

Maja Sørgjerd

Fortellingen om en som er litt tust, og hvorfor vi skal bry oss om han.

En affektteoretisk lesning av Tarjei Vesaas'
Fuglane

Masteroppgave i norskdidaktikk 5-10

Veileder: Anne Berit Lyngstad

Mai 2023

Maja Sørgerd

Fortellingen om en som er litt tust, og hvorfor vi skal bry oss om han.

En affektteoretisk lesning av Tarjei Vesaas' Fuglane

Masteroppgave i norskdidaktikk 5-10
Veileder: Anne Berit Lyngstad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne oppgaven ønsker jeg å utforske hvilke didaktiske muligheter en affektiv litterær analyse av *Fuglane* av Tarjei Vesaas kan gi for norskfaget på ungdomstrinnet. *Fuglane* er en klassiker og en del av den norske kanonlitteraturen. For å gjøre den mer aktuell å bruke i skolesammenheng kan en affektteoretisk inngang være relevant. Oppgavens teorigrunnlag baserer seg på Per Thomas Andersens (2016) begreper presentert i boka *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Andersens begreper gir oss redskaper til å gjennomføre en affektiv analyse av tekster. Jeg er ute etter hvilke emosjonelle rom og affektive impulsilder som blir synlige i romanen. Disse begrepene forteller oss om hvilke følelser som finner sted avhengig av hvor karakterene befinner seg og hvorfor følelsene oppstår, gjennom indre og ytre impulsilder. Det vil i hovedsak bli gjort en analyse av karakteren Mattis' følelsesliv. Mattis føler blant annet på skam, utenforskap, men også kjærlighet og lykke. Følelsenes varighet viser hvilke følelser som vedvarer og dermed dominerer livet hans, noe som blir utforsket i slutten av analysen.

Hovedpoengene i studien viser at fordi følelser er noe som ligger iboende alle mennesker, kan man kjenne seg igjen i følelser man møter i litteraturen. Dette på tvers av karakterenes alder, kjønn og hvilken tid romanen er skrevet på. Et fokus på følelser kan bidra til empatisk utvikling ved at man leser karakteren Mattis som menneske, noe som samsvarer med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring samt dannelsesdelen av norskfaget. I tillegg åpner en affektteoretisk vinkling på litteraturundervisning for litterær kompetanse. Gjennom å ta med seg selv inn i litteraturen man leser og samtidig godtar at man ikke trenger å forstå alt i møte med vanskelig litteratur, utvikler man det Sheridan D. Blau (2003) kaller for performativ literacy. Han mener dette er en viktig dimensjon for å utvikle litterær kompetanse. Affektteori gjør det mer aktuelt å undervise i litteraturhistoriedidaktikk. Denne delen av litteraturundervisningen kommer i bakgrunnen av tekstanalyse. Ved å begynne i det spesifikke som for eksempel hvilke følelser som presenteres virker teksten mer relaterbar selv om den er skrevet i en annen tid. En affektteoretisk inngang til skjønnlitteratur gjør romanen mer tilgjengelig og relevant for alle elever.

Abstract

This thesis wants to explore what didactic possibilities an affective literary analysis of *Fuglane* by Tarjei Vesaas can provide for Norwegian as a subject in secondary school. *Fuglane* is a classic and part of the Norwegian canon literature. To make it more relevant to use in a school context, an affect theoretical introduction may be relevant. The theoretical basis of the assignment is based on Per Thomas Andersen's (2016) concepts presented in the book *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Andersen's concepts give us tools to carry out an affective analysis of texts. I am looking for which emotional spaces and sources of affective impulse become visible in the novel. These terms can tell us what emotions take place depending on where the characters are located and why the emotions arise through internal and external impulse sources. There will mainly be an analysis of the character Mattis' emotional life. Mattis feels, among other things, shame, alienation, but also love and happiness. The duration of the feelings shows which feelings persist and thus dominate his life, which is explored at the end of the analysis.

The main points of the study show that because emotions are something inherent to all people, you can recognize yourself in emotions you encounter in literature. This in spite of the characters' age, gender and the time in which the novel was written. A focus on emotions can contribute to empathic development by reading the character Mattis as a human being, this corresponds to the interdisciplinary theme of public health and coping with life as well as the formative part of Norwegian as a subject. In addition, an affect-theoretical approach to literature teaching can open up literary competence. By bringing oneself into the literature one reads and at the same time accepting that one does not need to understand everything in the face of difficult literature, one develops what Sheridan D. Blau (2003) calls performative literacy. He believes this is an important dimension to develop literary competence. Affect theory makes it more relevant to teach literary history didactics. This part of literature teaching comes in the background of text analysis. By starting with the specifics, such as which emotions are presented, the text seems more relatable even if it was written in a different time. Therefore, an affect-theoretic introduction to literature can help make the novel more accessible and relevant for all students.

