

Andrea Sæterlid

Kunsten å vere empatisk

Ein studie av korleis eit utval elevar på 9. trinn sine empatiske evner kjem til uttrykk i skjønnlitterær skrivning

Masteroppgåve i Norskdidaktikk (5-10)

Rettleiar: Ann Sylvi Larsen

Mai 2023

Andrea Sæterlid

Kunsten å vere empatisk

Ein studie av korleis eit utval elevar på 9. trinn sine empatiske evner kjem til uttrykk i skjønnlitterær skriving

Masteroppgåve i Norskdidaktikk (5-10)

Rettleiar: Ann Sylvi Larsen

Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap
Institutt for lærarutdanning



Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker korleis elevane sine empatiske evner kan kome til uttrykk i skjønnlitterær skrivning. Studien er ei innhaldsanalyse av elevane sine dagbøker, med utgangspunkt i novella *Kunsten å myrde* av Cora Sandel (1935). Målet var å studere korleis elevane skriv seg inn i perspektivet til karakteren Germaine og hennar oppleving av dei rundt ho, og deretter undersøke kva dette seier om elevane sine empatiske evner i tolking av novella. Studien kan seiast å vere ei norskfagleg, hermeneutisk oppgåve, der det foregår ei kvalitativ innhaldsanalyse med nærlesing som metode. Bakgrunnen for studien er eit ønske om å ta fatt i norskfaget sine tverrfaglege tema; *demokrati og medborgarskap* og *folkehelse og livsmeistring*. Fokus er på korleis litteratur og skrivning kan nyttast for å utvikle forståing for andre og deira perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Dette har fått utspring i problemstillinga: *Korleis kan elevane sine empatiske evner kome til uttrykk i skjønnlitterær skrivning?*

Masterprosjektet er skrive innanfor rammene til PRANO-prosjektet ved NTNU. PRANO-gruppa utvikla eit undervisningsopplegget som innebar litterære samtalar og ulike kreative arbeidsmåtar, der mitt prosjekt hovudsakleg handlar om skrivninga. Opplegget vart gjennomført på ein heil 9. klasse, men eg har valt å bygge forskinga mi på fire utvalde dagbøker frå den skjønnlitterære skrivninga. I analysen og ei fortløpande drøfting har eg sett tolkingane i lys av relevant teori. Her har eg sett på korleis litteratur kan invitere til å utvikle empatiske evner, kva val av litteratur vil ha å seie og korleis skrivning kan invitere eleven til å sjå andre sine perspektiv. Til saman er dette med på å skape ei heilheitleg oversikt over det overordna målet for prosjektet.

Funna frå analysen tyder på at elevane på mange måtar meistrar å syne empatiske evner i den skjønnlitterære skrivninga av den fiktive karakteren Germaine. Analysen avdekkjer at elevane skildrar karakteren sitt emosjonelle liv, gjennom å skrive om både kjensler, handling og livssituasjon. Skildringane som elevane skriv syner at dei nyttar sine narrative førestillingsevner til å setje seg inn i karakteren, og det kjem fram fleire empatiske evner i desse skildringane. Elevane viser også evne til å tolke ulike tomme rom i ein utfordrande tekst som og byr på motstand. Dette syner evne til sjølvstende og individuell tolking. Samtidig viser forskinga at mykje av tolkingane er gjennomgåande i fleire dagbøker. Dette kan tyde på at den lærarstyrte litterære samtalen og dei ulike førskrivingsaktivitetane er vesentlege for at elevane klarer å opne teksten og få ei heilheitleg forståing av handlinga i novella. Forskinga syner at den skjønnlitterære skrivninga kan vere ein måte for elevane å setje seg inn i ein annan sitt perspektiv på, og at det kan bidra til å utvikle elevane som empatiske medmenneske.

Abstract

This master research how students' empathy can be expressed in creative writing. The study is a content analysis of students' diaries, focusing on their interpretations of the novella *Kunsten å myrde* of Cora Sandel (1935). The aim was to study how students write from the perspective of the character Germaine and her perception of those around her, and then to investigate what this says about the students' empathic abilities in interpreting the novella. The study is a part of Norwegian studies, employing a hermeneutic approach, where qualitative content analysis is conducted, and the method is a close reading. The background for the study is a desire to address the interdisciplinary themes of *Democracy and citizenship* and *Health and life skills*, which focus on how literature and writing can be used to develop an understanding of others and themselves perspectives (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). This has given rise to the research question: *How can students empathic abilities be expressed in creative writing?*

The master project is part of a larger project at NTNU called the PRANO project. My PRANO group designed a teaching plan. We first did literary discussions and then various creative working methods, where my project primarily focused on the writing. Even though the whole class participated, I based my research on four selected diaries from creative writing. I have viewed the interpretations using relevant theory in the analysis and ongoing discussion. I looked at how literature can invite the reader to develop empathic abilities, how the choice of literature can impact this, and how writing can invite the student to see others' perspectives. The goal was to provide a detailed understanding of the project's main aim.

The findings from the analysis show that students can express empathy in their creative writing of the fictional character Germaine. The study reveals that students depict the characters' emotional life by writing about feelings, actions and life situations. The students' descriptions show that they use their imaginative narrative abilities to put themselves in the character's position, which was reflected in their depictions. Students also demonstrate the ability to interpret gaps in a challenging text that offers resistance, showing a level of independent thought. At the same time, many of the interpretations are consistent in several of the diaries. This may suggest that the teacher-led literary discussions and the various pre-writing activities played an important role in opening the text and understanding the action in the novella. Overall, this study shows that creative writing can be a way for students to put themselves in others' perspectives and contribute to developing students as empathic individuals.

Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på mi tid ved Grunnskulelærerutdanninga ved NTNU. For eigen del har prosessen med å skrive masteroppgåve vore ei berg-og-dal-bane. Det er tidvis intenst og frustrerande å vere i skriveprosessen, men takka vere PRANO-prosjektet minnast eg perioden som lærerik og engasjerande. Det unike samarbeidet mellom praksislærer, rettleiarar og medstudentar har gjeve meg innsiktsfull kunnskap i kva klasserommet byr på av uendelege moglegheiter. Det er fleire som fortener ein takk for å ha gjeve meg støtte i ein hektisk masterperiode.

Først og fremst vil eg rette ein stor takk til rettleiar Ann Sylvi Larsen for konstruktive og oppmuntrande tilbakemeldingar. Når eg forlèt kontoret ditt med sjølvtilitt for vidare arbeid med prosjektet, så tyder det på rettleiing av god kvalitet! Eg vil også takke Per Esben Myren-Svelstad og Marion G. Stavsøien. Takk for engasjement i prosjektet mitt. Eg vil i tillegg takke mine medstudentar i PRANO-prosjektet for godt samarbeid.

Takk til praksislærer Ane og engasjerte elevar som har bidratt til denne masteroppgåva. Tilfeldig? Neppe. Kunnskapen vil eg ta med meg når eg som framtidig lærar skal arbeide med litteratur i skulen.

Takk til medstudentar frå lærarutdanninga for lunsjpausar, festar og fem uforgløyemelege år!

Tusen takk til min kjære familie for støtte og oppmuntring i masterarbeidet! Ein særleg takk til mamma for å ha korrekturlese og kome med kommentarar på oppgåva. Til slutt ein takk til gode venner i Trondheim by! Dykk er høgt verdsett.

Andrea Sæterlid
Trondheim, mai 2023

Innholdsliste

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for oppgåva	1
1.2 Introduksjon av masterprosjektet.....	1
1.3 Tidlegare forskning	3
1.4 Val av tekst	4
1.5 Oppgåva si oppbygging.....	5
2 Teoretiske tilnærmingar	7
2.1 Kvifor er empati viktig?.....	7
2.2 Litteratur og empati	8
2.2.1 Narrative førestillingsevner.....	8
2.2.2 Tomme rom i teksten	9
2.2.3 Utfordrande litteratur	9
2.2.4 Å leggje til rette for eit tolkingsfellesskap	10
2.3 Litterære samtalar	11
2.4 Skrivning som tolkingsarena.....	11
2.4.1 Dagbok og sjangeren sine moglegheiter	11
3 Metode	13
3.1 Forskingsdesign.....	13
3.2 Førebuingar til datainnsamling	14
3.3 Gjennomføring	15
3.4 Tekstutvalet.....	17
3.5 Samanfattande refleksjonar knytta til metode.....	17
4 Litterær analyse av <i>Kunsten å myrde</i>	19
4.1 Handlingsreferat	19
4.2 Overordna om teksten	19
4.3 Dei ulike karakterane	20
4.3.1 Francine som karakter	20
4.3.2 Madame som karakter	21
4.3.3 Germaine som karakter	22
4.4 Teksten sine tomme rom.....	24
4.4.1 Germaine held seg heime i ein månad	24
4.4.2 Den gamle mannen	24
5 Analyse og drøfting av elevtekstane	27
5.1 Presentasjon av dei fire dagbøkene	27
5.2 Elevane si forståing av karakteren Germaine	30
5.2.1 Tankar og kjensler	30
5.2.2 Livssituasjon	32
5.2.3 Det tomme rommet: ««Syk? Om De så vil, madame.» Et mangetydig svar.»	33

5.3 Elevane si forståing av korleis Germaine oppfattar menneska rundt seg	34
5.3.1 Francine	34
5.3.2 Madame	35
5.3.3 Familien til Germaine.....	36
5.3.4 Det tomme rommet: «En gammel mann. De sa han var efter henne bestandig.»	37
6 Summerande drøfting og avslutning	39
6.1 Kva seier dette om elevane si tolking av novella?	39
6.2 Korleis kan elevane sine empatiske evner kome til uttrykk i skjønnlitterær skrivning?	40
6.3 Vidare forskning	42
Litteraturliste	43
Vedlegg	46
Vedlegg 1: Godkjenning frå SIKT	47
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	48
Vedlegg 3: Oppgåvebestilling til elevane	51
Vedlegg 4: Isak (1)	52
Vedlegg 5: Selma (2).....	53
Vedlegg 6: Sofia (3)	54
Vedlegg 7: Ingrid (4).....	56

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for oppgåva

Skulen har i dag klare målsettingar for korleis ein ønsker å utvikle elevane sine sosiale ferdigheiter. Det er mykje snakk om det såkalla danningsaspektet som skulen har ansvar for å utvikle. I Kunnskapsløftet heiter det at «Skolen skal støtte og bidra til den sosiale læringa og utviklinga til elevane gjennom arbeid med faga og i skolekvardagen elles.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Det inneber eit ønske om å utvikle elevane til å ha forståing for mangfald, å ha sosiale ferdigheiter og evna til kritisk tenking. For i eit sosialt miljø, så er ein avhengig av at ein klarer å samhandle med andre mennesker. Det er vesentleg at ein kan tolke oppførselen til andre og handtere ulike situasjonar på ein god og reflektert måte. Per Thomas Andersen (2011) går så langt at han påstår at «Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske.», i sin artikkel Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? i tidsskriftet *Norsklæraren* (s. 19). Nettopp det å utvikle eit godt samfunnsmenneske og medmenneske kjem også til syne i fagfornyninga med det reviderte Kunnskapsløftet. Der vart det introdusert tre nye tverrfaglege temaa; *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Formålet med desse er at ein gjennom arbeid på tvers av fag har eit felles ansvar for å utvikle elevane til å verte gode samfunnsmessige borgarar. Det kviler eit stort press på læraren sine skuldrer i å utvikle dei sosiale ferdigheitene hos elevane, og ein kan stille spørsmål ved korleis ein konkret kan arbeide med det.

I norskfaget har dei tverrfaglege temaa *demokrati og medborgarskap og folkehelse og livsmeistring* overordna mål for korleis ein ynskjer at eleven skal utvikle seg. *Demokrati og medborgarskap* har mellom anna eit mål som seier at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevane innblikk i livssituasjonen og utfordringane til andre menneske. Dette kan bidra til at dei utviklar forståing, toleranse og respekt for synspunkta og perspektiva til andre menneske, og det kan leggje eit grunnlag for konstruktiv samhandling.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Her vert det eksplisitt gjeve uttrykk for at skjønnlitteratur kan invitere lesaren til å sjå andre sine perspektiv. Også *Folkehelse og livsmeistring* har som mål «å utvikle evna elevane har til å uttrykkje seg skriftleg og munnleg. Dette gir elevane grunnlag for å kunne gi uttrykk for eigne kjensler, tankar og erfaringar, [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Her vert det sagt at skrivning og muntlegheit er metodar ein må nytte for å utvikle elevane. Til saman viser desse måla at norskfaget har eit ansvar i å utvikle mellommenneskelege eigenskapar for å kunne uttrykke seg og forstå seg sjølv og andre betre. I LK20 står det fleire kompetansemål for at ein skal arbeide med skrivning, muntlegheit og litteratur, men det står ingen konkrete forslag til korleis ein skal arbeide. Målet mitt med dette prosjektet er derfor å sjå på korleis ein kan utvikle den mellommenneskelege eigenskapen empati gjennom skjønnlitterær skrivning i form av dagbok.

1.2 Introduksjon av masterprosjektet

Våren 2022 byrja eg å tenkje på kva som skulle verte mitt masterprosjekt. I norskfaget tok vi stilling til kva hovudemne vi ønska å fordjupe oss i, og då fann eg ut at litteratur og litteraturundervising er eit felt eg ønska å lære meir om. Sommaren 2022 fekk alle studentane ved masterprogrammet Norsk tilbod om å delta i forskingsprosjektet PRANO

(Institutt for lærarutdanning, 2020). Hensikta med prosjektet vart presentert som at dei ønska å styrke samarbeidet og utvikle modellar mellom praksisskule, praksislærer og universitet, derav namnet *Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Dette tilbodet måtte eg gripe, då det ville gje meg moglegheita til å forske tett saman med medstudentar, praksislærer og rettleiarar på ein praksisklasse. Vi fekk tildelt ein praksisklasse som bestod av heile 50 elevar, men som mesteparten av tida var delt i to grupper. Dette gjorde til at vi gjennomførte all undervisinga to gonger på dei to ulike gruppene. Det vart tydeleg for oss at til tross for undervisinga for dei to gruppene hadde ein lik plan, så vart gjennomføringa og utfallet av undervisinga ulik. Det er mange faktorar som påverkar dette, mellom anna elevgruppene. Erfaringa med klassen i løpet av praksisperioden, hadde betydingar då praksisgruppa, praksislærer og rettleiarar samarbeida og laga eit felles prosjekt. Dette prosjektet vart utgangspunktet, også utvikla studentane kvar sine individuelle masterprosjekt. Deretter laga studentane eit undervisningsopplegg der alle fekk gjennomført forskinga si.

Utgangspunktet for både studentane, rettleiarar og praksislærer var som nemnt interessa for litteratur, og gjennom diskusjon kom vi fram til kva moglegheiter kanonlitteratur kan by på. Med ein praksislærer i front, med svært stor interesse og engasjement for klassiske verk, fann vi ut av eit undervisningsopplegg som både interesserte elevane og kunne by på didaktiske utfordringar. Utgangspunktet for opplegget var at vi hadde lyst til å gå i djupna på ei klassisk novelle, då vi hadde opplevd suksess ved både klassiske verk og novellesjangeren tidlegare i praksisperioden. Vi opplevde at novellene vi nytta i undervisinga opna opp for å arbeide med ulike kreative arbeidsmåtar, og at dette bidrog til at ein stor andel av elevane deltok i tolkingsfellesskapet. I etterkant av høgtlesing av novelle arbeidde vi med metodar som stillbilette midt i ei handling, dramatisering, teikning både undervegs i lesing og i etterkant og at elevane skulle skrive eigne tekstar basert på strukturen i teksten vi hadde lese. I likheit med mine medstudentar, synest eg dette var svært engasjerande og interessant. Det var i skriveprosessen at eg gjorde nokre spanande oppdagingar. Elevane skreiv ulike og interessante tolkingar når dei fekk i oppgåve å setje seg inn i og skrive frå ulike karakterar sitt perspektiv. Dette vekka mi interesse for korleis elevane sine tolkingar kjem til uttrykk i skrivning, og særleg deira evne til å leve seg inn i og syne empati for karakterane.

I lys av det ovannemnte, vart det utvikla eit undervisningsopplegg. Opplegget skulle legge til rette for ei litteraturundervising som både engasjerte elevane, og som opna opp for ulike kreative arbeidsmåtar å få tak i elevane sine tolkingar på. Med utgangspunkt i novella *Kunsten å myrde* planla vi først høgtlesing i heilklasse der det også vart gjennomført litterær samtale. Deretter vart det gjennomført ulike kreative arbeidsmåtar å arbeide med litteraturen på, mellom anna teikning og dramatisering¹. Avslutningsvis var arbeidsmetoden som vart mitt masterprosjekt, nemleg at elevane skulle skrive ei dagbok frå perspektivet til karakteren Germaine frå novella *Kunsten å myrde*. I eit forsøk på å undersøke elevane sine tolkingar og deira evne til empati formulerte eg følgende problemstilling:

Korleis kan elevane sine empatiske evner kome til uttrykk i skjønnlitterær skrivning?

¹ PRANO-gruppa mi bestod av Johannes Bakken Aashamar (2023) som forska på dei litterære samtalanene, Kristiane Selsjord (2023) som forska på teikning og Helene Høgseth (2023) som forska på dramatisering.

Vidare er det behov for å presisere at det primære studieobjektet i dette prosjektet er dagbøkene til elevane, der dei skriv om ein fiktiv person. Eg ønsker ikkje å seie noko generelt om skrivinga til elevane, men eg meiner likevel at det er overførbart til undervisings situasjon. For å svare på problemstillinga har eg vidare formulert to avgrensande forskings spørsmål:

1. Korleis skriv elevane seg inn i perspektivet til karakteren Germaine og hennar oppleving av dei rundt i Cora Sandel si novelle *Kunsten å myrde*?
2. Kva seier dette om elevane si tolking av novella?

For å belyse og drøfte undervisingsopplegget og forskinga mi kjem eg til å nytte den ulike relevante teoretikarar. Martha Nussbaum (2016) og Susanne Keen (2007) vert nytta for deira syn på litteratur og empati. Vidare vil Wolfgang Iser (1981), Birthe Sørensen (2001), Mads Claudi (2017), Åsmund Hennig (2017), Martin Blok Johansen (2019) og Birthe Sørensen vert nytta når det er snakk om val av litteratur og tolkingar i litteratur. Til slutt vil Anne-Kari Skarðhamar (2011) og Hildegunn Otnes (2015) vere relevant når det er snakk om korleis skriving kan invitere eleven til å sjå andre sine perspektiv.

1.3 Tidlegare forskning

Samoilow (2020) peikar på korleis det verkar som det allereie er eit breidt forskingsfelt som tek føre seg korleis bruken av litteratur og lesing i undervisning kan bidra til å utvikle elevane sine empatiske evner. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har i forskingsartikkelen «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?» gjennomført forskning der dei tek føre seg kva skjønnlitterære verk som vert arbeida med i løpet av 178 norsktimar på eit åttande trinn. Dei trekker mellom anna fram Janet Alsup med hennar fire hovudkategoriar for kva som er litteraturen sitt viktigaste potensiale i skulen. Desse er utvikling av identitet, empati, sosialt engasjement og kritisk tenking (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). I lys av dette ser studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas på at elevane i liten grad las litteratur som utfordrar deira evne til kritisk refleksjon og som utvidar deira forståingar og tolkingar.

Synnøve Matre og Randi Solheim (2014) leia eit prosjekt kalla Normprosjektet, der målet var å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving og finne ut kva effekt det har å nytte desse inn i læraren sin vurderingskompetanse og elevane si skriving. I skriveoppgåvene som elevane fekk var målet at ein skulle gje dei ulike skriveoppdrag. Hildegunn Otnes (2015b) ser på desse skriveoppgåvene og kategoriserer dei inn i fire, og ein av kategoriane er korleis elevar fekk i oppdrag å skrive seg inn i rolla som *empatikar*. Her vart eleven bedt om å få inn i rolla som ein annan person, gjerne frå ei anna tid, stad eller livssituasjon (Otnes, 2015b, s. 248). Dette kan ein knyte til Fagfornyninga og dei grunnleggande ferdigheitene, der ein ynskjer å utnytte ulike tekstoppgåver for å trene elevane til å uttrykke seg på ulike måtar (Kunnskapsløftet, 2017).

Det er delte meiningar om korleis forskingsfeltet ser ut med tanke på skriveoppgåver og det empatiske aspektet. Otnes (2015b) skriv at det er kjent og vanleg med empatioppgåver i litteraturundervisninga (s. 249). Samoilow på si side peiker på at det ikkje er like mykje forskning på kva moglegheit skriving kan ha for å utvikle empatiske evner (s. 29). Begge er einige om at desse oppgåvene tilbyr eleven å gå inn i eit anna menneske sitt perspektiv, og at ein slik kan trene på innleving og øving i å sjå frå det

perspektivet ein skriv frå. Det finst noko forskning på feltet, men det er frå historiefaget (Samoilow, 2020, s. 29). Der har ein gjerne nytta perspektivtaking for at elevane skal trene på å forstå menneska og historiske aspekt frå til dømes ein annan tidsepoke (Otnes, 2015b, s. 249). Dette har vist seg å ha ein empatiserande effekt. Likevel finst det lite forskings på dette innanfor norskfaget sitt felt. Under den grunnleggande ferdigheita: «Å kunne skrive» står det at elevane skal kunne «utforme og arbeide vidare med tekstar i ulike sjangrar [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Som Otnes (2015b) trekker fram er det ikkje uvanleg å gje elevane skriveoppgåver som dagbok eller brev der dei skal sjå noko frå ein annan sitt perspektiv (s. 249). Det kan likevel verke som at det er færre som har studert korleis det gjev eleven moglegheit til å uttrykke seg og særleg syne empatiske evner.

