

Ingrid Floor Øian

Litterære møter med *den andre*

En kasusstudie av tre elevers relasjoner til det
lyriske jeget i et dikt av Yahya Hassan

Masteroppgave i norskdidaktikk

Trondheim, mai 2016

Litterære møter med *den andre*

*En kasusstudie av tre elevers relasjoner til det lyriske jeget
i et dikt av Yahya Hassan*

Ingrid Floor Øian

NTNU Universitetsbiblioteket
Biblioteket Rotvoll
7491 Trondheim

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veiledere: Ann Sylvi Larsen og Mari-Ann Igland

NTNU 2016
Fakultetet for lærer- og tolkeutdanning
Campus Rotvoll

Litterære møter med *den andre*

*En kasusstudie av tre elevers relasjoner til det lyriske jeget
i et dikt av Yahya Hassan*

Ingrid Floor Øian

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veiledere: Ann Sylvi Larsen og Mari-Ann Igland

NTNU 2016

Fakultetet for lærer- og tolkeutdanning
Campus Rotvoll

Forord

Det å skrive en masteroppgave er, som mange har uttrykt før meg, ingen enkel prosess. Når oppgaven nå er ferdig er det derfor mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de ansatte ved norskseksjonen på Rotvoll, som alle på ulike sett og vis har bidratt og inspirert meg i denne prosessen. Blant disse går den største takken til mine kunnskapsrike veiledere, Ann Sylvi Larsen og Mari-Ann Igland. Jeg har satt stor pris på veiledningen jeg har fått fra dere. Dere hjalp meg med å åpne blikket, og som følge har jeg blitt en norsklærer med vesentlig større litteraturdidaktisk kunnskap og bevissthet. Ola Harstad, som støttet meg og oppfordret meg til å skrive om skjønnlitteraturens rolle i utviklingen av empati, fortjener også en stor takk. Jeg vil i tillegg rette en spesiell takk til Thoralf Berg, for din gode støtte i den innledende fasen av dette prosjektet, for at du alltid holdt døra åpen og for ditt inspirerende engasjement. En stor takk går også til medstudentene på lesesal B115, som har bidratt med oppmuntring, støtte og faglige diskusjoner. Synnøve, Line, Ragnhild, Cathrine, Mari, Sofie og Anette, tusen takk for to svært fine år som masterstudenter. En ekstra takk går til Synnøve, som tok seg tid til å lese hele oppgaven og som hjalp meg med å dra det hele i havn. Takk også til Rannveig for fine studieår og for gjennomlesning. Til sist vil jeg takke den dyktige læreren og elevene som lot meg få komme inn i deres klasserom. Spesielt vil jeg takke fokuselevne Julie, Maja og Ahmet, som har gjort oppgaven til det den er.

Rotvoll, mai 2016

Ingrid Floor Øian

Den vesle døra
stod open.
Der ute
var det eit anna landskap

Helge Torvund

Innhold

1.0 Innledning: En vending fra Jeg til Du	1
1.1 En ny legitimeringsdebatt	1
1.2 Avhandlingens formål og spørsmål	3
1.3 Forskningsfronten	4
1.4 Introduksjon av Yahya Hassan og diktet <i>TVANGSFJERNET</i>	5
1.5 Oppgavens oppbygning	5
2.0 Teoretiske perspektiv: Møter med og i litteraturen	7
2.1 Det dialogiske møtet	7
2.2 Den empatiske evnen	9
2.3 Et politisert syn på litteratur	11
2.4 Følelser gjennom fortellingen	13
2.5 Den narrative forestillingsevnen	15
3.0 Metode: Hvor og hvordan jeg fant svar	17
3.1 Forskningsdesign	17
3.2 Forskningsdeltakerne	18
3.3 Metodiske valg i undervisningsprosessen	19
3.4 Innsamling og bearbeiding av materialet	21
3.4.1 <i>Logger</i>	21
3.4.2 <i>Litterære samtaler</i>	22
3.4.3 <i>Elevintervjuer</i>	23
3.5 Spørsmål om generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet	24
3.6 Analytisk tilnærming	25
4.0 TVANGSFJERNET: Begrunnelse, kontekst og analyse	27
4.1 Lyrikken som sjanger	27
4.2 Begrunnelse for valg av lyrikk og <i>TVANGSFJERNET</i>	29
4.3 Diktets kontekst	31
4.4 Min analyse av diktet	34
5.0 Analyse og drøfting: Elevene og den andre	38
5.1 Presentasjon av elevene	38
5.2 Det første møtet	39
5.3 Møtet med fortelleren Yahya Hassan	44
5.4 Den litterære samtalen	46
5.4.1 <i>Tilhørighetsspørsmål – bror eller danske</i>	46

5.4.2 Familieforhold – litt sånn Et dukkehjem.....	48
5.4.3 Skyldspørsmål – som far, så sønn.....	52
5.5 Etter endt undervisning.....	54
5.6 Videre drøfting	59
6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	63
6.1 Svar på forskningsspørsmål.....	63
6.2 Litteraturredaktiske refleksjoner	64
6.3 Avsluttende kommentar.....	66
Referanseliste.....	67
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte	71
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	72
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	73
Vedlegg 4: <i>TVANGSFJERNET</i>	74
Vedlegg 5: Presentasjon av Yahya Hassan	75
Vedlegg 6: Transkripsjonsforklaring.....	76
Vedlegg 7: Avsluttende logg.....	77
Vedlegg 8: Intervjuguide.....	79

1.0 Innledning: En vending fra Jeg til Du

I de senere årene er elevers identitetsdanning tillagt stor betydning i den norske skolen, og ikke minst i norskfaget og litteraturarbeidet. Dette *er* viktig, skriver litteraturviteren Anne-Kari Skardhamar, ”men ensidig vekt på egosentrisitet er i lengden ødeleggende både for den enkelte og for samfunnet. Kanskje er tiden inne for en dreining fra identitet til empati, fra *jeg* til *du*” (Skardhamar, 2005, s. 189). I denne masteroppgaven er jeg opptatt av at skolens arbeid med skjønnlitteratur¹ er viktig nettopp med tanke på den dreiningen Skardhamar foreslår.

I litteraturen møter vi mange forskjellige mennesker, som på ulike vis er forskjellige fra oss selv. Når vi leser får vi så muligheten til å ta innover oss deres tankeliv og livssituasjoner, og vi kan forestille oss hvordan det er å *være* andre mennesker. Noen kjenner vi oss kanskje igjen i, men vi møter også mennesker som vi i utgangspunktet oppfatter som fremmede. Litteraturen gir oss slik en enestående innsikt i hva det vil si å være *den andre*. Det vil si mennesker som på ulike vis er annerledes fra en selv. Litteraturen kan åpne og utvide blikket vårt, og den kan hjelpe oss til å se den andre som et individ med egne livssituasjoner, tanker og følelser. Det er nettopp dette jeg ønsker å undersøke i denne avhandlingen, og i den forbindelse er dagsaktuelle diskusjoner rundt litteraturens plass i skolen et viktig grunnlag for de valg jeg har tatt.

1.1 En ny legitimeringsdebatt

Norsk skjønnlitteratur hadde i lange tider en sentral og selvfølgelig plass i den norske skolen, og spesielt i norskfaget. Den var en viktig del av nasjonsbyggingen, og den hjalp oss med å forme og gjenopprette ”det norske”. Som professor i nordisk litteratur, Per Thomas Andersen (2011), påpeker var det i tidligere skolelover og læreplaner liten tvil om hva slags samfunn elevene skulle bli en del av. Nasjonalstaten var målet og dens verdier, kunnskap og ferdigheter skulle blant annet formidles ved hjelp av litteraturen. Siden den gang har samfunnet vårt endret seg mye, ikke minst som følge av nye medier, ny teknologi og økende immigrasjon. Nasjonsbygging er ikke lenger et mål i seg selv, og vi kan derfor si at den norske skolen har mistet ett av sine viktigste og gjennom mange år mest velbrukte argumenter

¹ I denne avhandlingen vil jeg bruke begrepet ”skjønnlitteratur” synonymt med ”litteratur”. Dette er ikke i tråd med ordets etymologiske betydning (litteratur av det latinske ordet *littera* betyr *skriftlig fremstilling*), men derimot med allmenn språkbruk (jf. Hennig, 2010, s. 22).

for skjønnlitteraturens nytteverdi. I en artikkel som omhandler dilemmaer i de skandinaviske morsmålsfag understreker Sylvi Penne (2012) poenget mitt. På bakgrunn av intervjuer med flere nordiske morsmåls lærere trekker hun den slutningen at lærere i dag ser ut til å trenge nye didaktiske begrunnelser for å undervise i skjønnlitteratur.

Skjønnlitteraturens plass i skolen er under press fra flere hold, og særlig ser den ut til å ha mistet fotfeste til fordel for sakprosaen. I læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016a) blir sakprosa nevnt syv ganger, og da gjerne i forbindelse med argumentasjon og retorikk. Skjønnlitteraturen blir til sammenligning kun nevnt tre ganger, og alltid i sammenheng med sakprosa. En kan slik trekke slutninger om at sakprosaen, med sin institusjonelle forankring og eksplisitte virkelighetsnærhet, blir ansett for å være av større prioritet enn skjønnlitteraturen i dagens skole.

Testing av ferdigheter er et annet forhold som ser ut til å ha negativ betydning for litteraturens plass i skolen. PISA, PIRLS og nasjonale prøver har ført til at vi har blitt svært opptatt av å teste og måle elevenes kompetanse, og da blant annet lesekompetansen. Da PIRLS ble gjennomført for første gang i 2001 ga det nedslående resultater når det gjelder norske fjerdeklassingers leseferdigheter. Norge lå på et gjennomsnittlig nivå sammenlignet med de 31 landene som deltok, men av OECD-landene lå Norge på sisteplass (Roe & Solheim, 2007, s. 3). I forlengelsen av resultatene fra slike studier og tester er kravet til nytteverdi og effektivitet i skolen blitt ytterligere skjerpet. Et godt eksempel på dette er Ludvigsenutvalgets utredninger (NOU 2014:7 og 2015:8). Utvalget vektlegger dybdelæring i alle fag, og foreslår blant annet en innskrenkning av hva norskfaget skal inneholde. Ifølge utredningen innebærer dette blant annet at ”noen av kultur- og litteraturdelene i fagene samlet sett gjøres noe mindre omfattende” (NOU 2015:8, s. 52). Dermed følger utvalget en trend som blant andre Martha Nussbaum, professor i rettsvitenskap og etikk, har advart mot lenge.

I *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010) viser Nussbaum til at en verdensomspennende trend de siste årene har vært at humanistiske fag gradvis er på vei ut av skole- og utdanningssystem. Nussbaum kaller dette for *the silent crisis*. En krise som ikke ser ut til å bli lagt merke til i særlig stor grad og som ikke blir tatt på alvor. Interessen for humaniora er dalende, og fagene må vike til fordel for fag og emner som blir antatt å gi større profitt på nasjonalbasis, og som gjør at man blir mer konkurransedyktige i nasjonale, så vel som internasjonale, tester, studier og kartleggingsprøver.

At sakprosaen har fått større anerkjennelse og en viktigere posisjon i skolen og samfunnet for øvrig, ser jeg på som positivt. Denne masteroppgaven er derfor ikke uttrykk for et ønske om å skape eller gjenskape en helt særegen posisjon for skjønnlitteraturen i

skolen. Jeg er på den ene siden opptatt av at både sakprosa og fiksjonstekster er viktige i skolens arbeid med litteratur, ikke minst fordi de legger et godt grunnlag for kulturforståelse, refleksjon og kritisk tenkning. På den andre siden mener jeg at arbeid med skjønnlitteratur har potensial for å bidra til elevers utvikling på noen andre områder og måter enn sakprosaen. Som nevnt gjelder dette ikke minst skjønnlitteraturens potensial for å styrke evnen til innlevelse og empati i møter med *den andre*. I tråd med det innledende sitatet fra Skardhamar (2005), mener jeg at dette er et viktig argument for skjønnlitteraturens plass i skolen.

1.2 Avhandlingens formål og spørsmål

I dette masterprosjektet har jeg altså vært motivert av diskusjonen og spørsmål omkring litteraturundervisningens nytteverdi, og jeg har ønsket å bidra med nye didaktiske begrunnelser for litteraturundervisning. Denne motiveringen ble ytterligere forsterket da jeg høsten 2015 var hos en 10. klasse for å samle inn materialet til denne avhandlingen. For én uke trådte jeg inn i rollen som klassens norsklærer, og gjennomførte et litteraturdidaktisk opplegg som jeg selv hadde utformet. Arbeidet omhandlet et dikt av den danske dikteren Yahya Hassan, og det ble blant annet gjennomført litterære samtaler om diktet gruppevis. Materialet jeg benytter meg av i denne studien ble samlet inn parallelt med gjennomføringen av dette undervisningsopplegget. I bearbeidingen og analysen som fulgte gjorde jeg meg tanker, funn og observasjoner som kom til å bli noe styrende for denne oppgavens problemstilling. Den ble altså til i en vekselvirkning mellom teori og empiri, og studiens hovedanliggende ble med det å undersøke skjønnlitteraturens potensiale for forsterking av empati hos leseren. Denne avgrensningen har resultert i to forskningsspørsmål:

1. Hva slags relasjon til tekstens lyriske jeg gir tre elever uttrykk for i arbeid med et dikt, og hvordan endrer denne relasjonen seg underveis?
2. Hva sier elevenes ytringer i ulike faser av arbeidsprosessen om skjønnlitteraturens potensial for å styrke leserens empatiske evner i møte med *den andre*?

Det første spørsmålet innebærer en undersøkelse av *hvem* elevene går i dialog med i diktet, på hvilken måte de gjør det, om denne relasjonen endrer seg underveis i arbeidsprosessen og i så fall hvordan den endrer seg. Mitt materiale gir meg ikke anledning til å spore utvikling over lengre tid, men det gir meg mulighet til å si noe om endringer i elevenes relasjon til diktets lyriske jeg i løpet av arbeidsprosessen jeg har fulgt. I en forlengelse av dette vil jeg undersøke

elevenes empatiske evner i møte med *den andre*. Hvordan elevene møter det lyriske jeget og hvordan dette eventuelt endrer seg underveis, vil kunne gi meg antydninger omkring skjønnlitteraturens potensial for å styrke leserens empatiske evner.

1.3 Forskningsfronten

I den litterære sfæren virker det til at litteraturens empatiske potensial er et emne som i stadig større grad fremheves. Mange teoretikere skriver om og nevner empatien i forbindelse med litteraturarbeid, men det er ikke fullt så mange som har konkret forskning å vise til. I Norge har flere profesjonsstudenter skrevet avhandlinger om empati, men etter søk i databasene BIBSYS og Idunn kan jeg fastslå at dette i overveiende grad gjelder profesjoner innenfor helsesektoren og ikke utdanningssektoren. På forskningsfronten er det med andre ord mye arbeid som gjenstår, selv om det stadig dukker opp nye forskningsrapporter som omhandler emnet.

Noen av de første som gjorde forskning på feltet var amerikanerne David Comer Kidd og Emanuele Castano, henholdsvis doktorstipendiat og psykologiprofessor, som i 2013 utga forskningsartikkelen ”Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind”. Det var i hovedsak deres forskning som gjorde at interessen for feltet fikk en oppsving. Kidd og Castano gjennomførte fem studier hvor de anvendte seg av informanter som ble tildelt ulike leseoppdrag. I hovedsak var det deltakernes Theory of Mind (ToM), eller mentalisering, i møte med ulik litteratur de undersøkte og sammenlignet. Begrepet mentalisering er i nær slekt med empati, og evnen til å forstå andre menneskers tanker, livssyn og følelser er i fokus. Kidd og Castano lot informantene lese ulike tekster, enten skjønnlitteratur som blir ansett å ha høy kvalitet, populærlitteratur eller sakprosa. Deres hovedfunn var at deltakernes Theory of Mind så ut til å bli stimulert i mye større grad hos de som leste skjønnlitteratur av høy kvalitet, enn hos de som leste populærlitteratur og ikke-fiksjon (Kidd & Castano, 2013). Det er her noen åpenbare forskjeller mellom Kidd og Castanos undersøkelser og min. For det første er deres undersøkelse i hovedsak kvantitativ, og for det andre undersøker de kun deltakernes umiddelbare reaksjon etter endt lesning. I tillegg benytter de seg, i motsetning til meg, av voksne informanter.

1.4 Introduksjon av Yahya Hassan og diktet *TVANGSFJERNET*

I 2013² ble Yahya Hassans debut, diktsamlingen *Yahya Hassan*, utgitt. Da var Hassan kun 18 år. I Danmark vakte utgivelsen stor oppsikt, og samme år ble Hassan tildelt den danske debutantprisen. Kun to måneder etter utgivelsen var samlingen trykt i 100.000 eksemplarer, og har siden vært den mest solgte diktsamlingen i Danmarks historie (Hjort, 2013). Samlingen fikk raskt stor anerkjennelse, men samtidig ble den møtt med kritikk. Hovedgrunnen til dette var den kritiske holdningen til islam som mange fant i hans dikt, og trolig har ikke religionskritisk litteratur hatt slik innvirkning på samfunnsdebatten i Skandinavia siden Salman Rushdies *Satanistiske vers*. Yahya Hassan vokste selv opp i en muslimsk familie, og hans foreldre emigrerte fra Palestina til Danmark på 1980-tallet. I diktsamlingen skildrer han sitt liv slik han har opplevd det. Den gir oss et innblikk i barndommen og ungdomstiden til en opprørsk innvandrerungdom oppvokst i en getto i Aarhus. Han kritiserer ikke bare religionen, men også innvandrer-kulturen, sin familie, sin foreldregenerasjon og seg selv. Religiøs dobbeltmoral, identitetsspørsmål, fremmedfølelse, vold og kriminalitet er blant annet tema som går igjen.

Diktet som er i fokus i denne avhandlingen finner vi på side 36-37 i samlingen og det bærer tittelen *TVANGSFJERNET*. I korte trekk skildrer diktet hvordan det lyriske jeget opplever det å bli tvangsflyttet fra sitt hjem til en institusjon for barn med problematferd. I tillegg omhandler det, slik jeg ser det, viktig problematikk som er vanlig blant mange ungdommer med innvandrerbakgrunn, nemlig det å streve med å etablere både nasjonal og etnisk identitet. Sjangermessig kan dette diktet og flere andre i samlingen beskrives som en krysning mellom det episke, selvbiografiske og lyriske. Dette vil jeg beskrive nærmere i kapittel fire, hvor jeg vil gi en mer detaljert analyse av diktet. Diktet ligger vedlagt i sin helhet, men med ordforklaringen utarbeidet av meg i høyre marg (se vedlegg 4).

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler, inkludert dette innledningskapitlet. Først følger et teorikapittel hvor jeg gjør rede for den teoretiske tilnærmingen jeg har hatt i dette prosjektet. Dette er i størst grad perspektiver fra filosofer og teoretikere som Mikhail Bakhtin, Martin Buber og Martha Nussbaum. Det å være i relasjon til noen andre, innlevelse, empati og forestillingsevne er her det sentrale. Deretter følger metodekapitlet hvor gjennomføringen av

² Den danske utgaven ble utgitt av Gyldendal i 2013. Den norske utgaven, som benyttes i denne studien, ble derimot først utgitt av Cappelen i 2014.

prosjektet, beskrivelse av konteksten, og innsamlings- og arbeidsmetoder blir beskrevet. Kapittel fire som så følger setter diktet *TVANGSFJERNET* i fokus. Dette er et nærlesningskapittel som består av en kort teoridel omhandlende lyrikken som sjanger, en begrunnelse for valg av tekst, en fremstilling av diktets kontekst, og til sist min analyse av diktet med fokus på dets potensial for innlevelse og empati hos leseren. I det påfølgende analyse- og drøftingskapitlet vil jeg analysere, tolke og drøfte funn jeg har gjort i elevenes ytringer. Dette vil jeg gjøre i lys av teorien jeg gjør rede for i teorikapitlet og i nærlesningskapitlet, og ved bruk av hermeneutikkens fortolkningslære som beskrives i metodekapitlet. Her vil jeg innledningsvis også gi en mer dekkende karakteristikkk av de tre fokuselevne som studeres. Til sist vil jeg samle trådene i et avslutningskapittel, hvor jeg gir mine svar til forskningsspørsmålene og kommer med noen avsluttende litteraturdidaktiske refleksjoner.

2.0 Teoretiske perspektiv: Møter *med* og *i* litteraturen

2.1 Det dialogiske møtet

I denne avhandlingen, men også i min rolle som pedagog og norskdidaktiker, posisjonerer jeg meg innenfor et sosiokulturelt og dialogisk paradigme. En teoretiker som har gitt meg nyttige perspektiver i denne sammenheng er den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin. Hans tanker om det dialogiske språket vil i denne studien fungere som et overordnet teoretisk perspektiv. Gjennom sin *translingvistikk* etablerer han et dialogisk syn på språk, tekst og kultur. Dette synet er mer omfangsrikt enn det vi finner hos de tradisjonelle lingvistene. For Bakhtin er all språkbruk dialogisk og det er ytringen som er i fokus. Disse ytringene kan være alt fra hverdagsdialogens replikker til en roman, altså både muntlige og skriftlige (Bakhtin, 2005, s. 3). Hassans dikt er også en ytring, på samme måte som denne avhandlingen er det.

Slik Bakhtin ser det er alle ytringer ledd i ulike ytringskjeder. De er fulle av gjenklang fra andre ytringer, og må slik også forstås som et svar (i den videste betydning) på tidligere ytringer (Bakhtin, 2005, s. 35). Ytringen er knyttet til både foregående og etterfølgende ledd, til fortiden og fremtiden. I praksis vil det si at Bakhtin erkjenner at tekster har noe historisk ved seg, men at det også oppstår ny tekst, nye ytringer, i møte med leseren. Som Jon Smidt understreker kan ingen ytringer for Bakhtin, uansett omfang og viktighet, ses isolert fra andres og løsrevet fra tid og rom. Den er alltid vevd inn i en sosial kontekst (Smidt, 2004, s. 16). Idet ytreren skaper ytringen finnes selvfølgelig ikke de etterfølgende ytringene, men ytringen blir fra første stund bygd opp med tanke på mulige svar eller reaksjoner (Bakhtin, 2005, s. 38). Det er dette Bakhtin kaller ytringens *adressivitet*, ytringen er alltid rettet mot noen. Den er alltid svar på andre ytringer, samtidig som den forventer fremtidige svar. De andre, de som ytringen blir laget for, spiller derfor en svært vesentlig rolle. Dette er ikke passive lyttere, men aktive deltakere i talekommunikasjonen, og taleren forventer fra første stund et svar fra disse (Bakhtin, 2005, s. 39). Med dette som bakteppe blir lesning av litteratur også en samtale, hvor man samtaler med tekstens stemme.

Som Skardhamar (2005) påpeker er empati nært beslektet med det å samtale. Når man leser handler det i overveiende grad om å se og lytte, og ikke om å selv rope høyest. En god leser fanger opp signaler i teksten og reagerer på dem, og han ser og lytter til den andre. Denne andre er ikke forfatterens stemme, selv om det kan være det, men det er gjerne tekstens stemme, de fiktive personenes stemme og tekstens kjerne. For å kunne bli en god leser må

man styrke og trene sine evner til både forestilling og innlevelse, og til å lytte og observere. Ifølge Skardhamar er evnen til å åpne hemmelige rom, til empati og til å føle *med* like viktig i samtaler mellom leser og tekst som i samtaler mellom mennesker (Skardhamar, 2005, s. 43).

Kjernen i den bakhtinske dialogen er slik professor i pedagogikk Olga Dysthe (2001, s. 14) ser det nettopp respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tenkeredskap, samtidig som man beholder respekten for sitt eget ord. Det handler om å være i relasjon til noen andre, og slik jeg ser det samsvarer denne kjernen med den empatiske evnen. Som Dysthe (1995, s. 62) påpeker er ideen om viktigheten av den andre det fundamentale prinsippet i Bakhtins menneskesyn, og det er spesielt her at Bakhtins tanker danner en ramme for denne oppgaven.

”To *be* means to *communicate* ” og ”To *be* means to *be* for another, and through the other, for oneself”, skriver Bakhtin (1984, s. 287). For Bakhtin er dialog og menneskelig interaksjon vesentlig når det kommer til den menneskelige væren, det er altså et ontologisk anliggende. Ifølge Dysthe handler det om at vi først gjennom dialog og i møte med andre mennesker oppnår bevissthet om oss selv og andre. Det er en dialog med den andre og også i den enkelte, og først i et forhold til andre kan vi se oss selv som et hele (Dysthe, 1995, s. 62).

Når Bakhtin omtaler den menneskelige eksistensen som dialog blir forholdet mellom et *jeg* og et *du* sentralt. Dialogfilosofen Martin Buber kan her bidra med noen verdifulle betraktninger. Det er tydelig at Bakhtin i sine verker også er inspirert av nettopp Buber, og dette gjelder spesielt Bubers viktigste verk *Jeg og Du (Ich und Du)*, første gang utgitt i 1923. Tittelen uttrykker hovedidéen i verket, at *Jeg* kun blir et helt menneske i møte med et *Du*. Dette virker i grunn ikke særlig radikalt, med tanke på at de fleste av oss trolig møter andre mennesker hver dag. Bubers poeng er derimot at vi sjeldent møter andre mennesker som et *Du*, i stedet møter vi dem som et *Det*, som et objekt. Mennesket blir en ting blant tingene, og kanskje en interessant, spennende eller tiltrekkende ting, men like fullt et objekt, og ikke et *Du* (Simonsen, 2003, s. VIII).