Forord

Da var masteren levert og vi avslutter med det, det siste kapittelet i lærerutdanninga. Fem år har gått fort, og plutselig var det masterskriving som stod for tur. Usikker og nervøs, satte jeg i gang på det som skulle ende i denne teksten. Og det gikk jo bra! Da jeg tilfeldigvis kom over *Fuglane* av Tarjei Vesaas, gikk det opp et lys og det var ingen tvil om hva jeg skulle bruke de neste månedene på å fordype meg i.

Masterskrivingprosessen har vært krevende til tider, men samtidig veldig lærerik. Jeg er stolt over å ha kommet meg igjennom, men jeg har ikke stått i dette alene. I den anledning er det flere som fortjener en ekstra takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Anne Berit Lyngstad som alltid har hatt troa på prosjektet mitt. Du har inspirert og motivert!

Takk til mine studievenninner for mye latter og gode pauser. Dere er noen kloke, flinke og sterke damer som har lært meg mye. En spesiell takk må likevel rettes til Marte. Du er en av de sjeldne. Gjennom disse fem årene har vi stått sammen og ikke bare har jeg fått en utdanning, jeg har også fått en venn for livet.

Takk til storfamilien hjemme i Rossfjord, som alltid støtter meg uansett om de har forstått hva jeg skriver om i masteren eller ikke.

Trondheim, Kalvskinnet, 24.05.23
Maja Sørkjerd

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	2
1.1 Affektteori.....	3
1.2 Norskfaget og litteraturundervisning.....	4
1.3 Tarjei Vesaas: Forfatterskap og presentasjon av <i>Fuglane</i>	5
1.4 Oppgavens oppbygning	8
2.0 Teori og metode: Litterær kompetanse, litterær analyse og affektteori	10
2.1 Litterær kompetanse gjennom Blau og performativ literacy	10
2.2 Litterær analyse som metode	11
2.3 Affektteori.....	12
2.4 Affektteori som del av litteraturundervisningen	13
2.5 Affektbegrepet gjennom emosjonenes varighet	14
2.6 Emosjonelle rom og normalitet	16
2.7 Affektive impulsilder.....	17
3.0 Analyse	18
3.1 Tre steder i <i>Fuglane</i>	19
3.2 Emosjonelle rom i hjemmet	20
3.3 Affektive impulsilder i hjemmet.....	23
3.4 Emosjonelle rom i bygda	25
3.5 Affektive impulsilder i bygda.....	28
3.6 Emosjonelle rom i naturen	28
3.7 Affektive impulsilder i naturen	31
3.8 Emosjonenes varighet og oppsummerende tanker	32
4.0 Drøfting	35
4.1 Mattis som menneske	35
4.2 Performativ literacy og postkritisk lesning	37
4.3 Litteraturhistoriedidaktikk ved hjelp av affektteori	39
5.0 Oppsummerende avslutning og veien videre	42
Litteraturliste	43

1.0 Innledning

Første gang jeg leste *Fuglane* var min umiddelbare tanke at alle burde lese den. Med et vakkert og symbolpreget språk, skriver Tarjei Vesaas frem en karakter som ligger alle mennesker nært. Den sier noe om deg selv, som du kanskje ikke var klar over fra før, eller som forfatter Dag Solstad forklarer det: "*Fuglane* er romanen om oss sjøl, inne i oss sjøl. Ikke slik vi egentlig er, men sånn vi er inne i oss sjøl" (1981, s. 245). Mitt inntrykk etter å ha fortalt om masterprosjektet til folk jeg møter på, er at de fleste har hørt om romanen, men ikke fått lest den enda. Dette får meg til å fundere på hvorfor? Er det fordi den er fra en annen tid, handler om en litt tustete fyr, og fordi den har et prosalyrisk språk, er vanskelig å forstå? Eller er det fordi ingen snakker om den lenger, at den er mindre relevant og derfor blir glemt? "Hovedverkene i Vesaas' forfatterskap må stå sentralt i enhver betraktning av norsk romanlitteratur" skriver litteraturforsker, Per Thomas Andersen i *Norsk litteraturhistorie* (2012, s. 395). Man kan derfor si at *Fuglane* har blitt en viktig del av norsk kultur og litteratur og man kaller romanen for en klassiker. Alle som har lest romanen vet at den gjør noe med deg. Vi kjenner oss igjen i karakteren Mattis og denne gjenkjennelsen blir viktig for denne oppgaven.