Det er ulike masteroppgåver som har forska på litteratur i lys av ulike kjensler og eigenskapar. Ingrid Turtum skreiv våren 2022 ei masteroppgåve gjennom PRANO-prosjektet, der ho tok føre seg følgande: Hvordan kan vi jobbe med følelser på en fagspesifikk måte, som støtter opp under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? (Turtum, 2022, s. 15). Anniken Eie presenterer i si masteroppgåve følgande problemstilling: Hvordan kan Sommer i Norge brukes for å fremme empatiutvikling i skolen, i lys av den nye læreplanen? (Petersen, 2021, s. 9). Desse gjer, i likheit med meg, ein studie av både kjensler og empati i litteratur. Skilnaden er at dei har nytta litterære samtalar som metode, medan eg vel å nytte skrivning. Eg er openbart ikkje den første som vel å fokusere på litteratur, skrivning og empati i lys av kvarandre. Eg vil likevel påstå at oppgåva mi er med på å utvide forskingsfeltet og det kan bidra som døme på aspekt ein kan tenkje på ved litteraturundervisinga.

1.4 Val av tekst

Som del av PRANO-prosjektet, har eg vore medlem av ei praksisgruppe med praksislærar og rettleiarar der alle har ei særleg interesse for litteratur. Det har vorte diskutert korleis det er fleire omsyn å ta når ein skal velje ut litteratur som både skal treffe kompetansemåla frå læreplan og klassen sine interesser. Med utgangspunkt i dette vart det av rettleiarar og praksislærar foreslått ulike noveller, og Sandel-novella var den praksisgruppa fanga mest interesse for. Først og fremst var tanken at det er gunstig med novelle, ettersom det er ein kortare tekst som dermed tek kortare tid å lese. Vidare har det vorte diskutert fleire gonger med praksislærar kva moglegheit kanonlitteratur og klassiske verk kan ha. Vi diskuterte ved fleire høver at det er positivt at elevane les ungdomslitteratur, ettersom det ofte er tema og eit språk dei enkelt kan relatere til.

Eit anna aspekt som vart trekt fram er korleis utfordrande litteratur kan invitere elevane inn til same tema, men i meir krevjande form. Det er positivt for elevane å lese ungdomslitteratur, ettersom det ofte er tema og eit språk dei enkelt kan relatere til. Samtidig diskuterte vi ved fleire høver at det er positivt å syne elevane krevjande litteratur som gjerne er pakka inn i eit meir komplisert språk. Der må ein gjerne hjelpe elevane med å forstå teksten ved å bruke tid på å gå gjennom den. Til tross for at noveller er frå ei eldre tid, som *Kunsten å myrde* som er nesten nitti år gamal, så vil den vere like aktuell i dag. Den har tema som kjønnsroller, graviditet, mellomkrigstid, maktrøller og hierarki, skam og sjølv mord. Dette kan invitere elevane inn til fleire dagsaktuelle debattar. Det er fleire kriser som pågår i verda, mellom anna er det undertrykking av kvinner sine rettigheter i Irak, i USA har dei i nokre statar som avgrensar kvinner sine rettigheter til å ta sjølvbestemd abort og ein har enkelte land der

det er lov med assistert sjølv mord. Dette er alle tema ein kan seie at *Kunsten å myrde* på mange måtar rører ved.

1.5 Oppgåva si oppbygging

Masteroppgåva mi består av seks kapittel. I kapittel 1 presenterer eg bakgrunnen for val av oppgåve, introduksjon av mitt prosjekt og sentrale forskingsbidrag. I kapittel 2 skriv eg om den teoretiske tilnærminga til det overordna prosjektet. I teorikapittelet gjere eg greie for korleis teoriane fungerer i lys av kvarandre og at dei saman dannar eit grunnlag for analysen og drøftinga. I kapittel 3 tek eg for meg val av metode og forskingsdesign. For å forstå elevtekstane har eg nytta kvalitativ innhaldsanalyse som metode. Vidare presenterer eg førebuingane som vart gjort før datainnsamlinga, sjølve gjennomføringa og etterarbeidet. Til slutt vil eg samanfatte refleksjonar knytta til metodeval, og her vil reliabilitet og validitet vere sentralt. I kapittel 4 gjennomfører eg ei litterær analyse av novella *Kunsten å myrde* av Cora Sandel. I kapittel 5 gjer eg ein analyse av elevtekstane i lys av forskingsspørsmåla mine, der eg både presenterer funna mine og fortløpande drøfter dei opp mot dei teoretiske bidraga i kapittel 2. Målet her er å syne refleksjon over teorien. Oppgåva avsluttast med kapittel 6 der eg har ei summerande drøfting kring forskingsspørsmål to, før eg avsluttar med det overordna målet for prosjektet.

2 Teoretiske tilnærmingar

For å undersøke korleis elevane viser empatiske evner gjennom skjønnlitterær skriving, vil eg først forklare kva empati er. Deretter vil eg ta for meg korleis ulike teoretikarar meiner at litteraturen kan ha betydning for korleis ein kan utvikle empatiske evner. Vidare vil eg sjå på korleis tolking av litteratur kan foregå, og særleg tomme rom. Deretter vil eg ta for meg korleis val av litteratur i undervisinga er viktig. Avslutningsvis vil eg syne korleis litterære samtalar ligg til grunn for skriveøvingar, og særleg korleis skriving kan invitere elevane til å tre inn i andre sitt perspektiv og såleis syne empati.

2.1 Kvifor er empati viktig?

Som Kinge (2014) skriv er det ei generell semje i forskning om at *empati* er eit komplekst omgrep som er vanskeleg å tillegge ein spesifikk definisjon. Likevel vert empati omtala som evna til å oppdage og erkjenne andre sine kjensler og tankar (Kinge, 2014, s. 42). Det handlar primært om å kunne forstå andre sine emosjonar gjennom å ta den andre sitt perspektiv, og det kan vere redsel, fortviling eller andre kjenslemessige tilstandar. Ein kan vise empatiske evner gjennom passende respons som å trøyste dersom ein ser at nokon ikkje har det bra eller å hjelpe nokon som er i naud (Svartdal & Blystad, 2022). Som Svartdal og Blystad skriv er det sentrale ved empati at når ein har tolka andre sine kjensler, så får ein ofte liknande kjensler sjølv. Dette handlar ikkje om at ein er i stand til å faktisk lese andre sine tankar, men at ein evnar å forstå, setje seg inn i og forutsjå korleis andre menneske sine tankar, følelsar og reaksjonar kan verte (Stokke, 2022, s. 255). Som motsetnad vert dei som ikkje reagerer på emosjonelle uttrykk som gråt med empati gjerne oppfatta som psykopatar, og dei knyter dårlegare relasjonar med andre menneske (Svartdal & Blystad, 2022). Å vere empatisk er ein eigenskap som til dagleg vert mykje nytta for å forstå andre menneske sine kjensler og opplevingar.

Å vere empatisk er ein viktig mellommenneskeleg eigenskap, men også samfunnsmessig funksjon (Svartdal & Blystad, 2022). For å kunne leve i eit demokratisk samfunn, så treng ein at ein har forståing for at det finst menneske med ulike haldningar og verdiar. Dersom ein har empatiske evner, så vil det bidra til at ein betre handterer konflikter og er meir hjelpsam. Litteraturhistorikar Per Thomas Andersen (2011) meiner at det er ein lang veg å gå før ein utviklar eit balansert og empatisk sosialt individ som er i stand til å ta samfunnsansvar. Dermed må ein trene på dette (s. 19). Ein har ulike eigenskapar som viser at nokre har og utøver mykje empati, medan andre har mindre empatiske evner. Særleg er dette viktig å tenkje på i skulesamanheng. I skulen er det nemleg viktig at vi ikkje tek for gitt at alle elevane har like stor evne til å leve seg inn i andre sitt perspektiv, men at ein nettopp må trene for å utvikle seg og verte god på å vere empatisk. Det er viktig for at det skal vere eit inkluderande miljø, og særleg fordi det mellom anna viser seg at dei som er meir empatiske gjerne mobbar lite (Svartdal & Blystad, 2022). I undervising kan ein til dømes gjennomføre aktivitetar som diskusjon, rollespel eller skriving for å invitere til at folk kan dele av sine perspektiv med utgangspunkt i litteratur (Keen, 2007, s. 14). Det står også i læreplan for norsk at ein skal utvikle elevane til å bli gode demokratiske borgarar. Gjennom ulike aktivitetar kan fleire få nye innsikter som kan auke deira empatiske evner, noko som i det store heile vil gagne demokratiet og samfunnet vårt.

2.2 Litteratur og empati

Filosofen Martha Nussbaum er svært oppteken av psykologi og kjensler, og særleg då medkjensle og empati. Ho har mellom anna studert korleis litteratur og kjensler kan verke inn på menneske sin måte å tenkje på (Nussbaum, 2016, s. 9). Ho skildrar litteraturen si rolle og betydning for samfunnet slik:

Litteratur utvikler vår etiske tenkning, er viktig for demokratiet, for den offentlige samtalen. Fordi den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv, og fordi dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at også vår adferd endres. Særlig gjelder dette vanskelige følelser som avsky, skam, hat og sinne. Det at følelser fremkalles hos leseren, ligger i verkets struktur og form, ikke bare i fremstillingen av de litterære skikkelsenes liv (Nussbaum, 2016, s. 8).

Ho antyder at litteratur kan bidra til å auke menneske sine empatiske evner, og at dette har stor betydning for å skape eit likeverdig samfunn der menneska aksepterer kvarandre.

2.2.1 Narrative førestillingsevner

Gjennom å lese ulik litteratur kan ein få kjenne på og oppleve situasjonar gjennom andre sine perspektiv. Dette kallar Nussbaum for *narrative førestillingsevner*. Narrative førestillingsevner handlar om å forstå andre sine opplevingar og kjensler ved å setje seg inn i karakterane sine kjensler, val og måtar å betrakte verda på (Nussbaum, 2016, s. 10). Det er ikkje nok å berre ha kunnskap om andre kulturar og menneske, men ein må faktisk setje seg inn i deira måte å betrakte verda på for å forstå det (Nussbaum, 2016, s. 11-16). Då vil ein utvide dei perspektiva og erfaringane ein i utgangspunktet har. Dette kan også kallast for *posisjonell tenking*, fordi ein er open for å innta andre sine perspektiv (Nussbaum, 2016, s. 203). Lesaren kan få oppleve både dei positive og dei negative kjenslene som karakterane har. Gjennom perspektivtaking kan ein utvikle empati, forståing og aksept for kvarandre, til tross for at ein eigentleg har ulike verdiar og haldningar. Samtidig trekker Nussbaum (2016) fram eit døme med at også nazistane las litteratur utan at det nødvendigvis gjorde dei til betre og meir empatiske menneske (s. 11). Det er altså ingen garanti for at ein oppnår empatiske evner av å lese litteratur, men det kan bidra til at ein forstår meir av andre menneske og deira perspektiv.

Litteratur kan invitere lesaren inn til å oppleve og kjenne på det som skjer med karakterane, altså at kjenslene våre vert vekte. Susanne Keen (2007) skriv om korleis litteratur kan bidra til å utvikle empatiske evner. Slik ho skriv har litteratur verdi i å gje lesaren ei kjensle av «I feel what you feel» (s. 5). Til dømes kan det vere at lesaren reagerer på eller vert provosert over noko som skjer med ein karakter fordi den kjenner seg att, eller synest noko er urettferdig. Det kan kjennast som at kroppen fysisk reagerer på det den opplever ved teksten, nettopp fordi kjenslene våre vert rørt ved. Denne kjensla oppstår fordi ein enten kjenner tilhøyring eller framandkjensle overfor teksten og det som foregår (Keen, 2007, s. 6). Dette avheng av at det er ein aktiv lesar som tillèt å leve seg inn i teksten, nettopp for å jakte ny innsikt (Nussbaum, 2016, s. 203). Desse kjenslene oppstår fordi ein får innsikt i andre sine perspektiv og opplevingar, og dette kan vere svært annleis frå egne opplevingar. Dermed kan ein få meir forståing for kvifor andre menneske tenkjer og oppfører seg som dei gjer. Då kan lesaren utvide si forståing av andre menneske. Keen (2007) meiner at det er mogleg for lesaren å identifisere seg med ein karakter til tross for at ein er totalt ulike. Ho meiner at lesaren vil finne små smotthol

som gjere til at ein opplever at ein har noko til felles med karakteren. Slik kan ein få empati for nokon ein i utgangspunktet ikkje visste at ein hadde medkjensle for.

For å kunne forstå litteraturen ein les, er ein avhengig av å ha visse forutsetningar. Ein vil ha ulik kunnskap og førforståing av eit emne, alt etter kva tematikk ein er kjend med, kva ein har lese før, vorte undervist i eller snakka om. Dette er ein del av det som vert skildra som *den hermeneutiske prosessen*, der dei ulike delane i teksten tolkast i lys av heilheita, og lesaren bevegar seg mellom å sjå del og heilheit i lys av kvarandre (Stokke, 2022, s. 251). Elevane vil altså ta med seg sine erfaringar og kunnskap, som hjelp til å tolke og forstå teksten den trer inn i. Dermed vil litteratur verke ulikt for ulike lesarar. Ein vil tolke innhaldet basert på dei erfaringane ein har, og dette meiner den tyske resepsjonsteoretikaren Wolfgang Iser (1981) er ein leseprosess der det er eit samspel mellom tekst og lesar (s. 103). I resepsjonsteorien er fokuset på lesaren si subjektive oppleving og respons på ein tekst, og korleis dette kan påverke betydinga av teksten.

2.2.2 Tomme rom i teksten

All litteratur inneheld ein del uvisse som er nødvendige for å skape nysgjerrigheit hos lesaren (Hennig, 2017, s. 22). I følgje Iser er det ikkje kun orda på sidene som gjev lesaren meining om ein tekst, men også dei *tomme romma* som er mellom ord og setningar. Desse tomme romma er det lesaren som må fylle med meining gjennom å forsøke å forstå teksten. Det kan vere utfordrande å både finne og forstå desse tomme romma. Likevel vil lesaren si rolle vere å forsøke å etablere relasjonar som ikkje står konkret og direkte i teksten (Claudi, 2017, s. 116). Dette skildrar Claudi som ein invitasjon frå forfattaren til lesaren om å vere ein *medforfattar*. Lesaren har moglegheit til å nytte sine eigne erfaringar og førforståingar for å tolke teksten. Samtidig er det nokre omsyn lesaren må ta, som til dømes kva intensjonar forfattaren har. For til tross for at lesaren har spelerom, så er det både føringar og avgrensingar for korleis vi skal både førestille oss og forstå det universet vi trer inn i (Hennig, 2017, s. 32). Døme på dette kan vere eldre tekstar som må lesast ut frå tida den er skriven i, då den kan forståast på ein annan måte dersom ein hadde lese den ut frå dagens samfunn og normer (Claudi, 2017, s. 117).

2.2.3 Utfordrande litteratur

Nussbaum er oppteken av kva litteratur ein vel å presentere for elevane. Ho meiner at *kanonverk* er verdifulle ettersom dei kan syne kva som har vore menneske sine erfaringar til ulike tider. Såkalla kanonverk vil seie dei litterære verka ein meiner er allment viktige å lese fordi dei vil bidra til utvikling av ein felles nasjonal identitet (Hennig, 2017, s. 123). Samtidig peikar ho på at ein må vere bevisst på at det desse ofte gjev ei framstilling frå eit perspektiv, og at det ikkje er representativt for alle gruppene innanfor det temaet. Kanonisert litteratur kan ha ein tendens til å mangle mangfald og inkludering, noko som er uheldig særleg i undervisningsform, då ein ønsker å sørgje for at elevane får innsikt i ulike perspektiv. Ein må hugse på å nytte litteratur til undervisning, som syner ulike forfattarar og tema som til dømes kvinner eller undertrykte frå ulike verdsdelar eller av ulik politisk bakgrunn.

For å ta elevar ut av komfortsona og inn i meir krevjande litteratur, så meiner litteraturteoretikaren Martin Blok Johansen (2019) at dei må møte litteratur som sjokkerar dei. Han meiner at elevane må lese meir avansert og krevjande litteratur som utfordrar perspektiva dei har frå før (Johansen, 2019, s. 62). Dei tomma romma som kan

bidra til å utfordre desse perspektiva finnast både i litteratur for vaksne og barn, men ein kan sjå at forteljarstemma i barnelitteraturen ofte fyller ut meir av desse romma (Stokke, 2022, s. 252). I litteratur for barn er ein svært oppteken av at dei skal klare å relatere seg til det dei les, og at dei gjerne skal lese seg sjølv inn i karakterane og det universet som oppstår. Det tyder ikkje automatisk at utfordrande litteratur ikkje vil invitere barnet inn til å identifisere seg med teksten, men det kan krevje ein lesar som har meir erfaring med det. Det vil i slike tilfelle vere skilnad på ein *implisitt lesar* som fyller ut dei tomme romma i teksten, og ein eksplisitt lesar som heller vil la teksten påverke kva meiningar han har (Larsen, 2018, s. 48).

2.2.4 Å leggje til rette for eit tolkingsfellesskap

Nussbaum (2016) er oppteken av at den sympatiske lesinga bør gå hand i hand med den kritiske (s. 45). Dersom lesaren stiller seg kritisk til teksten, så vil ein også lære noko om teksten på eit djupare nivå. Det handlar om å skape sitt eige forhold til teksten. Ho meiner at dersom ein studerer den indre strukturen i teksten så inneber det at ein stiller seg kritisk til symbol, sjanger, tema, form og tone. Då tek ein stilling til forfattaren sine intensjonar, samtidig som at ein sjølv skapar seg ei meining og tolkar teksten. Til dømes kan ein stille spørsmål ved kvar ein rettar empatien når ein les og kvifor ein gjer det i den konkrete delen av teksten (s. 45). Dette vil mest sannsynleg handle om at enkelte karakterar handlar på ein viss måte, og at dette vekker kjensler i lesaren. Det er altså viktig at ein tek med seg den kritiske lesinga undervegs i undervisinga (Nussbaum, 2016, s. 17). Dette vil gje ei meir heilheitleg oppleving av teksten.

Birthe Sørensen har forska på korleis elevar i ungdomsskulen les og tolkar skjønnlitteratur. Ho byggjer på Iser sitt resepsjonsteoretiske perspektiv, der lesaren tolkar og forstår, gjerne basert på eigne erfaringar. Som ho skriv er «litteraturundervisningens fornemmeste mål: at flere læsere kommer i dialog med hinanden, og hermed skaber det rum for oplevelse og ny erkendelse [...]» (Sørensen, 2001, s. 11). Det er eit viktig aspekt at lesarane, altså elevane, skal snakke saman om tolkingane dei har gjort seg om litteraturen. Først og fremst har læraren valt ut ein tekst som han har ei hensikt med å introdusere for elevane. Læraren vil ha si forståing av teksten, og dette kallar Sørensen for *lærarens tekst*. Det er typisk at elevane er svært opptekne av kva tolkingar læraren har, og at det er ei forventning om at dette er den riktige tolkinga. Her har læraren ei viktig rolle i å leggje til rette for at elevane skal få utforske og kome med sine eigne oppfatningar og forståingar av teksten. Dette kallar Sørensen for *elevteksten*. Sørensen er oppteken av at ein gjennom å nytte litteratur der elevane møter på noko ukjent, vil invitere elevane inn til å forstå både seg sjølv og verda betre. Når elevane har kome fram til sin eigen elevtekst, så kan ein forsøke å utfordre fellesskapet i klassen til å skape ein *fællestekst* (Sørensen, 2001, s. 158). Då vil elevane i dialog med kvarandre og med utgangspunkt i teksten, utforske ulike tolkingar. Det vil ikkje seie at dei automatisk vil kome fram til at dei same tolkingane er dei riktige, men at det er eit tolkingsfellesskap der ein skal kunne dele av ulike forståingar. Læraren kan ha ei vesentleg rolle i dette samspelet, då den både kan bidra til å utvikle dei tolkingane elevane syner enno meir. Dessutan kan også det her vere ein moglegheit for læraren til å fange opp misforståingar om teksten som elevane kan vise. På den andre sida er det viktig at læraren er bevisst på at den ikkje må blande seg for mykje med sine eigne tolkingar, då det ikkje er noko mål at elevane skal stå att med *lærarteksten*.

2.3 Litterære samtalar

I arbeid med skrivning i norskfaget er litteratur noko ein ofte nyttar som utgangspunkt, og då er *litterære samtalar* typisk for å introdusere og utforske litteraturen. Litterære samtalar vert i følgje Laila Aase (2005) definert som klasseromssamtalar der elevane deler av sine lese-erfaringar med kvarandre og med læraren. Det er ein didaktisk metode der målet er å leggje til rette for at elevane skal undersøkje litterære tekstar, utveksle meiningar og bidra i eit *tolkingsfellesskap* (s. 107). På denne måten kan litteraturen gje elevane innblikk i andre menneske sine livssituasjonar og utfordringar. Det er nyttig å utforske teksten saman med andre for å høyre kva dei har lagt merke til og såleis kan ein få ei enno djupare forståing. Dette kallar litteraturdidaktikar Ola Harstad (2022) for *ein autentisk dialog*, der samtalen kan ta nye vegar og drivast vidare fordi ein spelar på kvarandre sin fortolkingar (s. 88). Dette ligg også nært det som Sørensen (2001) kallar for *fællestekst*. Dei litterære samtalanane kan fungere førebuande til elevane si individuelle skrivning med at dei får generert idear og perspektiv som kan vere nyttige.