Buber utvikler med andre ord en ontologi basert på grunnordene *Jeg-Det* og *Jeg-Du*, som hver for seg representerer to forskjellige holdninger mennesker kan ha til verden (Slaatelid, 2005, s. 49). Dette understreker Buber også i bokens innledende ord: ”Verden er for mennesket tvefoldig, svarende til dets tvefoldige holdning” (Buber, 2003, s. 3). Mennesket og verden forholder seg til hverandre på to helt forskjellige måter, og man kan velge å stå overfor en annen person som et *Du* eller som et *Det*. Man møter derimot først virkelig det andre mennesket om man møter han som et *Du*, som et nærvær. Som Buber på poetisk vis slår fast: ”Og i sannhetens hele alvor sier jeg deg: Uten *Det* kan mennesket ikke leve. Men den

som bare lever med Det, er ikke menneske” (Buber, 2003, s. 31). I en Jeg-Det-relasjon kan det andre mennesket kun erfares, aldri møtes. Buber sier at man trer inn i grunnordet Jeg-Det eller Jeg-Du, og disse grunnordene er radikalt forskjellige. Slik jeg ser det handler det ikke om å gjøre *den andre* til *den samme*, men det handler om å se, forstå, respektere og anerkjenne den andre.

Dette er i tråd med Bakhtins tanker om at man først eksisterer som menneske i møte med en annen, men ifølge Buber et annet Du og ikke et Det. En vesentlig forskjell mellom Bubers dialogiske filosofi og Bakhtins dialogiske syn på språket er derimot at Buber anser den dialogiske handlingen for å være et gjensidig forhold mellom Gud og menneske, mens vi hos Bakhtin ikke finner noen slik teologisk grunn. For Bakhtin er dialogen et fenomen i språket, og det er Jeg-Du holdningen til verden som er dialogisk (Slaatelid, 2005, s. 49-50).

2.2 Den empatiske evnen

Begrepet empati er sammensatt og det er liten konsensus når det gjelder hvordan begrepet skal forstås. I henhold til leksikalsk beskrivelse er empati kort forklart evnen til innlevelse i et annet menneskes situasjon eller tankeliv (Henriksen, 2005, s. 471). Empati, innlevelse og innføling er ord som ofte brukes om hverandre, og det handler i stor grad om å sette seg i den andres sted, om å kjenne seg igjen og om å forstå den andres følelser. Med andre ord handler det om forståelsen av mennesker. Som cand. psych spesialist Helle Jensen (2014) viser til er empati en medfødt evne, som hele livet kan utvikles, trenes og øves, men den kan dessverre også avvikles. Derfor trenger vi å ta hånd om denne naturlige ferdigheten, slik at den ikke går tapt underveis. Som Jensen understreker kreves det nemlig mye mer for å vinne den tilbake (Jensen, 2014, s. 29).

Mange forstår sympati og medfølelse som et synonym til empati, men disse begrepene handler i større grad om å gjenkjenne og identifisere seg med andres følelser. Det handler om å oppfatte *hva* den andre føler, om å føle *med* den andre, og om å *overta* de verdier som den andres følelser uttrykker (Nyeng, 2006, s. 189). Sympati og medlidenhet er med andre ord deltagende følelser. Nussbaum (2016, s. 32) skriver at medlidenhet innebærer en innsikt i at et annet menneske, som til en viss grad ligner en selv, har opplevd vesentlig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i. I tillegg understreker hun at det gjerne er slik at barn som utvikler evnen til medfølelse gjør dette gjennom den empatiske evnen (Nussbaum, 2010, s. 37). Den medlidende evnen fordrer med andre ord at den empatiske evnen er utviklet fra før av. I tillegg krever medlidenhet en bevissthet om at

man selv er sårbar for ulykke. Skal man kunne møte den andre med medlidenhet, må man kunne tenke at denne lidende personen kunne vært meg. Medlidenhet gir oss altså en klar bevissthet om vår egen sårbarhet, og vi forstår at ingen er skjermet mot menneskelig lidelse (Nussbaum, 2016, s. 32-33).

Slik Nussbaum (2016) ser det er medlidenhet i seg selv ikke pålitelig, og vi vil især føle medlidenhet med dem vi kjenner, og ikke dem vi ikke kjenner. Eksempelvis vil mange stemple fattige mennesker som late og tiltaksløse, og dermed heller ikke ha noen medlidenhet med dem, selv om slike oppfatninger ofte er basert på feilaktige slutninger. Mangelen på sympati i slike tilfeller går gjerne hånd i hånd med den skadelige dynamikken mellom avsky og skam. Hvis vi stempler grupper av samfunnet som skammelige og avskyelige vil vi samtidig oppfatte denne gruppen som underlegen i forhold til oss selv. Dermed vil det også være enkelt å stenge dem ute fra all sympati, og vi vil ikke kunne se verden fra deres synsvinkel. Medlidenhet er med andre ord ikke nok om vi skal lære å se andre som et Du, og ikke som underlegne oss selv (Nussbaum, 2016, s. 203-204). Som Irene Engelstad presiserer innledningsvis i *Litteraturens etikk*, en samling bestående av seks oversatte tekster fra Nussbaums forfatterskap, påpeker Nussbaum at hvordan litteraturen *virker* alltid er "et resultat av samspill mellom tekst og leser" (Engelstad, 2016, s. 11). Skolen og litteraturen er bare én av mange kilder som kan påvirke utviklingen av barns sinn, moral og empatiske evner (Nussbaum, 2016, s. 209).

Per Thomas Andersen skrev i 2011 artikkelen "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?", som i stor grad har inspirert meg i arbeidet med denne oppgaven. I likhet med Nussbaum tar Andersen blant annet for seg skjønnlitteraturens rolle når det gjelder øving og utvikling av det empatiske individ (Andersen, 2011, s. 20). Slik han ser det er den empatiske evnen den grunnleggende ferdigheten fremfor noen annen. Andersen hevder at om man ikke kan leve seg inn i et annet menneskes situasjon, følelser og tankeliv kan man heller ikke fungere i relasjoner til andre mennesker. Her kan litteraturens fortellinger om andres liv og skjebne gi oss unik øvelse i å forstå andre mennesker (Andersen, 2011, s. 19).

Skardhamar understreker noe av det samme når hun hevder at opplevelsen av empati som man har hatt i fiktive situasjoner, kan bli gjeldende og ha overføringsverdi i møte med mennesker i det virkelige liv (Skardhamar, 2005, s. 42). Litteraturen inviterer leseren til å forestille seg hvordan det er å være andre mennesker, og til å ta innover seg deres opplevelser. Som Nussbaum viser til vil vi gjennom å forestille oss hvordan det er å leve en annen persons liv, bedre kunne forstå og reflektere over vårt eget liv (Nussbaum, 1995, s. 5). For Nussbaum handler altså møtet med den andre i litteraturen også om å øve evnen til selvrefleksjon. Vi får

en dypere forståelse av eget liv og vår identitet, og vi får en bedre forståelse for andres liv og tanker.

Litteraturen er en inngang til det menneskelige mangfold, og i et intervju med Aftenposten uttalte Nussbaum at litteraturen kan lære oss at andre har samme behov som oss selv, men også at andre kan ha helt andre behov. Av og til er også forskjellene mellom mennesker så store at man umulig kan sette seg inn i den andres sted kun ved hjelp av forestillingsevnen. Ifølge Nussbaum er det viktig å være klar over at ulike omstendigheter kan frembringe så store forskjeller mellom mennesker, som gjør at det er vanskelig å forstå den andres perspektiv (Lid, 2011). Slik Nussbaum ser det er det spesielt ulikheter knyttet til religion, kjønn, seksuell legning, klasse og nasjonalitet som kan gjøre det vanskelig å forstå den andre. Dette er på grunn av at disse ulikhetene ikke bare er bestemmende for de praktiske valg mennesker tar, men også for hvordan deres indre formes, deres ønsker, tanker og blikk på verden (Nussbaum, 2016, s. 25). Slike ulikheter er det i praksis vanskelig å gjøre noe med, men vi kan i det minste forestille oss hvordan det for eksempel er å ha en religiøs tilknytning enn oss selv. Selv om vi ikke klarer å identifisere oss med en annen karakter, fiktiv eller virkelig, kan det være en kilde til større forståelse. Både opplevelsen av identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker (Nussbaum, 2016, s. 34).

2.3 Et politisert syn på litteratur

I alle sine verker er Nussbaum kritisk til et formalistisk og estetisk orientert syn på litteratur, og hun forsvarer i stedet et mer politisert syn (Engelstad, 2016, s. 21). Dette synet kommer også tydelig frem i *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (2010), hvor hun blant annet argumenterer for litteraturens funksjon i utviklingen og opprettholdelsen av et velfungerende demokrati. I samsvar med Bubers tanker om møte med den andre, slår hun fast at en avgjørende faktor for demokratiet er at vi evner å se oss selv og andre mennesker som individer med *sjel*. Det vil si mennesker med tanker, forestillings- og innlevelsessevne, snarere enn å se andre mennesker som objekter. Forenklet hevder hun at demokratiet bygger på evnen til å se andre mennesker som mennesker (s. 6). Samtidig påpeker hun at det å se den andre som et virkelig individ med egne tanker og følelser, særlig mennesker som er forskjellige fra oss selv, ikke er noe som skjer automatisk (s. 102). I samtidens globaliserte mediesamfunn er det å se andre individer som kun en kropp, en ting eller et Det, alt for enkelt. Om målet med lesning av litteratur i skolen blant annet er å gi elevene emosjonell og empatisk trening, kreves det derfor vilje og systematisk arbeid med litteratur over tid. Man burde for eksempel

tenke gjennom hva elevenes dødvinkler trolig kan være og tekster bør velges deretter. Nussbaum kaller dette for elevenes ”blind spots”, altså det vi ikke evner å se fra våre egne ståsteder. Ifølge Nussbaum er en av de fremste demokratiske funksjonene litteraturen har at den kan synliggjøre grupper i samfunnet vårt som vi ikke ser (s. 106). Alle samfunn har grupper innad i eller utenfor deres kultur som er særlig utsatt for å bli behandlet med uvitenhet. Jeg kan nevne flere eksempler på litteratur som har bidratt til å synliggjøre og rette oppmerksomheten mot slike grupper. Eksempelvis utfordret og synliggjorde Kielland med sin Karen, Collett med sin Sofie og Ibsen med sin Nora kvinnesynet som var utbredt i samfunnet på 1800-tallet. Christian Krohg synliggjorde i sin *Albertine* den ignorerte og undertrykte gruppen av prostituerte i Christiania, mens Hassan i sin diktning kan sies å sette lys på minoritetsgruppen innvandrerdøms, eller nærmere bestemt kriminell innvandrerdøms fra en innvandrerghetto. Dette understrekes også i den generelle delen av læreplanen:

I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 6).

Her vil jeg trekke frem et sitat av litteraturviteren Toril Moi: ”Om vi leser tekster som virkelig griper virkeligheten, begynner vi selv å se klarere” (2013, s. 58). Med andre ord kan litteraturen hjelpe oss til å åpne og utvide blikket vårt, og den kan hjelpe oss på veien mot samarbeidende, aksepterende og empatiske mennesker som er en del av fellesskapet. Oppsummert er litteraturens rolle i henhold til Nussbaum tosidig når det gjelder å opprettholde og utvikle demokratiet. Den synliggjør et samfunns ignorerte, stigmatiserte eller usynliggjorte grupper og den kan hjelpe oss til å se andre mennesker som mennesker med sjel, som et Du. Den hjelper oss til å styrke og trene vår empati for den andre (Nussbaum, 2010, s. 108).

I likhet med Nussbaum er også Andersen opptatt av litteraturens rolle i etableringen og opprettholdelsen av demokratiet og fellesskapet, og i hans artikkel skrive han følgende:

[...] jeg tror det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsessevne vil det tolerante samfunn krakelere (Andersen, 2011, s. 19-20).

Andersen er i flere av sine utgivelser svært opptatt av *kosmopolitisme*, verdensborgerånden. Slik ordets opprinnelse fra antikken forteller oss er vi borgere av *kosmos* (verden) og av *polis* (bystaten) samtidig, vi er kosmopolitter (Andersen, 2013, s. 24). Andersen (2011) kaller dette det kosmopolitiske fellesskapet, et forestilt fellesskap som gir alle et dobbelt borgerskap, to

borgerskap som begge må tas vare på. Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven er ikke nasjonsbygging lengre et gitt formål med litteraturundervisningen. Likevel er kanskje skolen, norskfaget og litteraturen like viktig i dag med tanke på å danne, utvikle og trene oss til livet i et nytt forestilt fellesskap, det kosmopolitiske fellesskapet. For å gjøre dette trenger vi å utvide kunnskapsbeholderen, slik at vi kan tenke globalt og ta globalt ansvar, men vi trenger også å utvikle en *kosmopolitisk empati* (Andersen, 2011, s.17-18). Dette begrepet henter Andersen fra Ulrich Beck (2006), som viser til at kosmopolitisk empati drives frem av en globalisering av følelser. Ifølge Beck er det ikke slik at kosmopolitisk empati erstatter nasjonal empati, men de gjennomsyrrer, omformer og farger hverandre (Beck, 2006, s. 5-6). Nussbaum (2016, s. 25) understreker det samme når hun slår fast at det ikke er nok at vi har kunnskap om verden, om historiske forhold og samfunnsforhold, om vi skal kunne bli en fullverdig verdensborger. Vi må også dyrke evnen til innlevelse. Bare slik blir vi i stand til å forstå andre menneskers handlinger og motiver, og vi slutter å betrakte dem som noe annerledes.

2.4 Følelser gjennom fortellingen

Emosjonenes rolle i litteraturen er ikke et nytt emne innenfor den litterære sfæren. Allerede i antikken beskrev Aristoteles (2004) i sin *Poetik* hvordan litteraturen, og da særlig tragedien, kan etterligne virkeligheten og frembringe følelser hos leseren som kan generere empatien. For å beskrive dette innførte han blant annet begrepet *kátharsis*, som i stor grad omhandler hva litteraturen fremkaller, nemlig følelser. Begrepet betegner en form for renselse i menneskets indre, og dette skjer gjennom at emosjonene frykt og medlidenhet vekkes hos tilskuerne. Ifølge Aristoteles opplever tilskuerne altså sjelelig og følelsesmessig renselse i møte med det som utspiller seg i tragedien.

Synet på følelsene har endret seg mye gjennom tidene, men motsetningen mellom fornuft og følelser har vært og er sentral i utbredte allmennoppfatninger. I dag er det en allmenn oppfatning at fornuften er den instans man især burde stole på. Som Andersen (2016) påpeker er dette fordi den først og fremst er saksrettet, argumentativ og i stand til å skille mellom det subjektive og objektive. Følelsene har på sin side ikke disse egenskapene, og en vanlig oppfatning er at følelsene har en plass i tilværelsen, men først og fremst under kontroll av fornuften. I 1750 grunnla tyskeren Alexander Baumgarten estetikken som en egen vitenskap. I sin *Aesthetica* (2008) skriver han at det er en ”vitenskap om den sanselige erkjennelse” (s. 11), men begrepet har helt fra antikken av vært knyttet til det sanselige og

følelsene. Baumgarten skiller mellom forstandsmessig og sanselig erkjennelse, og han minner om at det sanselige heller ikke må glemmes. Ifølge Baumgarten erkjenner man ikke kun gjennom det forstandsmessige, men man får også kunnskap gjennom sansene. Som Andersen (2016) understreker ville livet vært fattig uten følelser, og de fleste fellesskap vi har en tilhørighet til er både basert på og inneholder sterke emotive og affektive elementer. Om man er av den oppfatning at mennesket først får sin egenverdi i møte med andre mennesker, er det mye som tyder på at følelser er like grunnleggende for vår tilværelse som fornuften (Andersen, 2016, s. 10-11).

Litteraturen fremstiller og formidler en rekke emosjoner som setter i gang følelsesmessige reaksjoner hos leseren. Blant andre peker Åsmund Hennig (2010) på at det ikke er til å komme bort fra at hele opplevelsen av en litterær tekst faktisk beror på de emosjonelle reaksjonene. Vi leser litteratur fordi den får oss til å føle noe, både behag og ubehag (Hennig, 2010, s. 40). Ifølge Andersen (2011, s. 20) er den emosjonelle treningen som litteraturen kan gi tosidig. For det første handler det om grunnleggende trening i å forstå andres smerte, angst, håp og glede, men samtidig uten å miste seg selv. Her vil det å lese om andres liv i for eksempel romanen, lyrikken, biografien og lignende være utmerkede treningsfelt. Vi får da utfordringer som trener vår evne til å forstå andres livssituasjon. Dette er den enkle formen for emosjonell trening som litteraturen kan gi. Den andre formen kaller Andersen, med inspirasjon fra Nussbaum, *narrative emosjoner*. I henhold til Nussbaum (1995) er dette emosjoner som ikke oppstår av ingenting, men som er lært, formet og sosialt konstruert. Ergo kan vi lære hvordan vi skal føle, og vi kan lære å bygge opp vårt emosjonelle repertoar. Våre emosjoner lærer vi på samme måte som vi lærer andre ting vi tror på, nemlig fra samfunnet rundt oss. Et av Nussbaums hovedpoeng er at slik læring ikke skjer gjennom argumentasjon og overtalelse, men gjennom fortellinger. Det er disse fortellingene litteraturen kan bistå med. Følelsene våre er relasjonelle og de veller ikke opp i oss ut av ingenting, de er knyttet til verdier og de er lært.

Følelser kan også være skjøre og empati kan gå over i apati ved synes av katastrofer, lidelser og krig i nyhetsbildet. En overdreven dveling av dette kan gjøre oss numne og unnvikende (Nyeng, 2006, s. 217). Media eksponerer oss ofte for hendelser fra fjerne strøk, men som de fleste av oss har vansker for å relatere oss til og engasjere oss i. Vi klarer gjerne ikke å relatere oss til noe før det virkelig angår oss. Eller rettere sagt, før vi føler at det angår oss. Som Engelstad presiserer: "Følelser knytter oss til andre mennesker" og vi kan verken forstå oss selv eller andre mennesker uten å ta følelsene med i betraktning, og uten å leve oss inn i hvordan andre føler (Engelstad, 2016, s. 14). Slik Hennig påpeker kan vi alltså bli

fortalt hvordan andre mennesker har det, men gjennom litteraturen får vi faktisk oppleve det (Hennig, 2010, s. 42). Skal vi kunne identifisere oss med, forstå eller leve oss inn i andres situasjon og følelser trenger vi å utvikle vårt eget følelsesregister, og dette kan fortellingen og litteraturen bidra til.

2.5 Den narrative forestillingsevnen

For Nussbaum er forestillingsevnen helt nødvendig om vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv. I litteraturen fremstilles og avdekkes personers liv og skjebne på en måte som aldri kan skje i det virkelige liv, og nettopp slik får leseren en enestående innsikt i hvordan det er å være den andre (Engelstad, 2016, s. 12). Litteraturen ber oss møte og for en liten stund *være* andre mennesker, også mennesker som vi stort sett kanskje helst vil unngå å treffe (Nussbaum, 2016, s. 42). Et viktig poeng hos Nussbaum er at man ikke kun kan forholde seg til verden ved bruk av vitenskapelig og teoretisk kunnskap, man må også besitte det Nussbaum kaller den *narrative forestillingsevnen*. Det vil si evnen til å:

[...] think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have (Nussbaum, 2010, s. 95).

Dette er en ferdighet som i stor grad henger sammen med både forestillings- og innlevelsessevnen. Forestillingsevnen, eller imaginasjonsevnen, handler om å kunne forestille seg noe annerledes enn det er for en selv. Altså om å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen (Andersen, 2011, s. 22). Litteraturen inviterer leseren til å ta del i andre menneskers situasjoner og til å ta innover seg deres livssituasjoner. Den setter i gang både leserens innlevelse- og forestillingsevne, hvor vi både føler, forstår og forestiller oss hvordan det er å være en annen (Nussbaum, 1995, s. 5).

Barn burde ikke bli lært til å tro at fantasien og forestillingsevnen kun er knyttet til det som er uvirkelig og imaginært. De burde i stedet lære at kunsten og litteraturen bare er ett domene hvor fantasien er fremtredende, og at de også kan bruke forestillingsevnen i det daglige liv (Nussbaum, 2010, s. 103). Som nevnt i innledningen har skjønnlitteraturen et annet forhold til virkeligheten enn det informative tekster gjerne har. Skjønnlitteraturen har ikke samme virkelighetsforankring, men til gjengjeld betyr ikke det at den ikke angår virkeligheten. Her kan Aristoteles bidra med noen innsikter.

Aristoteles understreker at det ikke er dikterens oppgave å fremstille det som *er* hendt, men det som *kunne* hende (Aristoteles, 2004, s. 37). Han bruker begrepet *mimesis* for å

forklar dette. Litteraturen er fiksjon, men den oppfattes virkelighetsnær i sin evne til å etterligne virkeligheten. Mimesis dreier seg altså om hva diktekunsten er, mens kátharsis på den andre siden omhandler hva den fremkaller (Ledsaak, 2004, s. 10). Ifølge Aristoteles er det her forskjellen mellom en historiker og en dikter ligger, ikke i at den ene skriver vers og den andre prosa. Å fremstille noe som kunne hende dreier seg slik sett om å skildre det sannsynlige. En person som er på en bestemt måte vil sannsynligvis eller nødvendigvis snakke og oppføre seg på en bestemt måte (Aristoteles, 2004, s. 37). Dette gjelder også følelser og følelsesuttrykk. Denne kunnskapen om mulighet og hva som er tenkelig er en svært verdifull ressurs. Nussbaum understreker det samme når hun viser til at litteraturen i motsetning til historien fokuserer på det som er mulig, og slik inviterer leseren til ettertanke og refleksjon (Nussbaum, 1995, s. 5). Det er også slik litteraturen gjør det enkelt for leseren å identifisere seg med og forstå dem og det som skildres (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 60).

I pamfletten *Språk og oppmerksomhet* (2013) spør Toril Moi om det virkelig er slik at vi må lese litteratur for å kunne se andre mennesker med en kjærlig oppmerksomhet, altså som et Du. Moi skriver at hun er uenig i Nussbaums tese om at vi nødvendigvis utvikler evnen til å ha medfølelse med andre ved å lese litteratur. Videre skriver hun at dette kan virke nedlatende med tanke på de som av forskjellige grunner aldri vil ha tilgang på en god bok. I tillegg viser hun til at historien er full av eksempler på at dette ikke stemmer, slik som kommandantene i konsentrasjonsleirene som dyrket Goethe og Schiller på fritiden (Moi, 2013, s. 62). Samtidig er jo også Nussbaum tydelig på at sadister kan bruke andres innlevelse til å manipulere dem. I Danmark ble Yahya Hassans diktning eksempelvis raskt applaudert av høyreekstremistiske og rasistiske grupper. Jeg er for øvrig enig med Moi (2013, s. 62) i at det å se andre mennesker med en kjærlig oppmerksomhet, først og fremst handler om en fundamental holdning til verden. Dette presiseres også av Nussbaum (2010, s. 96) da hun viser til at dyrkingen av både forestillings- og innlevelsessevnen først og fremst må ta plass i hjemmet. Skolen, de humanistiske og estetiske fagene og ikke minst litteraturen, kan derimot være sterke bidragsyttere. Dessuten mener Nussbaum (2010, s. 109) at hva og på hvilken måte man leser er viktig å tenke over. Eksempelvis vil elever som blir bedt om å dyrke sin forestillingsevne ved å lese litteratur med pornografiske objektivering av kvinnen ikke utvikle forestillings- og innlevelsessevner som gagnar samfunnet. I tillegg understreker Nussbaum (2016, s. 36) at litteraturen alene ikke kan forvandle et samfunn, men den lar oss, om det så bare er for en liten stund, legge merke til de usynlige menneskene i verden og rundt oss. På den måten kan den være en spire til sosial rettferdighet.

3.0 Metode: Hvor og hvordan jeg fant svar

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte relevante aspekter ved de metodologiske valgene jeg har tatt i arbeidet med denne studien. Innledningsvis vil jeg begrunne hvorfor studiens design kan spesifiseres som en kasusstudie. Deretter vil jeg grunngi valg gjort i innsamlingsfasen, undervisningsprosessen og videre beskrive det innsamlede materialet. Konteksten er en vesentlig faktor i denne studien, og jeg etterstreber en detaljrik beskrivelse av denne. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for de metodiske valg jeg har gjort i analysen av datamaterialet mitt. Jeg vil med andre ord kombinere spørsmål om avhandlingens hva, hvorfor og hvordan.

3.1 Forskningsdesign

Det overordnede målet i denne studien er å undersøke hvordan tre elevers relasjoner til det lyriske jeget endrer seg underveis i arbeid med et dikt, og i forlengelsen av dette undersøke skjønnlitteraturens potensial for å styrke leserens empatiske evner. For å gjøre dette har jeg valgt å benytte meg av kasusstudie som forskningsstrategi. Ordet kasus viser til et tilfelle av eller et eksempel på noe. Det å velge å utføre en kasusstudie er altså ikke noe metodisk valg, men det er et valg av *hva* som skal studeres, og i denne oppgaven er det *prosessen* hvor tre elever arbeider med et bestemt dikt som studeres.

Mer presist samsvarer designet i denne studien med det Robert K. Yin (2003) omtaler som et *embedded single-case design*. Dette er et kausdesign med flere analysenivåer, hvor det da hentes informasjon fra data på forskjellige nivå. I tillegg henter jeg kun informasjon fra én skoleklasse, og designet blir da et enkelt kasusdesign. Dette vil si at kasuset i denne studien er undervisningsprosessen, men at forskningsspørsmålene belyses gjennom tre individuelle fokuselever som tilhører samme skoleklasse, altså tre analyseenheter som er inkorporert i kasuset. Ergo er det disse elevene som gir meg den informasjonen jeg trenger i mine analyser. Hovedanliggende i denne studien er derimot ikke å forstå elevene som enkeltindivider. Jeg søker til gjengjeld dypere innsikt og forståelse for et spesifikt *fenomen*, og denne kunnskapen får jeg gjennom å studere de tre elevene. Robert E. Stake (1995) definerer en slik tilnærming som en *instrumentell kasusstudie*: ”research on a case to gain understanding of something else” (Stake, 1995, s. 3).

Som Yin viser til er kasusstudier empiriske undersøkelser hvor hensikten er å granske et aktuelt fenomen i sine naturlige omgivelser (Yin, 2003, s. 13). Kontekstuelle forhold er

dermed vesentlige i kasusstudier. I denne sammenheng er diktet *TVANGSFJERNET* sentralt, men også den skole- og klasseromskonteksten som eleven tilhører. Disse forholdene skal jeg beskrive nærmere i det følgende, mens en nærmere beskrivelse og analyse av diktet gis i kapittel fire.

3.2 Forskningsdeltakerne

I den innledende fasen av dette forskningsprosjektet tok jeg kontakt med en kvinnelig norsklærer som jeg fikk anbefalt av tilsatte ved lærerutdanningen. Denne læreren er til vanlig norsk-, KRLE- og kontaktlærer for en 10. klasse ved en skole i Midt-Norge. Av henne og rektor fikk jeg tillatelse til å overta norskundervisningen for denne klassen i én uke. Skolen kan beskrives som en flerkulturell skole, med et nokså stort antall elever med bakgrunn fra mange ulike land og kulturer. De fleste elevene i klassen kommer fra seks forskjellige barneskoler i nærområdet, noen få kommer fra mottaksskole og andre er tilflyttede.

Verken jeg eller elevene hadde kjennskap til hverandre fra før. Derfor fant jeg det viktig å skape trygge rammer og tillit mellom meg, som i denne sammenheng opptrådte som både lærer og forsker, og elevene. Av den grunn dro jeg for å besøke den aktuelle klassen noen uker før selve undervisnings- og innsamlingsprosessen. Da fikk jeg presentert meg selv og forskningsprosjektet mitt, samtidig som jeg fikk observere elevene i undervisningstimene. I alt deltok 49 elever fra denne klassen i undervisnings- og innsamlingsprosessen. Det fulle materialet som ble samlet inn besto derimot av et utvalg bestående av 31 elever, herav 21 jenter og 10 gutter. De resterende 18 elevene falt bort på grunn av at de enten ikke samtykket til å delta i studien, eller at de ikke var til stede gjennom hele undervisningsprosessen, noe som var en vesentlig faktor.

Av hensyn til denne studiens omfang har jeg besluttet at kun tre elevers ytringer skal danne grunnlaget for min analyse. Disse elevene har jeg gitt navnene Julie, Ahmet og Maja. Valget av fokuselever var til en viss grad et tilfeldig utvalg, men samtidig gjennomtenkt. For det første var det viktig at de tre informantene var på samme gruppe under den litterære samtalen som fant sted i undervisningsprosessen. Sammensetningen av samtalegruppene var det elevenes lærer som sto for, og jeg tok et valg basert på gruppen som helhet etter at samtalene var gjennomført. I tillegg så jeg etter en viss heterogenitet, blant annet med tanke på kjønn og kulturell bakgrunn. Selv om det i hovedsak er ytringer gitt av de tre fokuselevene jeg skal studere, vil jeg i analysen også delvis sammenligne og verifisere funn med ytringer gitt av andre elever i klassen.

3.3 Metodiske valg i undervisningsprosessen

I denne studien er undervisnings- og innsamlingsprosessen tett knyttet sammen. De er to parallelle prosesser, hvor jeg i den ene opptrådte som lærer og i den andre som forsker. Undervisningsopplegget ble utformet av meg, men det ble også noe justert underveis i prosessen i samråd med elevenes opprinnelige lærer. Denne læreren var også tilstede i alle undervisningstimene og vi hadde et tett samarbeid. På grunn av det store elevantallet er klassen alltid to- eller tredelt i norsktimene. Undervisningsopplegget ble derfor gjennomført flere ganger i løpet av skoleuken, og hadde en tidsramme på fire undervisningstimer (å 55 minutter). Figuren nedenunder viser forenklet prosessens gang og hvilke innsamlingsmetoder som ble benyttet:

Økt	Aktivitet	Materiale
1.	Repetisjon av lyrikksjangeren. Poetisk lek i grupper. Individuell lesning av diktet. Elevene skriver logger.	Feltnotater fra observasjon. Elevenes første logg.
2.	Introduksjon av forfatter. Høytlesning av dikt fra samlingen. Elevene skriver kort ny logg.	Feltnotater fra observasjon. Elevenes andre logg.
3.	Forberedelser til litterære samtaler. Litterære samtaler i grupper.	Feltnotater fra observasjon. Lydopptak av litterære samtaler.
4.	Elevene skriver avsluttende logg.	Elevenes tredje logg.
5.	Intervju med tre utvalgte elever.	Lydopptak av tre intervjuer.

Figur 1: Undervisnings- og innsamlingsmetoder

Det fremste målet med all litteraturundervisning burde, slik jeg ser det, være å lære elevene å verdsette å lese. Sånn at elevene også i fremtiden på eget initiativ vil lese tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa. Strukturalistiske analyser av teksten og fokus på form er etter min oppfatning nokså vanlig i arbeid med litterære tekster, og jeg ønsket med mitt opplegg å flytte fokuset noe over på innhold. Når man kun arbeider analytisk med tekst kan det skape en distanse til tekstene, og det blir vanskeligere for elevene å forestille seg og leve seg inn i det leste. I tillegg var det viktig for meg at elevene fikk god tid til å virkelig trenge inn i teksten, og ikke minst var det viktig at elevene fikk samtale og samhandle om å forsøke å forstå diktet.

Den første undervisningstimen startet med en kort introduksjon av lyrikken som sjanger. Baktanken var at elevene skulle bli bedre forberedt før lesningen av diktet, og at de slik forhåpentligvis ville ha et større metaspråk til å ytre seg om diktet videre i prosessen. Etter denne introduksjonen ble elevene inndelt i grupper på om lag fire stykker for å

gjennomføre en poetisk lek (jf. Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 73-75). Elevene fikk i disse gruppene for første gang møte diktet *TVANGSFJERNET*. Diktet de fikk utdelt var noe forandret sammenlignet med originalen. Tittelen var fjernet og diktet var klippet opp i ni fragmenter. Elevenes oppgave var at de i grupper skulle plassere fragmentene i den rekkefølgen de fant passende. I tillegg skulle de diskutere seg imellom hva tittelen på diktet kunne være. Hensikten med dette var å fremkalle elevenes nysgjerrighet, motivasjon og lyst til å arbeide videre med diktet. Samtidig ønsket jeg å fremheve tekstens særegne struktur og gjøre elevene oppmerksomme på denne.

Deretter fikk elevene utdelt diktet fra den norske gjendiktningen i sin helhet. I høyre marg hadde jeg utarbeidet noen ordforklaringer som kunne være til nytte i elevenes lesning (se vedlegg 4). Dette var ord og betegnelser som jeg på forhånd antok at noen elever kunne finne vanskelig å forstå. Blant annet var det flere minoritetsspråklige elever i klassen, og enkelte hadde også inntil nylig gått i mottaksklasse. Da elevene fikk utdelt diktet skulle de først lese det individuelt, for så å skrive logg om det leste. I utgangspunktet skulle dette være en åpen logg, men underveis i prosessen ble det tydelig at dette var vanskelig for flere elever. Læreren besluttet derfor å liste opp noen spørsmål på tavla som kunne være til hjelp. Dette var spørsmål som ”Hva handler diktet om?”, ”Hvem hører vi om i diktet?”, ”Hvor finner handlingen sted?” og ”Hvilken stemning kjenner du på når du leser?”.

I andre undervisningstime ble elevene presentert for forfatteren Yahya Hassan. Bakgrunnen for at jeg valgte å ikke presentere Hassan tidligere var underbygget av at jeg ønsket å se hva elevene først fikk ut av å kun lese diktet, uten noen form for kunnskap om kontekstuelle og historiske forhold. Slik kunne jeg også undersøke om og i så fall hvordan deres forståelser endret seg etter denne introduksjonen. I denne timen fikk elevene først en kort presentasjon av Yahya Hassans liv og bakgrunn (se vedlegg 5), før de fikk se et videoklipp hvor Hassan fremfører diktet *BARNDOM*. Slik ble de gjort kjent med hans særegne og rap-lignende måte å fremføre sine dikt på. Deretter leste jeg noen utvalgte dikt fra samlingen høyt for elevene. Dette var diktene *BARNDOM*, *PARABOL*, *DEN NYE GUTTEN*, *KOMPISAR* og *MOR TIL TRE FREMMEDE SØSKEN*. Disse diktene skildrer blant annet en voldelig barndom, en kjærlig far i moskeen, fars nye kone, livet på institusjonen, kriminelle handlinger og arrestasjoner. Til sist fikk elevene i oppgave å kort skrive en logg hvor de svarte på om deres forståelse av diktet nå hadde endret seg, og i så fall hvorfor og hvordan.

I tredje undervisningstime gjennomførte elevene litterære samtaler i grupper på tre-fire elever. Elevene fikk på forhånd tid til å forberede seg til samtale. Ingen lærere skulle blande seg inn i elevenes samtaler med mindre elevene selv ba om det, eller om man så at samtalen

ikke fungerte. På slutten av økten ble det foretatt en felles oppsummering hvor alle gruppene fikk bidra. De litterære samtalene i sin helhet vil bli nærmere beskrevet i det påfølgende underkapitlet. Etter denne undervisningstimen fulgte en arbeidstime hvor elevene som var til stede skrev avsluttende logg, som avrundet arbeidet med diktet.

3.4 Innsamling og bearbeiding av materialet

Materialet som er samlet inn til denne oppgaven er nokså rikholdig, og slik har jeg villet unngå å trekke slutninger på et for tynt grunnlag. I henhold til Postholm (2010, s. 53) er det vesentlig for kasusstudier at tilstrekkelig materiale blir samlet inn. Slik vil forskeren kunne være i stand til å utforske og tolke det som blir studert. Det finnes ingen særegne metoder som spesifikt er tilpasset for kasusstudier, og jeg har selv måtte velge datainnsamlingsstrategier jeg har funnet passende for å kunne svare på studiens problemstilling. De tre fokuselevens logger, lydopptak av deres litterære samtaler og av personlig intervju er mitt primærmateriale. Feltnotater gjort tidligere og underveis i prosessen er sekundærmateriale, og vil eksplisitt ikke bli benyttet i mine analyser. Dette er derimot materiale som er nyttig for meg fordi det gir informasjon om kontekstuelle forhold i innsamlingsperioden.

Yin (2003) mener i likhet med Postholm at kasusstudier må bygge på ulike slag av empirisk materiale, men han er også av den formening at materialet må innsamles på en triangulerende måte. I denne studien har jeg benyttet meg av en metodologisk triangulering. Forenklet er slik triangulering bruken av to eller flere metoder for datainnsamling i studier som omhandler menneskelig atferd (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 195). Ved å kombinere data på denne måten har jeg hatt muligheten til å undersøke om materialet støtter opp om hverandre eller om de gir motsigende opplysninger. Dette gir meg et større grunnlag å trekke slutninger ut fra. Ifølge Yin (2003, s. 8) er dette kasusstudiens fremste styrke, nemlig at den kan behandle mange ulike slag av empirisk materiale. I det følgende skal jeg grundigere beskrive mitt primærmateriale.

3.4.1 Logger

Elevene skrev i alt tre logger i innsamlingsperioden. Som nevnt skulle den første loggen i utgangspunktet være en åpen logg. Risikoen med slik fri tankekriving kan derimot være at elevene ikke klarer å produsere detaljerte og lange logger, og at de har vansker for å uttrykke de inntrykk de har gjort seg av teksten på papiret. Dette fremheves også av Hennig (2010, s. 24) som skriver at det er stor fare for at slike logger fort blir overflatiske og rene

gjenfortellinger. Av den grunn ble det listet opp noen hjelpespørsmål på tavla som elevene kunne henvende seg til om de sto fast i skrivingen.

Det jeg i denne avhandlingen omtaler som logg nummer to fungerte i realiteten mer som en tilleggs kommentar til den første loggen elevene skrev. Disse loggene er altså nokså kortfattede. Ved undervisningsoppleggets slutt ble elevenes forståelse av diktet dokumentert i en avsluttende logg. I motsetning til de to andre var dette en logg med spørsmål som elevene skulle svare på (se vedlegg 7). Denne loggen var i undervisningen viktig for å avrunde arbeidet med diktet, og for at prosessen skulle oppleves som helhetlig. I tillegg var den nyttige å bruke som inngang til spørsmål i intervjuet med fokuselevne. Da kunne jeg be elevene om å utdype det de hadde skrevet, og jeg kunne forsikre meg om at jeg tolket ytringene deres riktig.

3.4.2 Litterære samtaler

Å anvende litterære samtaler som arbeids- og innsamlingsmetode var for meg et selvsagt valg. Det ble gjort i Bakhtin-ånd og det er i tråd med sosiokulturell læringsteori som fremmer at læring først og fremst vil skje i dialog med andre. Det å være i dialog med andre handler, som nevnt i teorikapitlet, også om å vise forståelse og innlevelse for andre. I en samtale er elevene i relasjon til noen andre, som de må respektere, lytte til og forsøke å forstå. Elevene har et etisk ansvar overfor hverandre, og slik blir også den litterære samtalen på sett og vis en arena hvor elevene får øvet sine empatiske og moralske ferdigheter. Som Laila Aase (2005) peker på vil en litterær samtale på sitt beste kunne fungere som et dynamisk utviklingsmoment i lesningen av en tekst. Både fordi samtalen tvinger elevene til å stoppe opp og se tilbake på egen lesning, men også fordi de blir tvunget til å møte andre lesninger enn deres egen. Elevene får også mulighet til å utvikle sin egen forståelse av teksten ved å forsøke å sette ord på den (Aase, 2005, s. 106-107).

Utformingen av de litterære samtalene i denne studien er inspirert av Gourvenec, Nielsen & Skaftuns (2014) arbeid med litterære samtaler om dikt, som er dokumentert i ”Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis”. I deres design blir en åpen instruksjon vektlagt, men for å skape åpne og trygge rammer får elevene en deloppgave som innebærer at de før gjennomføringen av samtalen må finne noe i diktet som fanger deres oppmerksomhet. Dette videreførte jeg i min utforming, men jeg tilføyde i tillegg at elevene kunne finne noe i teksten som de ikke forsto. Dette virket til å være enklere for mange av elevene.

Litterære samtaler i små grupper var en arbeidsform eleven ikke var kjent med fra tidligere. Det var først og fremst samtaler om litteratur i form av lærerledet samtale i hel klasse elevene var fortrolige med. Av den grunn var det viktig at elevene fikk tid til å forberede seg før samtalene. I sammensetningen av gruppene ble det også tatt hensyn til gruppedynamikk. Det var deres egentlige lærer som sto for sammensetningen, da hun hadde best forutsetning for å vurdere denne dynamikken. Læreren tildelte også én elev på hver gruppe rollen som ordstyrer, og presiserte at denne elevenes oppgave var å sørge for at samtalen ble drevet fremover og gikk ordentlig for seg. På fokuselevgruppen var det Maja som ble tildelt denne rollen. Samtalene hadde en varighet på 15-25 minutter, og ble tatt opp med en båndopptaker som lå plassert mellom elevene på bordet.

Samtalen mellom de tre fokuselevene ble transkribert av meg kort tid etter at den fant sted. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) viser til betyr det å transkribere å transformere. Med andre ord er det transkriberte materialet på forskjellige måter omgjort, og mange faktorer vil ha gått tapt i prosessen fra samtalen finner sted til det transkriberte materialet foreligger i sin helhet. I transkriberingen valgte jeg å ta med pauser, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk som latter. Dette gjaldt spesielt i transkriberingen av de litterære samtalene, hvor jeg ønsket få frem det sosiale samspillet mellom deltakerne, som er et viktig kontekstuell forhold. Forklaring av transkripsjoner finnes som vedlegg (se vedlegg 6).

3.4.3 Elevintervjuer

Det ble gjennomført tre elevintervjuer i innsamlingsprosessen, ett med hver fokuselev på om lag 20 minutter. Dette var kvalitative forskningsintervju som i henhold til Kvale og Brinkmann (2015) kan defineres som semistrukturerte. Det vil si at jeg på forhånd hadde utarbeidet en overordnet intervjuguide (se vedlegg 8), men at rekkefølgen og hvordan jeg formulerte spørsmålene varierte. I tillegg stilte jeg mange inngående spørsmål som var baserte på ytringer elevene hadde gitt tidligere. Av den grunn har informantene stort sett fått ulike spørsmål. I intervjuene fikk elevene muligheten til å utdype, begrunne og nærmere beskrive ytringer de hadde gitt i logger og den litterære samtalen. Dermed fikk jeg muligheten til å kontrollere informasjon de hadde gitt tidligere i prosessen.

Innledningsvis i intervjuene fikk elevene fortelle litt om seg selv, og vi brukte de første minuttene til å bli bedre kjent. Videre var det største fokuset på ytringer elevene hadde gitt tidligere i innsamlingsprosessen. Diktet hadde elevene foran seg under hele intervjuet. Jeg fant det også viktig at elevene hadde arbeidet med diktet friskt i minne da intervjuene ble

gjennomført. Litterære samtaler, skriving av avsluttende logg og intervju ble av den grunn foretatt på samme dag i fokusgruppens tilfelle. Når det kommer til bearbeiding av intervjuene gjelder de samme prinsippene om transkribering som jeg redegjorde for i det ovennevnte.

3.5 Spørsmål om generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet.

Spørsmålet om generalisering blir ofte trukket frem i forbindelse med kasusstudier. Dette fordi man i slike studier ikke nødvendigvis har som mål å forstå det aktuelle tilfellet man studerer, men fordi man ofte ønsker å bidra til mer generelle innsikter. I denne studien blir spørsmålet om generalisering om man kan lære noe av det enkeltstående tilfellet jeg studerer, og om undersøkelsen er gyldig utover dette tilfellet. Med andre ord er spørsmålet om generalisering knyttet til studiens pålitelighet (relabilitet) og dens gyldighet (validitet). I en kvantitativ studie vil studiens pålitelighet gjerne være knyttet til at studien kan gjentas. I kvalitative studier vil derimot dette ikke være mulig. Konteksten som min undersøkelse er gjennomført i vil aldri kunne gjentas. Det vil si at ytringene jeg fortolker må ses i lys av den konteksten de oppsto i. En tolkning må oppfattes som et svar på et eller flere spørsmål, og forskjellige spørsmål fordrer forskjellige svar. I tillegg er bearbeidingen og analysen av mine data et resultat av mine valg og min tolkning.

Som Myklebust (2002, s. 427) understreker: ”[...] det vi ser er avhengig av vår egen synsvinkel”, og ingen kan derfor heller tolke på samme måte. Forskeren har med andre ord ikke noe objektivt blikk. Dette betyr derimot ikke at jeg ikke ønsker data som er så gyldige og pålitelige som mulig. Jeg ønsker å styrke studiens pålitelighet ved å gi fylldige beskrivelser av studiens kontekst, og ved å legge de valgene og tolkningene jeg har gjort underveis i prosessen så åpne som mulige. Jeg tenker at det er dette en studies pålitelighet handler om. I denne undersøkelsen har jeg i tillegg benyttet meg av flere valideringsteknikker som jeg vil hevde styrker studiens gyldighet. Blant annet har jeg gjennom å anvende meg av data- og metodetriangulering hatt muligheten til å kaste lys over flere sider ved det studerte tilfellet, og til å kontrollere hvorvidt mine funn støtter opp om hverandre.

Med bakgrunn i det ovennevnte vil jeg si at jeg legger en leserbasert analytisk generalisering til grunn i spørsmålet om denne studien er generaliserbar eller ikke. Det vil si at det er opp til leseren, ut fra et grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser, å vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Postholm, 2015, s. 291). I artikkelen ”Fem misforståelser om casestudiet” viser Bengt Flyvbjerg (2010) til at en gjengs oppfattelse om kasusstudier er at generell, teoretisk og kontekstuaavhengig viten er mer verdifull enn

konkret, praktisk og kontekstbundet viten. Flyvbjergs svar til denne påstanden er at forutsigende teorier ikke finnes i studiet av menneske og samfunn. Dermed er konkret og kontekststøttet viten mer verdifull enn forgjeves søking etter forutsigende teorier (Flyvbjerg, 2010, s. 468). Ved å gi fylldige beskrivelser av de mest vesentlige kontekstuelle forholdene og av selve undervisningsprosessen har jeg også hatt som mål at andre vil kunne inspireres av og tilpasse arbeidsmetoden til andre undervisningssituasjoner.

3.6 Analytisk tilnærming

I analyseprosessen av både *TVANGSFJERNET* og elevenes ytringer har jeg i hovedsak hatt en hermeneutisk tilnærming til materialet, og har i denne sammenheng tatt utgangspunkt i den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer's hermeneutikk. Et poeng hos Gadamer (2010) er at enhver forståelse forutsetter en forforståelse, eller *forståelseshorisont*. Ingen forståelse kan finne sted uten noen form for forståelseshorisont, og for Gadamer er disse i stor grad overlevert av våre fordommer. Som Hansteen (2007) påpeker var ikke dette begrepet negativt ladd i Gadamer's øyne, men det beskrev de kulturelt og historisk bestemte holdningene, oppfatningene, erfaringene og kunnskapene som en fortolker møter en ny erfaring med, i dette tilfellet en tekst. Forståelseshorisonten gir forståelsen vår retning, og etter hvert som vi forstår teksten bedre blir vi også bevisst noen av våre fordommer, og det er først når vi blir dem bevisste at vi eventuelt kan endre på dem (Hansteen, 2007, s. 71-72). For Gadamer er det altså ikke mulig å forstå en tekst objektivt eller nøytralt. Enhver forståelse vil alltid være preget av forståelseshorisonten til den som betrakter og fortolker (Claudi, 2013, s. 112).

Resepsjonsteoretikeren Hans Robert Jauss, som var elev av Gadamer, understreker på sin side at forståelse skjer *innenfor* en bestemt horisont. Han setter fokus på den bestemte horisonten som et litterært verk forstås innen, og han omtaler den som *forventningshorisonten* (Claudi, 2013, s. 113). Begrepet er inspirert av Gadamer's forståelseshorisont, men handler mer om en lesegruppes forventninger til litteratur enn den enkelte leser's forutsetninger for forståelse (Lothe, Refsum & Solberg, 1997, s.84-85). Ifølge Jauss (1981) vil enhver historiske epoke ha sin egen litterære forventningshorisont som leseren møter teksten med. Samtidens gjeldende forventningshorisont vil alltid påvirke hvordan vi forstår en tekst, men teksten kan også påvirke denne horisonten (Jauss, 1981).

En horisont er altså aldri fastsatt, og våre forventnings- og forståelseshorisonter er dermed aldri uavsluttet, de er alltid i bevegelse og utvikles stadig (Gadamer, 2010, s. 281). Forstått på denne måten blir teksten aldri ferdig, og den er kun et mellomprodukt, en fase i

forståelsesprosessen (Gadamer, 2014, s. 174). Det er dette som er den *hermeneutiske sirkelen*, og Gadamer forklarer det slik:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen (Gadamer, 2010, s. 303-304).

Når man fortolker beveger man seg alltid mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, den konteksten det tolkes i og vår egen forståelse. Delene og helheten er gjensidig avhengige av hverandre, og vi reviderer vår forståelse av helheten etter hvert som vi leser, fortolker og endrer våre forståelseshorisonter. Som Krogh (2009) viser til er den hermeneutiske sirkel et forhold mellom to horisonter. Hvor den ene er leserens horisont, og den andre er tekstens horisont. For leseren vil teksten alltid representere en horisont, et samlet sett med forutsetninger som ligger i den, uansett om disse forutsetningene er bevisst fra forfatterens side eller ikke. Forståelse dreier seg altså om at to horisonter, som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre i samspillet mellom leser og tekst. Når elevene i denne studien møter og fortolker diktet gjør de det med utgangspunkt i deres forståelseshorisont, som igjen er formet av deres fordommer. Derimot vil elevene etter å ha lest diktet flere ganger og etter at de har møtt andre stemmer, kunne revurdere sine horisonter og sin forståelse. På samme måte som deres horisonter utvides når de i løpet av prosessen får større innsikt og forståelse for tekstens deler, helhet og kontekst. Alt virker sammen i en evig hermeneutisk sirkel.

4.0 *TVANGSFJERNET*: Begrunnelse, kontekst og analyse

I dette kapittelet skal jeg først gi en nærmere begrunnelse for valg av lyrikksjangeren og Yahya Hassans dikt *TVANGSFJERNET*. Videre vil jeg undersøke diktet i et makroperspektiv og si noe om den konteksten det inngår i. Dette vil være en plassering av diktet sjangermessig og en utgreiing om min kontekstuelle oppfatning av diktet. Til sist vil jeg presentere min nærlesning av diktet, en generell analyse med fokus på affektive elementer og det empatiske potensiale jeg ser i diktet. Denne nærlesningen vil være nyttig både i min analyse og drøfting av materialet, men også fordi kunnskap om diktet er nødvendig for om leserne av denne oppgaven skal kunne danne en helhetlig forståelse av mine analyser og drøftinger. I all litteraturundervisning er det også en forutsetning at læreren på forhånd er godt kjent med det litterære verket. Læreren har ikke fasitsvarene, men han/hun skal være en støtte for elevene slik at de leser, tolker og utvikle seg på en stadig mer kvalifisert måte. Læreren må også kunne reflektere over sin egen *lærertekst*³ og hvordan den påvirker elevene.

I min lesning har jeg naturligvis hatt et annet utgangspunkt enn elevene i denne studien hadde forutsetninger for å ha i sine lesninger. Blant annet har jeg gjennom media blitt presentert for forfatteren og hans diktning, jeg har lest hele diktsamlingen som diktet inngår i og jeg har diskutert hans forfatterskap med andre. Min lesning vil slik også være påvirket av andre og tidligere stemmer.