2.4 Skrivning som tolkingsarena

I denne oppgåva nyttar eg skrivning som tolkingsarena. Litteraturdidaktikar Anne Kari Skarðhamar (2011) trekker fram korleis ei *tekstbasert skrivning* kan vere ei forlenging av den litterære samtalen, og kan bidra til at elevane forstår meir av karakterane, uttrykk og tematikk (s. 88). Det å snakke om litteratur og å skrive om det etterpå kan opplevast som meningsfylt og det kan auke deira forståing av teksten.

Eit av kjerneelementa i læreplan i norsk er at elevane skal få oppleve ei meningsfull skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Som nemnt i kapittel éin i innleiinga er skrivning ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene som Kunnskapsløftet (2017) presenterer. Her står det at skrivning er eit nødvendig reiskap for læring og utvikling, fordi det kan bidra til å utvikle eigne tankar og eiga læring (s. 22).

Det å skrive er ein kognitiv aktivitet som krev at ein nyttar minnet, merksemd og problemløysing for å produsere tekst. Elevane skal skrive for ulike formål og i ulike sjangrar, og målet er både å dokumentere kva elevane har lært, men også å utvikle seg som skrivjarar (Otnes, 2015a, s. 11). Dette seier også litteraturdidaktikar Sheridan Blau (2003, som referert i Hennig, 2017) når han fortel om korleis ein kan nytte skrivning for å arbeide med leseutviklinga. Blau er oppteken av at skrivning kan vere ein måte å skape engasjement om litteraturen på. Fleire elevar vil ikkje forstå kva det dei har lese, før dei sjølv er nøydd til å reflektere over og skrive om det (s. 176). Dette fekk eit større fokus på starten av 80-talet då den *reative skrivninga* kom på dagsordenen. Her var det elevane med deira liv og erfaringar som skulle stå i fokus (Sørensen, 2001, s. 73). Lærarane skulle verte meir bevisste på at eleven si stemme skulle kome til syne på ein eller annan måte. Sidan den gong har den kreative skrivninga vore eit fokus i alle læreplanane. Til tross for at skrivning skal vere ein viktig del av alle fag, har faget norsk fått eit større ansvar i å leggje til rette for at elevane utviklar gode skriveeigenskapar. Norskfaget har ein fordel i at det kan arbeidast med skrivning på ei rekkje måtar.

2.4.1 Dagbok og sjangeren sine moglegheiter

Dagbok er ein sjanger barn møter på i tidleg alder, og som dei dermed er kjend med. Det er typisk at nokre barn sjølv tek initiativ til å skrive dagbok på privaten, ettersom det er ein moglegheit til å skrive ned små hendingar som skjer frå dag til dag. Poenget er å sortere og skilje tankar og dagar frå kvarandre, og gjerne skrive ned sine innerste

hemmelegheiter. Spesielt er dette populært fordi ein veit at ein kun skriv for seg sjølv, der poenget er at ingen andre skal få tilgong til å lese den. Dagboka skal vere heilt privat, og dermed kan det kjennast både fornærmande og audmjukande dersom ein finn ut at nokon har snoka i den.

Hensikta med å gje dagbokinnlegg som skriveoppgåve er at elevane skal få innsikt og trening i å ta ein annan sitt perspektiv. Gjennom skjønnlitterær skriving av dagbok kan elevane få moglegheita til å skrive om tolkingane dei har gjort og då må dei nytte sine narrative førestillingsevner (Nussbaum, 2016, s. 10). Dette kan til dømes vere å skildre kva karakteren tenkjer, kjenner og opplever, korleis den opplever menneska rundt seg eller skildre ulike hendingar. På denne måten kan eleven få forståing for ulike menneske si skjebne og historiske hendingar (Otnes, 2015b, s. 248). Denne type skriveoppgåve opplevast som utfordrande, då det krev at eleven er sjølvstendig og kreativ. Samtidig er det gjennom desse skildringane at skriveoppgåva kan stimulere empatievna då det krev at ein ser noko frå ein annan sitt perspektiv (Skarðhamar, 2011, s. 88).

I skulesamanheng kan dagboka som sjanger og skriveoppgåve by på eit par dilemma. Konvensjonen bak dagboka kan på si side stride med at den i utgangspunktet skal vere privat, og no skal eleven som avsendar skrive med læraren som målgruppe for å vise kva tolkingar han har. Skrivninga stiller krav til at elevane deler av sine personlege refleksjonar, noko som har ein verdi for då er det eleven som er eksperten, og ikkje læraren (Otnes, 2015b, s. 250). Som Otnes (2015b) trekk fram kan denne tildelinga av skrivarrolle opplevast som *tvungen posisjonering*, og dermed er det viktig at læraren formidlar til elevane kva som er hensikta med oppgåva (s. 245). Skifte av synsvinkel skal trene elevane på å skrive tekstar innanfor ulike sjangrar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Hensikta er dermed at dagbok kan vere ein måte å engasjere eleven til å skrive sine eigne tolkingar på. Eleven må eksperimentere meir med karakterane og deira kjensleliv, samtidig som han må gjere det med forankring i teksten. Skarðhamar (2011) trekker fram korleis oppmerksom lesing og analysesamtale i forkant av skrivninga vil gjere til at elevane kjenner dei fiktive epersonane dei skriv som (s. 88). Ho meiner det kan bidra til at dei klarer å gå inn i rolla som karakterane, og ikkje som seg sjølve.

3 Metode

Til no har eg presentert teoretiske innfallsvinklar på skjønnlitteratur og empati som eg vil nytte til å gjere ei litterær analyse av *Kunsten å myrde* og deretter ei analyse av dei skjønnlitterære elevtekstane. For å kunne analysere novella og elevtekstane i lys av problemstillinga, så vil eg i dette kapittelet gjere greie for den metodiske tilnærminga som er nytta i prosjektet mitt. Eg vil presentere og diskutere val knytta til metode, der hensikta vil vere å gjere oppgåva transparent og å vere etterretteleg. Først vil eg presentere prosjektet sitt forskingsdesign, og kva som er rammene. Vidare vil eg presentere undervisingsopplegget med den litterære samtalen og skriveøkta der elevane skreiv tekstar som vart samla inn. Her vil det vere relevant å kort trekke fram kva som gjekk føre seg og vart diskutert i førskrivingsaktivitetane. Eg vil kome med dømer på kva som kan ha påverka resultatata både i prosessen, innsamlinga og resultatata i forskinga. Deretter vil eg presentere tekstutvalet og grunngevinga for dette. Avslutningsvis vil eg gjere nokre samanfatta refleksjonar knytta til mi rolle og vala som er gjort kring metode, noko som kan vere med på å byggje opp under studiet sin gyldigheit (Neteland & Aa, 2020, s. 15).

3.1 Forskingsdesign

Som tidlegare nemnt har eg lagt til grunn følgande forskingsspørsmål i denne oppgåva:

1. Korleis skriv elevane seg inn i perspektivet til karakteren Germaine og hennar oppleving av dei rundt i Cora Sandel si novelle *Kunsten å myrde*?
2. Kva seier dette om elevane si tolking av novella?

Det overordna målet for dette masterprosjektet var å sjå på korleis elevane sine empatiske evner kan kome til uttrykk i skjønnlitterær skriving. Denne oppgåva kan derfor seiast å vere ei *norskfagleg, hermeneutisk oppgåve*. I denne oppgåva sin samanheng vil *hermeneutikk* vere relevant ettersom ein vil forsøke å tolke tekst og deretter vil ein fortolke datamaterialet i lys av dette. Det er dette Gadamer kallar for *den hermeneutiske sirkelen*, der lesaren forsøker å forstå ein del av ei heilheit, og heilheita basert på den enkelte delen (Harstad, 2022, s. 81). Eg vil forsøke å sjå datamaterialet i lys av både mi eiga og elevane si tolking, det vil seie den litterære samtalen og skrivinga. Dermed vil det å nytte *ei kvalitativ tilnærming* til analysedataleiet vere nyttig (Kvarv, 2014, s. 156). I den kvalitative metoden ønsker ein å karakterisere spesifikke fenomen, og vise til eigenskapar eller karakteristika ved desse (Kvarv, 2014, s. 156). Den kvalitative tilnærminga er verdifull ettersom den er oppteken av å forstå deltakarane sitt perspektiv (Brinkmann et. al., 2012, s. 11-12). Her ønsker ein å få tak i kva deltakarane seier, gjer, opplever, forstår eller utviklar. Den kvalitative tilnærminga til analysedataleiet går føre seg ved hjelp av metoden *nærlesing*. Her er formålet å belyse og forsøke å forstå deltakarane si tolking, gjennom å lese med merksemd og særleg blikk for språk og detaljar i teksten (Wicklund, 2018, s. 28) I dette prosjektet vil ein leite etter særpreg i elevtekstane for å finne ut av korleis elevane har tolka karakteren Germaine. Elevtekstane som utgjer analysedataleiet er basert på eit undervisingsopplegg, der det både vart gjennomført litterære samtalar og skrive dagbøker som utgjer elevtekstane. Til saman skal dette nyttast for å forsøke å svare på forskingsspørsmåla.

Formålet med studien min er å sjå på ein konkret undervisingsssamanheng og gjere ei systematisk undersøking av denne. Dette vert kalla for *pedagogiske designstudiar*, og målet er at ein gjennom eit undervisingsopplegg får systematisert og undersøkt arbeid

som kan danne grunnlag for vidare læring (Solheim, 2020, s. 118). I dette prosjektet vert forskinga i hovudsak basert på elevtekstane, men den litterære samtalen som vart gjennomført i starten av undervisingsopplegget vert skildra som førskrivingsarbeid og vert nytta i analysedelen. Å nytte fleire ulike metodar for å svare på ei problemstilling kallar ein gjerne for *metodetriangulering* (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Målet med å nytte metodetriangulering er at forskinga skal ha ei viss gyldigheit, også kalla validitet. Dersom ein nyttar fleire ulike metodar, så er det med å auke truverdet til forskinga og problemstillinga. Gjennom å både nytte litterære samtalar, observasjonar frå desse og elevtekstar, så famnar oppgåva om fleire metodar. Elevtekstane er det som vil vere forskinga sitt fokus, men ved å ta omsyn til konteksten kring elevtekstane, så kan ein få ei større forståing for resultatet.

3.2 Førebuingar til datainnsamling

For å sikre at ein er innanfor krava om personvern som gjeld når ein skal samle inn datamaterialet i klasserom, så var det fleire krav frå SIKT som måtte takast omsyn til (Sikt., u.d.). Til tross for at prosjektet vart gjennomført saman med medstudentar i regi av PRANO-prosjektet, så sende vi inn individuelle søknadar til SIKT. Det var ulike omsyn å ta med tanke på personvern i dei ulike prosjekta. I mitt tilfelle ville det ikkje kome fram nokon personopplysingar om elevane i innhentinga av datamaterialet. I søknaden vart det gjort greie for at det kunne verte nytta lydopptak som innsamlingsmetode, noko som ikkje likevel vart aktuelt i mitt prosjekt. Det som er relevant for søknaden er at det var mindreårige personar det skulle forskast på, og dermed måtte eg ha føresette sine samtykke til at barna deira kunne delta i prosjektet. Dette vart informert om i søknaden til SIKT som vedlegg 1 syner. Dei fekk informasjon om at eleven skulle skrive ein tekst som ville verte anonymisert. I samtykke-erklæringa blir føresette spurd om dei tillet at denne vert nytta til forskning, som vedlegg 2 syner. Elevane vart fleire gonger informert om at dersom dei ikkje ønskte at teksten deira skulle verte nytta i studiet, så var det mogleg å trekke seg ved å gje beskjed til oss studentane, både skriftleg og munnleg.

Gjennom PRANO-prosjektet fekk praksisgruppa arbeida tett på både praksislærar og praksisklassen gjennom heile praksisperioden. I løpet av praksisen fekk studentane testa ut ulike undervisingsopplegg knytta til litteratur. Dette vart gjort både fordi elevane viser interesse og er vande med å arbeide med litteratur på ulike måtar, men også som trening til den kommande datainnsamlinga. Saman utvikla studentane eit større undervisingsopplegg som innebar ulike kreative arbeidsmåtar, som til saman utgjorde ein heil undervisingsdag, også kalla fagdag, der det vart arbeidd med novella. Praksislærar og rettleiarar vart presentert for opplegget, og kom med innspel. Dei ulike kreative arbeidsmåtane er det som til slutt utgjer dei ulike individuelle masterprosjekta.

Undervegs i praksisperioden oppdaga praksisgruppa verdien av å lese utfordrande litteratur med klassen, men også kva premisser ein må leggje til grunn for at elevane skal ha nytte og sjå verdien av litteraturen. Elevar treng å lese litteratur som sjokkerar og utfordrar dei bileta som dei allereie har (Johansen, 2019, s. 62). Som Johansen tek for seg er det naturleg at elevar les barne- og ungdomslitteratur, fordi det er noko dei kan kjenne seg att i. Samtidig treng dei å utfordre seg på å lese litteratur som krev meir av dei. Med ein praksislærar som er svært engasjert i nettopp dette, så vart også praksisgruppa utfordra til å lese utfordrande litteratur, og meir spesifikt kanonlitteratur, saman med elevane. Gjennom høgtlesing av teksten og litterære samtalar undervegs, så kan slike tekstar skape rom for diskusjon. Det er ingen garanti for at alle forstår teksten,

men nokre aspekt av teksten kan ein ha større forventningar om at alle skal våge å meine noko om. Til dømes kan ein i starten av arbeidet med teksten, sørgje for at det er eit godt samtalemiljø der alle kan bidra med svar på enkle spørsmål om kva dei finn i teksten (Hennig, 2017, s. 162). Etter kvart kan ein ha meir forventning om at elevar vil forsøke å reflektere, men då er det avgjerande at dei har ei grunnleggjande forståing av teksten.

Forskinga vart gjennomført som undervising, og eg vart både deltakar og observatør i denne. Gjennom dei tre vekene med praksis, så rakk vi studentane å verte kjende med elevane, noko som kan ha vore verdifullt inn i forskinga. Det å skape ein relasjon mellom forskar og forskingsdeltakar er verdifullt for at gjennomføringa skal opplevast som trygg for alle. Forskinga og undervisingsopplegget skulle ikkje opplevast som annleis frå tidlegare undervising som studentane hadde gjort i praksis, noko underteikna har ei oppfatning av at det også vart. I denne samanheng er det dessutan verdt å nemne at elevgruppa er sær s vande med å lese krevjande litteratur og kanonlitteratur. Fleire av elevar synte i løpet av praksisperioden at dei hadde god litterær kompetanse.

3.3 Gjennomføring

Omlag førti elevar ved 9. trinn deltok i undervisingsopplegget som vart gjennomført i januar skuleåret 2022-2023. Alle deltok i undervisinga gjennom heile dagen, og var såleis med på både litterære samtalar, teikning, dramatisering og til slutt skrivning. Foreldra til elevane og elevane sjølve har samtykka til at studentane ved NTNU kan nytte observasjonar og dei ulike innsamlingsmateriala til eiga forsking, på bakgrunn av at alt vert anonymisert.

Som nemnt i innleiinga var det studentane som leia undervisingsopplegget, som varte ein heil skuledag. I utgangspunktet består klassen av 40 elevar, men dei vart delt i to grupper med omlag 20 elevar på kvar gruppe. Oppegga vart gjennomført i begge gruppene, med noko ulike arbeidsmetodar undervegs. Det oppegget som vert skildra her, er det eg sjølv har delteke i. Eg har også fått tilgang på elevtekstar som den andre studentgruppa gjennomførte på mine vegne, med den andre halvdelen av klassen. Frå den første økta har eg nytta både egne erfaringar og observasjonsnotat som støtte til forskinga. Eg har sjela? til opptak, men eg vel å ikkje nytte dei når eg skal analysere. Frå den andre økta vert det kun fokusert på elevtekstane som vart skrive. Likevel vil det gjennom skildringar av oppegget kome fram kva tema som var rørt ved i dei litterære samtalanene, noko som vil ha påverka elevane si skjønnlitterære skrivning i etterkant.

Første økta gjekk over omlag 75 minuttar, og skulle i utgangspunktet vere høgtlesing og litterære samtalar leia av to av studentane. Kontaktlærer for klassen og rettleiar for studentane satt bakerst i klasserommet som observatørar. I denne økta vart novella *Kunsten å myrde* lese høgt i klassen. Samtidig vart det gjort fleire korte og lange stopp i teksten der studentane hadde planlagt å snakke med elevane om kva som gjekk føre seg i teksten. I oppstarten opplevde studentane at det var noko utfordrande å få elevaktivitet, så då vart kontaktlærer nokså aktiv i dei litterære samtalanene. Denne delen av økta var prega av å vere lærarstyrt, der det vart stilt både lukka og opne spørsmål som elevane skulle svare på i plenum. Lukka spørsmål er enkle spørsmål med eit fasitsvar, som ein kan leite seg fram til i teksten. Desse kan dermed så og seie alle klare å svare på. Til dømes spørsmål som: «Kva var Francine si første oppgåve då ho kom på arbeid denne dagen?» med svar «oppvasken». Eit kort spørsmål som krev at ein leitar i

teksten for å finne svar. Dei opne spørsmåla kjem meir etter kvart når elevane har fått oversikt over teksten, og ein skal forsøke å nytte deira førestellingsevner til å utforske ulike svar. Det er spørsmål som ikkje har eit enkelt ja- eller nei-svar, for å få elevane til å gje utfyllande respons (Neteland & Aa, 2020, s. 36). Til dømes spørsmål som: «Korleis beskriv madame Germaine i starten og korleis beskriv madame Germaine mot slutten?». Det er eit spørsmål som krev at elevane er på jakt etter utviklinga i korleis madame oppfattar og forstår Germaine. I desse samtalanane var det nokre gongar at elevane sjølv valde å rekke opp handa for å svare på spørsmåla som vart stilt av enten kontaktlærer eller studentar, men ved fleire tilfelle bad kontaktlærer spesifikke elevar om å svare. Dette er noko kontaktlærer har meir moglegheit til enn studentane, ettersom det krev noko meir relasjon, for å utfordre elevane på denne måten.

I desse litterære samtalanane vart det teke opp fleire tema som kan ha spelt ei rolle for kva tolkingar elevane vel å skrive i sine eigne dagbøker. I forkant hadde studentane førebudd nokre stopp som skulle gjerast i løpet av høgtlesinga, men det skjedde også stopp elles som ikkje var planlagt. Begge typane av stopp var uansett ei anledning for å diskutere kva oppfatningar elevane hadde av handlinga i novella. Tidleg var det ein elev som var inne på at tittelen måtte vere eit krimplott, og oppgåva hans var å finne ut av kven som hadde drepe Germaine. Både studentar og praksislærer uttrykte ovanfor eleven at ytringa var interessant, men at eleven samtidig måtte forsøke å vere open for fleire tolkingar av tittelen. Vidare vart det også teke opp korleis Francine og madame snakka om Germaine, om dei verka opne, snille, kritiske eller ekskluderande overfor ho. Det vart stilt spørsmål til elevane korleis dei forstår det når madame seier at Francine gjev «et mangetydig svar.». Då kom elevane mellom anna inn på at korleis Francine er svært kritisk og dømmende ovanfor kusina si, Germaine. Vidare var det også nokre av elevane som oppdaga at namna Francine og Germaine kunne ha samanheng med landa Frankrike og Tyskland under 2. verdskrig. Altså var den litterære samtalen innom ulike tema, men det viktige med alle spørsmåla var at elevane måtte grunngje svara sine med bevis frå teksten. Dermed øver dei seg på å forstå teksten, samtidig som dei må vise til kvifor dei tenkjer som dei gjere.

Dei siste 60 minutt av undervisningsdagen gjekk til skriveøkta. Denne vart leia av studentane. Klassen var delt i to også i dette opplegget, der to av studentane leia ei gruppe og tre andre studentar leia den andre gruppa på vegne av underteikna. Denne skriveøkta var innleia med å raskt diskutere kva dei hugsa om novella og dei ulike karakterane. Vidare vart elevane presentert for oppgåva som dei skulle gjere og rammene for skrivinga, nemleg dagbok og kva som er typiske sjangertrekk. Elevane fekk utdelt kvart sitt ark der oppgåvebestillinga var skildra med kva som typisk vert skrive om i ei dagbok. Skriveoppgåva lydte som følgjer:

Du skal skrive dagbokinnlegg frå Germaine sitt perspektiv. Skriv gjerne dagbokinnlegg over fleire dagar der det skjer ei utvikling i hennar liv. I dagboka kan du skrive om korleis Germaine opplever dei rundt seg? Karakterar som mora, sonen, mennene, Francine, madame. Kven er denne gamle mannen som vert nemnt? Kva rolle har han? Kjenner Germaine seg sett og forstått av dei rundt seg? Har Germaine nokre hemmelegheiter?