4.1 Lyrikken som sjanger

Å definere hva lyrikk er og ikke er, er nødvendigvis ikke så enkelt. Det er en omfangsrik sjanger og den omfatter mange former og undersjangrer. Begrepene lyrikk, poesi og dikt blir gjerne definert forskjellig avhengig av hvem du spør. I denne avhandlingen vil de derimot bli brukt om hverandre, til tross for at de har noe ulik etymologisk betydning (jf. Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 58). Betegnelsen lyrikk bruker jeg derimot først og fremst når det er snakk om sjangeren, noe som er i tråd med tradisjonell bruk, spesielt i skolen.

Den russiske formalisten Roman Jakobsen er en av de som har vært spesielt opptatt av litteraturens formmessige sider og av det poetiske språkets funksjon. Formalistene var og er

³ Birthe Sørensen introduserer i *Litteratur – forståelse og fortolkning* (2001) begrepene lærertekst, elevtekst og fellestekst. Lærerteksten viser til lærerens lesning og forståelse av teksten, og elevteksten til elevens forståelse. Fellesteksten viser derimot til den forståelsen lærer og elever danner sammen i dialog med hverandre.

av den formening at det er nettopp gjennom sine formgrep at litteraturen skiller seg fra alle andre uttrykksformer, og især gjelder dette lyrikken (Claudi, 2013, s. 26). Selv om poesibegrepet er ustabil er den poetiske funksjonen, *poetisiteten*, et element i seg selv. Ifølge Jakobson kan vi først tale om poesi når en verbal ytring oppnår poetisitet, og poetisiteten i språk oppstår når ”ordet oppfattes som ord og ikke bare som representant for det benevnte objektet eller som følelsesutbrudd”, og når ”ordene og deres sammensetning [...] får en egenvekt og egenverdi” (Jakobson, 2003, s. 117).

Viktor Sjklovskij, en annen russisk formalist, var også svært opptatt av det poetiske språkets funksjon. Han var av den formening at ordene i vårt hverdagsspråk automatiseres og med det mister sin egenverdi. I sitt essay *Kunsten som grep* skriver han at ”Tingene går liksom innpakket forbi oss, vi vet at de er der, utfra det rom de opptar, men vi ser bare deres overflate” (Sjklovskij, 1991, s. 15-16). Sjklovskijs poeng er at det poetiske språket og kunsten bryter med denne automatiseringen som ”fortærer tingene”. Dikterne anvender språket på en sånn måte at vi ikke lenger oppfatter det automatisk. Vi må tenke oss om for å forstå hva det er dikteren forsøker å si. Dette er diktningens fremste virkemiddel, hevder Sjklovskij, nærmere bestemt dens *underliggjøring*. Denne underliggjøringen øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen man er i når man leser, og Sjklovskij mener at dette burde være et mål i seg selv. Slik Sjklovskij ser det er kunstens mål ”[...] å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse” (Sjklovskij, 1991, s. 16). Kunst, og derav litteraturen og lyrikken, er altså ikke det samme som et symbol. Vi skal ikke kun gjenkjenne noe når vi leser litteratur, vi skal også føle noe. Det gode diktet får oss til å sanse noe, og det utvider språket vårt.

Den poetiske funksjonen i språket finnes i alle sjangre, men særlig i diktet. Atle Kittang og Asbjørn Aarseth (1998) peker i *Lyriske strukturer* på at et annet typisk kjennetegn ved lyrikken er at den forutsetter et enkelt talende subjekt. I lyrikken er det en spesiell nærhet mellom den talende i diktet og det som blir uttrykt, og det finnes som regel ingen avstand. Det *lyriske jeget*, som jeg også betegner som bare *jeget* i denne avhandlingen, forholder seg ikke likegyldig til verden. Alltid er et slikt jeg tilstede i det poetiske språket, men det behøver ikke å være i 1. person entall. Det kan like gjerne være i form av et *du*, et *vi*, eller bare implisert i teksten. Det poetiske språket har en spesiell evne ved at leseren ikke blir stående på avstand, men lar seg bli revet med. Språket fremkaller reaksjoner hos leseren, og leserens opplevelse innebærer at han ikke ser *på*, men *med* det lyriske jeget. I dette opplevelsesøyeblikket er det altså snakk om sammenfall mellom diktets og leserens jeg, på samme måte som leseren fornemmer et sammenfall mellom dikterens og diktets jeg. Dette sammenfallet er et viktig

kriterium på lyrikk, og Kittang og Aarseth kaller de språklige virkemidlene som skaper denne identifikasjonen mellom dikter, lyrisk jeg og leser for *språkmagi* (Kittang og Aarseth, 1998, s. 33-36).

Det finnes mange slike språklige virkemidler, men et generelt prinsipp som særlig gjør seg gjeldende i det poetiske språket er *gjentakelsen*. Dette er ingen nødvendig betingelse for at vi skal kunne snakke om lyrikk, men når det gjelder identifikasjon mellom dikter og leser gjennom det lyriske jeget, er dette gjerne betinget av språklige virkemidler, og da først og fremst gjentakelsen (Kittang & Aarseth, 1998, s. 36). Av Roman Jakobson og andre har også gjentakelsen, eller *parallellismen*, blitt trukket frem som den mest poetiske funksjonen i alt poetisk språk. Dette er en av de mest grunnleggende virkemidlene i all litteratur, og den skjer ganske enkelt ved at noe repeteres (Claudi, 2013, s. 70). Det som gjentas kan derimot være ganske ulikt, og vi finner gjentakelse på flere ulike plan. I lyrikken kan det for eksempel være gjentakelse av hele vers, av ord, ordgrupper eller motiv (Kittang & Aarseth, 1998, s. 37). I tillegg har vi blant annet sammenligning, metafor og også kontrast. Parallellisme i et dikt kan like gjerne bygge på ulikhet som likhet, eksempelvis assonans i stedet for rim, rytmebrudd i stedet for fast rytme og kontrast i stedet for likhet. Det vesentlige er at parallellismen bidrar til konsentrasjon og større oppmerksomhet for det språklige uttrykket (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 27).

4.2 Begrunnelse for valg av lyrikk og *TVANGSFJERNET*

Først og fremst var valget om å arbeide med lyrikk i denne studien basert på dens potensiale for dialog. Det er flere grunner til at jeg hevder at lyrikken har et slik potensiale. For det første er de fleste dikt nokså korte, og det gir leseren anledning til å lese hele teksten på nytt flere ganger, lete i den og granske den nøye. Når man arbeider med lyrikk er det derfor også enklere å la hele klassen lese den samme teksten, og slik kan man utforske diktet sammen og skape en felles dialog om det leste. For det andre egner lyrikken seg også til dialog på grunn av dens underliggjørende, betydningstette og tvetydige språk. Litteraturen, og da særlig lyrikken, gir ikke entydige og umiddelbare svar. Det er denne vanskeliggjøringen som gjør det nødvendig å snakke om lyrikken i klasserommet. For å kunne arbeide med lyrikk på best mulig måte må man ta seg tid til å trenge inn i det. Leseren må gå i dialog med diktet for å kunne forstå, tolke og leve seg inn i det skrevne. I tråd med det sosiokulturelle og dialogiske paradigmet, skjer dette best i et sosialt fellesskap hvor man sammen utforsker diktet.

Mitt valg om å arbeide med lyrikk var også motivert av et ønske om å løfte frem lyrikken og dens potensiale i skolesammenheng. I denne oppgavens innledning hevdet jeg at litteraturens fremtid i skolen er truet, og dette gjelder kanskje især lyrikken. I et intervju fastslår Atle Kittang at: "Lyrikken har vorte litteraturens stebarn" (Mittigård, 2012, s. 18). Mangelen på interessen for lyrikken er slående, ifølge Kittang. En gjennomgang av tildelingen av litteraturkritikerprisen gjennom historien viser at lyrikken helt siden tidlig 1970-tallet har vært lite verdsatt i den litterære sfæren. Tidligere gikk prisen ofte til lyrikere, men etter 1972/73 har dette forekommet svært sjeldent (Mittigård, 2012, s. 18). Samtidig finner jeg i dag antydninger på at denne trenden er i ferd med å snu. Lyrikken har inntatt nye medier og ikledd seg nye former, og er i vinden på sosiale medier som Twitter, Instagram og Facebook. Dette er tegn på at det kanskje er i ferd med å skje positive endringer for lyrikkens del, men midlertidig har nok Kittang rett når han hevder at lyrikken i dag er nedgradert til litteraturens stebarn.

Det er også mitt inntrykk at det i skolen ofte undervises i kanoniske verk og forfattere i forbindelse med lyrikk. Hvorfor det er slik vites ikke, men kanskje kan det være et resultat av at lærere har for liten kjennskap til lyriksjangeren og dens repertoar. Selv om verker fra andre tider kan være like aktuelle i dag, slik vi så i Nordahl Griegs *Til ungdommen* etter 22. juli 2011, mener jeg at det er viktig at elevene får se at det finnes mange forskjellige måter å uttrykke seg på. Andersen, Mose og Norheim (2012, s. 58) skriver at enkelte, for eksempel Kittang og Aarseth, hevder at lyrikken er den sjangeren som har endret seg minst opp igjennom historien. Dette kan jeg ikke si meg enig i, men jeg tror at mange fortsatt ikke har oppdaget det store spektret av lyriske tekster som finnes der ute. Jeg har tro på at elevene i skolen også må møte samtidslitteratur, verker fra nye og unge forfattere, ikke-nordiske og også flerkulturelle forfattere, slik som Bertrand Besigye, Pedro Carmona-Alvarez og Isabell El-Melhaoui. Slik tenker jeg at man kan skape nytt engasjement for lyrikken.

Dette var også en vesentlig grunn til at jeg valgte å arbeide med Yahya Hassans diktning. Jeg ønsker å bringe noe nytt til lyrikkundervisningen gjennom å introdusere elevene for en modernistisk og flerkulturell samtidsdikter. Yahya Hassan har i Danmark skapt en enorm interesse for lyrikken, en interesse og et engasjement jeg ønsket å bringe inn i klasserommet. Valget mitt var også basert på samlingens aktualitet. Først og fremst er den aktuell fordi den føyer seg inn i samtidens samfunnsdebatt omhandlende forhold som migrasjonsproblematikk, integrering og minoritetsungdom. I henhold til Nussbaum (2010) synliggjør diktet grupper vi kanskje ikke ser, eller grupper som er spesielt utsatt for å bli behandlet med uvitenhet. Dette gjør Hassan ved å i sine dikt sette lys på minoritetsgruppen

innvandrerungdom. En gruppe som er en stor del av befolkningen, men som mange kanskje aldri møter som et Du.

En annen faktor er diktets potensiale for samtale og diskusjon omkring spørsmål om kultur, identitet og den andre. Diktene har et tydelig *jeg*, og det er et jeg som har flere sider som mange ungdommer kanskje kan kjenne seg igjen i. Noen kan kanskje kjenne seg igjen i det å strebe etter å etablere en identitet og andre i jegets opprørskhet. Innvandrerungdom eller ungdom med annen flerkulturell bakgrunn kan kanskje også kjenne seg igjen i mye av den identitetsproblematikken som det lyriske jeget opplever, og det å forsøke å skape en balanse mellom to eller flere kulturer. I diktet *TVANGSFJERNET* blir spørsmål om identitet og hvor man hører til tydelig. Jeg mener dette er meget aktuelt å lese og samtale om i skolen for å bidra til å utvikle elevenes kosmopolitiske og narrative empati, i tillegg til at elevene må få møte andre personer og kulturer som kanskje er annerledes enn dem selv. Oppsummert har diktet slik jeg ser det muligheter og potensiale for både identifikasjon, et møte med *den andre* og empatiutvikling.

I utvelgelsesprosessen tok jeg også et valg om å arbeide med den norske versjonen av utgivelsen, som er gjendiktet av Pedro Carmona-Alvarez. I andre sammenhenger ville jeg trolig ha valgt å arbeide med den danske versjonen, som ville vært en ypperlig anledning til å inkludere kompetansemål som omhandler arbeid med tekster på dansk. I dette prosjektet var dette derimot ikke anliggende. Basert på den tiden jeg hadde til rådighet og for å sikre at det språklige ikke skulle være i veien for elevenes resepsjon, tok jeg derfor et valg om å benytte meg av den norske gjendiktningen.

4.3 Diktets kontekst

Diktsamlingen *Yahya Hassan* av Yahya Hassan er rammet inn av et svart omslag. I kontrast til det svarte står det på fremsiden i hvit farge og stor skriftstørrelse ”Yahya Hassan” og under ”dikt”. På baksiden står det ”Yahya Hassan, født 1995. Statsløs palestiner med dansk pass”. Allerede ved å kun betrakte samlingens omslag får vi motstridende informasjon. *Yahya Hassan* viser til det som er virkelig (han er en ekte person), og betegnelsen *dikt* viser til det som er fiksjon. Dette bryter med tradisjonelle sjangerkonvensjoner, og det å skulle plassere Hassans dikt sjangermessig er ikke problemfritt. Det dreier seg i hovedsak om den vanskelige distinksjonen fiksjon eller ikke-fiksjon, og hos Hassan er dette skillet visket ut. Samlingen er selvbiografisk, skrevet av og omhandler Hassan selv og hans liv, men formen er dikterisk. Det er en biografering av lyrikksjangeren, og på mange måter en selvbiografi i diktform. Dette er

ikke uproblematisk da man helt tydelig, sett i lys av all den oppsikt samlingen fikk ved utgivelsen og fortsatt får, tar det for gitt at det lyriske jeget i samlingen er en sann og identisk skildring av fortelleren Yahya Hassan.

I et videointervju har Hassan uttalt at ”Det er en bok som utspringer av mitt liv, min oppvekst, mine erfaringer, følelser, tanker, stemninger og så videre. Jeg vil kanskje si det på den måten at jeg har skrevet saklig i de fortellende diktene og løgnaktig i de lyriske” (Louisiana Channel, 2014). *TVANGSFJERNET* er et av disse fortellende diktene, men en kan uansett ikke anta at det skrevne er sannhet. Like fullt er det problematisk og umulig å skulle lese Hassans dikt isolert fra kontekst. Ikke bare fordi samlingen har selvbiografisk preg, men også fordi diktet er en del av en *diktsyklus*. Kittang og Aarseth (1998) understreker poenget mitt ved å hevde at tolkningen av enkelt diktet i en diktsyklus ikke vil kunne gjennomføres uten hele syklusen som referanseramme. Diktet er en del av en større helhet, det er dikt nummer 24. i rekken av 76. Diktene følger det lyriske jegets livsløp og er ordnet noenlunde kronologisk deretter. For eksempel heter noen dikt *12 ÅR* og *14 ÅR*, og da *TVANGSFJERNET* befinner seg mellom disse to i syklusen forteller det meg at diktets lyriske jeg er et sted mellom 12 og 14 år gammel. Dette er informasjon jeg ikke får fra diktet alene, men fordi jeg har lest hele samlingen. Som nevnt ble elevene også presentert for denne helheten ved at jeg leste flere dikt høyt for dem.

Diktsyklusen *Yahya Hassan* kan slik jeg leser den deles inn i to deler. Den første og største delen er en oppvekstdel hvor vi følger jegets liv og oppvekst. Åpningsdiktet *BARNDOM* forteller om en voldelig barndom med en far som slår. Videre møter vi blant annet jeget i barnehagen, i moskeen, på ferie til Libanon, i spesialklasse, på forskjellige institusjoner, i Aarhus som kriminell og i fengsel. Det er ungdomsårene som får størst del i oppvekstdelen, og spesielt det lyriske jegets tid som kriminell. Den andre og siste delen nærmer seg i større grad jeget i nåtid og diktene er mer tilbakeskuende, selvreflekterende og lyriske. Disse diktene er også nokså lange og betydningstette. Eksempelvis er samlingens siste dikt *LANGDIKT* på hele 34 sider, og tar opp en stor del av den 164 sider lange samlingen. Språket er også noe annerledes i denne delen, ikke bare ved at det er mer lyrisk, men også ved at det bærer preg av en mer multietnolektisk talestil. Oppsummert er syklusens oppvekstdel av episk form og følger det lyriske jegets oppvekst fra han er i barnehagealder til nåtid. Diktene i siste del følger ingen historie, de er altså mindre episke. *TVANGSFJERNET* befinner seg derimot i oppvekstdelen, og jeg kan karakterisere det som et episk dikt med lyriske trekk. Episk diktning kjennetegnes ved at diktningen er fortellende og narrativ, og det

er gjerne en forteller som forteller en historie med mer eller mindre kompleks handling (Lothe, Refsum & Solberg, 1997, s. 63).

Hassan har uttalt og antyder også i enkelte av diktene sine at Karl Ove Knausgård er en av hans fremste litterære inspiratorer. Knausgård nevnes eksplisitt i samlingen da jeget får sin første Knausgård i en returkasse som ellers er fylt med ubrukelig krim (s. 66), og han gjemmer kontanter i *Min Kamp* når politiet står på døra (s. 72). Bortsett fra det selvbiografiske aspektet ligner ikke Hassan og Knausgård særlig i deres litterære stil, men innholdsmessig og tematisk er det flere likheter. De skriver begge utleverende og personlig om egen fortid, egne liv og om menneskene rundt dem. Far-sønn relasjonen og farsoppgjøret er kanskje det de først og fremst har til felles. Hassan har blant annet uttalt at ”Knausgård viste meg at det ikke er noe å skamme seg over å ha en far som slår” (Brovall, 2014). I samtidslitteraturen er det å skrive om forholdet mellom far og sønn ikke uvanlig, og Hassan har mange forløpere. Ikke bare Knausgård, men blant andre Tore Renberg med sine romaner om Jarle Klepp og Per Petterson med sin Trond i romanen *Ut og stjele hester*. I Sverige har også blant andre svensk-ugandiske Johannes Anyuru skildret sin far og deres forhold i dikt, men spesielt i romanen *En storm kom från paradiset*. Yahya Hassan skriver seg dermed inn i en tradisjon som er en nokså gjengs tendens i skandinavisk samtidslitteratur.

En annen tendens vi ser i norsk samtidslitteratur er ifølge Andersen (2011) at vi elsker å lese og skrive om outsideren, eller avvikerer. Dette er gjerne en relativt ung mann som sliter med seg selv og sitt forhold til fellesskapet. Doppler, Elias Rukla eller jeget i Knausgårds verker er eksempler på slike karakterer. Andersen gjør et poeng ut av dette og hevder at samtidig som vi liker å fremstille oss selv som en fredselkende nasjon med enestående empati for den andre, så forteller litteraturen vi helst leser noe annet. Vi retter vår empati mot unge menn her hjemme som sliter og ikke helt får det til i livet sitt (Andersen, 2011, s. 21). Det lyriske jeget i *Yahya Hassan* føyer seg inn i denne rekken av unge menn som sliter med seg selv og det å finne sin plass i fellesskapet. Allikevel mener jeg at han skiller seg ut ved at synsvinkelen ligger hos *den andre*, han representerer en annen etnisitet og kultur, og hans dikt kan sies å tilhøre den relativt nye sjangeren *migrasjonslitteratur*.

Her støtter jeg meg på Torill Strands (2009) definisjon om at dette er litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser, integreringsprosesser og identitetsutvikling (Strand, 2009, s. 48). Forfatteren av slik litteratur kan like gjerne være av norsk bakgrunn, eksempelvis Kjartan Fløgstads roman *Paradis på jord* (2002), men også litteratur av flerkulturelle forfattere, slik som Khalid Hussains roman *Pakkis* (1986) eller Maria Navarro Skarangens roman *Alle utlendinger har lukka gardiner* (2015).

4.4 Min analyse av diktet

I *TVANGSFJERNET* skildres i hovedsak et sammenstøt mellom to kulturer, og de problemene med å etablere nasjonal og etnisk identitet som det lyriske jeget opplever i denne forbindelse. Det er et spørsmål om hvor man hører til, om å ikke strekke til og om å leve et dobbeltliv. Et forhold som mange unge med minoritetsbakgrunn trolig kan kjenne seg igjen i. Det lyriske jeget er andregenerasjons innvandrere oppvokst i en blokk i gettoen i Aarhus med søsken, mor, far, onkler, tanter, bestefar, fettere og kusiner i samme område. Dette kommer frem om man leser hele diktskyklusen, og siden far har byttet ut sin tidligere familie og fått "NY KONE" og "NYE BARN" må jeget, hans søsken og mor flytte til ei "BLOKK SKRÅTT OVERFOR". Gjennom dette kan en anta at det noe sarkastisk blir antydning at alle innvandrere og deres familier bor i samme blokkområde.

En dag dukker en saksbehandler og noen betjenter opp, det vil si representanter fra det danske statssystemet, og med seg har de "ET STYKKE PAPIR". Selv om mor trygler dem om å ikke ta hennes sønn, spesielt fordi "DET ER EID I MORGEN", blir jeget på grunn av "DET PAPIRET" tvunget til å forlate sin familie. Papiret er det allmektige og står som en representant for det danske systemet, og i henhold til Sjklovskij (1991) underliggjøres ordet. Papiret trumfer til og med den største muslimske høytiden av alle, og på dagen før den store dagen blir jeget tvunget til å forlate sin familie. Man kan sammenligne dette med at et etnisk skandinavisk barn blir tvangsflyttet fra sin familie dagen før julaften. Presiseringen av at det er snakk om dagen før den største høytiden av alle gir tvangsfjerningen en ekstra dimensjon, og spesielt en affektiv dimensjon. Jeget blir ikke bare tvangsflyttet til en institusjon, men det får heller ikke feire eid med familien.

I tillegg skildrer diktet en familie som tydeligvis ikke er særlig ressurssterke, slik det henvises til i linjen "JEG TAR PÅ DE SLITTE SKOENE MINE". At det er snakk om en familie som ikke er godt økonomisk rustet og som ikke har mye å stille opp med i møtet med overmaktene, forsterker denne affektive dimensjonen ytterligere. Når jeget så blir plassert i den danske institusjonen blir "LAM OG KEBAB BYTTET UT MED MORTENSAND MED EPLE- OG SVISKEFYLL". Disse rettene står som kontraster og allusjoner til den muslimske og den danske kulturen. Det blir tydelig at møtet med den kulturelt andre, tilhørighet, migrasjonsproblematikk og identitetsspørsmål er sentrale motiv i diktet. Beskrivelse av familieforhold er også sentralt i diktet. Far nevnes som vist kun implisitt gjennom setningsemnene "NY KONE" og "NYE BARN". Mor nevnes derimot eksplisitt, og det lyriske jeget er tydelig til stede ved at det er i 1. person entall. Samtidig taler det ikke bare til leseren, men det er også et *vi* tilstede, altså subjektet og noen andre.

Ved diktets start er innholdet i preteritumsform: ”SIST VI VAR SAMMEN HADDE VI PANNA MOT VEGGEN”. Det er en distanse i tid og fortelleren gjengir noe som har skjedd tidligere. Fortelleren henvender seg også til noen andre ved å vise til et *vi*. Jeg tolker det dit hen at det er sin familie, og kanskje især sine søsken, det lyriske jeget her henvender seg til. Etter de første fem linjene går diktet derimot over i presensform og nåtid. Diktet er med andre ord i overveiende grad retrospektivt, og det er her han forteller om hendelsen hvor en saksbehandler og noen betjenter kommer på hjemmebesøk. Her henvender fortelleren seg innledningsvis til noen andre, ”MEN DERE KJENNER HISTORIEN”. Hvem dette *dere* er fremstår for meg noe tvetydig. For det første kan det være de samme som i resten av diktet, altså jegets søsken, og han refererer da til at de deler en historie sammen gjennom å være søsken. På den andre siden kan denne linjen tolkes på den måten at fortelleren her direkte henvender seg til leseren og går ut av diktet. Hassans dikt er med dette uansett ikke noen *enetale*, slik Andersen, Mose og Norheim (2012, s. 68) hevder at lyrikken formelt sett er. Fortelleren vender ikke ryggen til tilhørerne og jeget taler til noen, til sine søsken og til leseren.

Når det gjelder diktets form og visualitet for øvrig består det av 30 verselinjer, og som de andre diktene i samlingen er det ikke delt inn i strofer. Hele diktet er også kun satt sammen av versaler. I tillegg er det noe oppbrutt syntaks og ingen bruk av tegnsetting i diktet. Bruk av eufemisme er også fraværende og fortelleren er direkte i sine ytringer. Dette, og da spesielt bruken av versaler, gjør at man fornemmer at det ligger sterke emosjoner, en aggressivitet og frustrasjon bak det som ytres. Allerede her blir diktets emosjonelle karakter tydelig. Diktets narrative emosjoner ligger nettopp i diktets form. Ikke bare i bruke av versaler, men også i de ord og gjentakelser forfatteren velger å benytte seg av. Ord med emosjonelt preg som TÅRER, VONDT, SPARKER og SMERTEN blir blant annet brukt og går igjen. Dette er affektive elementer som bidrar til å forsterke diktets emosjonelle særpreg.

Det gjentakende er for øvrig til stede i diktet på mange ulike måter. Det finnes ingen enderim i diktet, men det har en særegen musikalitet og rytme. Denne rytmen kan minne om den man ofte finner i rap-musikk, noe Yahya Hassan også driver med i tillegg til å være forfatter. Diktet har altså en sangbarhet i seg til tross for at det ikke har noen strofeinndeling eller en fast metrisk stilisering. Et annet gjentakende virkemiddel som går igjen i diktet er kontrast. Noen eksempler har jeg allerede nevnt, blant annet kontrasten mellom det arabiske og det danske. Dette kan også for øvrig forstås som en kontrast mellom den æresfølelsen som er sterkt tilstede i muslimske deler av verden, og den individuelle frihetsfølelsen som står sterkt i vestlige deler av verden. Når hans søsken ringer ham på institusjonen og kaller ham

”VEKSELSVIS BROR ELLER DANSKE”, er dette også ment som en kontrast. Betegnelsen bror kan være av konkret betydning som viser til det at han slektskapsmessig er deres bror, eller det kan være brukt som slangord slik det ofte særlig blir brukt i multietnolektisk talestil. Ordet betegner da at du er en del av fellesskapet. I denne situasjonen befinner han seg altså i en mellomposisjon, han er ikke et fullverdig medlem av noe fellesskap. Her kan det være snakk om et indre oppgjør og at han selv heller ikke vet hvilken kultur han skal identifisere seg med, eller så er det snakk om at han ufrivillig blir utstøtt fra den arabiske kulturen. Uansett vitner det om at det lyriske jeget befinner seg ved et veiskille i livet.

Tre verselinjer nedenfor står det: ”NÅ HAR DERE BLITT STORE OG PENE OG JEG HAR ÅPENBART BLITT DANSKE”. Her kan det være naturlig å anta at stor og pen står som en kontrast til det å være dansk, som da derav blir noe negativt. Om man leser hele diktskyklusen er det derimot rimelig å anta at det ligger en ironi i akkurat dette. Det er ikke det danske samfunnet Hassans kritikk i størst grad rammer, men den muslimske kulturen han selv er vokst opp i. Ordet åpenbart understreker for meg denne ironiske tonen. I denne forbindelse blir også verselinjen ”MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE” gjentatt to ganger. Dette har en emfatisk hensikt, og den avstand som jeget uttrykker mellom seg selv og hans søsken blir fremhevet. Det er også flere ord i diktet som blir gjentatt. Jeg finner blant annet PANNA/PANNER, SPARKER og SAMMEN. Det lyriske jeget sparker både saksbehandler og betjenter ned trappene idet han blir hentet for å bli brakt til institusjonen, og han fremstår som en aggressiv og voldelig person. Ved diktets start har jeget og hans søsken ”PANNA MOT VEGGEN”, en beskrivelse som berører affektive elementer som frustrasjon og maktesløshet. Den påfølgende verselinjen forsterker også dette: ”TÅRER NED KINNENE TIL DET GJORDE VONDT I HALSEN”. Disse to verselinjene setter stemningen for resten av diktet, og de representerer vonde emosjoner. Som kontrast til dette blir pannen igjen nevnt noen linjer nedenfor da det lyriske jeget ”KYSSER PANNER FARVEL” idet han må forlate familien. Et kyss i pannen kan ofte være et uttrykk på kjærlighet og jeget viser her en kjærlig side. Pannen er for øvrig en sentral kroppsdelt innen islam, og den møter stadig bakken i forbindelse med bønn. Denne verselinjen står dessuten i kontrast til den påfølgende, hvor jeget sparker saksbehandleren ned trappen. Det lyriske jeget er kjærlig i det ene øyeblikket og aggressivt i det neste.

I tillegg til å inneholde ordet panne inneholder diktets første linje også ordet sammen: ”SIST VI VAR SAMMEN”. Dette ordet finner vi også i diktets siste linje: ”DET KAN VEL IKKE HOLDE OSS SAMMEN”. I diktets første linje er de sammen ved at de er søsken som sammen befinner seg i en maktesløs situasjon. Til gjengjeld virker det som om jeget ved

diktets ende har kommet til enighet med seg selv. Det var en tilhørighet mellom han og hans søsken tidligere, men det er ikke det lengre nå. Jeget og hans søsken er blitt for forskjellige. Det at de har samme mor kan ikke lengre holde dem sammen. Slik jeg leser diktet er deres mor her implisitt nevnt i linjen: ”DET ER LENGE SIDEN VI KOM UT AV DET HULLET”. Her er ordet hull en allusjon til morens kjønnsorgan, og som følge av det avpersonifiseres moren. Det blir her tydelig at det har oppstått en distanse mellom mor og det lyriske jeget. Jeget objektiverer moren og gjør henne til et Det, en fremmed.

Jeg anser det empatiske i diktet for å være sterkt knyttet til det lyriske jeget, og da igjen til Yahya Hassan. Trolig vil det selvbiografiske virke enda sterkere på empatien. Det gir det hele en ekstra virkelighetsdimensjon, og det blir enklere for elevene å relatere det de leser til egne liv. Det lyriske jeget i diktet er som vist en kompleks karakter, noe som trolig gjør det enklere å kjenne seg igjen i enkelte sider. Som Hennig fastslår ønsker ungdom ”gjærne å lese om personer som er komplekse og sammensatte, slik de selv er” (Hennig, 2010, s. 56). Bare de ikke blir så komplekse at de ikke klarer å relatere seg til dem og forstå dem. Det er dette forholdet jeg skal undersøke i det påfølgende analysekapittelet. Klarer elevene å relatere seg til det lyriske jeget og slik etablere en relasjon, og hvordan endrer dette forholdet seg underveis?

5.0 Analyse og drøfting: Elevene og *den andre*

I dette kapitlet vil jeg presentere transkriberinger av elevenes ytringer gitt underveis i undervisningsprosessen, og deretter analysere og drøfte disse. Jeg vil se på elevenes relasjon til det lyriske jeget, og si noe om de eventuelle endringene jeg kan spore underveis i prosessen. I tillegg vil jeg i en forlengelse av dette undersøke hva elevenes ytringer i de ulike fasene av prosessen sier om skjønnlitteraturens potensial for å styrke leserens empatiske evner i møte med *den andre*, i dette tilfellet det lyriske jeget som de møter i diktet. Jeg har funnet det mest naturlig å drøfte og belyse de funn jeg gjør fortløpende, men vil til sist i kapitlet komme med en mer utdypende og oppsummerende drøfting. For å gi et mest mulig helhetlig bilde av de tre fokuselevne, Julie, Ahmet og Maja, vil jeg innledningsvis i dette kapitlet gi en nærmere beskrivelse av disse. Deretter følger analysen og drøftingen av studiens empiri, som vil bli presentert etter dens handlingsforløp. Det vil si at den beskrives og analyseres kronologisk i samsvar med undervisningsprosessen. I utgangspunktet vil jeg i min analyse fokusere på de tre fokuselevnes ytringer, men jeg vil iblant også inkludere ytringer gitt av andre elever i klassen. Dette for å bekrefte eller avkrefte funn, eller for å gi et mer fullstendig bilde av situasjonen.

5.1 Presentasjon av elevene

Julie (15) beskrives av læreren som ei typisk ungdomsjente som er opptatt av venner og idrett. Skolearbeid kommer ikke alltid i første rekke, men hun arbeider godt jevnt over. Faglig kategoriseres hun som gjennomsnittlig, og i norskfaget har hun sterkere karakter i muntlig enn skriftlig. Hun forteller selv at hun i barndommen ble lest mye for, og at hun iblant liker å lese bøker på fritiden nå også. Spenningssjangeren, fantasy og science fiction er favorittene. Diktsjangeren har hun ikke noe forhold til bortsett fra i skolesammenheng. I prosessen var Julie den av fokuselevne som skrev de lengste og mest utfyllende loggene. Hun deltok også aktivt i den litterære samtalen. I intervjusituasjonen var hun derimot noe mer nølende og passiv, og hun slet med å formulere seg. Muligens manglet hun metaspråk for å samtale om diktet slik hun ønsket, eller kanskje etterstrebet hun å rette seg etter de svar hun forestilte seg at jeg som adressat ønsket.

Ahmet (15) er født og oppvokst i Norge, men hans foreldre kommer opprinnelig fra Kosovo. Gjennom oppveksten har familien hans flyttet mye rundt og de har vært bosatt flere

steder i landet. Hans mor snakker lite norsk, og av den grunn foregår det meste av kommunikasjonen i hjemmet på albansk. Faglig blir han av sine lærere kategorisert som under gjennomsnittlig i de fleste fag. I norskfaget sliter han spesielt med det skriftlige, og han har sterkere karakter i muntlig. Han liker best fag som KRLE og samfunnsfag, hvor han bidrar muntlig når det undervises i tema han finner interessante. Når det gjelder hans forhold til lesing sier han selv at han er glad i å lese, men at han ikke leser mye skjønnlitteratur. Han forteller selv at hans lesehverdag for det meste består av å lese nettaviser og på Facebook. Det er Ahmet som har gitt meg minst empiri i denne studien. Loggene hans var nokså korte, og han ytret seg minst i den litterære samtalen. Her hadde han blant annet noe vansker med å komme til orde. Likevel var han kontinuerlig tilstede i samtalen ved at han hyppig benyttet seg av ulike samtalemarkører. Mange av disse har jeg derimot valgt å fjerne i noen av de sitatene jeg har gjengitt i min analyse. Dette for å spare plass og fordi de ikke har noen hensikt, en samtaleanalyse er ikke mitt prosjekt. Dermed har jeg ikke like mange ytringer fra Ahmet som jeg kan basere mine analyser på.

Maja (14) er derimot ei meget snakkesalig, aktiv og målrettet jente. Hun bruker mye tid på skolearbeid og jobber ifølge seg selv hardt for å få gode karakterer. Av sine lærere kategoriseres hun faglig som over gjennomsnittlig, og hun har toppkarakterer i flere fag. Dette gjelder også norskfaget, selv om hun kanskje er litt sterkere i muntlig enn skriftlig. Hun liker veldig godt å lese, og oppgir at hun leser mye på fritiden. Bøker av Khaled Hosseini, klassisk engelsk litteratur og spenningsbøker blir nevnt som noen av favorittene. Dikt leser hun derimot ikke på fritiden, men forteller at hun synes det er veldig spennende å tolke tekst. Blant annet kan hun av egen vilje av og til forsøke å tolke sangtekster hun liker godt. I den litterære samtalen fikk hun av læreren rollen som ordstyrer, og hadde i oppgave å drive samtalen fremover om den stoppet opp. Noe hun for øvrig tok på alvor, men samtidig kunne det være noe vanskelig for de andre å slippe til underveis. Hun skrev også nokså utfyllende logger og var ivrig i intervjuet. Derfor har jeg naturlig nok flest ytringer fra Maja som jeg kan basere mine analyser på.

5.2 Det første møtet

I den første undervisningsøkten fikk elevene for første gang møte diktet *TVANGSFJERNET*. Ingen av dem hadde kjennskap til verken forfatter eller dikt fra før av. Innledningsvis gjennomførte elevene en poetisk lek i grupper, før de individuelt skulle lese diktet og deretter skrive logg. Elevene fikk få forkunnskaper om diktet og dets kontekstuelle rammer før første

lesning. Derimot fikk de utdelt et dikt med ordforklaringer som var konstruert av meg, og som jeg i ettertid ser kunne være nokså ledende i elevenes forståelsesprosess. Blant annet sto det som forklaring til ordet institusjon: ”Behandlingshjem. Her en institusjon for barn med problemoppførsel”. Under gjennomføringen av den poetiske leken fikk elevene også innblikk i andre medelevers forståelseshorisonter, som ifølge Gadamer (2010) gir våre forståelser retning og er formet av våre fordommer. I tillegg var det ikke noe i veien for at de kunne diskutere med sidemannen underveis i lesningen og under loggskrivningen. Læreren skrev også ulike spørsmål på tavla som elevene kunne henvende seg til om de syntes det var vanskelig å skrive fritt i loggene. Dette var spørsmål som ”Hvem hører vi om i diktet?”, ”Hvor finner handlingen sted?” og ”Hvilken stemning kjenner du på når du leser?”. Med dette i minne kan en ikke anta at den første loggen elevene skrev gjenspeiler deres umiddelbare resepsjon. Ahmet skrev som nevnt en nokså kort første logg sammenlignet med de to andre elevene, og han skrev som følgende:

Det handler om en muslimsk mors sønn som blir fra tatt fra sin mor. Han sparker saksbehandleren ned trappen slik at han gjør noe kriminelt. Han er voldelig – han blir sendt til institusjon. Handlingen skjer i Danmark.

I sin første ytring oppsummerer Ahmet kortfattet og overfladisk diktets handling. Han refererer mekanisk til diktets innhold, og det blir synlig at han enda ikke greier å trenge gjennom det kompakte uttrykket som et dikt gjerne er. Den poetisiteten som Jakobson (2003) omtaler, gjør at Ahmet umiddelbart ikke oppfatter tekstens horisont. Det er derfor rimelig å hevde at han her ikke evner å forstå og se diktets horisont. Ifølge hermeneutikken dreier forståelse seg om to horisonter, både leseren og tekstens, og Ahmet evner her ikke å bruke sin egen forståelseshorisont til å nærme seg tekstens. Den siste setningen i loggen hans kommer også nokså plutselig. Det er rimelig å anta at han her ikke har hatt mer å skrive, og derfor har henvendt seg til lærerens spørsmål på tavla for hjelp.

Ahmet anser det lyriske jeget for å være ”en muslimsk mors sønn”, og en kriminell og voldelig person. At han presiserer at det handler om en sønn som har muslimsk mor er noe vanskelig å tyde. Ahmet har selv en muslimsk mor og kanskje legger han mer i det enn jeg har forutsetning for å se. Kanskje kan det bety at han er usikker på om sønnen selv er muslimsk, eller om dette kun gjelder for mor. Uansett blir det nokså tydelig i Ahmets første svar til diktet at han på dette stadiet i prosessen har et nokså distansert forhold til både diktets horisont og det lyriske jeget. Mye tyder på at han i henhold til Buber (2003) befinner seg i en Jeg-Det-relasjon. Han erfarer det lyriske jeget, men han evner ikke å virkelig møte det.

For Julie fortonet det første møtet med diktet seg noe annerledes. Hun skrev en svært utfyllende logg som er for lang til å bli presentert i sin helhet her. Jeg har derfor valgt ut de utdragene som best uttrykker denne oppgavens emne. Innledningsvis skrev Julie blant annet:

Dette diktet handler om en ung mor som blir tatt fra sønnen sin. Jeg tenker at det er urettferdig at noen kan komme på døra di å fjerne barnet ditt [...] Stemningen jeg kjenner på når jeg leser dette diktet er frustrasjon over at noen kan ta fra en kvinne barnet. Jeg kjenner også på sorg ovenfor sønnen og moren som ikke får være sammen mer. Jeg føler at det er faren sin feil også fordi han dro fra sønnen sin og det er en grunn til at sønnen har oppførselsproblemer. Sønnen er jeg-person i dette diktet.

Det er åpenbart at Julie også benytter seg av spørsmålene læreren skrev på tavla, og hun svarer på flere av dem i loggen sin. Først henvender hun seg til spørsmålet om hva diktet handler om, og svarer at det handler om ei ung mor som blir fratatt sin sønn. Her kan man få inntrykk av at Julie knytter det lyriske jeget til mor, men i siste setning konstaterer hun derimot at jeg-personen er sønnen. Likevel er det tydelig at Julie etter første lesning har oppmerksomheten rettet mot både mor og sønn.

Hun svarer også på spørsmålet om hvilken stemning hun kjenner på når hun leser diktet og skriver at hun blant annet kjenner på emosjonene frustrasjon og sorg. Diktet frembringer emosjonelle reaksjoner i henne, og det er særlig de ubehagelige følelsene hun kjenner på. Som nevnt påpeker Hennig (2010) at vi som lesere ofte ønsker å føle både ubehag og behag når vi leser, og at hele opplevelsen av en tekst faktisk beror på de emosjonelle reaksjonene vi får når vi leser. Det blir slik tydelig at Julie er i stand til å leve seg inn i det hun leser. Hun evner å bruke sin egen forståelseshorisont for å forsøke å forstå teksten, og hun leter etter tekstens stemme. Hun fanger opp signaler i teksten, og hun forstår at det er far som har fått ny kone og nye barn, selv om det eksplisitt ikke er nevnt i diktet. Hun skriver også at sønnen har atferdsproblemer, men at hun anser far for å ha skyld i disse fordi han dro fra familien. Dette uttrykker hun også senere i loggen:

I starten snakker gutten om faren sin og han sier at han har fått ny kone og nye barn. Det er en av grunnene til at gutten har oppførselsproblemer. Gutten følte kanskje at faren hadde byttet han ut med en annen familie [...] Jeg tror gutten har gjort mye dumt i fortiden, og det er derfor de kommer å henter hann. Det er på en måte en bra ting at han blir hentet fordi da kan det hende at han blir bedre i oppførselen sin, men det er også en dum ting å bli tatt fra moren sin i en så ung alder. Jeg tror gutten er forvirret over hvor han hører til. Og det kan hende han gjorde noe kriminelt fordi han ville høre hjemme ett sted.

Julie viser at hun har en velutviklet forestillingsevne, og hun lever seg inn i jegets situasjon. Hun anser han ikke for uten videre å være et problembarn, men et barn som har opplevd noe i livet sitt som gjør at han handler som han gjør. Hun forsøker å sette seg inn i guttens sted, for å slik forstå både han og situasjonen som utspiller seg i diktet. I motsetning til det første

sitatet har hun her gått vekk fra å betrakte mor, og retter i stedet blikket på sønnen. Hun forstår det slik at han er i en forvirret tilstand hvor han strever med å finne tilhørighet. Hun tenker også at det kanskje er derfor han har en kriminell atferd, fordi han ønsker å høre hjemme et sted. I hennes forsøk på å forstå det lyriske jeget, og hans handlinger blir det tydelig at Julie har en velutviklet forestillingsevne. Hun bruker sin egen forståelseshorisont til å forsøke å nærme seg tekstens horisont. Samtidig er det fortsatt en del forhold ved diktet som er uklart for Julie i hennes forståelsesprosess, og det er rimelig å hevde at det på dette stadiet ikke er snakk om noen Jeg-Du-relasjon (jf. Buber, 2003) mellom Julie og det lyriske jeget.

Maja hadde i likhet med Julie en nokså utfyllende logg, selv om den i omfang var noe kortere. Hun skriver blant annet:

En islamsk gutt blir tatt vekk fra familien sin [...] På institusjonen blir hans islamske kultur byttet ut med det danske. Kultur, språk og identitet blir tatt fra ham [...] Nå er det lenge siden den islamske gutten har sett familien og begynner å tenke på hvor godt han egentlig kjenner dem siden han hadde det ganske vondt hjemme også, mye smerte i huset [...] Jeg får en dårlig følelse da jeg leser dette. Og jeg lurer på hva som har skjedd, siden barnet må på institusjon. Er det mor som ikke har god nok økonomi til å beholde barnet, er hun slem mot han eller er han et problembarn eller kriminell? Stemningen i diktet er dystert.

Sammenlignet med Julie har Maja innledningsvis en mer deskriptiv tilnærming til diktet, men også hun går raskt over til å beskrive guttens tanker og følelser. I motsetning til de to andre elevene er Maja blant annet opptatt av at guttens muslimske kultur blir tatt fra ham, og deretter erstattet med den danske kulturen idet han blir plassert på institusjonen. Hun knytter også, i likhet med de to andre, det lyriske jeget til en gutt, eller en ”islamsk gutt”, som Maja presiserer. Det nevnes ikke eksplisitt noe sted i diktet at jeget er hankjønn, men så å si alle elevene i klassen har presisert i sine logger at de i diktet møter en gutt uten å sette spørsmålstejn ved det. Det er trolig deres forståelseshorisonter som basert på jegets atferd og væremåte forteller dem at de i diktet møter en gutt og ikke ei jente. Dette kan knyttes til Aristoteles (2004) begrep *mimesis*, som dreier seg om at litteraturen etterligner virkeligheten og derav skildrer det sannsynlige. Det vil si at personer blir beskrevet og skildret på måter som er sannsynlige. Slik det lyriske jeget beskrives i diktet er det altså mest nærliggende å forestille seg at de møter en hankjønn person.

I tillegg beskriver Maja de emosjonelle reaksjonene hun får når hun leser diktet. Som hun selv beskriver frembringer diktet ”en dårlig følelse” i henne når hun leser. Hva det er i diktet som gjør at hun føler slik klarer hun ikke eksakt å sette ord på, men det er noe som intuitivt ligger der. I denne forbindelse kan det være rimelig å igjen trekke frem poetisiteten som Jakobson (2003) er opptatt av, og det underliggjørende virkemidlet som Sjklovskij

(1991) beskriver. Når vi leser skal vi ikke kun gjenkjenne noe, men vi skal også føle noe, og dette gjør vi gjennom den poetiske funksjonen i språket. Når Maja også antyder at det er mye smerte i huset som gutten kommer fra har hun trolig forstått dette ut av verselinjen ”HAR VI ANNET ENN SMERTEN TIL FELLEES”. Det er likevel ikke gitt hva dikteren her forsøker å si, og det er trolig det poetiske språket som har tvunget Maja til å virkelig tenke for å forsøke å forstå verselinjen.

Dette kan også tyde på at Maja, i likhet med Julie, har en velutviklet forestillingsevne. Slik Skardhamar (2005) viser er de gode lesere ved at de begge allerede etter første lesning evner å fange opp signaler i teksten og reagere på dem. Likevel er det flere forhold som for Maja fortsatt er uklart i hennes forståelsesprosess, og hun stiller i sitatet spørsmål til diktet omkring hvem gutten hun møter i diktet egentlig er. Er han kriminell, et problembarn eller er det mor som er slem? I likhet med de to andre elevene tyder dette på at også Majas bilde av og relasjon til det lyriske jeget på dette stadier er noe diffust og distansert. Hun evner ikke å se gutten tydelig for seg, og etter Buber (2003) er det heller ikke her snakk om noe nærvær, en Jeg-Du-relasjon, mellom Maja og det lyriske jeget.

På den andre siden har både Ahmet, Julie og Maja, sammenlignet med en del andre elever i klassen, i sine forståelsesprosesser kommet noe lengre når det gjelder å nærme seg tekstens horisont. Eksempelvis var det flere elever i klassen som i sine logger skrev at de forstod det slik at diktet handlet om en asylsøker, eller noen som hadde ulovlig opphold i landet. En elev skrev blant annet at ”tror det handler om en som har ulovlig opphold i Norge, og må bli sendt tilbake til hjemlandet” og en annen at ”jeg tror diktet handler om en familie som oppholder seg ulovlig i landet, så de tar ungen”. Disse elevene har trolig ikke lest ordforklaringene i høyre marg nøye. Her står det forklart at det dreier seg om en institusjon for barn med problemoppførsel. I stedet har de sannsynligvis basert sine forståelser på egne forståelses- og forventningshorisonter. Forventningshorisont er som nevnt i metodekapitlet et begrep Jauss (1981) innfører, og som viser til forventninger leseren møter teksten med i forskjellige historiske epoker. I dette tilfellet er det rimelig å anta at elevenes forståelse av det lyriske jeget som en asylsøker med ulovlig opphold er påvirket av nyhets- og mediebildet i vår tid, og derav også deres forventningshorisonter. Dette viser at det er flere elever som etter første undervisningsøkt ikke har en tilstrekkelig forståelse av diktet og det lyriske jeget.

5.3 Møtet med fortelleren Yahya Hassan

Først i andre undervisningstime ble elevene presentert for forfatteren Yahya Hassan, hvor de aller først fikk en kort presentasjon av hans liv og bakgrunn (se vedlegg 5). I tillegg ble elevene, som nevnt i metodekapitlet, introdusert for andre dikt i samlingen ved at jeg leste høyt for dem. De fikk altså et større bilde av den diktskyklusen som *TVANGSFJERNET* inngår i. Som nevnt kan ikke tolkningen av enkeltdiktet i en diktskyklus ifølge Kittang og Aarseth (1998) gjennomføres uten hele syklusen som referanseramme. Derfor var det viktig at også elevene ble presentert for denne helheten. Etter denne undervisningsøkten skulle alle elevene kort skrive en logg hvor de svarte på om de nå forsto noe annerledes ved diktet, og i så fall hvorfor. Ahmet skrev da følgende:

Yahya Hassan har hatt en tøff barndom og han kritiserer sin generasjon. Nå forstår jeg hva han har gått gjennom.

Her blir det synlig at Ahmet nå knytter det lyriske jeget til fortelleren Yahya Hassan. Dette er for øvrig ikke særlig rart i og med at elevene nå har blitt gjort kjent med at Hassan i sine dikt fremstiller egne erfaringer og liv. Som nevnt i det foregående kapitlet kan det være problematisk at det tas for gitt at det lyriske jeget i samlingen er en sann og identisk skildring av fortelleren Yahya Hassan. Samtidig er det problematisk og umulig å skulle lese Hassans dikt isolert fra kontekst, både fordi samlingen har selvbiografisk preg og er del av en diktskyklus, men også fordi det inngår i en historisk kontekst. En historie og tid som vi befinner oss i her og nå.

Når Ahmet skriver at Yahya Hassan ”kritiserer sin generasjon” er dette mest sannsynlig noe han plukket opp under introduksjonen av Hassan. Da ble det blant annet nevnt at han kritiserer sin egen foreldregenerasjon. Dette sto ikke eksplisitt på PowerPoint-presentasjonen, og det blir her synlig at Ahmet har fulgt med i undervisningen. Samtidig er denne loggen, som den foregående, en nokså oppsummerende og lite beskrivende ytring fra Ahmets side. Allikevel slår han fast at ”nå forstår jeg hva han har gått gjennom” om det lyriske jeget, og det er rimelig å anta at Ahmet etter denne økten har fått en ny og større forståelse av diktet. Ved å få et dypere innblikk i de kontekstuelle forhold som diktet inngår i utvidet han sin forståelse, og han nærmet seg det lyriske jeget i større grad.

Det samme ser ut til å gjelde for Julie, men samtidig gjentar hun i sin andre logg noe av det hun skrev i den første. Hun skriver som følgende:

Faren var slem mot sønnen så han flyttet til moren sin. Faren finner seg ny kone og hun er narkoman. Grunnen til at gutten har oppførselsproblemer er at han er sur på grunn av hva faren gjorde mot han.