Deretter sette elevane i gong med både idémlydring og skriving. Elevane fekk moglegheit til å produsere tekst i 60 minutt, så fekk dei 20 minutt av ei undervisningsøkt to dagar etterpå til å ferdigstille produktet før innlevering. Tekstproduksjonen føregjekk altså over

til saman 80 minutt. Elevane skreiv individuelt, men nokre valde å samarbeide om kva dei ville avgrense teksten sin til å handle om. Denne økta var for mange tyngre å kome i gang med enn forventa. Det kan tenkast at elevane var meir innstilt på å skrive til dømes ei analyse, ettersom det var noko dei allereie hadde gjort i dei litterære samtalanene. Dette tek mellom anna Stokke (2022) opp når ho snakkar om at det kan vere både mentalt og kjenslemessig utfordrande å gå inn i litterært tolkingsarbeid (s. 260). Når dei vart presentert for at dei skulle skrive ei dagbok, så opplevde fleire det som utfordrande å skulle endre tankegangen sin frå at det har handla om Francine og madamen sine oppfatningar av Germaine, til at det no skulle handle om korleis Germaine opplevde dei rundt seg. Altså at elevane måtte snu tolkingane sine og vere meir kreative. Det er forståeleg at det opplevast som krevjande, men samtidig så er det akkurat dette som gjer analysematerialet spanande. Det krev at elevane faktisk må søkje og sjå handlinga og hendingane på ein annan måte enn det som var deira første reaksjon.

3.4 Tekstutvalet

Det er i hovudsak tekstane som er analyseobjekt, men eg tek og omsyn til konteksten med litterære samtalar og kreative arbeidsmåtar. Det er viktig å presisere at elevane har fått beskjed om at dei ikkje vil få noko form for vurdering på teksten, kun hjelp undervegs i skrivinga. Dette var formidla til elevane med eit håp om at dei då våga å reflektere desto meir og teste ut ulike tolkingar av karakterane.

Med tanke på prosjektet sitt omfang og mål, var det nødvendig å gjere nokre avgrensingar for kva datamaterialet mitt og analysen skulle bestå av. Totalt vart det samla inn 41 elevtekstar. Ein del av tekstane vart tidleg utelukka fordi dei enten var for korte i omfang eller tolkingane var lite utgreia. Først vart det gjort eit utval av omlag tjue av desse tekstane, der elevane hadde skrive lengre tekstar og spanande tolkingar. Vidare vart tekstutvalet snevra inn til å bestå av fire elevtekstar. Det kan derfor seiast å vere eit *strategisk utval*, der ein vel informantar ut frå tema og kva ein har behov for å undersøkje (Mears, 2012 i Neteland & Aa, 2020, s. 54). Desse tekstane består av svært spanande tolkingar, både generelle som fleire andre i klassen, men også meir spesifikke og individuelle tolkingar. I ei vurdering av tekstane, så ville desse mest truleg ha fått høg måloppnåing basert på fleire faktorar, men hovudsakleg fordi dei skriv interessante tolkingane. I analysen vil det føregå det leggjast fram både generelle tolkingar og nokre individuelle tolkingar, men det er desse fire dagbøkene som vil nærlesast og verte nytta som dømer.

Ein elevtekst er ein «ein tekst skrevet av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst» (Øgreid, 2021, s. 331). Det er fleire hensikter med skriveoppgåver, men Otnes (2015a) framhevar to aspekt; at det er ein måte å dokumentere kva elevane har lært og at dei skal få utvikle seg som skrivarar (s. 11). Skriveforskinga og den kreative skrivinga skaut fart på 1980- og 90-talet. Det vart eit større fokus på at eleven og tolkingane hans skulle kome til syne (Sørensen, 2011, s. 11). Elevtekstane har derfor vorte svært populært som empirisk datamaterialet dei siste åra (Øgreid, 2021, s. 329).

3.5 Samanfattande refleksjonar knytta til metode

I vurderinga av kvaliteten på prosjektet vil det vere relevant å sjå på korleis *reliabilitet* og *validitet* kjem til syne. Som Neteland og Aa skriv handlar *reliabilitet* om kor påliteleg forskinga er (2020, s. 15). For at oppgåva skal framstå etterretteleg, er det viktig å vere

tydeleg i kva val ein har gjort. Her handlar det om å vise *transparens*. *Transparens* er korleis ein har gjort forskinga, og korleis eins rolle som forskar kan ha påverka oppgåva subjektivt. Det kallast også for *sjølvrefleksivitet*. I denne oppgåva er det viktig å få fram at det er eigne fortolkingar av elevane si tolkingar som er innhaldet i analysen, og dermed er det subjektive oppfatningar som utgjer funna. Dette vil påverke i kva grad *validiteten* av undersøkinga mi kjem til syne. *Validitet* handlar om kor gyldig konklusjonane eg trekker framstår. I denne kvalitative undersøkinga er målet å gje ei detaljert skildring i form av innhaldsanalyse og kva val som er gjort i behandling av datamaterialet, slik at ein kan auke prosjektet sin *validitet*. Det er verdt å nemne at eg moglegeins overser både viktige og interessante aspekt i analysen og drøftinga mi, fordi det ligg utanfor mitt perspektiv. Datamaterialet omfattar i hovudsak dei fire elevtekstane som er valt ut. Dette utvalet er ikkje representativ for heile klassen eller forskinga generelt, men det vart gjort for å avgrense omfanget til oppgåva. Det gjer uansett at eg som forskar har vore med på å velje og ut styre dataen som studiet bygger på, noko som vil påverke validiteten. Samtidig vil akkurat desse elevtekstane gje undersøkinga enno rikare tolkingar og dermed fleire interessante aspekt å drøfte.

4 Litterær analyse av *Kunsten å myrde*

I dette kapittelet vil eg presentere og tolke teksten *Kunsten å myrde* skrive av Cora Sandel. Teksten er grunnlaget for den litterære samtalen og den skjønnlitterære skrivinga, dermed det som utgjer datamaterialet mitt. Først vil eg gjere ei kort litterær analyse av teksten, og dette vert min *lærartekst*. For å presentere ein analyse som er mest mogleg retta mot oppgåva sitt overordna mål, så har eg valt å fokusere på Francine, madame og Germaine. Hensikta med analysen er å skaffe oversikt over kva teksten handlar om på eit djupare nivå. Dette kan gje meg innsikt i datamaterialet og funna frå dagbøkene til elevane, altså *elevtekstane* og *fellesteksten*, og deretter kan eg undersøke korleis den skjønnlitterære skrivinga kan bidra til å auke elevane sine empatiske evner.

4.1 Handlingsreferat

Sara Fabricius, ved kunstnarnamn Cora Sandel, fekk si første novelle på trykk i eit norsk magasin i 1922 (Gyldendal). I ei seinare novellesamling kalla *Mange takk, doktor* finn ein *Kunsten å myrde*. Novella vart skriven i 1935, medan handlinga er lagt til Grand Sables, Bretagne i Frankrike i 1920. Novella byrjar slik:

Francine kommer.

Jeg sier: «Men der er De jo, Francine! De er ikke for trett da?»

«Å nei,» svarer Francine: «Ikke verre enn at jeg greier oppvasken og barnetøiet, madame.» (Sandel, 1935, s. 75)

Francine arbeider som tenestepike og stiller seg i oppvasken, medan madame i huset sit på ein stol på kjøkkenet. Samtalen innleier med at Francine, til madame si store begeistring, kjem direkte på arbeid frå gravferda til kusina, Germaine. Novella byrjar *in medias-res*, altså midt i handlinga og situasjonen. Det er madame som er eg-personen, og lesaren følgjer dermed handlinga frå madame sitt perspektiv. Madame er svært nysgjerrig på og stiller Francine mange spørsmål om dødsfallet til Germaine. Undervegs i samtalen fortel Francine fleire og fleire detaljar om kva som har hendt med Germaine. Det kjem fram i samtalen at Germaine har fått sitt andre barn utanfor ekteskap, til tross for at foreldra har sagt til ho etter det første barnet at dei ikkje kom til å hjelpe ho dersom ho vart gravid på nytt. Det heile fører til at Germaine heng seg etter eit reip inne på kleskottet i huset til mor og far.

4.2 Overordna om teksten

Novella *Kunsten å myrde* kan først og fremst skildrast som ein samtale mellom to kvinner. Samtalen foregår på kjøkkenet, der Francine gjer oppvasken, og dette vert rammeforteljinga i teksten. Innafor ramma er sjølve forteljinga tilbakeblikka om Germaine. Det er ein retroperspektiv forteljarteknikk, der både Francine og madame reflekterer over og avdekkjer meir om kva som har skjedd med Germaine etter kvart som dei snakkar (Wicklund, 2018b, s. 202). Til tross for at det er madame som er eg-person i teksten, så er det Francine som meir eller mindre tek over samtalen fordi ho kjenner og fortel om Germaine. Det vil eg kome nærare inn på i dei ulike tolkingane av karakterane.

Det kjem fram fleire typiske trekk for novella som sjanger i *Kunsten å myrde*. For det første verkar det som at handlinga, altså samtalen mellom kvinnene, tek like lang tid

som det tek å ta oppvasken. Det er fortald i handlinga si tid, også den tida det tek lesaren å lese teksten. Ho vaskar opp koppar og kar medan ho fortel madame om Germaine. Det er ei *dialogisk forteljing* der det trekkast opp brotstykke frå forteljinga om Germaine, og desse tomme romma må lesaren finne ut av. Dette er eit typisk trekk ved novelle der den ofte har eit kort tidsrom. Eit anna kjenneteikn er korleis det er eit lite karaktergalleri. Det er enkelt å halde oversikt over kven dei ulike karakterane er, og utover hovudkarakterane, så er det familien til Germaine, ein sjømann og ein gammal mann på gården Germaine arbeider som vert nemnt i novella. Samtidig syner litteraturdidaktikar Beret Wicklund (2018b) korleis lærebøker har ein tendens til å framstille novellesjangeren som snever, noko som er paradoksalt når ein ser at det er stor variasjon i kva som er ei novelle (s. 198). Ein må heller fokusere på å studere særprega ved teksten. Dette vil eg forsøke å nytte når eg no vil sjå på korleis karakterane kjem til uttrykk i novella *Kunsten å myrde*.

4.3 Dei ulike karakterane

Som nemnt innleiingsvis i dette kapittelet ønsker eg å analysere dei ulike hovudpersonane i novella, nemleg Francine, madame og Germaine. Eg vel å byrje med dei to, Francine og madame, som er forteljarane i teksten, for deretter å sjå på korleis det er Germaine vert framstilt.

4.3.1 Francine som karakter

Det innleiar med at tenestepika, Francine, kjem på arbeid i heimen til madame som ho tenar hos. Francine vert skildra som ei streng, alvorleg og fornuftig kvinne, og det står at «Francine er ikke av dem som legger sine følelser videre for dagen, hverken i ord eller ansiktsuttrykk.» (Sandel, 1935, s. 56). Med dette så framstår Francine som ei hard dame, noko som kan tenkjast er fordi ho sjølv har vore gjennom tøffe tider. Det vert nemnt i novella at ho er krigsenke, og mest sannsynleg døde mannen under første verdskrig. Francine har barn ho skal forsørgje, og dermed er ho avhengig av å arbeide (Gujord, 2020, s. 168). Derfor må ho, til tross for at kusina er gravlagt denne dagen, dra rett vidare på arbeid hos madame. Det kan også tenkast til at ho ikkje kan risikere å miste jobben fordi at ho ikkje møter opp. Det er nok likevel tydeleg for Francine at ho er ei viktig som tenestepike, då madame gjev uttrykk for at ho er letta då ho seier: «Og vi dro et lettelsens sukk. Francine behøves virkelig.» (Sandel, 1935, s. 56). Det vert ikkje teken for givne at ho kjem på arbeid, særleg denne dagen, men det er også tydeleg at ho gjer ein skilnad i jobben sin med å vere hardtarbeidande.

Francine er ein kompleks karakter, og det kjem fram i madame sine tankar om ho. Eit av utdraga frå novella lyder som følgjer:

Jeg ønsker jeg aldri hadde innlat meg i samtale med oraklet Francine. Hun har en tilbøyelighet for uttalelser med dobbeltbunn, de kan tydes på flere måter, akkurat som dem i Delfi.

Dette resonnementet til madame gjev lesaren på mange måtar informasjon om Francine som person. For det første vert ho skildra som orakelet i Delfi. I følgje Store norske leksikon er orakelet i Delfi kjelda til kunnskap og visdom i den antikke verda, men svara brukte også å vere symbolske slik at dei må tolkast (Østby, 2019). Det kan i overført betyding verke som at madame synest Francine gjev fleirtydige svar, noko som gjer det

vanskeleg å vite korleis ein skal stille seg til ho. Det kan tenkjast at madame synest det er vanskeleg å vite kva som er sant av det Francine fortel og kva som ikkje er det.

I utgangspunktet skulle ein tru at Francine og Germaine hadde mykje til felles, men Francine har eit stort behov for å sladre om kusina. Både Francine og Germaine er kvinner i arbeidarklassen der dei er tenestejenter ved ein gard. Dei har mellom anna til felles at det er dei same lange arbeidsdagane med tungt fysisk arbeid. Det er likevel noko som skurrar i korleis denne kusinerelasjonen går føre seg. Francine har eit stort behov for å sladre om kusina, noko ein kan forstå er eit menneskeleg behov, særleg i etterkant av dramatikken rundt Germaine. Begge kvinnene har vore gjennom tøffe hendingar, og det at samstundes som Francine sørger og taklar bortmannen til mannen, og at ho skal ta vare på sine eigne barn, så vert Germaine gravid utanfor ekteskap. Dette fører til at Germaine får eit dårleg rykte på seg, og det kan tenkjast at Francine ikkje vil at dette ryktet skal spreie seg over på ho sjølv eller familien hennar. 1920-tallet er ein tidsperiode prega av andre reglar og haldningar til at kvinner vart gravid utanfor ekteskap. Det var kulturelle og religiøse oppfatningar om at sex før ekteskap var moralsk feil, då kvinna skulle vere jomfru når ho vart gift. Dessutan var det å få barn utanfor ekteskap svært økonomisk vanskeleg for kvinner, ettersom det ofte var mennene som arbeidde og forsørge familien. Dersom ein ikkje hadde ein mann som kunne bidra med det økonomiske, så tydde det at det gjekk meir økonomisk utover kvinna og familien hennar. Det heile kunne føre til at kvinna vart utstøytt frå både familien og samfunnet. Det verkar altså som at Francine har eit behov for å syne utanforståande at familien ikkje aksepterer Germaine sin uanstendige oppførsel, og at andre folk dermed ikkje må dømme familien sitt rykte ut frå Germaine sin oppførsel. Francine sine svar tyder at ho ikkje har noko medkjensle for kusina si og det ho gjekk gjennom. Ho forsøker heller å rasjonalisere sjølv mordet for å syne utanforståande at familien ikkje aksepterer Germaine sin uanstendige oppførsel. Dette gjere til at Francine framstår som ein betrevitar.

Francine står og vaskar opp, og denne oppvasken kan forståast som eit symbol på at ho ryddar opp etter Germaine. I teksten står det at Francine får beskjed om at kusina er død medan ho er på arbeid, og ho «[...] stanser i arbeidet et øyeblikk og tenkte seg om, gnugget så desto hardere på det hun sto med mellom hendene.» (Sandel, 1935, s. 56). Heile tida medan ho og madame snakkar, så står ho med oppvasken. Oppvasken var dessutan eit av kvinnene sine arbeidsområde, då det inngår i det huslege som kvinnene ofte hadde ansvar for. Undervegs i novella vert fleire detaljar om Germaine avslørt, og alle er utelukkande negative om Germaine sin oppførsel. Dermed vert oppvasken som ein slags metafor. Ein kan samanlikne at Francine vaskar vekk restar og skit frå servise og ryddar seg inn att i kjøkkenskapet med at ho vaskar vekk skit frå familien si ære. Novella avslutta med at Francine seier: «Når et menneske først ikke har sin forstand lengre - Hun stabler rolig tallerkene sammen og setter dem på plass.» (Sandel, 1935, s. 61). Oppvasken er ferdig rydda og Germaine har teke livet sitt. Dette kan forståast som at familien no har fått orden og kan få att æra si.

4.3.2 Madame som karakter

Madam tilhøyrer overklassen og er frua i huset der Francine er tenestepike, men likevel er det Francine som har makt og utøver kontroll i samtalen. I byrjinga av novella er det madame som stiller spørsmål til Francine om Germaine, ettersom ho er svært nysgjerrig på dødsfallet til kusina. Madame reagerer med forvirring på at Francine er svært kald

medan ho fortel om kusina. Madame får eit minne om ein episode der ho inviterte Germaine inn til seg for å kvile ein gong ho kom for å levere eple til garden. Då avfeia Francine invitasjonen med at Germaine og hesten heller kan kvile borte i svingen. Madame har medkjensle for Germaine og forsøker å inkludere ho, men Francine er svært bestemt og hard mot kusina si. Her vart madame overkøyrd av Francine, og dette er nokså uventa med tanke på kva hierarkisk relasjon kvinnene i utgangspunktet har. Vidare stiller madame enno fleire spørsmål om Germaine, og heretter skjer det ei endring i kven som styrer samtalen. Det er Francine som tek over kva som pratast om i samtalen, og til tross for at madame framleis stiller spørsmål, så lettast Francine meir på sløret om alle detaljane bak dødsfallet til Germaine. Ho sit inne med mykje informasjon som er framand for madame. Ein skulle tru at Francine som tenestepike hadde alt å tape på å fortelje så dramatiske detaljar om kusina, graviditetane og menn der ho skulle tenkje på kva som er riktig å seie ovanfor madame. Dei er tross alt to kvinner som tilhøyrer ulike sosiale klassar, der madame er i overklassen og Francine i arbeidarklassen. Likevel verkar det for at Francine har behov for å få madame til å forstå at det som hendte med Germaine ikkje skal påverke korleis ein ser på familien deira.

Denne utviklinga av karakteren madame er det som filosofen Johann Wolfgang von Goethe kallar for ein *uhørte begivenhet*, og det framstår som eit av teksten sine fleire vendepunkt (Wicklund, 2018b, s. 196). Goethe uttalar at det er ei overraskande hending som skjer tidleg i novella, men som på eit seinare tidspunkt faktisk viser seg fram. I byrjinga skildrar madame Germaine som ei pen pike, noko blyg og forsiktig. Utover i samtalen får madame vite meir om historikken til Germaine med graviditetane og menn, og etter kvart mimrar ho tilbake til detaljar ho har lagt merke til ved Germaine som ho i starten ikkje hugsa. Når madame får vite at Germaine tok livet av seg sjølv og at ho var gravid med barn nummer to, så har skildringa endra seg til at Germaine var «blek, forsagt, forskremt i øynene, usikker i smilet - - » (Sandel, 1935, s. 59). Ho lar seg overtude av det Francine fortel, for det står etter kvart at «Jeg griper meg i å tenke, det er jo best som det er.». Her har madame resignert og vorte innfridd med tanken om at det er greit at Germaine tok livet sitt, ettersom ho hadde vorte både ei skammeleg og økonomisk byrde for familien sin. Dette syner eit vendepunkt i karakteren madame. Familien ønsker å rettferdiggjere at Germaine tek sitt eget liv, og dette kjem også fram i madame sine tankar når det står: «Jeg må da av meg selv begripe at lettelsen i familien er allmenn. Hvorfor hykle noe annet? Hvor meget skam, hvor mange utgifter, hvor meget oppstyr er ikke nå unngått. Det er bare så altfor rimelig at ingen gråter.» (Sandel, 1935, s. 60). I den uhørte begivenhet vil normen i forteljning enten verte endra eller falle tilbake til det gamle. Francine greier altså å overtude madame om at dette var til det beste for alle, der madame resignerer. Då vert norma i teksten at det ikkje skjer noko endring, i staden for fell det tilbake til det gamle (Wicklund, 2018b, s. 196).

4.3.3 Germaine som karakter

Germaine er hovudpersonen i historia som Francine sladrar om, og i likskap med Francine er Germaine også tenestepike. Ho arbeider på ein gard der ho mellom anna har ansvar for å plukke eple. Denne jobben er ho avhengig av for å kunne forsørgje sonen sin på fem år. Faren til sonen er ikkje til stades, då det ryktast at han var ein utanlandsk sjømann, og dermed får ho ikkje hjelp med nærvær eller det økonomiske. Om ho hadde eit romantisk forhold til denne utanlandske sjømannen eller om det kun var ei natts affære, får ikkje lesaren vite noko meir om. Ho har dessutan fått beskjed av foreldra sine om at dei kan hjelpe ho med å forsørgje sonen, men at dersom ho vert gravid på ny, så

vil ho ikkje få meir hjelp. Situasjonen er nokså håplaus for Germaine då ho på nytt vert gravid. Det vert nemnt at på garden ho arbeider og plukkar eple for, så er det ein gamal mann som bestandig var etter ho. Her står det ikkje skrive meir enn at madame seier «Stakkar pike. Og mener mange ting med det.» (Sandel, 1935, s. 59). Dette kan oppfattast som eit av teksten sine tomme rom, der lesaren sjølv må tolke for å finne ut av kva rolle denne gamle mannen har for at Germaine vert gravid.

I følgje Nussbaum (2016) har alle menneske ei ukjent gåte i livet, og denne gåta er eit vesentleg verkemiddel for at ein skal kunne førestille seg karakteren som eit heilt menneske (s. 31). Ei av gåtene i *Kunsten å myrde* er kvifor Francine har dette sterke behovet for å sladre om kusina si.