Julie gjentar det som omhandler at far har skyld i guttens atferdsproblemer. Forskjellen er at hun etter første logg knyttet dette til foreldrenes skilsmisse, mens hun nå i større grad knytter det til fars mishandling av sønnen. I tillegg skriver Julie at far har fått ny kone, som viser seg å være narkoman. Dette får hun fra diktet *MOR TIL TRE FREMMEDE SØSKEN*, som ble lest høyt for elevene. Diktet beskriver fars nye kone, og det antydes mot diktets slutt at hun trolig er narkoman. I grunn er det ikke åpenbart ut fra dette utdraget at Julie har fått et nærere forhold til det lyriske jeget. Hun har derimot utvidet sin forståelse, og forstår nå at en vesentlig faktor knyttet til jeget atferd er fars voldsbruk.

Det ser derimot ut til at Maja, i likhet med Ahmet, har etablert en nærere relasjon til det lyriske jeget, og hun uttrykker at hun nå bedre forstår det lyriske jegets situasjon:

Jeg forsto hvorfor han måtte på institusjon og hvorfor det var dårlig i hjemmet. Han skriver på en dyster måte og nå forstår jeg hvorfor. Første gang jeg leste diktet trodde jeg ikke at det var så personlig og meningsfylt. Men det ser jeg veldig godt nå. Det er rart at så mye kan endres ved å vite hvem forfatteren av diktet er.

I sin første logg stiller Maja spørsmål om hvorfor gutten må på institusjon. Etter andre undervisningsøkt har hun fått svar på dette, og har som følge utvidet sin forståelse. I tillegg skrev hun i den første loggen at stemningen i diktet er dyster, mens hun etter denne økten forstår hvorfor han ”skriver på en dyster måte”. Hun uttrykker også eksplisitt at diktet ble mer meningsfylt etter at hun fikk et dypere innblikk i diktets kontekst. Det har hjulpet henne med å åpne og utvide blikket, og hun har som følge endret og utvidet sin forståelseshorisont. Som hun skriver er det ”rart at så mye kan endres ved å vite hvem forfatteren av diktet er”. Det er tydelig at Maja i løpet av denne undervisningsøkten har kommet lengre i forståelsesprosessen.

Det var også tydelig at de andre elevene i klassen utvidet sine forståelser etter å ha fått et større innblikk i diktets kontekst. Blant annet skrev mange at diktet nå ble mer forståelig fordi det ble satt i en sammenheng. En elev skriver blant annet: ”Nå skjønnte jeg at dette ikke bare var et random dikt, men det hadde forhistorie og etterhistorie”. Ved at elevene ble presentert for den diktskyklusen som *TVANGSFJERNET* inngår i ble det enklere å tolke diktet som enkeltdikt. I henhold til Gadamer (2010) ble det enklere for elevene å bevege seg mellom helhet og del, mellom det de skulle tolke, forventnings- og forståelseshorisonten. Delene og helheten er gjensidig avhengig av hverandre, og det blir her tydelig at elevene reviderer deres forståelse av delen, altså diktet, etter å ha fått et større bilde av den helheten diktet inngår i.

Til sist vitnet elevenes ytringer etter denne timen om at flertallet hadde etablert en nærere relasjon til det lyriske jeget. Mange viste også større innlevelse i og forståelse for det lyriske jegets situasjon. En elev skrev blant annet følgende: ”Jeg forstår nå at den smerten han

snakker om at de har til felles er smerten de fikk fra faren hans. Jeg forstår også hvorfor han gjør de tingene han gjør. Han er sint og har all grunn til å være det”. I dette utdraget kommer den narrative forestillingsevnen som Nussbaum (2010; 2016) beskriver til syne. Eleven forestiller seg hvordan det er å være en annen enn seg selv, og viser forståelse for de emosjoner det lyriske jeget sitter inne med.

5.4 Den litterære samtalen

I den tredje undervisningsøkten ble litterære samtaler benyttet som arbeids- og innsamlingsmetode. Som nevnt er utformingen av den litterære samtalen inspirert av Gourvennec, Nielsen og Skaftuns (2014) arbeid med litterære samtaler om dikt. Derfor fikk elevene innledningsvis i oppgave å finne noe i diktet som fanget deres oppmerksomhet, eller eventuelt noe de ikke forsto. Elevene skulle så starte samtalen med at hver enkelt fikk presentere det de hadde forberedt. Dette var en instruks elevene på fokusgruppen fulgte. Når jeg nå skal foreta en analyse av fokuselevenes samtale har jeg valgt å dele den inn i tematiserte underkategorier basert på samtaleens innhold. Det var enkelte samtaleemner som gikk igjen, og jeg har delt samtalen inn i kategoriene *tilhørighetsspørsmål*, *familieforhold* og *skyldspørsmål*. De ulike kategoriene vil jeg belyse ved å anvende meg av flere sitater fra elevenes samtale.

5.4.1 Tilhørighetsspørsmål – bror eller danske

Som nevnt i min analyse av diktet er spørsmålet om tilhørighet sentralt i *TVANGSFJERNET*, og det lyriske jeget strever med å etablere både kulturell og etnisk identitet. Derfor var det også naturlig at dette emnet gikk igjen i elevenes samtale. Eksempelvis nevnte flertallet av elevene i klassen verselinjene ”OG SÅNN BLIR LAM OG KEBAB BYTTET UT MED MORTENSAND MED EPLE OG SVISKEFYLL” når de skulle peke på noe som fanget oppmerksomheten deres, eller noe de ikke forsto. Det er også slik fokuselevenes samtale starter, og det var Ahmet som først tok ordet:

Ahmet: Jeg lurte på det der ”OG SÅNN BLIR LAM OG KEBAB BYTTET UT MED MORTENSAND MED EPLE OG SVISKEFYLL”. Det skjønte jeg ikke helt.

Maja: Eh, jeg tenker at siden han er muslim.. [...] Så tror jeg at han føler at kulturen og identiteten hans på en måte blir byttet ut med den danske. For jeg tror at familien hans var veldig flinke til å holde på den muslimske kulturen, og da tror jeg når han kom på den institusjonen så ble liksom vanene hans byttet ut. Og det var sikkert litt vanskelig for han.
[...]

Julie: Det kan jo være sånn at når han ble flyttet på institusjon så førte det til at han ikke fikk lov til å

- beholde troen sin/
Maja: Ja(!) Han gjorde ikke det, eller identiteten sin liksom.
Julie: Ja, også føler jeg at han bare ble helt anonym på en måte.
Maja: Mhm, og det er jo sikkert veldig sårende for han at noen ganger ble kalt bror og andre ganger danske.
Julie: Ja. Det virker jo ikke som at han vil bli kalt danske, fordi han er jo broren deres.

Ahmet innleder samtalen med å svare på hva han ikke forsto i diktet, og det er Maja som så responderer på ytringen. Hun forstår det slik at verselinjen trolig skal gi uttrykk for at den muslimske kulturen ble byttet ut med den danske idet jeget ble plassert på den danske institusjon, og at dette nødvendigvis ikke var noe han selv hadde kontroll over. Maja viser her også emosjonell forståelse overfor det lyriske jeget, og hun forestiller seg at dette måtte ha vært vanskelig for han. Julie og Maja diskuterer dette videre, og de tar for seg verselinjen ”DERE RINGER OG KALLER MEG VEKSELSVIS BROR ELLER DANSKE”. I ytringene som er gjengitt ovenfor, og for øvrig i store deler av samtalen som helhet, ser elevene ut til å være opptatt av tvangsmomentet i diktet. Det blir synlig at elevene forstår diktets overskrift som tvetydig. Slik elevene ser det blir ikke det lyriske jeget kun tvangsfjernet fra sin familie, men han blir også tvangsfjernet fra sin opprinnelige kultur, og blir tvunget til å indoktrineres i den danske kulturen. Maja forstår det slik at jeget ikke får lov til å beholde identiteten sin, og Julie svarer at han som følge av det ”bare ble helt anonym på en måte”. Dette kan tolkes dit hen at Julie anser det lyriske jeget for å være i et slags vakuum. Han dras mellom ulike kulturer, og på dette tidspunktet hører han ikke til noe sted. Dette samsvarer med min tolkning av diktet hvor jeg plasserte det lyriske jeget ved et veiskille i livet.

Maja opplever det som vanskelig for det lyriske jeget at hans religiøse og kulturelle identitet blir ”byttet ut” med en annen. I dialog med Julie svarer hun også at det må oppleves som sårende for jeget at hans familie veksler mellom å kalle han bror eller danske. Her viser jentene emosjonell forståelse for det lyriske jegets situasjon, og dette ligger nære den enkle formen for emosjonell trening som litteraturen kan gi, som Andersen (2011) beskriver. Det vil si at elevene gjennom å lese om det lyriske jegets liv får utfordringer som trener deres evne til å forstå den andres livssituasjon. Jentene utforsker dette videre, og i det påfølgende sitatet diskuterer de hva verselinjen ”NÅ HAR DERE BLITT STORE OG PENE” kan bety:

- Julie:** For det som står her, ”NÅ HAR DERE BLITT STORE OG PENE OG JEG HAR ÅPENBART BLITT DANSKE”, det er jo/
Maja: Negativt på en måte.
Julie: Ja, det er negativt å være danske, og han har liksom mistet hele identiteten sin.
Maja: Mhm, og nå føler han kanskje at de andre søsknene er blitt mye mer suksessfulle sammenlignet med han.

Som Julie ytret i det forrige samtaleutdraget forstår hun det slik at det lyriske jeget ikke ønsker å fremstå som dansk, og her diskuterer jentene hvorfor det virker slik. Mye tyder på at dette tolkes dit hen at det å være dansk står i kontrast til det å være stor og pen. De forestiller seg hvordan det lyriske jeget opplever det å bli stemplet som dansk av sine søsken. Maja foreslår at jeget som følge av å ha blitt dansk nå føler at hans søsken er blitt mer suksessfulle enn han. Slik jeg har antydnet i min analyse av diktet kan ”STORE OG PENE” forstås som en kontrast til det å være dansk, men samtidig kan det ligge en ambivalens i akkurat dette. For meg ligger det en åpenbar ironi i dette, og gjennom å ha lest hele diktsamlingen har jeg en forståelse av at det er den innvandrerulturen Hassan selv er vokst opp i kritikken i størst grad rammer, og ikke den danske kulturen. Denne tvetydigheten har elevene derimot trolig ikke forutsetninger for å se. De har kun blitt presentert for noen få andre dikt fra diktsyklusen, og har ikke det samme helhetsbildet av syklusen. På den andre siden legger elevene mye i å forsøke å forstå det lyriske jeget, og de viser seg som svært tolerante og forståelsesfulle elever. De utforsker jegets indre, og de nærmer seg et møte hvor det lyriske jeget er et Du, og ikke noe de kun erfarer som et Det (jf. Buber, 2003).

5.4.2 Familieforhold – litt sånn *Et dukkehjem*

Et annet emne som gikk igjen i elevenes samtale var de omstendigheter og forhold som fantes innad i familien som skildres i diktet. I tillegg til det lyriske jeget møter vi en mor, og noen søsken i form av pronomenene *dere* og *vi*. Implisitt møter vi også en far ved at det innledningsvis blir antydnet at far har fått ny kone og nye barn. Jeget, hans søsken og mor må derfor flytte til en blokk like ved. Ved et tidspunkt i samtalen diskuterer elevene hvordan de innledende verselinjene i diktet kan forstås:

- Julie:** Ja, jeg tror kanskje at det ”SIST VI VAR SAMMEN HADDE VI PANNA MOT VEGGEN”, ikke er bokstavelig. Jeg tror liksom ikke at de står med panna mot veggen. Jeg tror bare at det var veldig tøft.
- Maja:** Det kan også være sånn at da moren og faren hans skiltes, og far fikk seg ny kone og nye barn, så var det veldig vanskelig, spesielt for barna. Og moren som måtte ha alle barna for seg selv.

I dette samtaleutdraget ytrer Julie at hun ikke anser de innledende verselinjene for å være ment bokstavelig fra fortellerens side. I stedet ser hun for seg at de viser til noe som eksplisitt ikke blir nevnt. Det er altså Sjklovskijs (1991) underliggjørende grep Julie her beskriver. Det er også denne underliggjøringen som får Julie til å føle at det i stedet er ment som en allusjon til at ”det var veldig tøft”. Verselinjen gir henne assosiasjoner som omhandler at søsknene har hatt det tøft i oppveksten. Maja følger opp Julies innspill, men tolker det på sin side dit hen at

det var spesielt tøft for det lyriske jeget og hans søsken da foreldrene ble skilt. Hun forestiller seg også at det må ha vært tøft for mor, som nå måtte ta vare på barna alene. Det Maja ikke evner å se er at det kanskje ikke var så fryktelig for det lyriske jeget at foreldrene ble skilt. Ved at foreldrene gikk fra hverandre slapp han endelig bort fra den tyranniske faren. Derimot er det trolig for de fleste barn en stor engstelse knyttet til dette emnet, og de fleste barn ønsker ikke at deres foreldre skal skille lag. Selv har Maja gifte foreldre, og her er det naturlig å anta at hun ut fra sin forståelseshorisont ikke evner å se at det for andre ikke nødvendigvis trenger å være så forferdelig at foreldrene blir skilt. Mest sannsynlig ville hun selv ha opplevd det som vanskelig om foreldrene hadde gjennomgått en skilsmisse. Både Maja og Julie viser her innlevelse i det lyriske jegets situasjon, men i henhold til Skardhamar (2005) beveger Maja seg likevel noe bort fra teksten og de fiktive personens stemmer. Det blir synlig at Maja her i størst grad lytter til sin egen stemme, og ikke er fortrolig med å anse skilsmisse som noe som kan gagne de involverte.

Videre i samtalen diskuterer elevene det lyriske jegets relasjon til sine søsken, og de tar utgangspunkt i verselinjene ”MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE” og ”HAR VI ANNET ENN SMERTEN TIL FELLES”:

Maja: [...] Det tror jeg er på grunn av at de har en voldelig far. De har egentlig ikke fått muligheten til å bli godt kjent med hverandre. De har bare trøstet hverandre når faren deres har gjort noe dårlig.

Julie: Ja, jeg føler kanskje at hele livet deres bare har vært vanskelig. Full av sorg og sånt liksom. De har på en måte ikke opplevd noe bra sammen.

Maja henvender seg til den første verselinjen, og hun forstår det slik at det lyriske jeget og hans søsken egentlig ikke kjenner hverandre fordi deres far har hindret dem i å bli kjent. De har ikke hatt muligheten til å etablere normale søskenforhold. Julie er også enig i dette og understreker at alt de har til felles er ”sorg og sånt”. De tyder også den andre verselinjen dit hen at jeget og hans søsken aldri har opplevd noe bra sammen, og i stedet bare har smerten til felles.

Julie og Maja fortsetter å diskutere disse verselinjene litt senere i samtalen, og de undrer seg over hva ”KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE” kan bety:

Julie: Ja, de hadde jo bodd med faren hele livet og hvis han hadde kontrollert alt så får jo ikke de andre noe tid til å snakke sammen og det blir jo ikke noen diskusjoner i det hele tatt. Ting bare er sånn og sånn, og det blir jo som et minidiktatur liksom.

Maja: (*ler*) Ja, det er jo litt sånn *Et dukkehjem* på en måte <Ahmet og Julie: Ja>, selv om det ikke er voldelig og sånt der da. Men det var liksom litt sånn at kvinnen kanskje ikke skal forlate mannen da..

Julie forestiller seg her at det vanskelige forholdet mellom det lyriske jeget og hans søsken skyldes at det aldri har vært noen ordentlig dialog innad i familien. Hun tolker det slik at far alltid har vært den autoritære personen, og at de andre har måttet innfinne seg med hans styre. Slik Julie uttrykker det har familien levd under ”et minidiktatur”, og derfor har søsknene heller aldri blitt ordentlig kjent. Maja svarer på Julies ytring og trekker paralleller til et kjent verk fra en annen tid og epoke, og med en annen historisk horisont enn Hassans dikt, nemlig *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen. Elevene hadde i norskfaget tidligere arbeidet med realismen, og da blant annet lest utdrag fra og arbeidet med tekster som *Et dukkehjem*, *Faderen*, *Synnøve Solbakken*, *Karen*, *Madam Høyers leiefolk*, *Viktoria* og *Kristin Lavransdatter*. I det videre arbeidet skulle elevene i grupper velge én tekst og deretter dramatisere den. Elevene hadde med andre ord god kjennskap til *Et dukkehjem*, og også en rekke annen realistisk og klassisk litteratur.

Yahya Hassans diktning har selv mange likhetstrekk med det man ofte forbinder med realismen. Han er opptatt av tiden han lever i, og han skildrer menneskene og miljøet rundt seg slik han ser dem. Ulike samfunnsproblemer blir kastet lys over, og han tar opp temaer som blir sett på som tabu. Slik sett blir det naturlig at Maja drar paralleller til *Et dukkehjem*, som også skildrer en familie med problemer. Til tross for at ” det ikke er voldelig og sånt der da”, som Maja ytrer. Jeg tyder dette dit hen at Maja evner å forstå at det i den muslimske kulturen, som familien i diktet tilhører, muligens er like stor skam for kvinnen å forlate mannen, som det var i Norge på 1800-tallet, da *Et dukkehjem* ble utgitt. Det blir tydelig at det å ha møtt mye skjønnlitteratur tidligere også gir elevene noen knagger å henge det de møter i annen litteratur på. Slik jeg ser det viser både Maja og Julie i dette samtaleutdraget også narrativ forestillingsevne (jf. Nussbaum 2010; 2016). De forestiller seg hvordan det er å være den andre, og de lever seg inn i hvordan det muligens er å leve innad i de familieforhold som diktet beskriver. De viser også forståelse for at alt kanskje ikke er slik det fremstår for utenforstående, og de er opptatt av å ikke dømme feilaktig.

På et annet tidspunkt i samtalen diskuterer elevene hvorfor fars misbruk ikke blir avslørt eller hvorfor ingen gjør noe for å stoppe det. De synes det er vanskelig å forstå hvordan noe slikt kan foregå over så lang tid. Julie har gjort seg opp noen tanker omkring akkurat dette som hun deler med de andre:

Julie: Jeg tenker på det der diktet hvor han lå i fanget til faren i moskeen, også når de var på vei hjem så forandret faren seg. Han oppfører seg bra når det er folk rundt han og/

Maja: Ja(!) Det var godt observert.

Julie: Og så bare endrer han personlighet helt når han..

Ahmet: Når han er alene.

Julie: Ja, og derfor er det ingen som legger merke til det, og derfor får de ikke hjelp fra noen heller.

Her drar Julie paralleller til diktet *PARABOL*, som ble lest høyt for elevene i den andre undervisningstimen. I dette diktet møter vi far og det lyriske jeget i moskeen, og som det heter i diktet ble far ”EN ANNEN I MOSKEEN” (Hassan, 2014, s. 13). Han ble kjærlig og kanskje kysset han sin sønn idet imamen forkynte. På vei hjem fra moskeen er derimot situasjonen igjen en annen. Mange av elevene merket seg ved akkurat dette diktet, og det blir nevnt flere ganger i samtalene. Julie henvender seg til dette diktet når hun forsøker å forstå hvorfor far aldri ble avslørt eller forsøkt stoppet. Hun foreslår for de andre at far kanskje kun er voldelig bak lukkede dører, og oppfører seg annerledes i offentligheten. I henhold til Bakhtin (2005) lytter Julie til tidligere stemmer, og hun har merket seg ved de andre diktene fra diktsyklusen. Hun samtaler med teksten og diktsyklusens stemme, og ved å bringe dette inn i samtalen hjelper hun også de to andre til å utvide sin forståelse. Dette viser igjen at Julie evner å forestille seg og leve seg inn i det leste. Sammen danner elevene en kollektiv forståelse, og de enes om at far trolig ikke ble avslørt, og dermed var det også vanskelig for andre å stoppe volden. At noen kanskje visste og likevel ikke gjorde noe med situasjonen virker til å være fjernt fra elevenes forståelseshorisonter. Helt til de minnes at det også var en annen voksen tilstede da farens misbruk foregikk, nemlig mor. Det er Maja som leder diskusjonen over på henne:

Maja: Stakkars moren <**Ahmet:** mhm>. Hva tror dere hun tenkte liksom?
Mens de ble slått og sånn. Hvorfor stoppet hun det ikke?

Julie: Jeg vet ikke jeg. Det er jo vanskelig..

Ahmet: Kanskje mora var redd?

Julie: Hun er redd. Og det er ikke slik at man bare kan dra fra en sånn person. Det krever veldig, veldig mye å bare pakke sammen og dra. Vi vet jo ikke hva som skjer bak. Faren kan jo true med at hvis de drar så gjør han sånn og sånn. Ikke sant?

Det er tydelig at elevene har en annen relasjon til den morsfiguren de møter i diktet, sammenlignet med farsfiguren. Maja starter sitatet med å uttrykke at det er synd på mor, men samtidig klarer hun ikke å forstå hvorfor mor ikke stoppet volden i hjemmet. Julie uttrykker også usikkerhet og synes det er vanskelig å forstå. Ahmet på sin side antyder for de andre at det kanskje var redsel som hindret mor i å foreta seg noe. Ahmets ytring vekker åpenbart noe i Julie, og hun går fra å være usikker til å bastant hevde at ”Hun *er* redd”. Videre forklarer hun for de andre at det ikke er så enkelt som ”å bare pakke sammen og dra”, og at de som utenforstående ikke kan vite noe om hva som egentlig skjer i hjemmet. Det kan virke som om dette er nært for Julie og hun engasjerer seg her personlig. Hun viser forståelse overfor en mor

som er i en vanskelig situasjon. Det kan tyde på at mor her brått blir menneskelig for Julie, og hun henvender seg til henne som et Du og som et nærvær (jf. Buber, 2003).

5.4.3 Skyldspørsmål – som far, så sønn

Den siste tematiske kategorien fra elevenes samtale har jeg gitt navnet *skyldspørsmål*, og da mener jeg ikke av den typen som man finner i straffesaker. Elevene brukte i den litterære samtalen mye tid på å diskutere hvorvidt noen andre enn sønnen, altså det lyriske jeget, kunne bearbeides for hans handlinger, situasjon og atferd. Det vil si den voldelighet og de kriminelle handlinger som jeget viser og utfører i diktsyklusen. For elevene ble det et spørsmål om det lyriske jeget selv helt og holdent kan holdes ansvarlig for sine handlinger, eller om man kan anta at noe annet også har ledet han dit.

Ved et tidspunkt i samtalen diskuterte elevene hvorfor det lyriske jeget egentlig ble tvangsflyttet til en institusjon. Julie svarer først på en av Majas ytringer hvor hun viser til ordforklaringene i diktets høyre marg, og da påpeker at han ble plassert på en institusjon for barn med problemoppførsel:

- Julie:** Ja(!), og det er jo ikke det at han måtte flytte fra familien sin som gjorde at det ble slik, men han har sikkert mye sinne og frustrasjon inni seg som gjør slik at han gjør mange dumme ting.
- Maja:** Ja, fordi det står jo ”SPARKER SAKSBEHANDLEREN NED TRAPPENE OG FÅR HÅNDJERN PÅ”, og til det har jeg faktisk skrevet [viser til notatene sine] ”som far, så sønn”.
- Ahmet:** Ja(!) Han har blitt påvirket av faren.
- Maja:** Ja, siden faren er jo veldig voldelig. Og hvis han vokser opp og tror at det er greit å slå, sparke og være veldig voldelig i dagliglivet, så er det jo helt klart naturlig at han oppfører seg litt voldelig. Ikke at han trenger å bli som faren, men det er jo veldig naturlig/
- Julie:** Ja, det er jo det han har vokst opp med liksom.
- Maja:** Det er det som er naturlig for han.

Julie innleder denne sekvensen med å peke på at hun anser jeget for å være drevet av aggressive og vonde emosjoner som gjør at ”han gjør mange dumme ting”. Det er tydelig at alle her har et gyllent øyeblikk. Sammen hjelper de hverandre til forståelse, og det er spesielt Majas ytring hvor hun anvender seg av ordtakene ”som far, så sønn” som leder elevene til dette øyeblikket. Denne ytringen vekker også noe i Ahmet, hvorpå han kaster seg inn i samtalen og uttrykker et tydelig ”Ja!”. Elevene danner her en kollektiv forståelse som handler om at far har hatt stor innvirkning på hvordan sønnen har utviklet seg som menneske. Som Maja så svarer er det ikke rart at han har blitt en voldelig og aggressiv person, når han selv har vokst opp i et voldelig hjem. Av den grunn blir det kanskje naturlig for han å uttrykke seg ved bruk av vold. Hun tilføyer også at selv om han ikke nødvendigvis behøver å bli aggressiv og voldelig er det også naturlig at det blir slik. Nettopp fordi ”det er det han har vokst opp med

liksom”, som Julie så responderer. I det påfølgende utdraget utforsker elevene det lyriske jegets indre videre:

- Maja:** Det er jo det som er livet hans, og jeg tror i hvert fall at det er derfor han er litt sånn ungdomskriminell og veldig voldelig.
- Julie:** Ja, fordi han har vokst opp med en voldelig far.
- Ahmet:** Ja, han har blitt/
- Maja:** Så jeg tror egentlig ikke det er hans feil. Hvis han hadde vokst opp med en annen far så tror jeg ikke at han hadde kommet på institusjon, og at alt det hadde skjedd.
- Ahmet:** Nei, han hadde ikke blitt kriminell.
- Maja:** Nei, men det er veldig dumt da.

I dette utdraget enes elevene igjen og de danner en kollektiv forståelse omkring det lyriske jegets uheldige skjebne. Maja ytrer at hun ”tror egentlig ikke det er hans feil” og at ”det er veldig dumt” at jeget som følge av å vokse opp med en voldelig far selv har blitt voldelig og kriminell. Elevene engasjerer seg igjen personlig i diktet og det lyriske jegets situasjon. Som beskrevet av Nussbaum (2010; 2016) innebærer medlidenhet innsikt i at et annet menneske har opplevd vesentlig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv eller delvis er uskyldig i. Dette samtaleutdraget kan vitne om at elevene her enes om at det lyriske jeget ulykke er å ha den faren han har, og som følge av det har han opplevd vesentlig smerte. I den forbindelse viser altså elevene medlidenhet, og de er empatiske og forståelsesfulle overfor et menneske som de i utgangspunktet ikke har noen relasjon til. Etter Nussbaum (2010; 2016) viser elevene her narrativ forestillingsevne, ved at de er i stand til å leve seg inn i det lyriske jegets situasjon. De forestiller seg hvordan det er å *være* et menneske som er forskjellig fra dem selv.

På tampen av samtalen kommer elevene igjen inn på dette emnet. Her diskuterer de jegets voldelighet i møte med saksbehandleren og betjentene, og spesielt undrer de seg over hvorfor betjentene fremhever overfor jeget at det er straffbart å utøve vold mot andre:

- Maja:** [...] en ting jeg la merke til nå, er det der ”DET ER STRAFFBART SIER BETJENTENE”. Fordi han er jo vandt med at det er helt greit å sparke og slå, og når han da utfører det på noen andre, så sier de at det er straffbart. Men for all del det kan ikke han vite.
- Julie:** Det er jo det han er vokst opp med, så det er jo ikke sikkert at han vet det i det hele tatt. Han føler at det er naturlig og nesten et forsvar.
- Maja:** Ja, forsvar. Det er jo litt rart at akkurat det er med i diktet. At det er straffbart vet vi jo på en måte <Ahmet: ja>, men det er ikke sikkert at han vet.
- Julie:** Også når han får vite det så sier han ”JEG ER UNDER DEN KRIMINELLE LAVALDEREN”, det blir liksom et forsvar da.
- Maja:** Ja, altså, hvis de sier stopp til faren, så hadde jo ikke akkurat han stoppet.

Elevene forstår det slik at det straffbare aspektet fremheves i diktet for å understreke at det lyriske jeget kanskje ikke er klar over at det å utøve vold mot andre er ulovlig. Julie forstår det også slik at han kanskje skjønner at dette faktisk er straffbart når betjentene forteller han

det, og at han da anvender sin unge alder som et forsvar for sine handlinger. Det er rimelig å anta at elevene her beveger seg noe vekk fra tekstens horisont. Av hele diktskyklusen kommer det frem at han trolig var nokså klar over hva som var kriminelle handlinger og ikke. Han vet nok også at det å sparke saksbehandleren ned trappene verken er lovlig eller akseptert. Kanskje ligger det en ironi i at fortelleren fremhever at hans voldsbruk overfor saksbehandleren blir fremhevet som straffbart, mens hans egen far aldri ble straffet for den hyppige volden han utsatte jeget og hans søsken for. Dette samtaleutdraget kan vitne om at elevene så gjerne ønsker å rettferdiggjøre det lyriske jegets handlinger, fordi de som vist i det foregående utdraget har etablert en medlidende relasjon til han. Elevene har bygget en kollektiv forståelse omkring hvorfor jeget har blitt en så opprørsk og aggressiv person, som det trolig ligger mye holdbart i. De engasjerer seg personlig og for å bruke Mois (2013) begrep ser de her på det lyriske jeget med en kjærlig oppmerksomhet og som et Du, i henhold til Buber.

5.5 Etter endt undervisning

Etter at de litterære samtaler var gjennomført fulgte en arbeidstime hvor alle elevene i en avsluttende logg skulle svare på spørsmål som avrundet arbeidet med diktet. På slutten av dagen ble det gjennomført individuelle intervjuer med de tre fokuselevne, hvor spørsmålene for det meste tok utgangspunkt i ytringer elevene hadde gitt i den litterære samtalen og i den avsluttende loggen. Av den grunn er det ytringene elevene ga i intervjuet som vil få mest plass her. Både i loggene og i intervjuet fikk elevene nærmere beskrive hvordan de forsto det lyriske jeget og diktet som en helhet. Samtidig må jeg minne om at det i innsamlingsprosessen ikke var min hensikt å lete etter elevenes relasjon til det lyriske jeget, eller å avdekke hvordan dette forholdet endret seg underveis. Spørsmålene mine var konstruert med den hensikt å avdekke hvordan elevene forsto og skapte mening i diktet som helhet, men hvordan de forstår det lyriske jeget inngikk naturligvis som en del av dette.

Ahmet var i den litterære samtalen den som ytret seg minst, og han ble ofte avbrutt av de andre. Derfor var det viktig for meg at han i hvert fall fikk delt det han satt inne med i intervjuet. Hans avsluttende logg var sammenlignet med den første både lengre og mer utdypende. Nederst på loggarket (se vedlegg 7) kunne elevene som ønsket det tilføye ”andre kommentarer til diktet”, og som en av få elever i klassen valgte Ahmet å gjøre akkurat dette. Han skrev følgende: ”Først forsto jeg ikke så mye av diktet men nå forstår jeg masse og jeg har lært mye”. Julie skrev eksempelvis ingenting her, mens Maja kun tilføyde ordet

”spennende”. Sammenlignet med den første loggen Ahmet skrev viser han etter endt arbeidsprosess både mer interesse, engasjement og forståelse.

I den avsluttende loggen ble også spørsmålet ”Hva synes du om diktet?” stilt. Ahmet skrev da at ”Jeg synes diktet er trist men bra. Han forklarer godt og gjør historien interessant”.

I intervjuet spurte jeg om han kunne utdype dette nærmere:

Ja, jeg synes det var en veldig trist historie, liksom at faren var så(!) streng, det gjorde meg litt sjokkert. Og at de skiltes. Han bli jo påvirket av faren og det dumme han har gjort. Han blir på en måte slem og voldelig selv, og det er jo faren som har påvirket han. Så det er ikke bare han Yahya Hassans feil da, det vil jeg ikke si.

Ut fra dette sitatet blir det åpenbart at Ahmet har fått mye ut av å delta i den litterære samtalen. Hans ytring har tydelig gjenklang fra ytringer som ble gitt i den litterære samtalen. Sitatet viser også at Ahmet etter endt undervisning har en større forståelse av og for det lyriske jeget. Etter samtalen hadde han festet seg ved elevenes kollektive forståelse av at jeget ble påvirket av fars voldelighet, og derfor selv ble en voldelig person. I tillegg svarte Ahmet at han ble sjokkert over at foreldrene ble skilt. Det er ikke grunnlag for å hevde noe omkring hvorfor han blir sjokkert over dette, men kanskje er det rimelig å anta at dette er fjernt fra hans forståelseshorisont, slik som det vist tidligere også var for Maja. Et annet aspekt som her blir tydelig er at Ahmet knytter det lyriske jeget til fortelleren Yahya Hassan. Noe som de fleste elevene i klassen for øvrig gjorde, og som i grunn ikke er så rart med tanke på at det er et selvbiografisk dikt. Som diskutert i min analyse av diktet gir det selvbiografiske trolig diktet en ekstra virkelighetsdimensjon, og det blir enklere for elevene å relatere det de leser til egne liv.

Det blir også tydelig at diktet nå vekker flere emosjoner i Ahmet. Han er rystet over det han har lest, men han kjenner også på en tristhet. Som påpekt av Hennig (2010) er det ikke til å komme bort fra at hele opplevelsen av en litterær tekst faktisk beror på de emosjonelle reaksjonene, og vi leser fordi det får oss til å føle noe. Slik er det rimelig å hevde at Ahmet gjennom å reagere emosjonelt på diktet også får en større opplevelse av diktet, og han engasjerer seg i større grad i det leste. I loggen sin nevnte Ahmet også en annen emosjon. Han anså frykt for å være et mulig tema i diktet, og intervjuet utdypet han dette:

Ja, at han er redd for faren. Det var det jeg tenkte. Frykt hele tiden. Men det er jo den der med moskeen da(!). De drar jo til moskeen, og han er snill rundt andre, men når de er i bilen så blir han helt forandra.

Frykt er altså den emosjonen Ahmet især har festet seg ved etter endt undervisning, og han knytter det til det lyriske jegets frykt for sin far. Her blir det synlig at også Ahmet mestrer å

forestille seg det leste, og ikke minst blir det her tydelig at også han har utviklet noen form for narrativ forestillingsevne. Etter å ha arbeidet med diktet over en lengre periode er han i stand til å forestille seg hvordan det lyriske jegets situasjon kan oppleves for han, og han viser forståelse for jegets emosjoner. Samtaleutdraget ovenfor viser også at Ahmet har festet seg ved Julies ytring omkring hvordan far er en annen når han ikke er hjemme, og igjen blir den litterære samtalsens viktighet for Ahmets forståelsesprosess synlig. Et annet eksempel på dette var Majas bruk av metaforen ”som far, så sønn”, som Ahmet omtalte i intervjuet:

Han var jo bare en vanlig gutt, men det faren gjorde om og om igjen har kanskje påvirke han til å gjøre det samme som faren, som far så sønn, som Maja sa da.

Det er tydelig at den litterære samtalen har utvidet blikket hans, både når det gjelder forståelse av diktet som helhet og hans relasjon til det lyriske jeget. Den distansen som eksisterte mellom Ahmet og det lyriske jeget etter første undervisningstime er ikke lengre like tydelig.

Maja var i sitt intervju også opptatt av å snakke om hvordan det lyriske jeget hadde blitt påvirket av far. Innledningsvis i intervjuet forteller hun at hun først forsto det lyriske jeget som et vanskelig barn, og at hun hentet dette fra ordforklaringen hvor det sto at institusjonen var et behandlingshjem for barn med problemoppførsel. Ifølge henne selv førte dette til at hun begynte å tenke over hvorfor det lyriske jeget hadde blitt et ”problembarn”. Som Maja svarer i intervjuet: ”Han har jo vokst opp med at det er naturlig og greit å slå, egentlig bare være litt voldelig generelt, så tror jeg at han påvirkes veldig mye av det”. Dette sammenfaller i stor grad med hva hun ytret i den litterære samtalen. Videre forteller Maja at hun anser far for å være den med høyest rang og kontroll i hjemmet, og at han derav er den alle andre i familien må rette seg etter. Ifølge henne er det da kanskje naturlig at det lyriske jeget ”på en måte ville være litt som han”.

På spørsmål om hun kan utdype hva hun legger i metaforen ”som far, så sønn” forklarer hun at hun ser for seg at det lyriske jegets aggresjon og oppførselsproblemer ikke bare kan være selvforskyldt, men at ”det kommer fra et sted på en måte”. Samtidig påpeker hun at ”det trenger ikke bare å være faren sin feil, men jeg tror det er ei god blanding”. Dette tyder på at Maja evner å se og forstå at en aldri fullstendig kan forstå et annet menneskes indre. Her hevder hun ikke bastant at far har all skyld i det lyriske jegets handlinger, slik som en kanskje kan få inntrykk av i den lyriske samtalen. I det videre tilføyde hun også noe annet vesentlig omkring jegets aggressive væremåte:

I tillegg kan det hende at du bærer på veldig mye frykt og sinne inni deg som du på en måte ikke får tatt ut, og han gutten tok det litt ut på de saksbehandlerne da.

Her viser Maja igjen forståelse for at det lyriske jeget som følge av hendelser i oppveksten er preget av vonde emosjoner, som frykt og sinne. Slik hun forstår det forsøker han å få utløp for disse emosjonene, og i diktet *TVANGSJFERNET* går det utover saksbehandleren. Et annet interessant moment er at Maja i denne ytringen først bruker pronomenet *du*. Dette kan tyde på at hun anser dette for å være noe som ikke kun gjelder det lyriske jeget, men som også kan gjelde andre, eksempelvis henne selv. Dette kan sammenfalle med Nussbaums (2016) tese om at det å være medlidende også innebærer en bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke. Gjennom en bevissthet om at jegets situasjon også kunne være henne selv eller noen andre møter hun det lyriske jeget med medlidenhet. For Maja er det med hennes forståelseshorisont rimelig å anta at en person som har opplevd så mye vondt også vil besitte mange vonde emosjoner som etter hvert må komme til syne. Både gjennom den litterære samtalen og i intervjuet blir det tydelig at Maja evner å leve seg inn i det lyriske jegets liv og hun viser emosjonell forståelse overfor den andre.

Samtidig som både Ahmet og Maja, og da spesielt Maja, var svært snakkesalige og deltagende i intervjusituasjonen, fremsto Julie på sin side som noe ubekvem. Eksempelvis avsluttet hun mange av sine svar med ”jeg vet ikke helt” og ”jeg får ikke til å beskrive det helt”. Enkelte ganger i intervjusituasjonen fikk jeg også svar som ”helst ikke” når hun fikk spørsmål om å utdype ytringer hun hadde gitt i samtalen eller i loggene. Slik sett kan man anta at Julie er mer komfortabel med å være i dialog med jevnaldrende, og at hun blir noe usikker i samtale med en autoritativ voksenperson som hun ikke kjenner særlig godt. Dette resulterte i at jeg ikke fikk like mange svar fra Julie i intervjuet, sammenlignet med de to andre elevene.

I den avsluttende loggen skriver hun blant annet at hun opplever det lyriske jeget i diktet som ”en person med mye sinne og frustrasjon inni seg” og ”som ikke helt vet hvor han hører hjemme”. Dette sammenfaller i stor grad med det hun uttrykte i den litterære samtalen. Hun skriver også at hun synes det å lese og arbeide med diktet nesten er som ”at vi vokser opp med han mens vi leser”. I intervjuet utdyper hun dette:

Jeg får ikke til å beskrive det helt, men når man leser starter man jo fra begynnelsen.. Men her får vi på en måte høre alt. Jeg føler liksom at man hopper fra der de flytter fra faren og til der han blir henta, og mellom der skjer det masse. Og helt på slutten så føler jeg liksom at han har vært ganske lenge på institusjonen, og det har gått veldig lang tid. Så vi får liksom følge han gjennom alt.

Dette tyder igjen på at Julie evner å forestille seg det hun leser, og hun ser at det trolig skjer mye mer i diktet enn det som eksplisitt blir fortalt. Diktet har et noe bredt tidsperspektiv og det ser tilbake på hendelser som har skjedd tidligere. I tillegg kan det hende at Julie oppfatter

det slik fordi elevene har fått tatt del i denne fortellingen ved å bli presentert for flere dikt fra diktsyklusen. På spørsmål om man kan lære noe av diktet svarer hun i den avsluttende loggen at ”man blir påvirket av familien sin uansett, på godt og vondt” og ”at det er viktig å holde på religionen sin og være den du er uansett hva som skjer i livet ditt”. I intervjuet utdyper hun dette:

Han vokser jo opp med faren sin som er veldig voldelig, og da blir det sånn at det er normalt for han, og det er det som er vanlig å gjøre. Men aller mest tenkte jeg på at han var ung muslim og sånt, og når han kom til den institusjonen, så ble han på en måte fratatt muligheten til å holde på religionen sin og være den han faktisk er.

Julie er opptatt av at det lyriske jeget må holde på sin identitet og religion, og at han må få ”være den han faktisk er”. Alle de tre elevene, spesielt Julie og Maja, virker i grunn til å være svært opptatt av at det lyriske jeget må holde på sin kulturelle og religiøse identiteten. De er i utgangspunktet også veldig tolerante elever, og flere av deres ytringer tyder på at de er innlemmet i en skolediskurs hvor man lærer å respektere og være tolerante overfor andre. Samtidig blir det synlig at elevene ikke alltid er fortrolig med å være kritiske, og de evner heller ikke helt å se den kritikken og ironien Yahya Hassan selv uttrykker i sine dikt. På flere vis virker de også til å være opptatt av at det lyriske jeget ikke må bli dansk. På et tidspunkt i intervjuet ytrer Maja derimot noe annet:

[...] det der med at han var muslim da og at det var veldig dumt å være danske. Det hadde jeg egentlig ikke tenkt. De kom jo som flyktninger, eller hvis de gjorde det da, så ville jeg regnet med at de var veldig glade i Danmark og litt sånn ’takk for at vi fikk komme hit’, men det er jo tydelig at det ikke er så populært. Han ville holde på kulturen og identiteten sin da. Vi har jo snakket litt tidligere i høst om dialekter, språk og sånt, og da snakket vi om språk og kultur. Så jeg fikk på en måte koblet det litt her da. For i et av de andre diktene så sa de at de bare snakket arabisk hjemme, og på skolen snakket de bare dansk. Så det er veldig forskjellig da og han blir på dratt til den ene som han kanskje ikke får bestemme selv, og da er det jo ikke sikkert at han blir så fornøyd.

Maja forklarer her at hun i utgangspunktet hadde tenkt at familien ville vært ”veldig glade i Danmark”, men at det tydeligvis ikke er så populært å integrere seg i den danske kulturen. Med andre ord endrer hun sin forståelses- og forventningshorisont. På den andre siden evner hun ikke å se at det lyriske jeget kanskje selv valgte å bevege seg noe vekk fra den arabiske og muslimske kulturen som hans familie tilhører. Det kan godt tenkes at hendelsen hvor han ble tvangsfjernet fra familien og plassert i institusjon var den avgjørende faktoren, men i diktet kommer det først og fremst frem at det er hans familie som ikke er fornøyd med dette, og ikke det lyriske jeget selv.

5.6 Videre drøfting

Etter elevenes første møte med diktet og i deres første logger kom det tydelig frem at både Maja og Julie hadde velutviklede forestillingsevner. Samtidig med at Ahmet i stor grad gjentok handlingsforløpet i sin logg, var Maja og Julie mer utdypende i sine logger. Særlig virket Julie til å være personlig engasjert i diktet fra starten av. Hun kjente på ulike emosjoner, slik som sorg og frustrasjon, og hun viste allerede på dette tidspunktet noe narrativ forestillingsevne (jf. Nussbaum, 2010; 2016) overfor det lyriske jeget. Det vil si at hun forsøkte å forestille seg hva det ville si å *være* de menneskene hun møtte i diktet. Som tidligere nevnt sammenfaller denne ferdigheten i stor grad med innlevelsessevnen, altså den empatiske evnen. Maja viste ingen narrativ forestillingsevne på dette tidspunktet, men også hun kjente på ulike emosjoner når hun leste. I stedet for å kun gjenkjenne diktets handlingsforløp opplevde hun noe når hun leste. Allikevel var det fortsatt mange elementer og signaler i diktet som ingen av elevene hadde bitt seg merke i.

I henhold til Buber (2003) er det også rimelig å hevde at ingen av dem på dette tidspunktet hadde dannet noen Jeg-Du relasjon til det lyriske jeget. Julie og Maja viste på sin side at de ønsket å anerkjenne og forstå det lyriske jeget, mens Ahmet hadde vansker for å leve seg inn i det han leste. På dette stadiet i prosessen viste han, sammenlignet med de to andre elevene, mest distanse til det lyriske jeget. Ahmet var også den som leste minst på fritiden, og som var minst vandt med å lese narrative og fiktive tekster. I tillegg kan det tenkes at han med sin minoritetsspråklige bakgrunn, hvor han hjemme må snakke albansk, har dårligere norskspråklige ferdigheter enn de to andre elevene. Samtidig var som nevnt alle de tre elevene ifølge læreren bedre på å uttrykke seg muntlig enn skriftlig, og det kan tenkes at skriftmediet hemmet elevenes mulighet for å ytre og sette ord på sine forståelser.

Bo Steffensen (2005) innfører i sin bok, *Når barn læser fiktion*, blant annet begrepene *narrativ kompetanse* og *fiksjonskompetanse*. Narrativ kompetanse vil si at man kan fortelle, følge og forstå en historie. Dette innebærer også å forstå hvorfor historien blir fortalt, altså hva som er dens poeng (s. 180). Fiksjonskompetanse vil derimot si at man evner å lese med det Steffensen kaller *fordobling*. Da leter man etter noe annet i teksten, noe som ikke er rent bokstavelig. Man ser at det finnes andre uttrykk for det samme, og ved å lese på denne måten kan man lese mer mening ut av en tekst (Steffensen, 2005, s. 138). Man leser teksten som fiksjon, og forsøker å tolke og forestille seg tekstens kjerne. Ahmet viste med andre ord noe narrativ kompetanse, men mindre fiksjonskompetanse. Samtidig med at Julie og Maja også viste at de evnet å lese med fordobling. De stilte spørsmål til teksten, tolket og forsøkte å forstå. I henhold til Skardhamar (2005) tydet mye på at både Maja og Julie var gode lesere.

De mestret å fange opp signaler i teksten, de lyttet til tekstens stemme, de fiktive personenes stemme og de lette etter tekstens kjerne.

Nettopp dette med å oppfatte det som ikke er rent bokstavelig er også en mulig årsak til at ingen av elevene på dette stadiet evnet å fullstendig ta innover seg det lyriske jeget livssituasjon. På dette tidspunktet hadde de ikke trengt gjennom det kompakte uttrykket som et dikt gjerne er. Som nevnt øker den poetisiteten som Jakobson (2003) viser til, og det underliggjørende grepet som Sjklovskij (1991) beskriver, vanskeligheten og lengde av persepsjonsprosessen man er i når man leser litteratur, og da særlig i dikt. Samtidig er denne vanskeliggjøringen, som Sjklovskij (1991) påpeker, et mål i seg selv. Slik vil man ikke kun gjenkjenne noe når man leser, men også føle og sanse noe. Skal man trenge gjennom det kompakte uttrykket må diktet altså som oftest leses flere ganger.

Allerede etter andre undervisningstime hadde elevene utvidet sine forståelser, og det ble særlig tydelig at elevene nå naturlig nok knyttet det lyriske jeget til fortelleren Yahya Hassan. Som drøftet i det foregående er det umulig å lese Hassans dikt isolert fra konteksten. Diktet er en del av en diktsyklus med selvbiografisk preg, men det inngår også i en historisk kontekst. En slik tilnærming kan i stor grad knyttes til *nyhistorismen*. Den kombinerer nykritikkens nærlesning med marxismens blikk for maktrelasjoner, og med den historisk-biografiske metodens vekt på litteraturens historiske kontekst. Med et nyhistorisk blikk blir litteraturen en del av en større kulturell utvekslingsprosess, hvor tanker, verdier og uttrykksformer overføres mellom ulike institusjoner og samfunnsområder (Claudi, 2013, s. 210-211). Dette kan også knyttes til funnet som dreier seg om at flere elever i klassen etter første lesning brukte sine forventningshorisonter (jf. Jauss, 1981) til å forstå det lyriske jeget som en kriminell asylsøker, noen som hadde ulovlig opphold i landet eller noen som skulle bli ”kastet ut” av landet. Samtidens nyhetsbilde preges av slike fremstillinger og elevenes forventningshorisonter vil naturlig nok være preget av dette. Gjennom å i større grad bli presentert for den helheten diktet inngår i, det vil si dets kontekst, endret derimot elevene sine forståelser for både diktet og det lyriske jeget.

Likeså vitnet empirien som er analysert i det foregående om at elevene hadde stort utbytte av å delta i de litterære samtalene. Mye tydet på at det var i løpet av denne økten at elevenes forståelseshorisonter utviklet og utvidet seg mest. Etter Bakhtin (2005) var elevenes ytringer også tydelige ledd i ytringskjeder, og de var fulle av gjenklang fra tidligere ytringer. Dette var blant annet stemmer fra diktet *TVANGSFJERNET*, fra andre dikt i diktsyklusen, fra min presentasjon av fortelleren Yahya Hassan og fra litterære verk elevene hadde møtt tidligere, slik som *Et dukkehjem*. For å bruke Dysthes (1995, s. 66-67) begrep var elevenes

samtale *flerstemmig*. Samtalen var preget av et mangfold av stemmer, og det var en forholdsvis dialogisk interaksjon mellom dem. Elevene gikk i dialog med diktet og de henvendte seg til diktets stemmer. I henhold til Skardhamar (2005) er dette som nevnt gjerne både tekstens stemme, de fiktive personenes stemme og tekstens kjerne.

Som tidligere nevnt peker Aase (2005) på at en litterær samtale på sitt beste vil kunne fungere som et dynamisk utviklingsmoment i lesningen av en tekst. Dette er nettopp fordi elevene får muligheten til å møte andre stemmer enn si egen, og de får sette ord på og se tilbake på egen forståelse. Etter endt undervisningsprosess ble det gjennom elevenes loggskrivning og i intervju med fokuselevne særlig tydelig at den litterære samtalen i Ahmets tilfelle hadde fungert som et slik utviklingsmoment. Selv om han selv ikke var særlig aktiv i samtalen ble det synlig at han satt igjen med en ny og utvidet forståelse av det lyriske jeget og diktet som helhet.

Som Moi presiserer handler det å se den andre med et kjærlig blikk først og fremst om en fundamental holdning til verden, og dette vil jeg si meg enig i. Elevene i denne studien viste seg fra første stund å være tolerante og positive elever som var godt integrert i den skolediskursen som gjerne råder i dag. Da tenker jeg blant annet på at forhold som respekt for den andre, religionsfrihet og identitet gjerne blir fremmet og verdsatt i dagens skole. Elevene virket i sine ytringer til å være svært opptatt av at det lyriske jeget ble tvunget til å gi avkall på religionen og kulturen sin. Mye tydet på at elevene forsto det slik at jeget ble fratatt sin identitet idet han ble plassert på institusjonen, og at dette ikke var noe han fikk velge selv. Det fremsto som viktig for elevene at det lyriske jeget måtte beholde religionen sin og ivareta egen identitet og kultur. De var ikke fortrolige med å forestille seg at det lyriske jeget selv kanskje ikke ønsket akkurat dette. I sine forfatterskap fremmer Nussbaum også viktigheten av kritisk tenkning, og hun skriver at om skolen ønsker å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere burde den også fremme ”critical thinking, the skill and courage it requires to raise a dissenting voice” (Nussbaum, 2010, s. 46). Det er rimelig å anta at elevene behøver trening på dette feltet. Jeg tenker at det er viktig at man etterstreber en balansegang mellom den kritiske og den empatiske evnen i dannelsen av elevene. Om elevene blir for medlidende vil de for eksempel ha vanskelig for å se situasjonen utenfra og derav se løsninger. Men uten evnen til empati og medfølelse vil de som Nussbaum (2010; 2016) og Andersen (2011) hevder ikke kunne være en del av noe fellesskap eller være demokratiske medborgere.