Det skjer også ei endring i løpet av teksten for korleis karakteren Germaine vert skildra. Som Nussbaum (2016) fokuserer på kan lesaren nytte ei kritisk lesing der den studerer korleis mellom anna tonene kan variere i ein tekst. I byrjinga mimrar madame tilbake på Germaine som ein pen pike, og Francine skildrar ho som noko blyg og folkesky. I starten er Francine meir tilbakehalden med å fortelje om sjølv mordet, og då er skildringane om Germaine også meir vennlege. Då kan ein merke at madame har sympati for Germaine og situasjonen ho står i, og at ho tykkjer at Francine verkar for hard mot ho. Etter kvart som fleire og fleire bitar av historia vert avdekka, så vert også skildringane annleis. Francine påstår at ho er inneslutta, uanstendig og forsagt. Det står i teksten at ho den siste månaden haldt ho seg heime, og då vert det stilt spørsmål ved om ho var sjuk. Til dette svarar Francine «Syk? Om De så vil, madame. Et mangetydig svar» (Sandel, 1935, s. 58). Her kan ein som lesar tenkje seg til at Germaine haldt seg innomhus fordi ho hadde oppdaga at ho var gravid, moglegeins fordi ho hadde ulike plager med svangerskapet. Dessutan ville denne situasjonen vere noko som bekymra ho, for ho måtte finne ut av korleis ho skulle løyse den, reint økonomisk og praktisk. Det kan også godt tenkast at ho ønskte å halde seg heime fordi ho ikkje ville at nokon andre skulle sjå at ho var gravid utanfor ekteskapet atter ein gong. Det ville bringe skam på ho sjølv og på familien.

I novella kan ein sjå korleis kjønnsroller og status påverka kva rolle ein fekk i samfunnet. Novella er skriven i 1935, i ei tid der makt og status var avhengig av familie og økonomi, og særleg kva yrke ein hadde. Kvinnene si rolle var å arbeide og bidra i heimen og til familien. Dette kjem til syne gjennom Germaine si rolle. Ho hadde ein gut på fem år som ho skulle forsørgje, og ho er heilt avhengig av ei inntekt gjennom arbeid for å få til dette. Germaine var, som Francine, tenestepike på ein gard, der ho mellom anna hadde ansvar for å plukke eple. Med tanke på at faren til barnet er ein utanlandsk sjømann som ikkje bidreg med nærvær eller det økonomiske, så vart Germaine nøydd til å arbeide. Det er likevel tronge kår, så ho er heilt avhengig av å få hjelp av foreldra sine. Når ho då vert gravid på nytt, så har ho fått beskjed om at det ikkje er meir hjelp å få. For foreldra til Germaine så var det vanskeleg nok å mette Germaine og sonen, og for ein familie i arbeidarklassen var det ikkje uavgrensa med midlar og ressursar for å ta vare på familien. Dersom dei i tillegg ville verte utstøyt for Germaine sin uanstendige åtferd, så såg nok foreldra seg nøydd til å presse Germaine til ytterste konsekvens, nemleg å ta sitt eget liv.

4.4 Teksten sine tomme rom

I novella *Kunsten å myrde* er det på fleire tidspunkt opp til lesaren å forstå dei subtile hinta som vert gitt av Francine og madame om Germaine og livet hennar. Det er tydeleg at det er ein kompleks situasjon Germaine har stått i, og eg vil i denne delen ta føre meg ei tolking av to av dei tomme romma som eg finn interessant. Grunngevinga for at eg vel å presentere og analysere akkurat dette to tomme romma er fordi dei legg premissane for at lesaren sjølv må fylle inn og tolke for å finne ut meir om Germaine. Lesaren sine erfaringar og forståingar vil verke inn på korleis ein fyller inn tomromma, samtidig som ein må leggje forfattaren sine intensjonar til grunn (Hennig, 2017, s. 32).

4.4.1 Germaine held seg heime i ein månad

I novella skjer det på eit tidspunkt at madame spør Francine om kvifor Germaine heldt seg heime. Det er Francine som forklarar at Germaine er ute og tenar, men at ho den siste månaden var heime. Vidare står det:

«Hun var syk da?» Francine smiler sitt halve smil. Det kommer og går så fort, at en ikke riktig vet om hun virkelig smilte: «Syk? Om De så vil, madame.» Et mangetydig svar. Det må oppfattes som at Francine ugjerne taler om dette. Og mange slags sykdommer er der jo til. For å si noe ytrer jeg: «Enda godt gutten har et hjem.» «Ja – jo–» innrømmer Francine: «Det er det.» Hun åpner munnen for å si mere. Lukker den så fast igjen som over ting det nærmere betenkt er tjenligst å tie med. Og visst har saken flere sider. Det er lett å være utenforstående og si: «Enda godt.»

Først og fremst kan ein sjå på korleis Francine gjev eit halvt smil og hånar ordet «sjuk». Ho forsøker å bagatellisere at Germaine framstår som sjuk. Dette kan vere av fleire årsaker. Eit forslag kan vere at ho ikkje synest at det bør rettferdiggerast at Germaine er heime fordi ho er sjuk, når det er andre årsaker til at ho framstår sjuk. Det kan til dømes vere fordi Germaine er gravid, og at ho har symptom som gjer til at ho er dårleg og ikkje klarer å bevege seg ut av huset. Dersom ho er gravid, så ville det dessutan føre til enno meir ryktespreiing dersom ho gjekk ut av huset. Då ville folk utanfor familien leggje merke til at ho var gravid, som ville føre til at ryktet til både Germaine og familien vart enno verre enn det allereie var med situasjonen til Germaine. Eit anna forslag til at Francine er neglisjerer ordet sjuk kan dessutan vere at Germaine har vorte nedstemt og mentalt dårleg av å verte ekskludert og sladra om. Det kan vere ei årsak til at ho vel å halde seg heime; då vil ho ikkje få med seg at folk snakkar om ho. Desse skuldpastandane som folk kjem med mot Germaine må ha vore ei påkjenning for ho. Også madame tolkar svaret til Francine som at det kan vere fleire årsaker til at Germaine held seg heime når ho tenkjer: «Og mange slags sykdommer er der jo til.»

4.4.2 Den gamle mannen

Francine avslører for madame at Germaine var gravid med sitt andre barn utanfor ekteskap, og kvinnene spekulerer i kven faren til dette barnet er og kvifor han ikkje hjelper Germaine. I novella står det:

Å - «Francine gnir en tallerken, holder den opp imot lyset og gnir den på ny, ordentlig og samvittighetsfull: «Det var en gamling, madame.» En gamling. Jeg er stum et øyeblikk, sier så: «Da kunne han vel betalt i allefall. Når han var en gamling.» «En sånn som var bortsatt på gården der hun tjente, madame. En gammel mann. De sa han var efter henne bestandig.» Jeg vet ikke mere å si. Jeg sukker. Så sier jeg: «Stakkars pike.» Og mener mange ting med det.

Her kjem det fram mange detaljar om kva som har hendt og kvifor Germaine er gravid på nytt.

Det vert ikkje eksplisitt skrive at den gamle mannen og Germaine har vore involvert med kvarandre, men det er ei gjetting at han har forgripe seg på ho fordi han «var efter henne bestandig.» og sidan ho var gravid på ny. Det framstår i novella som at Germaine har vore underdanig denne mannen på gården der ho er tenestepike og der han også arbeider. Det er tydeleg at det er fleire som har reagert på at han er innpåsliten på ho, men det verkar ikkje som at det er nokon som har hjelpt Germaine og gripe inn i situasjonen for å få ein slutt på at han plager ho. Når ho då vert gravid fordi han forgriper seg på ho, så slepp han billig unna. I følge Keen (2007) kan ein sjå at det er den empatiske responsen til lesaren oftare skjer når karakteren i litteraturen opplever noko smertefullt som fører til liding, frykt og sorg (s. 72). I dette tilfelle kjenner ein som lesar på at det er ein fortvilande situasjon for Germaine og at ein synest synd på ho.

For det første kan det verke som at det ikkje er nokon som stiller krav til at han skal bidra og hjelpe til med barnet. Den økonomiske situasjonen til Germaine forverrar seg betrakteleg dersom ho får eit barn til. Dette er ho svært klar over, ettersom ho allereie arbeider hardt som tenestepike for å tene pengar for tilvera for ho og son hennar. Ho veit at konsekvensane vert store dersom ho skal klare å ta vare på enno eit barn.

For det andre er det Germaine som får skulda for at overgrepet finn stad. Måten Francine fortel om den gamle mannen og Germaine på tilseier at det nærast er Germaine som har freista mannen til å forgripe seg på ho. I novella kjem det tydeleg fram at han slepp unna med åtferda si, og at det er Germaine som får skulda for at ho vert gravid. I Francine sine auger er Germaine både uanstendig og ansvarslaus (Wicklund, 2018b, s. 201). Noko ein må ta til betraktning er korleis novella er skriven i ein annan tidsepoke, der handlinga er lagt til 1920-talet. På denne tid var det andre kjønnsroller, og Germaine vert her offer for eit samfunn der autoritetane, og særleg menn, har kontroll over korleis valdtektsoffer vert omtala. I Germaine sitt tilfelle er det ho som må bere skamma for overgrepet og konsekvensane av det, medan mannen ikkje skal lastast for det. I utdraget kjem det fram at Francine legg skulda hos Germaine, og meiner at det er hennar skuld at det i det heile teke skjer. Madame derimot både sukkar og syner fortvilning over kor underdanig Germaine er, og ho stussar på at alle legg ansvaret utelukkande hos Germaine. Reaksjonen til madame vert avvist av Francine, og det ender med at ho skiftar til å verte einig med Francine og resignerer.

5 Analyse og drøfting av elevtekstane

I dette kapitlet kjem eg til å gjere ei analyse og fortløpande drøfting av elevtekstane som utgjer datamaterialet i denne oppgåva. Som nemnt bestod datamaterialet i utgangspunktet av førti elevtekstar, men eg vil trekke fram døme frå fire utvalde elevtekstar. Desse vil eg presentere, før eg både belyser og drøfter funna som kjem til uttrykk i tekstane.

For å kunne drøfte det første forskingsspørsmålet: *Korleis skriv elevane seg inn i perspektivet til karakteren Germaine og hennar oppleving av dei rundt i Cora Sandel si novelle Kunsten å myrde?* har eg valt å ta for meg korleis dei skriv om den karakteren Germaine og eit av teksten sine tomme rom som handlar om Germaine. Deretter vil eg ta for meg kva tolkingar som kjem fram for korleis Germaine opplever dei rundt seg, særleg då Francine, madame og familien, før eg også her vil ta for meg eit av teksten sine tomme rom om den gamle mannen. Undervegs i analysen vil eg kort utforske det andre forskingsspørsmålet: *Kva seier dette om elevane si tolking av novella?* og knytte det til første forskingsspørsmålet. Men i hovudsak vil det andre forskingsspørsmålet verte drøfta i kapittel 6: Summerande drøfting og avslutning.

Det kan vere verdt å nemne at alle elevane har vore gjennom dei same førskrivingsaktivitetane, nemleg litterære samtalar, teikning og dramatisering. Desse aktivitetane har innebore mykje samarbeid, og dermed kan mange av elevane ha den same oppfatninga og tolkinga av teksten. I dei ulike aktivitetane var det eit særleg fokus på karakterane Francine, madame og Germaine. Det vart også diskutert om familien til Germaine, den utanlandske sjømannen som framstår som far til sonen på fem år og den gamle mannen som arbeida på garden saman med Germaine. Det er ulikt både kven av karakterane elevane har valt å skrive om og korleis dei har valt å vinkle dei. Oppgåveformuleringa har lagt premissane for at dei skal skrive ei dagbok frå Germaine sitt perspektiv, så det er naturleg at ho er hovudpersonen i alle av tekstane. Likevel er det noko fritt spelerom for elevane, då det er samtalen mellom kvinnene på kjøkenet og dei tomme romma i novella dei vert nøydd til å forsøke å tolke Germaine ut frå. Målet er ikkje å avgjere kva elevane følte då dei skreiv tekstane, fordi eg heller ser det tenleg å undersøkje korleis elevane ser Germaine sitt perspektiv. Deretter kan eg forsøke å seie noko om kva grad av empati dei syner. Som Samoilow (2020) trekker fram er det vanskeleg å analysere korleis empati kjem til uttrykk, då det både kan nemnast eksplisitt i tekstane, men at det også kan kome meir implisitt til syne gjennom tolking (s. 35). Det vil seie at det som kjem fram i analysen ikkje kan forståast som ein fasit på korleis elevar kan utvikle empatiske evner. Likevel vil eg gjennom å nytte dei teoretiske tilnærmingane for å framheve ulike uttrykk i analysen og forsøke å belyse problemstillinga på ein etterretteleg måte.

5.1 Presentasjon av dei fire dagbøkene

I analysedelen vil det vere fire elevtekstar som vert nærlese for å sjå på kva tolkingar frå novella som vert skrive om. I desse dagbøkene kjem det både fram tolkingar som var attergangarar hos fleire av elevane, også vil det vere nokre tolkingar som var særeigne for utvalet av elevar. Først vil eg presentere dei fire utvalde dagbøkene med pseudonyma til elevane, der eg har valt å henvise til dagbøkene som ligg ved som vedlegg ved å setje tal i parentes. Eg har valt å ta med to fullstendig elevtekster som døme på korleis dagbøkene vart skrive, men alle fire dagbøkene vert lagt ved som vedlegg.

Den første dagboka er skriven av ein elev eg har valt å gje namnet Isak (1). Han har skrivi ei dagbok som framstår som eit slags brev, der han summerer opp kva som har hendt den siste perioden av Germaine sitt liv. Han byrjar rett i handlinga der Germaine for andre gong opplever eit overgrep, og han fortel om alle bekymringane ho har knytta til at ho er gravid igjen. Teksten er lang og går over ei heil a4-side. Her er dagboka til Isak:

Mai, 1920

Kjære dagbok.

I dag har jeg hatt nok en ekkel opplevelse. Jeg ble voldtatt igjen. Det er det verste jeg har opplevd. Førrige gang var det en fiskermann, men denne gangen var det en gammel mann. Mannen har fulgt etter meg hele tiden selv om at jeg ikke vil. Han virker veldig "på" meg. Jeg blir veldig ukomfortabel, men jeg klarer ikke å gjøre noe med det.

Når er jeg veldig bekymret og stresset fordi jeg har funnet ut at jeg er gravid. Jeg har allerede en sønn som jeg er veldig glad i. Jeg er sjeldent med han og han sier han savner meg. Nå kommer jeg til å møte han enda sjeldnere. Jeg føler meg som en elendig mor. Jeg er redd for hva foreldrene mine skal si. Mamma passer på sønnen min for meg og hun sier hvis jeg blir gravid igjen så vil hun slutte å passe på sønnen min. Stakkars han er bare 5 år.

Siden jeg er gravid nå så veit jeg ikke hva jeg skal gjøre. Jeg føler meg helt ensom. Alle overser meg, absolutt alle. Kusinen min Francine er og har alltid oppført seg rart. I fjor sommer leverte jeg epler til huset deres der Francine jobber og er tjenestepike. Det var de fineste eplene jeg har sett. De var like store som barnehoder, hadde ikke en flekk og det var kanskje hundre stykk av dem. Da jeg leverte eplene inn i huset spurte Madamen om jeg ville sette meg ned litt og drikke et glass cider. Francine svarte før jeg rakk å tenke. Jeg merket at jeg ikke var velkommen der av Francine. Hun har alltid vært sånn.

Moren min har heller aldri likt meg noe særlig. Innimellom kan hun bli så sur på meg at hun sier jeg er skam for familien, er verdiløs og mye annet. Det blir ikke noe særlig bedre når jeg får barn med fremmede menn. Jeg er til og med ugift. Det er ikke bra, men jeg kan ikke noe for det. Jeg klarer ikke. Jeg er sliten.

Den andre dagboka som eg har valt å trekke fram er skriven av eleven Selma (2). Selma har også skrivi ein lang tekst på 1,5 side. Ho har valt å starte teksten med frampeik, der ho fortel at ho har ein son frå før og no har ho funne ut av ho er gravid på ny. Deretter fortel ho bit for bit av historia til Germaine, frå byrjinga av då ho møtte sjømannen som vart far til son hennar, til at ho no står midt i dramaet og vurderer å ta sitt eige liv. Eleven skriv fleire interessante skildringar av korleis Germaine har det, noko som syner interessante tolkingar.

Den tredje dagboka eg har valt å ta med er skriven av Sofia (3). Sofia er den einaste av dei fire elevane som vore trufast til dagboksjangeren slik ein typisk kjenner den med dagbokinnlegg frå dag til dag. Det er eit kort tidsrom, der handlinga går føre seg over tre månadar. Teksten er nokså lang, den går over omlag 2 sider. Det siste avsnittet av

dagboka er skriven som eit slags avskjedsbrev frå Germaine til sonen. Her er dagboka til Sofia:

Dagbok, Germaine

18.9.1920

I dag skulle jeg plukke epler. Den gamle potetskrelleren fulgte meg gjennom åkeren, jeg hørte skrittene hans i de tørre bladene. Når jeg hadde plukket ferdig skulle jeg kjøre eplene til sommerhuset til Madame. Francine jobber også der, men jeg gruer meg til å møte henne. Kanskje hun merker at noe er galt? Jeg har nettopp levert eplene og jeg tror det gikk fint. Hesten måtte hvile seg når jeg kom dit, men jeg lot han slappe av en sving lenger unna huset. Den gamle mannen sto og ventet på meg når jeg kom tilbake. Etter det skulle jeg pumpe vann og mate dyrene. Han satt og stirret mens han skrelte potetene.

20.9.1920

I dag skulle jeg pumpe vann igjen og gamlingen så fortsatt på meg. Han har begynt å følge etter meg mer og han går nærmere. Jeg har merket at han har utrolig dårlig ånde, og han har bare fire tenner i underkjeven. Ame har det fint hos foreldrene mine og han sier at han koser seg. I morgen skal jeg møte han igjen og jeg har laget en ny bamse med noen gamle filler fra ødelagte klær, jeg håper han liker den. Mamma sier at han har vært litt forkjølet i det siste, men ingen av oss har penger til medisin, så jeg krysser fingrene for at han blir frisk fort.

25.9.1920

I dag skjedde det. Den gamle potetskrelleren tvang seg på meg i kjelleren. Jeg har ikke råd til å bli gravid nå. Foreldrene mine sier at hvis jeg får en unge til uten å være gift, kommer de ikke til å hjelpe noen av dem, og det kommer til å knuse hjertet til Arne.

I dag plukket vi de siste eplene fra trærne, så nå skal vi gjøre klar jordene for vinteren. Jeg leverte enda et lass med frukt til Madame og Francine i går og Madame virket bekymret. Jeg håper hun ikke har skjønt noe enda.

27.11.1920

Jeg har ikke klart å skrive noe på så lenge. Jeg vet at jeg er gravid. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Den gamle mannen ble syk og han ble sendt bort for to uker siden. Jeg har begynt å gjøre oppgaver inne, og leverer ikke varer til Madame og Francine, Solveig tar seg av det nå. Arne spiser mer enn før og det er vanskelig med penger, ettersom jeg ikke kan jobbe like mye. Vannpumpen har fryst så nesten alle på gården prøver å fikse den.

3.12.1920

Vi har begynt med juleforberedelsene. Jeg tror jeg kommer til å ta livet av meg. Jeg må gjøre det for Arne, vi kan umulig ha nok penger hvis jeg får en unge til, spesielt i juletida. Mamma kommer på besøk i morgen, kanskje jeg kan gjøre det da, slik at de får vite det med en gang og tar seg av Arne, men jeg er ikke helt sikker på hvordan. Jeg får ta det som det kommer.

4.12.1920

Mamma vet at jeg er gravid, og jeg vedder på at hun forteller de andre, men jeg vet hvordan jeg skal gjøre det nå. Det henger en snor fra taket inne i kleskottet, jeg skal henge meg fra den. Først vurderte jeg å kaste meg selv i brønnen, men det ville vært veldig upraktisk.

Jeg skal gjøre det om en halvtime.

Hvis noen finner denne, sørg for å lese dette til Arne.

Arne, jeg elsker deg og jeg gjør dette for ditt eget beste. Vær snill mot bestemor og bestefar. Jeg elsker deg så mye og håper du kan tilgi meg.

Hadet.

Den fjerde og siste dagboka er skrevet av ein elev eg har valt å namngje Ingrid (4). Ingrid har skrive den lengste teksten, den har tett pakka skrift over 1 side. Heller ikkje Ingrid har skrive teksten som ei typisk dagbok, men meir som ei forteljing eller eit avskjedsbrev. Ho byrjar teksten i 1915 då Germaine får sin første son, og deretter summerer ho opp livet sitt fram til Germaine tek sitt eige liv.

5.2 Elevane si forståing av karakteren Germaine

I den første delen av analysen ønsker eg å ta for meg korleis elevane har skrive om karakteren Germaine. Eg har valt å kategorisere dei ulike karakterane inn etter det som var gjennomgåande i dagbøkene, nemleg korleis karakterane vart framstilt i handling og emosjonell støtte eller uvilje. Det var to kategoriar som var gjennomgåande i dagbøkene, og desse var tankar og kjensler og livssituasjon. Eg ønsker også å ta for meg eit av teksten sine tomme rom, der Germaine held seg heime i ein måned. Som nemnt tidlegare fekk elevane i oppgåve å skrive dagbok frå Germaine sitt perspektiv, der det gjerne skulle skje ei utvikling i hennar karakter over tid. Dette vil eg i det følgande sjå nærare på.

5.2.1 Tankar og kjensler

Mange av elevane har valt å nytte adjektiv og skildringar for å få fram Germaine sine tankar og kjensler for den håplause situasjonen ho står i. Som nemnt tidlegare trekker Keen (2007) fram korleis det å gje innblikk i karakteren sine tankar kan vere eit effektivt grep for å fremje empati hos lesaren (s. 96). Også Svartdal & Blystad (2022) er opptekne av at ein gjennom å velje passende adjektiv for å tolke andre sine kjensler kan syne empati. Elevane vel å skrive om korleis Germaine kjenner seg ved å nytte adjektiv som skildrar dei vonde og negative kjenslene Germaine har, noko som passar for situasjonen. Også Isak har gjort dette i sin tekst der han skriv: «Når er jeg veldig bekymret og stresset fordi jeg har funnet ut at jeg er gravid.» (1). Det at Isak skriv at Germaine er stressa og redd vil seie at han har tenkt over korleis det kan kjennast å oppdage at ein er gravid med alle konsekvensane det medfølgjer. Han tenkjer seg til korleis Germaine har det ved å nytte sine narrative førestillingsevner. Desse skildringane frå elevane heng saman med det Kinge (2014) kallar for *empatisk kommunikasjon*. Når ein syner empatisk kommunikasjon, så handlar det om at ein forsøker å rydde opp i og sortere kjenslene til den andre ved å setje ord på den tilstanden eller opplevinga dei fortel om (s. 67). Elevane har ikkje direkte innsikt i Germaine sine kjensler for korleis ho har det i denne situasjonen. Dei må tenkje seg til korleis det kan ha vore gjennom å sjå på Francine og madame sin samtale om ho.

Det er fleire av elevane som har valt å trekke fram episoden med levering av eple som ei av få gode opplevingar for Germaine. Sofia skildrar korleis Germaine kjem for å levere

eple til gården til madame og at ho vert invitert inn på eit glas med sider, noko Germaine vert glad for. Sofia skriv: «Det kom så oftast et breitt smil hver gang hun kalte meg for pen pike.» (3). Ikkje nok med at ho vert invitert inn til madame, men i tillegg så får ho eit kompliment. Sofia skriv at det kjem eit breitt smil når Germaine får komplimentet av madame, noko som kan forståast som at ho nærast raudnar og vert forlegen. Dette gjev inntrykk av at det er uvandt for Germaine at andre er snill med ho eller gjev ho kompliment. Denne skildringa til Sofia gjere til at lesaren får ei god kjensle over at også Germaine skal få kjenne på inkludering og stoltheit over seg sjølv.

Fleire av elevane har valt å nytte madame sine skildringar frå novella for å skrive om korleis Germaine tenkjer om seg sjølv. I byrjinga av novella skildrar madame Germaine som blid, sjenert og litt folkesky, til at ho etter kvart endrar skildringane til å vere «blek, forsagt, forskremt i øynene og usikker i smilet» (Sandel, 1935, s. 59). Dette ser ein mellom anna i Sofia si dagbok der ho skriv «Før var jeg et livlig og snilt menneske, men det var før jeg fikk store problemer med familien.» (3). Dette er tekstnært til madame sitt inntrykk av Germaine; etter kvart som ho får avdekka meir av historia til Germaine, endrast også oppfatninga madame har av ho. Desse skildringane kan seiast å vere del av det fastsette ved novella, der det ikkje er rom for at lesaren treng å tolke karakterane eller handlinga. Sofia gjev uttrykk for at ho forstår korleis det kjennast for Germaine at dei rundt ho er dømmande. For som Stokke (2022) seier handlar ikkje empati om å lese andre sine tankar, men at ein evner å setje seg inn i og forutsjå tankar og reaksjonar (s. 255). Dette syner Sofia gjennom korleis Germaine er klar over at ho ikkje lenger kjenner seg livleg og snill som ein reaksjon på at andre er dømmande og fæle mot ho.

Det er også fleire av elevane som har valt å skrive om desperasjonen og redselen til Germaine, i forkant av at ho vurderer å ta sitt eige liv. Mellom anna skriv Isak: «Det er ikke bra, men jeg kan ikke noe for det. Jeg klarer ikke. Jeg er sliten» (1). Her er det fysiske symptom på at Germaine opplever situasjonen som så håplaus at ho ikkje føler ho klarer å gjere noko. Det verkar som at ho har ei slags angstkjensle og panikk. Også Sofia skriv i si dagbok om tankane kring å ta sitt eige liv:

Jeg tror jeg kommer til å ta livet av meg. Jeg må gjøre det for Arne, vi kan umulig ha nok penger hvis jeg får en unge til, spesielt i juletida. Mamma kommer på besøk i morgen, kanskje jeg kan gjøre det da, slik at de får vite det med en gang og tar seg av Arne, men jeg er ikke helt sikker på hvordan. Jeg får ta det som det kommer (3).

Her kjem panikken og frykta til Germaine til syne. Sofia har til og med skrive at Germaine kjenner at ho må gjere det for sonen sin skuld. Ho trur altså at sonen vil få det betre utan ho. Dette gjer skildringane svært dramatiske, for ein kan umogleg tenke seg at sonen vil ha det betre utan mor si. Det fungerer likevel som eit poeng for å få fram kor usikker og fortvilande situasjonen er. At Sofia skriv om sjølv mordstankane til Germaine på denne måten stemmer overeins med det Keen (2007) trekker fram om at det er enklare å syne empati når karakteren og situasjonen vender seg til dei negative kjenslene (s. 72). Når karakteren opplever noko smertefullt og tragisk, så får ein medkjensle og ofte også ei trong til å hjelpe. Elevane skildrar elendigheita og frykta til Germaine svært likt, slik ein førestiller seg at ein med sjølv mordstankar har det. Handlingsgangen for dagbøkene er dessutan svært lik då dei byrjar teksten med at Germaine står i ei av krisene ho opplever, og dei avsluttar teksten med at ho anten snakkar om eller tek livet av seg sjølv (jfr. Larsen, 2020, s. 79). Her er også det

Nussbaum (2016) seier om å setje seg inn i andre sine tankar og erfaringar ein måte å få innsikt i noko ein kanskje ikkje hadde erfart sjølv, og det kan gje nye innsikter. For elevane sin del kan dette bidra til at dei får auka forståing for korleis depresjon og redsel kan føre til at ein ynskjer å ende sitt eget liv. Det betyr ikkje at ein alltid får empati med nokon som står i ein vanskeleg situasjon, men utdraga frå elevtekstane syner at elevane i dette tilfelle syner mykje empati for sårbare Germaine.

5.2.2 Livssituasjon

Germaine vert av mange skildra som ei hardtarbeidande kvinne. Det er fleire som trekker fram at ho arbeider dagen lang på garden der ho mellom anna plukkar eple, og at ho har fleire typiske arbeidsoppgåver som tenestepiker hadde på den tida. Elevane har skrive at ho både var i kjøkkenteneste, ho plukka eple, ho arbeidde i fjøset og elles andre oppgåver. Det er fleire som skriv om at Germaine set pris på å vere i arbeid og at ho likar arbeidsoppgåvene, men at ho er bekymra for at ho ikkje tener nok for å forsørge seg sjølv og sonen.

Motivasjonen for at Germaine må arbeide mykje er fordi ho er nøydd til å ta økonomisk vare på både seg sjølv og sonen sin. Det kjem fram i dagbøkene at det er trøgt med pengar, og at det er ein vanskeleg og frustrerande situasjon for Germaine å stå i. Ho har lyst til å kunne ta vare på sonen sin og ho er oppteken av korleis han har det. Ho vil at han skal vere mett, ha leikar og vere frisk. Elevane skriv om at det er foreldra til Germaine som passar guten medan ho er på arbeid, og dette er henta frå novella der det kjem fram at både Germaine og sonen bur heime hos foreldra. Det er tydeleg at elevane ønsker å fremje at Germaine kjenner på eit stort ansvar i at sonen skal ha det bra og få vere eit barn til tross for den krevjande situasjonen. Mellom anna skriv Selma:

Arne har det fint hos foreldrene mine og han sier at han koser seg. I morgen skal jeg møte han igjen og jeg har laget en ny bamse med noen gamle filler fra ødelagte klær, jeg håper han liker den. Mamma sier at han har vært litt forkjølet i det siste, men ingen av oss har penger til medisin, så jeg krysser fingrene for at han blir frisk fort. (2).

Her syner Selma korleis Germaine er oppteken av at sonen skal ha det bra. Samtidig er det svært krevjande fordi ho ikkje har god nok økonomi til å ta vare på han som ho vil. For det første er han plassert hos foreldra til Germaine, og ein kan tenkje seg at det er fordi Germaine sjølv ikkje har tid eller overskot til å ta vare på han fordi ho må jobbe. I tillegg er sonen sjuk og han burde eigentleg hatt medisin, men det har dei ikkje tilgang på eller moglegheit til å ordne. Dette er ein håplaus og krevjande situasjon som ingen foreldre har lyst til å vere i, då det viktigaste er at barna har det bra. Også Isak skriv «Jeg har allerede en sønn som jeg er veldig glad i. Jeg er sjeldent med han og han sier han savner meg. Nå kommer jeg til å møte han enda sjeldnere. Jeg føler meg som en elendig mor.» (1). Her setter elevane seg inn i ein fiktiv livssituasjonen der ei mor ikkje klarer å ta hand om barnet sitt, og dei forstår frustrasjonen til tross for at dei ikkje sjølve har erfart det. Det at elevane vel å trekke fram denne situasjonen, syner at dei er empatiske ovanfor den fortvilande situasjonen Germaine står i (Keen, 2007, s. 72).

I novella kjem det fram at Francine ikkje er sikker på kven som er faren til guten på fem år, men ho mistenker at det er «Den utenlandske sjømannen» (Sandel, 1935, s. 58). Det er det fleire av dagbøkene som tek for seg han, men det er ulikt om elevane vel å vinkle

han som ein affære, eit forhold eller som overgrep. Sofia skriv om den utanlandske sjømannen som ein Germaine hadde eit forhold til, der ho gjev uttrykk for at det var eit ønske å få barn saman, men at dei valde å gå kvar til sitt i etterkant. Uavhengig av om det var eit romantisk forhold eller kun ein romanse, så har ho valt å skrive det som at Germaine er den som er står att med ansvaret for barnet. Sjømannen har ikkje hjelpt til med barnet, verken økonomisk eller med nærvær og dette verkar noko underleg. Det er Germaine som sit att med utfordringane og skamma over å vere aleinemor. Andre elevar, som Isak, skriv: «Jeg ble voldtatt igjen. [...] Førrige gang var det en fiskermann, [...]» (1). Isak forstår det altså som at Germaine vart valdteken av denne sjømannen, og han framstiller det som at Germaine sit med alt ansvaret. Her er det tydeleg at elevane reagerer på at mennene ikkje har ein moral som seier at dei skal hjelpe Germaine med barnet, og at dei er kritiske til normen som teksten legg opp til (Larsen, 2018, s. 49). Nussbaum (2016) peikar i tillegg på at litteratur kan bidra til å utvide den moralske horisonten til lesaren, og med at elevane reagerer på og er kritiske mot moralen til mennene, så er det med på å syne at dei har empati for Germaine (s. 29).

5.2.3 Det tomme rommet: ««Syk? Om De så vil, madame.» Et mangetydig svar.»

Medan den litterære samtalen gjekk føre seg, så vart det nytta god tid på å stoppe opp og diskutere ulike plassar i teksten som studentane såg på som tomme rom. Det viser seg at dette også har vorte ei sentral del av tolkinga til elevane.

Nokon av elevane har oppfatta det at Germaine haldt seg heime som at ho var psykisk sjuk. Eit døme på dette er Sofia som skriv: «Jeg begynte å melde meg ut av samtaler og møter med folk, snakket en del mindre og svarte sjeldent når folk snakket til meg.» (3). Det kan tenkast at Sofie baserer dette på Francine sitt utsegn frå novella om at Germaine haldt seg heime i ein måned. I dei litterære samtalan så vart elevane stilt spørsmål som: «Kvifor trur de at Germaine haldt seg heime? Kva kan vere grunner for at kvinner held seg heime?». Elevane hadde ulike svar, men eit av svara som kom fram var at ho kunne vere mentalt sjuk, lei seg og deprimert. Psykisk sjukdom er noko ein forsøker å gjere mindre tabubelagt, men elevane veit godt at det var svært tabu i den tida som novella er skriven i. Denne tolkinga av det tomme rommet syner at elevane tolkar innanfor sin eigen forståingshorisont, og dette er noko Iser (1981) er svært oppteken av. Med den hermeneutiske sirkelen er han oppteken av korleis vi tek med oss sjølv inn i tolkinga vår. Dette er også Keen (2007) oppteken av med sitt omgrep *karakteridentifikasjon*. Det handlar om at lesaren identifiserar seg med karakteren, til tross for at dei skil seg frå kvarandre på alle måtar (s. 68-69). Når elevane svarar psykisk sjukdom som grunn for at Germaine haldt seg heime, så kan det tenkast at det er fordi det er eit tema som vert snakka om i kvardagen deira, men også i skulesamanheng. Kanskje har dei til og med opplevd at nokon rundt dei held seg heime eller treng hjelp fordi dei har mentale utfordringar, og dermed kan dette vere ein del av teksten som elevane relaterer til og identifiserar seg med.

Andre har tolka det tomme rommet som at Germaine valde å opphalde seg heime fordi ho var bekymra for korleis folk rundt kom til å reagere. Også i dei litterære samtalan vart det nemnt at Germaine kanskje kjente på at ho måtte halde seg heime for å gøyme seg frå at folk skulle sjå at ho var gravid med sitt andre barn. Dette kjem til uttrykk i dagbøkene. Mellom anna skriv Selma om korleis Germaine haldt seg heime: «Jeg turte aldri å snakke høyt om babyen jeg skulle få. Holdte meg for det meste hjemme, fordi jeg

ante ikke hva madamme og kusinen min ville reagere.» (2). Dette har også Isak teke med når han skriv: "Alle overser meg, absolutt alle." (1). I følgje Nussbaum (2016) kan skjønnlitteratur gje oss moglegheit til å sjå korleis omstenda kan påverke menneske sitt handlingsrom, forventningar, ønsker, håp og frykt (s. 29). I døma frå dagbøkene er det tydeleg at Germaine er prega av frykta for korleis folk kjem til å behandle ho når dei finn ut om graviditeten, spesielt sida dei i utgangspunktet allereie er dømmande med tanke på sonen ho har frå før utan ein farsfigur til stades. Ho opplever å verte ekskludert og lagt skam på, noko elevane gjev uttrykk for at dei forstår er kjipt og vondt for Germaine.

5.3 Elevane si forståing av korleis Germaine oppfattar menneska rundt seg

I del to av oppgåveformuleringa fekk elevane beskjed om at dei skulle skrive om korleis Germaine opplever dei rundt seg, og dei kunne trekke inn karakterar som Francine, madame, familien til Germaine, sonen og dei to mennene. Eg ønsker også her å ta for meg eit av teksten sine tomme rom, nemleg den gamle mannen. Som tidlegare nemnt var målet med skriveoppgåva at elevane skulle reflektere over og skrive tolkingar for korleis Germaine opplevde dei rundt seg, og gjennom desse tolkingane vil eg sjå korleis empati kjem til uttrykk.

5.3.1 Francine

Fleire av elevane skriv om episoden der Germaine leverer eple til huset der Francine tenar, og korleis Francine oppfører seg. I dagboka til Sofia kjem det fram at Germaine gruer seg til å treffe Francine, i frykt for at Francine skal oppdage at noko er gale. På dette tidspunktet har Germaine eit barn frå før. Sofia skriv: «Francine jobber også der, men jeg gruer meg til å møte henne. Kanskje hun merker at noe er galt?» (3). Sofia skriv at Germaine er nervøs før møtet med Francine, og det tyder på at Germaine forventar at Francine er dømmande. Også Isak skriv om denne episoden, der han mellom anna skriv: "Francine svarte før jeg rakk å tenke. Jeg merket at jeg ikke var velkommen der av Francine. Hun har alltid vært sånn." (1). Det verkar som også Isak skriv om denne forventinga til Germaine om at Francine er ekskluderande, dømmande og kjem til å ekskludere ho. Begge elevane skriv om korleis dette må opplevast for Germaine, og redselen ho no har over at Francine kanskje oppdagar at ho er gravid på nytt. Elevane syner allereie empati med Germaine gjennom å reagere på kor hard og kald Francine er mot ho, noko som kjem fram ved at dei ser bak karakteren til Francine og er kritiske til innhaldet i novella (jf. Nussbaum, 2016 og Iser, 1981).

I ei av dagbøkene vert det skrive om korleis Francine og Germaine var gode venner før, men at dette snudde på eit tidspunkt. Sofia har skrive at Germaine skildrar Francine som ei god venninne: "Kusinen min, Francine, er tjenestepike for madame. Vi var gode venner før jeg ble gravid. Da hun fant ut at jeg var gravid begynte hun å bli frekk mot meg.» (3). Her syner eleven at den gjere ei tolking og skriv om det som framstår som eit vendepunkt for Germaine for korleis ho opplever Francine. Tidlegare var dei to venninner, noko som kan tenkast er fordi kvinnene har vore i den same situasjonen. Begge to er i arbeidarklassen, og må jobbe lange dagar for tilværet. Då Germaine får sitt første barn utafør ekteskap, så endrast dette vennskapet seg til ein skeiv maktrelasjon, der Francine er mobbar og Germaine er mobbeofferet. Ved at elevane skriv om Francine på denne måten, så syner denne endringa i vennskapet og korleis Germaine kjenner seg svikta av kusina. Her er elevane kritiske til korleis Francine omtalar Germaine i novella, og at dei ikkje godtek forklaringane Francine gjev madame om Germaine. Eleven tek den

implisitte lesarrolla som ligg i novella, der den stiller seg bak Germaine og ikkje Francine slik som føringane i teksten impliserer at dei skal. På sett og vis kan det verke som at elevane har bite merke i denne fleirtydigheita som Francine sender ut. I novella fortel madame korleis Francine mellom anna " [...] har en tilbøyelighet for uttalelser med dobbeltbunn, de kan tydes på flere måter, [...]" (Sandel, 1935, s. 59). Dette er noko av det som Iser trekker fram som eit retorisk instrument, nettopp eit slags tomt rom der lesaren må tolke og forstå (Larsen, 2018, s. 49). Dette vert nytta for å utfordre lesaren til å engasjere seg i teksten. Eleven nyttar sine narrative førestillingsevner til å skape meining av korleis Germaine kan ha opplevd Francine i denne situasjonen. Dei legg til faktar og handlingar som Francine gjer for å syne korleis ho ekskluderer og ikkje viser støtte ovanfor kusina si i den krevjande situasjonen ho står i, noko som tilleggjje karakteren Francine enno meir av eigenskapar som hard og intens.

5.3.2 Madame

Som nemnt tidlegare under analysen av Germaine er det fleire av elevane som viser til novella der madame er inkluderande og inviterer Germaine inn for eit glas sider. I novella vert invitasjonen avfeia av Francine som seier at Germaine og hesten heller kan kvile borte i svingen. Fleire av elevane trekker fram dette døme frå novella, og dei skriv at madame er inkluderande og snill. Ho er vennleg, til tross for at det ikkje er forventa av ho ovanfor ei tenestejente som Germaine. I Sofia si dagbok skriv ho til og med korleis «Madame virket bekymret. Jeg håper hun ikkje har skjønt noe enda.» (2). Her skriv eleven at Germaine er bekymra for at madame skal forstå at noko er på gong, og det må bety at madame kjenner Germaine godt nok til å sjå når noko endrar seg med ho. Det at elevane har lagt merke til denne episoden frå novella seier noko om kor observante dei er. Dei har bite seg merke i dette glimtet av tillit og inkludering i relasjonen mellom Germaine og madame. Dette skriv også Selma i si dagbok: «Madammen hadde fortalt meg at hun var takknemlig for å være kjent for meg. Hun var glad for jeg hjalp til med å levere store og friske epler til henne.» (2). Det gjer noko med heile oppfatninga av madame sin karakter og det bryt med forventninga om korleis denne maktrelasjonen skal vere (Gujord, 2020, s. 168). Ein har ei forventning om at det skal vere ei stereotypisk madame som er streng og behandlar Germaine og Francine med lite respekt, ettersom dei er tenestejentene hennar. Fleire av elevane har valt å vinkle madame som open og at ho syner respekt for kvinnene til tross for at ho er høgare oppe i hierarkiet. Dette gjev elevane innsikt i at det i ei tid prega av klassar, også fantes personar med meir makt som likevel respekterte og anerkjente dei som var under seg på rangstigen.

Det er fleire av elevar som kjem inn på korleis madame vert meir dømmande og ekskluderande ovanfor Germaine, grunna Francine sin omtale av ho. Først og fremst vert madame innprenta med forklaringar frå Francine for korleis Germaine oppførte seg uanstendig. Dette har Selma valt å trekke fram når ho skriv: «Francine sa til madammen at jeg var sjenert for mange folk.» (2). Her kan vi sjå at eleven skriv om korleis Germaine opplever at Francine forsøker å påverke madame til å sjå ned på ho. Her syner eleven at den forstår at Germaine opplever å verte sladra om som svært kjip, noko som syner empati frå eleven si side. Seinare i teksten skriv Selma om korleis madame var inkluderande når Germaine kom for å levere eple, men at det skjedde ei endring i inkluderinga til madame. Ho skriv: «Dette tok en brå slutt etter jeg fikk et barn i magen.» (2). Ein kan forstå det som at utviklinga i dagboka til Selma er basert på ei tekstnær tolking, der Selma forsøker å uttrykke korleis madame resignerer etter kvart

som at ho vert overtydd av Francine. Dette har elevane lagt merke til ved at dei skriv om denne *uhørte begivenheten*. Francine greier altså å overtyde madame om at dette var til det beste for alle, der madame resignerer (Wicklund, 2018b, s. 196).