I samtalen og i intervjuene ble det i tillegg synlig at elevene underveis i prosessen utviklet et personlig engasjement for diktet. Som jeg presiserte i teorikapitlet er det gjerne slik at vi ikke klarer å relatere oss til noe før vi *føler* at det angår oss. Som eksempelvis Hennig

(2010) omtaler kan man alltid bli fortalt hvordan andre mennesker har det, men gjennom litteraturen får vi faktisk oppleve det. Elevenes ytringer vitnet også om at elevene får kjenne det leste på kroppen, og i henhold til Baumgartens (2008) estetikk får de kunnskap gjennom sansene.

I tillegg var det tydelig etter endt undervisningsprosess at elevene hadde utviklet sine narrative forestillingsevner (jf. Nussbaum, 2010). De viste større forståelse for de menneskene de møtte i diktet, og etter å ha arbeidet med diktet lenge nok viste de empati overfor noen som i utgangspunktet var nokså fremmed. De viste forståelse overfor det lyriske jegets situasjon og følelser, og de oppfattet at det ikke nødvendigvis var ment fra fødselen av at jeget skulle ende opp som en voldelig, opprørsk, kriminell og aggressiv person. Noe i hans liv som han ikke hadde kontroll over hadde ledet han dit. Som Nussbaum (2016) påpeker krever medlidenhet en bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke, og i dette øyeblikket virket elevene nettopp til å bli bevisst dette og slik viste de medlidenhet overfor jeget. Elevene virket til å bli klar over at dette var det lyriske jegets ulykke, og at hans ulykke like gjerne kunne ha rammet noen andre. Med Majas bruk av metaforen ”som far, så sønn” hadde elevene spesielt et gyllent øyeblikk, hvor de dannet en kollektiv forståelse omkring det lyriske jegets situasjon, og de ble medlidende og empatiske overfor han. I henhold til Buber (2003) var ikke det lyriske jeget lengre ”en ting blant tingene”, men de møtte han i stedet som et Du.

6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

6.1 Svar på forskningsspørsmål

Innledningsvis i denne avhandlingen ble studiens formål presentert. Jeg har ønsket å bidra til økt innsikt i og undersøke om skjønnlitteraturen har et potensiale for forsterking av empati hos leseren. Dette har jeg søkt svar på gjennom to forskningsspørsmål. De svar analysen gav har jeg i stor grad greid ut om i den videre drøftingen, og her vil jeg kun oppsummere kort og samle trådene. Det første spørsmålet jeg stilte i denne studien var som følger: ”Hva slags relasjon til tekstens lyriske jeg gir tre elever uttrykk for i arbeid med et dikt, og hvordan endrer denne relasjonen seg underveis?”. For å finne svar på dette har jeg gjort en granskning av *hvem* elevene har gått i dialog med underveis i lesningen og i prosessen. Det vil si at jeg har sett på hvordan de har forholdt seg til det mennesket de ble stilt overfor i diktet, og hvordan denne relasjonen har endret seg underveis. Det ble tydelig at elevene etter første undervisningsøkt hadde vansker med å forestille seg og danne et bilde av det lyriske jeget, og de hadde derfor også vansker med å etablere en nær relasjon. Særlig viste Ahmet en distanse til det lyriske jeget, og han evnet ikke å trenge gjennom den vanskeliggjorte sjangeren som lyrikken er. Maja og Julie viste seg tidlig som sterke lesere, som både evnet å forestille seg det leste og lese med fiksjonskompetanse. Likevel var også de etter første undervisningsøkt usikre på hvem og hvilke mennesker de ble presentert for i diktet. Med andre ord ble ingen Jeg-Du-relasjoner etablert på dette stadiet. Etter andre undervisningsøkt vitnet elevenes ytringer om at de nå gikk i dialog med det lyriske jeget som fortelleren Yahya Hassan, og det er rimelig å anta at elevene også i det videre knyttet det lyriske jeget til den virkelige Hassan. Det var først i analysen av elevenes ytringer fra den litterære samtalen at jeg fant klare tegn på at elevene hadde etablert et nærere forhold til det lyriske jeget. Her viste elevene innlevelse og forståelse, og underveis i samtalen vil jeg si at de kollektivt dannet en Jeg-Du-relasjon til det lyriske jeget. Dette kom også frem i intervjuene, hvor elevene viste personlig engasjement, narrativ forestillingsevne og emosjonell forståelse for det lyriske jegets liv og situasjon.

Det andre forskningsspørsmålet: ”Hva sier elevenes ytringer i ulike faser av arbeidsprosessen om skjønnlitteraturens potensial for å styrke leserens empatiske evner i møte med *den andre*?”, finner jeg svar på i en forlengelse av det ovennevnte. Empati dreier seg som nevnt om forståelsen av mennesker. Det handler om evnen til innlevelse i et annet menneskes situasjon og tankeliv, om å kunne sette seg i den andres sted og om å se verden med en

annens blikk. Elevenes ytringer viste at dette ble enklere for dem etter hvert som de fikk arbeidet med diktet, og spesielt etter at de fikk samtale med hverandre. Både Ahmet, Julie og Maja var i utgangspunktet elever som i sine ytringer ga inntrykk av at de var tolerante mennesker. Like fullt ble det tydelig at deres forståelse og innlevelse i den andres liv vokste og ble forsterket underveis i prosessen. Den kriminelle og voldelige gutten oppvokst i innvandrergettoen ble plutselig levende, og han ble et individ på lik linje med dem selv. Diktet synliggjorde en gruppe mange kanskje ikke ser (jf. Nussbaum, 2010), og det var helt tydelig at det åpnet og utvidet elevenes blikk. I tillegg tydet elevenes ytringer i samtalen og ved prosessens slutt på at elevene også følte *med* det lyriske jeget, og de utviklet en medlidenhet. De så den andre som et virkelig individ, med egne tanker og følelser, og de betraktet ikke det lyriske jeget som et objekt. I stedet møtte de han som et Du. Dette gir meg sterke indikasjoner på at skjønnlitteraturen kan være en svært nyttig faktor om målet med undervisningen er å danne elevene til å bli empatiske individ som kan fungere i fellesskapet.

6.2 Litteraturdidaktiske refleksjoner

I arbeidet med denne studien har jeg utformet og gjennomført et undervisningsopplegg som ikke bare var ment til bruk i forbindelse med innsamling av mitt forskningsmateriale. Det ble også utformet med et ønske om at det på ulike vis kan anvendes i andre norskklasserom og i annen litteraturundervisning. I forbindelse med gjennomføringen av dette opplegget og i mine analyser gjorde jeg meg en rekke didaktiske refleksjoner som jeg her ønsker å belyse.

Først vil jeg kommentere den litterære samtalen som arbeidsmetode, som viste seg å være svært verdifull i elevenes forståelsesprosesser. Spesielt gjaldt dette for Ahmet, som i utgangspunktet ble kategorisert som en noe svak og uerfaren leser. Alene hadde han vansker med å finne teksten kjerne og leve seg inn i det leste. Samtidig var det åpenbart at den litterære samtalen var verdifull også for Maja og Julie, som i utgangspunktet var mer erfarne lesere. I samtalen fikk de videreutvikle og sette ord på sine forståelser, og de fikk muligheten til å revurdere sine forståelser og horisonter. Sammen hadde de flere gylne øyeblikk hvor de dannet kollektive forståelser som hjalp dem med å nærme seg det lyriske jeget i større grad.

På den andre siden viste min analyse at elevene også trenger øving i å samtale i slike grupper. Ahmet på sin side viste at han trengte øving i å ta ordet og våge å ytre seg muntlig. Samtidig viste han seg som en særlig god lytter. Evnen til å lytte er også et vesentlig aspekt ved de muntlige ferdighetene, og selv om Ahmet ikke fremsto som en elev med velutviklede muntlige ferdigheter i den litterære samtalen, viste hans ytringer i intervjuet noe annet. Julie

så på sin side ut til å trenge øving i å formulere seg og sette ord på sine forståelser. Kanskje var en årsak at hun manglet metaspråk for å samtale om diktet slik hun ville, eller kanskje det var snakk om selvtillit og fortrolighet til en ukjent talesjanger. Maja derimot viste betydelig selvtillit og fortrolighet med å uttrykke seg muntlig, men på den andre siden viste hun ikke den samme evnen til å lytte som de andre. I den litterære samtalen var altså kjernen i den bakhtinske dialogen som Dysthe (jf. s. 8) beskriver ikke fullstendig tilstede. Allikevel er det viktig å minne om at dette var en talesjanger elevene ikke hadde mye kjennskap til fra før, og at det kreves øving i å beherske den. Til tross for det ovennevnte vil jeg likevel påstå at arbeidsmetoden i overveiende grad virket til å være svært gunstig. Derfor vil jeg også påstå at dialog om det leste burde inngå som en selvfølge i all litteraturundervisningen.

Et annet moment som må nevnes er at elevenes motivasjon og personlige engasjement åpenbart vokste betydelig underveis i prosessen. Gjennom at elevene nærmet seg det lyriske jeget i større grad og utvidet sine forståelser, ble også deres interesse og engasjement for diktarbeidet større. Idet elevene følte at det leste angikk dem og de reagerte emosjonelt på det leste ble engasjementet synlig. Dette ble også eksplisitt uttrykt av elevene. Både Ahmet, Maja og Julie fortalte i sine logger og i intervjuet at de først ikke likte diktet noe særlig, og at de fant det vanskelig å forstå. Ved oppleggets slutt viste de alle derimot en entusiasme, et eierforhold og en interesse for det de hadde lest og arbeidet med.

Et siste aspekt jeg vil trekke frem er tidsaspektet i litteraturundervisningen. Elevene uttrykte at det de i størst grad opplevde som positivt i arbeidsprosessen var den tiden de fikk til å arbeide med diktet på. Ved å arbeide med det en hel uke fikk de mulighet til å utvide sine forståelser og til å virkelig trenge inn i teksten. Som Maja uttrykte i intervjuet hadde hun ikke fått like mye ut av arbeidet om hun kun hadde hatt én time til rådighet. I læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016a) spesifiseres det at man skal arbeide med en rekke tekster og sjangre i norskfaget. Samtidig foreslår Ludvigsenutvalget en innskrenkning av kultur- og litteraturdelen i norskfaget (jf. s 2). Om dette forslaget blir en realitet, vil resultatet trolig bli at litteratur og tekster i skolen blir hastverksarbeid som det ikke arbeides særlig grundig med. På mange måter var den uken jeg hadde til rådighet for å arbeide med diktet i klasse 10x også liten tid, og mulighetene til å arbeide videre med diktet var mange. Som det kom frem av mine analyser utvidet og utviklet elevene sine forståelser gjennom hele prosessen, og de hadde en rikere og mer fullstendig forståelse av diktet ved prosessens slutt. Dette er i samsvar med Nussbaums (jf. s. 12) argumentasjon om at det kreves vilje og systematisk arbeid med litteraturen over tid, om målet er å gi elevene emosjonell og empatisk trening. Om en skal unytte noe av det potensialet som ligger i skjønnlitteraturen burde man altså arbeide grundig

med den, slik at eleven får muligheten til å åpne hemmelige rom, til empati og til å føle *med* (jf. Skardhamar, 2005). I denne forbindelse tenker jeg at det vil være mer gunstig at elevene får gå grundig i dybden på kun ett verk, i stedet for å kun skrape på overflaten av mange ulike verker. Samtidig er det viktig at elevene møter ulike tekster i skolen, og som vist i analysen gjorde det faktum at elevene tidligere hadde arbeidet mye med og møtt annen litteratur det enklere for dem å møte ny litteratur.

Sammenfattende har jeg altså i hovedsak sett at det i arbeid med litteratur er viktig at man fremmer dialog om det leste, og at man setter av tid til å arbeide med de tekster man bringer inn i klasserommet. Slik vil man skape engasjerte og motiverte lesere, som verdsetter å lese og som forhåpentligvis også vil lese av egen vilje utenfor skolediskursen.

6.3 Avsluttende kommentar

Min motivasjon i dette forskningsprosjektet har vært å øke både min og andres bevissthet rundt skjønnlitteraturens nytteverdi, og da især lyrikksjangeren. Jeg har også ønsket å bidra med nye perspektiver og begrunnelser for litteraturundervisning. Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget og samlet materiale til denne studien gjorde jeg funn som ga meg sterke indikasjoner på at skjønnlitteraturen kan muliggjøre empati hos leseren. I dette materialet har jeg ikke hatt anledning til å spore utvikling over lengre tid, og jeg har dermed heller ikke hatt anledning til å si noe om skjønnlitteraturen kan bidra til å utvikle empati hos leseren. Jeg har derimot hatt anledning til å si noe om endringer i løpet av den prosessen jeg har fulgt, og av det kunne si noe om skjønnlitteraturens potensiale for å forsterke elevenes evne til empati. I forskning av større omfang kunne det derimot vært interessant å nettopp undersøkt om litteraturen har potensiale for *utvikling* av empati hos leseren.

I samsvar med Nussbaum (2010) har denne studien vist at skjønnlitteraturen, i likhet med sakprosaen, også kan bidra i samfunnsdebatten. I mine analyser ble det synlig at litteraturen *er* en inngang til det menneskelige mangfoldet og til verden (jf. s. 11), og at den kan synliggjøre grupper som vi ikke ser eller som er fremmed for oss (jf. s. 12). Jeg har altså sett at litteraturundervisningen *er* godt for noe, og i et samfunn hvor effektivitet og profitt ser ut til å bli tillagt stor betydning kan skolen og litteraturundervisningen bidra med andre perspektiver. Det vil si perspektiver som er viktige for opprettholdelsen av demokratiet, for fellesskapet, for medmenneskeligheten og for å forsterke evnen til følsomhet, innlevelse og empati overfor *den andre*.

Referanseliste

- Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* Norskklæreren 2/2011, (s. 15-22).
- Andersen, P. T. (2013). "Hvor burde jeg da være?" *Kosmopolitisme og postnasjonalisme i nyere litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T., Mose, G., & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten* (Oversatt av Sam. Ledsaak). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (Oversatt av Caryl Emerson). Minneapolis: University of Minnesota press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (Oversatt av Rasmus T. Slaattelid). Oslo: Pensumtjeneste.
- Baumgarten, A. G. ([1750] 2008). *Fra Aesthetica (1750)*. I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision* (Oversatt av Ciaran Cronin). Cambridge: Polity Press.
- Brovall, S. (2014, 06.02.). Da Yahya Hassan ble dikter. *Aftenposten*. Hentet 26. Oktober 2015 fra <http://www.aftenposten.no/amagasinet/Da-Yahya-Hassan-ble-dikter-7435790.html>
- Buber, M. ([1932] 2003). *Jeg og du* (Oversatt av Hedvig Wergeland). Oslo: De norske Bokklubbene.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Oslo: Abstrakt.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Oslo: Abstrakt.

- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. C. Nussbaum, *Litteraturens etikk* (s. 7-22). Oslo: Pax Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Oversatt av Ole Thornye). I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax forlag.
- Gadamer, H-G. (2014). Tekst og fortolkning (Oversatt av Torgeir Skorgen). I S. Læg Reid & T. Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-197). Oslo: Spartacus.
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2: Artikler frå den andre konferansen om skrivning, lesing & literacy* (s. 27-45). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hansteen, H. M. (2007). Kva er hermeneutikk? I H. M. Hansteen, A. Linneberg, I. Nielsen & Ø. Viken, *Tekst og kultur. En innføring* (s. 58-79). Oslo: Spartacus Forlag.
- Hassan, Y. (2014). *Yahya Hassan. Dikt* (Gjendiktet av Pedro Carmona-Alvarez). Oslo: Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, P. (hovedred.). (2005). *Aschehoug og Gyldendals Store norske leksikon* (Bind Di-Fau). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hjort, A. (2013, 16.12.). Rekord: Yahya Hassan runder de 100.000. *Politiken*. Hentet 06. april 2016 fra <http://politiken.dk/kultur/boger/ECE2161023/rekord-yahya-hassan-runder-de-100000/>
- Igland, M-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-127). Oslo: Abstrakt.
- Jakobson, R. (2003). Hva er poesi? I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (2. utg.) (s. 107-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jauss, H. R. (1981). Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvidenskapen (Oversatt av Gunver Kelstrup). I M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og Læser : En antologi om receptionsforskning* (s. 56-101). København: Borgen/Basis.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Kaldestad, P. O., & Knutsen, H. (2006). *Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i*

- skolen*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*. Hentet 06. april 2016 <http://science.sciencemag.org/content/342/6156/377.full>
- Kittang, A., & Aarseth, A. (1998). *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ledsaak, S. (2004). Innledning. I Aristoteles, *Om diktekunsten* (Oversatt av Sam. Ledsaak). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lid, I. M. (2011, 12.10.). – Ingen kan ta fra deg din verdighet. *Aftenposten*. Hentet 23. februar 2016 fra <http://www.aftenposten.no/kultur/fordypning/-Ingen-kan-ta-fra-deg-din-verdighet-5316960.html>
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Louisiana Channel. (2014). *Yahya Hassan: Poems of rage* [intervju] (Min oversettelse). Hentet 31. mars 2016 fra <http://channel.louisiana.dk/video/yahya-hassan-poems-rage>
- Mittigård, O-M. (2012). – Kva er det med lyrikken som fascinerer oss, *Atle Kittang?* *Norsklæreren* 3/2012, (s. 18-19).
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Oslo: Aschehoug.
- Myklebust, J. O. (2002). *Utveljing og generalisering i kasusstudiar*. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), 423-438.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk* (Oversatt av Agnete Øye). Oslo: Pax Forlag.
- Nyeng, F. (2006). *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater*.

- Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 8. mars 2016 fra
http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Oslo: Novus forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, T. G. (2003). Innledende essay. I M. Buber, *Jeg og du* (Oversatt av Hedvig Wergeland). Oslo: De norske Bokklubbene.
- Sjkløvsjø, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (1. utg.) (s. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slaattelid, R. T. (2005). Bakhtins translingvistikk. I M. M. Bakhtin, *Spørsmålet om talegenrane* (Oversatt av Rasmus T. Slaattelid). Oslo: Pensumtjeneste.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplan i norsk*. Hentet 1. mars 2016 fra
<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 16. mars fra
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_en_bm.pdf
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3. utg.). California: Sage Publications.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

xxx, xx. okt. 2015

Kjære foreldre og foresatte for elever i klasse 10x ved xxx skole

Jeg er masterstudent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Som del av dette studiet skal jeg i høst gjennomføre forskning på elevers lesing av lyriske tekster. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever skaper mening i tekst, og hvordan elever sammen kan utvide sin forståelse av leste tekster.

I uke 46 skal jeg i norsktimene samarbeide med xxx, og gjennomføre et undervisningsopplegg der elevene arbeider med et dikt. Dette innebærer både skriving av logger og samtaler i grupper om diktet elevene har lest. Disse loggene, lydopptak av gruppesamtale og senere lydopptak av intervju med tre elever er det materialet jeg ønsker å bruke i prosjektet mitt. Forutsetningen for din tillatelse til dette er at alt innsamlet materiale vil bli behandlet med respekt og anonymisert, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. Etter at masteroppgaven er fullført, senest i juni 2016, vil alt av innsamlet data bli slettet og makulert.

Det er viktig å understreke at det er helt frivillig å delta i dette prosjektet, og at både eleven selv og foresatt(e) må gi sin tillatelse til at jeg kan bruke materialet. Om eleven ikke ønsker å delta vil det ikke få konsekvenser for undervisningen hans/hennes. Eleven kan også til enhver tid trekke seg fra å delta i prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn til det.

Hvis noen vil vite mer om dette, eller hva det innsamlede materialet skal brukes til, så er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder Thoralf (se øverst for detaljer).

Jeg håper dette høres interessant ut, og at du er villig til å la ditt barn delta i undersøkelsen. Jeg ber foreldre/foresatte om å fylle ut svarslippen på neste side om hvorvidt det gis tillatelse til at barnet kan delta i undersøkelsen.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Ingrid Floor Øian

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet som omhandler ungdomsskoleelevers lesing av dikt. Jeg samtykker i at mitt barn kan bli benyttet som informant i denne studien, og vet at vårt barn når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Jeg er også klar over at alt innsamlet materiale blir anonymisert og behandlet med respekt, og at prosjektet følger gjeldende retningslinjer for etikk og personvern.

Sted og dato: _____

Elevens fornavn og etternavn: _____

Underskrift av foresatt(e): _____

Vennligst lever svarslippen til xxx så snart som mulig.

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thoralf Berg
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 06.11.2015

Vår ref: 44854 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44854	<i>En kassstudie av elevers resepsjon og meningssskaping i møte med lyriske tekster</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Thoralf Berg</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Floor Øian</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Vedlegg 4: *TVANGSFJERNET*

SIST VI VAR SAMMEN HADDE VI PANNA MOT VEGGEN
TÅRER NED KINNENE TIL DET GJORDE VONDT I HALSEN
NY KONE
NYE BARN
SÅ VI FLYTTET TIL MOR I BLOKKA SKRÅTT OVERFOR
MEN DERE KJENNER HISTORIEN
EN SAKSBEHANDLER DUKKER OPP MED ET STYKKE PAPIR
OG ET PAR BETJENTER SOM BARE GJØR JOBBEN SIN
MOR SIER
TA IKKE MIN SØNN DET ER EID I MORGEN
MEN DET PAPIRET
SÅ JEG TAR PÅ DE SLITTE SKOENE MINE
OG KYSSER PANNER FARVEL
SPARKER SAKSBEHANDLEREN NED TRAPPENE
OG FÅR HÅNDJERN PÅ
DET ER STRAFFBART SIER BETJENTENE
I MUNNEN PÅ HVERANDRE
OG JEG SIER AT JEG ER UNDER DEN KRIMINELLE LAVALDEREN
SPARKER OGSÅ TIL DEM
OG SÅNN BLIR LAM OG KEBAB
BYTTET UT MED MORTENSAND MED EPLE-OG SVISKEFYLL
DERE RINGER OG KALLER MEG VEKSELVIS BROR ELLER DANSKE
VIL VITE HVA JEG GJØR PÅ EN INSTITUSJON
MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE
HAR VI ANNET ENN SMERTEN TIL FELLES
NÅ HAR DERE BLITT STORE OG PENE
OG JEG HAR ÅPENBART BLITT DANSKE
MEN KJENNER VI EGENTLIG HVERANDRE
DET ER LENGE SIDEN VI KOM UT AV DET HULLET
DET KAN VEL IKKE HOLDE OSS SAMMEN

TVANGSFJERNET I Danmark betyr som oftest dette at Barn- og Ungeutvalget velger å fjerne barnet fra hjemmet uten foreldrenes samtykke.

SAKSBEHANDLER En person som har ansvar for å behandle saker, for eksempel innad i kommunen.

BETJENTER Politi

EID Islamsk høytid

DEN KRIMINELLE LAVALDEREN Den alder en person må ha nådd for å kunne straffes (15 år i Danmark).

MORTENSAND MED EPLE- OG SVISKEFYLL Tradisjonell dansk rett som blant annet spises på Mortens helgendag, 11. november.

VEKSELVIS Skiftevis. Kan for eksempel være annenhver gang.

INSTITUSJON Behandlingshjem. Her en institusjon for barn med problemoppførsel.

Vedlegg 5: Presentasjon av Yahya Hassan

YAHYA HASSAN

- Født: 19. mai 1995.
- Vokste opp i utkanten av Århus i Danmark.
- Foreldrene hans kom til Danmark som palestinske flyktninger på slutten av 1980-tallet.
- Han er nest eldst av fem søsken. De vokste opp i et voldelig hjem.
- Diktsamlingen hans, *Yahya Hassan*, ble utgitt i oktober 2013.
- Samlingen skildrer hvordan han har opplevd det å være innvandrerbarn i Danmark.
- I tillegg skriver han mye om sitt liv som ungdomskriminell.

<https://www.youtube.com/watch?v=N839DIASGkA>



Vedlegg 6: Transkripsjonsforklaring

/	Avbrutt ytring
..	Kort pause
<>	Innskutt tale
(!)	Ordet foran blir lagt trykk på
(<i>ler</i>)	Utenomspråklige kommentarer blir markert ved kursiv i parentes
[]	Innskutt tale fra forskeren i ettertid

Vedlegg 7: Avsluttende logg

Navn: _____

Hva tenker du blir fortalt i diktet, og hvordan forstår du diktet?

Hvordan opplever du jeget i diktet?

Hvordan er diktet satt sammen, og hvilken effekt synes du måten det er skrevet på gir?

Prøv å formulere hva du tenker diktets tema kunne vært.

Kan man lære noe av dette diktet? I så fall, hva?

Hva synes du om diktet?

Andre kommentarer til diktet:

Vedlegg 8: Intervjuguide

La eleven fortelle litt om seg selv:

- Interesser, bosted, fritid.
- Familie.
- Har eleven noen religiøs bakgrunn?

Om eleven og lesing:

- Liker eleven å lese?
- Leser eleven mye på fritiden?
- Hva leser eleven?
- Hvilket forhold har eleven til dikt og lyrikksjangeren?

TVANGSFJERNET:

- Hva mener du at diktet handler om?
- Er det noe i diktet du fortsatt synes er vanskelig å forstå?
- Forsto du diktet annerledes etter hvert som vi arbeidet med det? Hvordan?
- Hvordan synes du den litterære samtalen fungerte? Lærte du noe av de andre? Forsto du diktet annerledes etter samtalen?
- Likte du diktet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Spør i tillegg om eleven kan utdype bestemte ting han/hun ytret i den avsluttende loggen eller i samtalen:
 - I loggen skrev du blant annet...
 - I samtalen snakket dere om/nevnte du...

NB! Få eleven til å snakke mest mulig om diktet på egenhånd.