5.3.3 Familien til Germaine

Det er tydeleg at fleire av elevane har teke utgangspunkt i ei setning frå novella der Francine fortel om eit utsegn frå foreldra til Germaine. I novella står det «Men foreldrene hadde jo sagt henne at hendte det en gang til, fikk hun klare seg selv både med den ene og den andre ungen.» (s. 59). Det er fleire som skriv om korleis Germaine er både bekymra, redd og skamfull for korleis det skal gå når foreldra får vite at ho er gravid att.

Germaine er svært klar over at familien hennar er prega av situasjonen hennar. Ingrid skriv «Foreldrene mine syns jeg er en skam for familien som fikk en sønn uten å ha en mann. Hvis jeg fikk to barn så sa de at de ikke orker å passe på de og jeg ble utstøtt.» (4). Dette syner ei svært tekstnær tolking, der ho skildrar fortvilninga til Germaine over å vere aleine om ansvaret for barna. Germaine er tydeleg frustrert og ho opplever familien som svært dømmande. Isak skriv mellom anna «Alle overser meg, [...]» (1). Både Ingrid og Isak syner at dei har innsikt i kor håplaus situasjonen er for Germaine. Ikkje nok med at ho har vorte utsett for overgrep, så er det i tillegg ho som får skulda for at det skjer. At elevane vel å skrive om dette syner at dei reagerer på at ikkje familien viser forståing for at Germaine har vorte overgrepet og gravid utan at ho ønsker det. Dessutan skildrar elevane frustrasjonen til Germaine over at ho synest det er svært tøft i etterkant av overgrepet. Til tross for at dette er ei forteljing frå ein annan tidsepoke, så verkar det som at elevane klarer å setje seg inn i handlinga. Handlinga er lagt til omlag 1920-talet, og i den litterære samtalen i heilklasse kom det fram resonnement rundt kjønnsrollene som var på denne tid. Mellom anna vart det diskutert korleis familien si ære var knytt til kvinna i familien. Dette skulle markerast gjennom giftarmål med ei forventning om at kvinna var jomfru og utan born frå før, der det kunne vere unntak om ho var enke. Det rette giftarmålet ville gje høgare status og makt i samfunnet. I dagbøkene kjem desse refleksjonane noko til syne i Germaine sin frustrasjon over at familien er svært dømmande til tross for at det er Germaine som har vorte utsett for overgrep. I både Isak og dei andre jentene sine dagbøker viser elevane like fremt at dei har empati for at Germaine vert utsett for denne stigmatiseringa og fordømminga, særleg med tanke på at ho eigentleg er offeret. Det er interessant at både gutane og jentene i like stor grad viser denne empatien med Germaine. *Kunsten å myrde* er ei feministisk novelle, der også Francine som kvinne er like dømmande ovanfor Germaine som alle andre. I staden for å vere naive ovanfor handlinga i novella, syner elevane at dei reagerer på at folk stigmatiserer Germaine i ein situasjon der ho eigentleg treng støtte og hjelp.

Det er dessutan fleire av elevane som har valt å skrive om korleis Germaine kjenner seg svikta av mora. Dette er henta frå den siste delen av novella der det er skrive om ein morsrygg og kva som kunne skjedd om den hadde snudd seg. Det er tydeleg at dette har satt spor i elevane, då det er noko fleire vel å skrive om. Eit døme på dette er Ingrid som skriv: «Mamma hadde snudd seg og gått. Skapet sto åpent med en tråd som hang ned. Jeg tenkte det kanskje var lettere for alle hvis jeg bare tok livet mitt. Alle synest jeg var en skam uansett hva jeg gjorde.» (4). Her har eleven skrive om skamkjensla til Germaine, og sviket ho kjenner når ikkje ein gong hennar eigne foreldre forsøker å stoppe ho frå å ta sitt eige liv. Faktisk så er det foreldra som sjølv henger opp reipet til ho og oppfordrar ho til å gjennomføre det. Reaksjonen til familien er ei motsetning til

korleis ein forventar at ein familie skal handtere ei slik krise; vanlegvis vil ein familie mobilisere og hjelpe medlemen som går gjennom noko dramatisk som Germaine gjere. Det er tydeleg at elevane reagerer på den fortvilande situasjonen Germaine står i, og den gjere det enklare å kjenne empati for ho (Keen, 2007, s. 72).

5.3.4 Det tomme rommet: «En gammel mann. De sa han var etter henne bestandig.»

I omtrent alle dagbøkene har den gamle mannen fått ei sentral rolle. Alle har skrivne om han som ein overgrepsmann, noko det kan vere fleire årsaker til. Eg vil sjå nærare på dette.

Alle elevane har valt å skrive om at den gamle mannen gjer eit overgrep på Germaine. Det kjem ikkje direkte fram i novella at det faktisk skjer eit overgrep, så dette er eit av teksten sine tomme rom, der lesaren sjølv må vere meiningsskapande for å finne ut kva som hende (Claudi, 2017, s. 116). Mykje kan likevel tyde på at det ikkje var frivillig frå Germaine si side. Mellom anna vel Isak å starte novella in medias-res, der Germaine står midt i dramatikken av å akkurat ha vorte valdteke. Han skriv:

I dag har jeg hatt nok en ekkel opplevelse. Jeg ble voldtatt igjen. Det er det verste jeg har opplevd. Førrige gang var det en fiskemann, men denne gangen var det en gammel mann. Mannen fulgte etter meg hele tiden selv om at jeg ikke vil. Han virker veldig «på» meg. Jeg blir veldig ukomfortabel, men jeg klarer ikke å gjøre noe med det (1).

Her kjem det fram at Isak har forstått Francine sitt utsegn «De sa han var etter henne bestandig.» til å skrive om korleis Germaine finn mannen svært uanstendig og etter kvart strid han til og med over grensene hennar. Det skildrast som panisk og forferdeleg. Det at eleven vel å trekke fram denne hendinga, er med på å synleggjere og legitimere kvifor Germaine hadde det vondt og var svært aleine. Dette er noko anna enn i novella der det kun kjem fram svært trongsynte forklaringar på kvifor Germaine hadde det som ho hadde. Det er tydeleg at elevane finn det oppsiktsvekkjande at folk gjev Germaine skulda for det ho vert utsett for. Dette syner kva rolle kvinnene hadde i samfunnet på den tida, og korleis ære var knytta til kvinnene sin seksualitet. Som Wicklund (2018b) trekker fram er «Germaine offer for ein patriarkalsk kultur, der kvinner må bære skammen for menns overgrep, mens mennene aldri lastes.» (s. 202). Fleire av elevane skriv om korleis ho haldt seg heime på grunn av at folk såg på ho som mindreverdige, og korleis dette gjorde ho enno meir sårbar.

Fleire av elevane vel å skrive om korleis Germaine aner at noko er på ferde med den gamle mannen, og korleis ho er svært redd for han i forkant av sjølve overgrepet. For Germaine sin del må det ha vore svært tøft å kjenne på at han er upassande og trør over hennar integritet. Elevane er svært flinke til å skrive om korleis denne grenseoverskidinga føregår, og korleis det kan kjennast at ein ikkje kan gjere noko for å unngå overgrepet. Dette trekker Nussbaum (2016) fram som å drive posisjonell tenking, for då er ein open for å gå inn i nokon andre sitt perspektiv med kjenslene som følgjer med (s. 203). Dette kjem til syne i Selma si dagbok der ho skriv om korleis den gamle mannen både følgjer etter og stirar på Germaine medan ho arbeider, der ho kjenner eit tydeleg ubehag. Seinare i dagboka skriv Selma «I dag skjedde det. Den gamle

potetskrelleren tvang seg på meg i kjelleren.» (2). Det er også slik Ingrid vel å framstille den gamle mannen:

En dag så følte jeg at noe kom til å skje på en ekkel måte, men jeg skjønnte aldri hva. [...] Han tok eplene å kasta de til siden, så trakk han med meg innpå et lite rom. Det var mørkt der og det luktet gammelt. Gamlingen voldtok meg, jeg fikk meg ikke unna han uansett hva jeg gjorde (4).

Her skriv Ingrid om korleis Germaine kjenner at det er noko ubehageleg med den gamle mannen, og at ho synest at han oppfører seg upassande. Ho har ikkje kontroll over situasjonen då han trekker ho med seg inn på eit lite rom. Det er altså fleire av elevane som skriv ei forklaring på kvifor Germaine ikkje har kontroll over at ho vert gravid med det andre barnet.

6 Summerande drøfting og avslutning

I prosjektet mitt har eg hatt eit overordna mål om å undersøkje korleis elevane sine empatiske evner kan kome til uttrykk i skjønnlitterær skriving. Dette er ei forskning som ikkje kan fastslå om elevane faktisk har empati, men ein kan forsøke å sjå på korleis empati uttrykkast gjennom skrivinga av dagboka til den litterære karakteren Germaine. I kapittel 5 tok eg for meg dagbøkene der eg presenterte funn av tolkingane kring karakterane frå novella og gjorde ei eiga tolking av desse med utgangspunkt i dei teoretiske aspekta frå kapittel 2. I dette kapittelet vil eg sjå enda meir på forskingsspørsmål 2: *Kva seier dette om elevane si tolking av novella?* og dermed forsøke å gjere ei oppsummering av tolkingane i dagbøkene. Avslutningsvis vil eg kome med nokre refleksjonar kring det overordna målet for prosjektet, nemleg: *Korleis kan elevane sine empatiske evner kome til uttrykk i skjønnlitterær skriving?*

6.1 Kva seier dette om elevane si tolking av novella?

I dagbøkene kjem det fram av tolkingane til elevane at dei ser kor fortvilande situasjonen er for Germaine. Gjennom ulike skildringar av dei kjenslene som Germaine sit med, som skam og ekskludering, syner elevane at dei forstår at situasjonen til Germaine er uthaldeleg. Elevane meistrar å sjå korleis sårbare Germaine, og jenter som ho, vert utsett for hets og ekskludering. Elevane skriv om korleis folkesnakk og sladder har ein svært øydeleggjande effekt, og korleis dette kan føre til at ein i ytterste konsekvens ikkje kjenner at ein har anna val enn å ta sitt eige liv. Dette kjem også til syne i elevane si tolking av dei tomme romma, der dei fangar opp at det mellom linene skjer eit overgrep mot Germaine. Likevel er det ho som får skulda, fordi ho er ei uanstendig kvinne. Elevane reagerer på både norma (jf. Wicklund, 2018b) i teksten, og syner empati med Germaine for at ho vert både skamfull, redd og ekskludert i etterkant av dette. I si heilheit syner dette at elevane lever seg inn i karakteren til Germaine når dei skriv dagboka (jf. Keen, 2007).

Elevane syner at dei ser bak karakteren Francine, og dette kan vi kanskje seie er sjølvje intensjonen til forfattaren Sandel. Ein kan seie at Sandel er ute etter å syne fram kynismen til Francine og familien til Germaine. Madame sine tankar og skildringar av det Francine fortel og korleis madame resignerer på slutten har som hensikt å syne korleis familien og samfunnet ikkje støttar eit sårbart individ. Dei ser bak karakteren til Francine, og korleis ho er trongsynt og svært usympatisk ovanfor Germaine (jf. Nussbaum, 2016 og Iser, 1981).

Tolkingane til elevane viser at dei tek den lesarrolla som ligg implisitt i novella, og dei vert dermed novella sine implisitte lesarar (jf. Iser, 1981). Dersom dei hadde kritisert Germaine, og stilt seg bak Francine, så hadde dei ikkje tolka novella slik som føringane i teksten impliserer (jf. Nussbaum, 2018). I novella sitt verdisystem, det vil seie dei grunnleggande prinsippa, verdiane og haldningane som både enkeltpersonar og samfunnet baserer sine handlingar og vurderingar på, ligg norma i teksten (Larsen, 2018, s. 49). I *Kunsten å myrde* er verdisystemet knytta til posisjonen som madame tek i byrjinga og som ho resignerer frå. Verdisystemet er knytta til at vi skal synast synd på Germaine og uretten ho har vorte utsett for. Novella legg opp til at lesaren skal få empati med Germaine og antipati mot den dømmende Francine. Sandel har ein intensjon om at lesaren skal sjå at dette samfunnet med deira måte å sjå på ære og skam knytt til kvinner sin seksualitet, er feil. Det er det som gjer denne teksten til ein feministisk tekst.

Elevane viser at dei meistarar å gjere eit tolkingsarbeid på ei klassisk novelle og på ein tekst som ikkje er direkte enkel. Wicklund (2018a) er oppteken av korleis ein kan utvikle den litterære kompetanse gjennom å lese eldre tekster, ettersom dei kan utvide repertoaret til elevane på ein annan måte enn den litteraturen dei sjølv vel (s. 29). Sørensen (2001) er også oppteken av at elevane treng å lese litteratur der dei møter noko ukjent for at dei skal utvide forståinga av seg sjølv og verda, betre, ettersom det vil påverke deira identitet og danning (s. 10). Novella *Kunsten å myrde* er ein krevjande tekst å lese, men tolkingane til elevane syner at dei faktisk får tak i dei tomme romma og dei krevjande partia av teksten. Dermed kan ein stille spørsmål ved om elevane får meir ut av den krevjande litteraturen enn ungdomslitteraturen som kanskje gjev lite motstand. Her er erfaringa i alle fall at elevane meistarar å lese klassisk litteratur og utvikle spanande tolkingar.

6.2 Korleis kan elevane sine empatiske evner kome til uttrykk i skjønnlitterær skriving?

Med utgangspunkt i grunngivinga på forskingsspørsmål to 2, så har eg inntrykk av at elevane på mange måtar gjennom litteraturen har fått moglegheit til å syne sine empatiske evner. Sjølv om det er vanskeleg å slå fast kor vidt elevane har utvikla empatiske evner, så er det likevel tydeleg gjennom tolkingane deira i den skjønnlitterære skrivinga av dagbøkene, at dei på mange måtar syner empati med karakteren Germaine.

Gjennom den skjønnlitterære skrivinga er det tydeleg at elevane har utvikla individuelle tolkingar og såleis sin eigne *elevtekstar* (jf. Sørensen, 2018). Undervisingsopplegget la på mange måtar ei god ramme for at elevane vart invitert inn til å nærlese novella gjennom den litterære samtalen, og at dei då vart kjent med teksten. Likevel er det først gjennom skrivinga at ein verkeleg får innsikt i kva detaljar av novella elevane har merka seg, og særleg at dei tek tak i dei tomme romma som teksten byr på (jf. Iser, 1981). Det kjem fram at elevane trer inn i perspektivet til Germaine, og at dei syner både innleving og forståing for situasjonen hennar. Mellom anna har dei skildra korleis ho held seg heime i ein månad. Mest truleg held ho seg heime fordi ho er gravid og må skjule det for andre eller fordi ho ikkje klarer å møte menneska som ekskluderer henne. Dei har også forstått det tomme rommet om den gamle mannen «som var efter henne bestandig» til at han forgreip seg på Germaine, men at det er Germaine som får skulda for det. Her syner elevane at dei meistarar å sette dei ulike aspekta av teksten i relasjon til kvarandre (Iser, 1981, s. 109-112). Elevane avslører den urett Germaine blir utsett for og nyttar dette til å skrive tolkingar frå hennar perspektiv i elevtekstane. Dette er med på å skape vidare meining av teksten (jf. Skarðhamar, 2011, Wicklund, 2018b og Iser, 2018).

Til tross for at elevane har skrive individuelle dagbøker, er det svært interessant å sjå at mange av dagbøkene framstår nokså like. Det kan verke som at elevtekstane er prega av dei ulike førskrivingsaktivitetane som låg til grunn. Det kan tenkjast at den litterære samtalen, dramatiseringa og at dei laga teikneserie, har ført til at elevane har fått mykje av dei same tolkingane. Dermed har også elevtekstane vorte nokså like både i form og innhald. Dette kan også henge saman med at sjangeren dagbok i seg sjølv krev ei systematisk framstilling av dagane i tur og orden. På same måte som Samoillow (2020) trekker fram i si forskning av elevar si skriving av brev, er det også i dagboksjangeren sterke konvensjonar som fører til ei viss stilistisk einsretting (s. 6).

Svært mange av dagbøkene vel å gje uttrykk for dei same emosjonane hos Germaine, av det er skam, frykt og ære dei som utmerkar seg. Desse kjenslene er svært gjennomgåande i dagbøkene. Dette syner at elevane meistrar å gå inn i karakteren Germaine, og forsøke å skildre korleis sinnsstemninga hennar er. Det er interessant at elevane på tvers av generasjonar og tidsepokar meistrar å syne empati med ei kvinne og hennar tragiske situasjon slik. Skarðhamar (2011) skriv at 'Litterære fortellinger om enkeltindivider har overføringsverdi til mennesker til alle tider og formidler noe allmenngyldig om det å være menneske.» (s. 105). I litteratur kan elevane få innsikt andre mennesker sine måtar å syne mellom anna kjærleik og hat eller godheit og misunne. Då kan ein sjå korleis det har påverka oss gjennom tidene, og korleis det framleis påverkar oss.

Den skjønnlitterære skrivinga kan vere ein måte for læraren å fange opp kva tolkingar som rører seg blant elevane. I lesinga av teksten og i dei litterære samtalanene i klassen, er det ikkje alle elevane som hevar stemma si. Dermed kan den skjønnlitterære skrivinga vere ein moglegheit for alle elevane til å teste ut dei tankane og ideane dei har. Det kan hjelpe læraren til å få innsikt i alle elevane sine meiningar, og ikkje berre dei som er muntleg aktive. På denne måten kan ein få tak i potensielle misforståingar og rette opp i desse i etterkant av skrivinga. Dessutan trekker Stokke (2022) fram korleis det er viktig å gje elevane eit *øvingsfelt*. Dette er relevant også i det Sørensen (2011) ønsker å fremje med sitt fokus på *elevtekst* og *fellestekst*. Dersom elevane får utvikla sin elevtekst i eit individuelt øvingsfelt, så kan det vidare verte enklare for dei å våge seg ut i ein diskusjon i heilklasser der ein forsøker å kome fram til ein *fellestekst*.

Det er viktig å peike på at dei funna som er på bakgrunn av enkelte dagbøker med rike tolkingar. Det var ein andel av dagbøkene som ikkje hadde skriva like rike, framifrå tolkingar, og som dermed ikkje vart nytta i oppgåva i det heile. Det er naturlegvis ei spreiding i innhaldet av kva elevane skriv, og det er fleire aspekt som vil påverke det. Elevane vil ha ulik bakgrunn, kompetanse og såleis også ulike utgangspunkt og forutsetningar for korleis dei lærer. Skrivinga kan her vere ein ressurs i at ein kan fange opp eventuelle mistydingar elevane har av litteraturen. Desse kan læraren ta med tilbake til klasserommet, slik at ein kan diskutere i fellesskap og gå vidare i tolking av teksten. Forskinga kan på sett og vis ikkje seiast å vere representativ, men den kan gje innsikt i korleis ein kan arbeide med empati knytt til litteratur i norskfaget.

Med utgangspunkt i analysen og drøftinga av den, forstår eg det som at elevane sine empatiske evner kan kome til uttrykk i skjønnlitterær skriving på mange måtar. I prosjektet mitt har eg mellom anna sett at utvalet av elevar meistrar å setje seg inn i karakteren Germaine på fleire måtar, mellom anna hennar tankar, kjensler og livssituasjon. Dette stemmer overeins med fleire av aspekta som mellom anna Nussbaum (2016) trekker fram som viktig når ein skal arbeide med litteratur og empati. Elevane har dessutan meistra å skriva rike tolkingar frå fleire av teksten sine tomme rom (jf. Iser, 1981). Dette syner at elevane klarer å setje seg inn i utfordrande kanonlitteratur som byr på motstand (jf. Larsen, 2018). Det er likevel viktig å peike på verdien av at ein har ein open samtale der læraren hjelper elevane å opne opp teksten. I denne forskinga syner dei ulike førskrivingsaktivitetane at elevane våga å tre inn i dei narrative førestillingsevnene som teksten inviterer til, og at skrivinga var ein måte for dei å skildre sine individuelle tolkingar på. Med andre ord kan ein sjå at eit slikt didaktisk arbeid gjev moglegheit for at elevane kan syne litterær empati. Dette vil vere overførbart til elevane

skal stå i ulike situasjonar der dei må setje seg inn i ein annan sitt perspektiv og syne at dei er eit empatisk medmenneske.

6.3 Vidare forskning

I ei vidare forskning hadde det vore svært interessant og gått enno meir i djupna på det fullstendige prosjektet som praksisgruppa gjennomførte. Ein kunne sjå på korleis dei ulike kreative arbeidsmåtene hadde påverka og utvikla elevane si oppfatning og forståing av novella. Altså at ein hadde studert prosjektet i si heilheit, i staden for å sjå på mitt prosjekt som ein enkeltdel, og deretter undersøkt korleis det påverka tolkingane til elevane. I mi eiga forskning hadde det vore interessant og gjeve elevane tilbakemelding på dagbøkene, og deretter undersøkt om det kom fram fleire og djupare tolkingar. Ein kunne mellom anna ha teke med fleire av tolkingane til elevane frå dagbøkene tilbake i heilklassemøte, slik at ein kunne diskutert dei og at elevane måtte ha begrunna vala dei gjorde i dagbøkene. Undervisingsopplegget har stort potensiale for vidare arbeid, noko ein sjølv sagt skulle ønske at ein hadde meir tid og ressursar for å gjennomføre. Opplegget har bidratt til at eg, som komande norsklærer, har sett verdien av kreative arbeidsmåtar, og at eg vil gjennomføre slik undervisning seinare. Då kan eg sette ut i livet det eg foreslår her, og kanskje kan eit større arbeid føre til enda rikare tolkingar.

Litteraturliste

- Andersen, P.T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* LNUs landskonferanse, Trondheim. Henta frå: <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-medskjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Claudi, M. B. (2017). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad- Balas. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? Universitetsforlaget. Henta frå: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gujord, H. H. (2020). – *Kven drap Germaine? Seksualitet og makt i «Kunsten å myrde» av Cora Sandel*. Henta frå Universitetsforlaget: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-06>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskaplig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse* (Vol. 2. utgave s. 120-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høgseth, H. (2023). «Du kan jo komme med et sånt spørsmål som ikke står her da» *En studie av hvordan 9.klassinger utforsker novella «Kunsten å myrde» gjennom dramatisering*. [Masteroppgåve: Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet.]
- Institutt for lærerutdanning (2020). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Henta frå NTNU: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur (oversatt av Gunver Kelstrup). I Olsen, M & Kelstrup, G. (Red), *Værk og læser- En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Holstebro: Borgen forlag.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget andet en sig selv*. København: Akademisk forlag.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I Neteland, R. & Aa, L.I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 44-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: University press.
- Kinge, E. (2014). *Empati: Nærvær eller metode?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utgåve). Oslo: Novus
- Kunnskapsløftet. (2017, 15. november). *Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet - Rammeverk for grunnleggende ferdighet - Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Larsen, A. S. (2018). Fortellerteori. I Larsen, A.S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 195-205). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2020). Forestillinger om krig, flukt og terror i narrativer fra 10. trinn. I Samoilow, T. K. (Red.), *Barn og katastrofer. Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (s. 58-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). *Normprosjektet*. Henta frå Skrivesenteret: <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>

- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk* (Oversatt av Agnete Øye). Pax forlag.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I Otnes, H. (Red.), *Å invitere elever til skriving - Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver fra mellomtrinnet. I Otnes, H. (Red.), *Å invitere elever til skriving - Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-259). Bergen: Fagbokforlaget.
- Petersen, A. E. (2021). *Skjønnlitteratur som potensiell inngang til empatisk utvikling. En diskusjon av potensialet for empatiutvikling gjennom lesing av skjønnlitteratur i norskfaget, i lys av fagfornyelsen 2020*. [Masteroppgåve: Universitet i Agder].
- Samoilow, T. K. (2020). Flukt og empati: Sjette-trinn skriver fiktive brev. I Samoilow, T. K. (Red.), *Barn og katastrofer. Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (s. 27-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandel, C. (1935). Kunsten å myrde. I Sandel, C. (Red.), *Mange takk, doktor* (s. 73-83). Oslo: Gyldendal
- Selsjord, K. (2023). "Men hva har det med teksten å gjøre?" En studie av hvordan et utvalg elever på 9.trinn bruker tegning som ressurs i utforskningen av novellen "Kunsten å myrde". [Masteroppgåve: Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Sikt. (u.d.). *Kunnskapsektorens tenesteleverandør*. Henta frå: <https://sikt.no/>
- Skarðhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I Neteland, R. & Aa, L.I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 114-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andre livsverdener i litteraturen. I Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (Red.), *Møter med barnelitteratur* (2. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget
- Svartdal, F., & Blystad, M. H. (2022, 04. oktober). *Empati*. Henta frå Store norske leksikon: <https://snl.no/empati>
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Turtum, I. (2022). *Følelser som inngang til arbeidet med litterære samtaler: En kasusstudie om hvordan elever på 8. trinn forstår og snakker om følelser med utgangspunkt i novellen «Peter Pan»*. [Masteroppgåve: Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Henta frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Wicklund, B. (2018a). Litterær kompetanse og litteraturdidaktikk. I Larsen, A.S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 195-205). Universitetsforlaget.

- Wicklund, B. (2018b). Noveller og novellarbeid. I Larsen, A.S., Wicklund, B. & Sørensen, I. (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 195-205). Universitetsforlaget.
- Østby, E. (2019, 12. november). *Orakelet i Delfi*. Henta frå Store norske leksikon: https://snl.no/orakelet_i_Delfi
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (Red), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske Samlaget
- Aashamar, J. B. (2023). *Kunsten å stille gode spørsmål i den litterære helklassesamtalen. En studie av en litterær samtale på 9.trinn om "Kunsten å myrde" av Cora Sandel*. [Masteroppgåve: Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet].

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå SIKT

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Oppgåvebestilling til elevane

Vedlegg 4: Dagboka til Isak (1)

Vedlegg 5: Dagboka til Selma (2)

Vedlegg 6: Dagboka til Sofia (3)

Vedlegg 7: Dagboka til Ingrid (4)

Vedlegg 1: Godkjenning frå SIKT

22.05.2023, 20:21

Meldeskiema for behandling av personopplysninger



[Meldeskiema](#) / [Masteroppgåve 2023](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 901964	Vurderingstype Standard	Dato 20.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Masteroppgåve 2023

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Ann Sylvi Larsen

Student
Andrea Sæterlid

Prosjektperiode
09.01.2023 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskiema](#)

Kommentar
Det er lagt opp til at foresatte skal samtykke. Det må sikres at foresatte mottar informasjons- og samtykkeskrivet på et språk de forstår.

Informasjonssikkerhet
Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Lykke til med studien!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet ”Kreative estetiske innfallsvinkler til litteraturarbeid”?

Formål

Vi skal i dette forskningsprosjektet samle inn data til fem ulike masteroppgaver.

Prosjekt 1/Kristiane prosjekt: Hvordan kan tegninger gi tilgang til elevenes tolkning av litteratur?

Prosjekt 2/Sigbjørns prosjekt: Susan Sontag som litteraturlærer.

Prosjekt 3/Andrea prosjekt: Kva slags tolkingar av novella kjem til uttrykk gjennom elevane si skjønnlitterære skriving?

Prosjekt 4/Helene prosjekt: Litterær kompetanse gjennom prosessdrama

Prosjekt 5/Johannes: Hvordan opplever elever undervisning med litteratur der man tematiserer Folkehelse og livsmestring

Alle prosjektene vil samle inn både skriftlige svar fra elevene og det vil bli tatt lydopptak av elevers samtaler. Noen elever vil også få beskjed om å tegne.

Prosjektperiode: 9.-14. Januar 2023

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Norges tekniske- naturvitenskaplige universitet (NTNU)

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

- Fordi hen er elev med en universitetsskole der studenter får være i praksis og skal få muligheten til å samle inn data til våre masteroppgaver.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

- Hen skal delta i lesing av og litterære samtaler sammen med sine medelever og studenter om en litterær tekst. Samtalene vil være forberedende arbeid til senere individuelle masterprosjekt, og det vil ikke bli gjort forskning på denne delen av opplegget. Videre vil klassen bli delt i mindre grupper, der det skal foregå både tegning, dramatisering, individuelle samtaler/intervju og individuell loggskrivning. Deretter vil elevene individuelt arbeide med å skrive fortelling. Du kan som foresatt få se hvilke oppgaver elevene skal svare på dersom du ønsker det.

Hva innebærer det for ditt barn å ikke delta?

- Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom eleven ikke ønsker å delta i prosjektet, så vil det si at den fortsatt deltar i undervisningsopplegget, men den vil ikke bli inkludert i materiale som skal forskes på. Både foresatt og elev kan når som helst trekke samtykket tilbake. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi studenter og våre veiledere som har tilgang til informasjon om ditt barn. Alle navn og personopplysninger vil bli anonymisert og lagret på en sikker forskningsserver. Elevene vil ikke kunne identifiseres i de ferdige masteroppgavene. Opplysningene om ditt barn anonymiseres fortløpende og all informasjonen som er samlet inn vil bli slettet etter prosjektet er ferdig i august 2023.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, - å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har Personverntjenester ved SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

[Redacted]

Andrea Sæterlid: ansaet@stud.ntnu.no

[Redacted]

Personvernombud: Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester ved SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester ved SIKT på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

[Redacted]

Andrea Sæterlid

[Redacted]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Litterære gruppesamtaler på ungdomstrinnet", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i litterære samtaler som tas opp
- At mitt barn leverer inn skriftlige refleksjoner i form av logg og refleksjonsspørsmål
- At mitt barn leverer inn visuelle refleksjoner i form av tankekart og tegninger
- At mitt barn deltar i prosjekt 1
- At mitt barn deltar i prosjekt 2
- At mitt barn deltar i prosjekt 3
- At mitt barn deltar i prosjekt 4
- At mitt barn deltar i alle prosjektene

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3: Oppgåvebestilling til elevane

Skriveoppgåve!

Du skal skrive dagbokinnlegg frå Germaine sitt perspektiv

Skriv omlag 1 side, gjerne fleire. Gjerne skriv fleire dagbokinnlegg (over fleire dagar) der det skjer ei utvikling i hennar liv.

Kva er typisk å skrive om i ei dagbok?

- Følelsar, opplevsalar, tankar, bekymringar, gleder, drømmer, sanseintrykk (duft, smak, lyd osv)
- Kva du opplever
- Kvar er du
- Kven er rundt deg

Dagbok er ofte heilt privat!

I dagboka kan du skrive om (du kan og velje å trekke inn andre ting du synest er spanande):

- Korleis opplever Germaine dei rundt seg? Karakterer som mora, sonen, mennene, Francine, madame
- Kven er denne mannen som vert nemnt? Kva rolle har han?
- Føler ho seg sett og forstått av dei rundt seg?
- Har Germaine nokre hemmelegheiter?

Lagre wordokumentet som "Dagbok Germaine" og lever på Classroom norsk i mappe "Dagbok Germaine".

Vedlegg 4: Isak (1)

Mai, 1920

Kjære dagbok.

I dag har jeg hatt nok en ekkel opplevelse. Jeg ble voldtatt igjen. Det er det verste jeg har opplevd. Førrige gang var det en fiskermann, men denne gangen var det en gammel mann. Mannen har fulgt etter meg hele tiden selv om at jeg ikke vil. Han virker veldig "på" meg. Jeg blir veldig ukomfortabel, men jeg klarer ikke å gjøre noe med det.

Når er jeg veldig bekymret og stresset fordi jeg har funnet ut at jeg er gravid. Jeg har allerede en sønn som jeg er veldig glad i. Jeg er sjeldent med han og han sier han savner meg. Nå kommer jeg til å møte han enda sjeldnere. Jeg føler meg som en elendig mor. Jeg er redd for hva foreldrene mine skal si. Mamma passer på sønnen min for meg og hun sier hvis jeg blir gravid igjen så vil hun slutte å passe på sønnen min. Stakkar han er bare 5 år.

Siden jeg er gravid nå så veit jeg ikke hva jeg skal gjøre. Jeg føler meg helt ensom. Alle overser meg, absolutt alle. Kusinen min Francine er og har alltid oppført seg rart. I fjor sommer leverte jeg epler til huset deres der Francine jobber og er tjenestepike. Det var de fineste eplene jeg har sett. De var like store som barnehoder, hadde ikke en flekk og det var kanskje hundre stykk av dem. Da jeg leverte eplene inn i huset spurte Madamen om jeg ville sette meg ned litt og drikke et glass cider. Francine svarte før jeg rakk å tenke. Jeg merket at jeg ikke var velkommen der av Francine. Hun har alltid vært sånn.

Moren min har heller aldri likt meg noe særlig. Innimellom kan hun bli så sur på meg at hun sier jeg er skam for familien, er verdiløs og mye annet. Det blir ikke noe særlig bedre når jeg får barn med fremmede menn. Jeg er til og med ugift. Det er ikke bra, men jeg kan ikke noe for det. Jeg klarer ikke. Jeg er sliten.

Vedlegg 5: Selma (2)

Dagbok Germaine

Kjære dagbok. Jeg er Germaine. I dag er det 26. juli 1920. Foreldrene mine er skikkelig skuffet over meg. Jeg har allerede et barn på 5 år, men nylig blitt gravid med et barn til. Så sjenert og redd som jeg er, tør jeg ikke si dette til foreldrene mine. De kommer til å bli rasende. Jeg er ugift og har barn, noe som gjør meg til en skam for familien.

Jeg møtte en koselig sjømann som jeg ble fort forelsket i. Vi fikk barn sammen, men så dro vi hver vår vei. Den andre mannen jeg ble gravid med var ubehagelig å være med. Han fulgte etter meg hvor enn jeg gikk. Den gamle mannen lot meg aldri være i fred. Etterhvert måtte jeg ta valget og dro fra han for godt. Dette vil si at mine barn har ingen pappa. Jeg er glad for at jeg tok det valget. Foreldrene mine tok godt vare på 5 åringer min. Det var først da jeg ble gravid for andre gang at problemene begynte å komme. Kusinen min, Francine, er tjenestepike for madammen. Vi var gode venner før jeg ble gravid. Da hun fant ut at jeg var gravid begynte hun å bli frekk mot meg. Francine sa til madammen at jeg var sjenert for mange folk. Før var jeg et livlig og snilt menneske, men det var før jeg fikk store problemer med familien. Jeg begynte å melde meg ut av samtaler og møter med folk, snakket en del mindre og svarte sjeldent når folk snakket til meg.

Madammen hadde fortalt meg at hun var takknemlig for å være kjent for meg. Hun var glad for at jeg hjalp til med å levere store og friske epler til henne. Samtidig pleide jeg å komme innom for et glass cider. Det kom så oftest et bredt smil hver gang hun kalte meg for pen pike. Dette tok en brå slutt etter jeg fikk et barn i magen. Jeg turte aldri å snakke høyt om babyen jeg skulle få. Holdte meg for det meste hjemme, fordi jeg ante ikke hva madamme og kusinen min ville reagere.

Hvordan klarte jeg å gjøre noe så dumt? Tenk at jeg er en stor skam for familien! Det er da vel ikke så vanskelig å tenke seg over før man gjør slike store feil. Dette er ikke den personen jeg vil være kjent for, men det er for sent nå. Nå lenger er det ingen som bryr seg om meg, ser meg eller snakker til meg. Familien min og vennene mine vet lite om hvorfor jeg har blitt så dystert de siste dagene. De vet ikke at jeg vet at de snakker stygt bak ryggen min. Jeg begynner å bli lei av å leve et slikt liv, men jeg skal prøve å fortsette å holde meg i live.

Vedlegg 6: Sofia (3)

Dagbok, Germaine

18.9.1920

I dag skulle jeg plukke epler. Den gamle potetskrelleren fulgte meg gjennom åkeren, jeg hørte skrittene hans i de tørre bladene. Når jeg hadde plukket ferdig skulle jeg kjøre eplene til sommerhuset til Madame. Francine jobber også der, men jeg gruer meg til å møte henne. Kanskje hun merker at noe er galt?

Jeg har nettopp levert eplene og jeg tror det gikk fint. Hesten måtte hvile seg når jeg kom dit, men jeg lot han slappe av en sving lenger unna huset. Den gamle mannen sto og ventet på meg når jeg kom tilbake. Etter det skulle jeg pumpe vann og mate dyrene. Han satt og stirret mens han skrelte potetene.

20.9.1920

I dag skulle jeg pumpe vann igjen og gamlingen så fortsatt på meg. Han har begynt å følge etter meg mer og han går nærmere. Jeg har merket at han har utrolig dårlig ånde, og han har bare fire tenner i underkjeven. Arne har det fint hos foreldrene mine og han sier at han koser seg. I morgen skal jeg møte han igjen og jeg har laget en ny bamse med noen gamle filler fra ødelagte klær, jeg håper han liker den. Mamma sier at han har vært litt forkjølet i det siste, men ingen av oss har penger til medisin, så jeg krysser fingrene for at han blir frisk fort.

25.9.1920

I dag skjedde det. Den gamle potetskrelleren tvang seg på meg i kjelleren. Jeg har ikke råd til å bli gravid nå. Foreldrene mine sier at hvis jeg får en unge til uten å være gift, kommer de ikke til å hjelpe noen av dem, og det kommer til å knuse hjertet til Arne.

I dag plukket vi de siste eplene fra trærne, så nå skal vi gjøre klar jordene for vinteren. Jeg leverte enda et lass med frukt til Madame og Francine i går og Madame virket bekymret. Jeg håper hun ikke har skjønnt noe enda.

27.11.1920

Jeg har ikke klart å skrive noe på så lenge. Jeg vet at jeg er gravid. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Den gamle mannen ble syk og han ble sendt bort for to uker siden. Jeg har begynt å gjøre oppgaver inne, og leverer ikke varer til Madame og Francine, Solveig tar seg av det nå. Arne spiser mer enn før og det er vanskelig med penger, ettersom jeg ikke kan jobbe like mye. Vannpumpen har fryst så nesten alle på gården prøver å fikse den.

3.12.1920

Vi har begynt med juleforberedelsene. Jeg tror jeg kommer til å ta livet av meg. Jeg må gjøre det for Arne, vi kan umulig ha nok penger hvis jeg får en unge til, spesielt i juletida. Mamma kommer på besøk i morgen, kanskje jeg kan gjøre det da, slik at de får vite det med en gang og tar seg av Arne, men jeg er ikke helt sikker på hvordan. Jeg får ta det som det kommer.

4.12.1920

Mamma vet at jeg er gravid, og jeg vedder på at hun forteller de andre, men jeg vet hvordan jeg skal gjøre det nå. Det henger en snor fra taket inne i kleskottet, jeg skal henge meg fra den. Først vurderte jeg å kaste meg selv i brønnen, men det ville vært veldig upraktisk.

Jeg skal gjøre det om en halvtime.

Hvis noen finner denne, sørg for å lese dette til Arne.

Arne, jeg elsker deg og jeg gjør dette for ditt eget beste. Vær snill mot bestemor og bestefar. Jeg elsker deg så mye og håper du kan tilgi meg.
Hadet.

Vedlegg 7: Ingrid (4)

Dagbok Germaine

1915 var året der jeg fikk min første sønn, det var da alt begynte. Jeg har aldri vært i et ekteskap, det har alltid vært bare meg. Blikk etter blikk fikk jeg når jeg var ute i offentligheten. Alene, trist og full av skam følte jeg meg. Da sønnen min hadde fylt 5 år så skjedde det noe som skulle forandre hele livet mitt.

Jobb har alltid vært en stor del av livet mitt, i 1920 var da det ble mest jobb. Jobben dreide seg som oftest om å plante epler, og forskjellige frukt. De ble helt nydelige. De var sjeldent stygge. Det var ikke så mange flere som jobbet der, men det var en som skilte seg ut. Han ga meg mye oppmerksomhet på en litt ekkel måte, jeg prøvde å gjemme meg for an når han var på jobb.

Som oftest så tok han på meg og jeg ble ukomfetabel. En dag så følte jeg at noe kom til å skje på en ekkel måte, men jeg skjønnte aldri hva. Etter jeg hadde plukket alle eplene som var i epletreet så gikk jeg på han gamle mannen inne på gården. Han tok eplene å kasta de til siden, så trakk han med meg innpå et lite rom. Det var mørkt der og det luktet gammelt. Gamlingen voldtok meg, jeg fikk meg ikke unna han uansett hva jeg gjorde.

Følelsen av å være syk hele tiden gjorde meg veldig sliten. Trøtt, ensom, sliten, kvalm var det jeg flte mest på. Jeg innså at det ikke var så rart at jeg følte meg syk hele tiden. Jeg hadde jo blitt gravid etter han gamle mannen voldtok meg. Dette kunne ikke skje, alt er ødelagt nå.

Jeg bodde hos foreldrene mine, det var lite men nok til en liten familie. Lukten av gammelt møbler var intens. Foreldrene mine er de som passer på sønnen min. Foreldrene mine syns jeg er en skam for familien som fikk en sønn uten å ha en mann. Hvis jeg fikk to barn så sa de at de ikke orker å passe på de og jeg ble utstøtt.

Jeg visste jeg kunne ikke ha barnet, jeg klarte ikke å passe på det jeg hadde fra før av engang. Jeg kom inn på rommet mitt, der var mamma allerede, skapet sto åpent. Kleshengere hang der men det var mindre enn det pleier å være. En tråd hang der, jeg lurt på hvor den kom fra. Mamma sa jeg var en skam for familien, hun snudde ryggen mot meg rett etter hun sa det. Jeg vet ikke om hun følte seg slem etter hun sa det men det virket ikke sånn. Jeg følte meg ikke bra, jeg kunne ikke ha et barn til. Utstøtt var ikke lett å være, ingen liker deg, ingen vil snakke med deg, blikk etter blikk. Jeg kunne ikke leve sånn noe mer.

Mamma hadde snudd seg og gått. Skapet sto åpent med en tråd som hang ned. Jeg tenkte det kanskje var lettere for alle hvis jeg bare tok livet mitt. Alle syntes jeg var en skam uansett hva jeg gjorde. gammelt tøy luktet intens i skapet, kald luft, og jeg hører bare tankene mine. Jeg knyter tråden rundt halsen.