Som lærer kan en måte å få flere til å lese romanen være å presentere den for elevene sine. Spørsmålet er imidlertid: Hvordan kan arbeid med *Fuglane* gjøres på en måte som oppleves relevant? Mitt forslag er å ta i bruk noe som er iboende alle mennesker, kanskje spesielt ungdommer, nemlig følelser. Jeg skal derfor bruke affektteori og gjøre en affektteoretisk analyse av *Fuglane*. Her anvender jeg Per Thomas Andersens (2016) begreper innenfor affektiv narratologi for å kjenne igjen hvilke følelser som blir synlige og hvorfor følelsene oppstår. I utgangspunktet vil det være snakk om karakteren Mattis og hans følelsesliv. *Fuglane* er en roman som det gjennom årene har blitt forsket mye på. Likevel er det få studier som i hovedsak tar for seg følelser og deres virkning på romanen. Dette til tross for at det psykologiske og følelsesmessige aspektet som skjer i den indre verdenen, er noe som kjennetegner Tarjei Vesaas' forfatterskap (Andersen, 2012, s. 398). Det er heller ikke forsket mye på hvordan boka kan brukes didaktisk, noe som åpner opp for min problemstilling:

Hvilke muligheter gir en affektteoretisk lesning av *Fuglane* av Tarjei Vesaas, i det norskfagelige klasserommet på ungdomstrinnet?

For å få et svar på denne problemstillingen har jeg utviklet to forskningsspørsmål. Det første spørsmålet handler om den affektteoretiske analysen jeg skal gjøre, der jeg er ute etter å finne det Andersen forklarer som emosjonelle rom og affektive impulskilder i romanen. Disse begrepene forteller noe om hvilke følelser som er til stede og hva som forårsaker dem. Det andre spørsmålet går i en didaktisk retning der jeg ser på hvordan en affektteoretisk lesning av romanen bidrar til litterær kompetanse. Spørsmålene formulerer jeg slik:

- Hvilke emosjonelle rom og affektive impulskilder kommer til syne i *Fuglane*?
- Hvordan kan en affektteoretisk lesning av romanen bidra til litterær kompetanse?

Gjennom å svare på problemstillingen samt forskningsspørsmålene ønsker jeg å bidra til en alternativ måte å bruke en klassiker i klasserommet. Jeg vil undersøke hvilke didaktiske potensial en affektteoretisk lesning kan ha for undervisning og hvordan man kan gjøre en utilgjengelig roman tilgjengelig for ungdomsskolen. Ved å ha et fokus på

følelser blir boka mer relaterbar og derfor kanskje lettere å forstå. Utenforskap som er et sentralt tema i romanen, er noe en ungdomsskoleelev kan kjenne seg igjen i på tvers av alder, kjønn og tidsperiode. Samtidig ser jeg på muligheten for å bruke en roman der formålet ikke nødvendigvis er forståelse, men at det å ikke forstå også er en måte å utvikle litterær kompetanse. Her blir Sheridan D. Blau (2003) sitt begrep performativ literacy viktig.

For å ramme inn oppgaven skal jeg videre i innledningen gi en kort introduksjon til affektteori, litteraturundervisning i norskfaget, samt en introduksjon av Tarjei Vesaas og *Fuglane*. Innenfor affektteori har Per Thomas Andersen (2016) og Kristin Buvik Sivertsen (2021) bidratt til det affektteoretiske forskningsfeltet. Andersen forklarer begreper som blir nyttige i den litterære analysen, mens Sivertsen kobler affektteori til litteraturdidaktikk. Disse vil være sentrale for resten av oppgaven og skal utdypes ytterligere i teoridelen. Videre går jeg gjennom norskfaget med størst fokus på litteraturundervisning for å vise at norskfaget både er et redskapsfag og et dannelsesfag. Hvordan lærere velger ut litteratur til undervisning blir også relevant her. Fordi *Fuglane* er en klassiker blir det aktuelt å nevne litteraturhistoriedidaktikk og hvilken status denne retningen har i litteraturundervisning. Til slutt tar jeg for meg Tarjei Vesaas' forfatterskap, hva som kjennetegner den og en presentasjon av *Fuglane* der jeg gjør rede for handlingsforløp og tidligere lesninger av romanen.

1.1 Affektteori

Et liv uten følelser er på mange måter et fattig liv. Hvis man ikke har noe å glede seg over, hvis man ikke kan forelske seg eller nyte noe, hva er egentlig vitsen da? Affektteori handler om følelser, og er et område som har blitt mer og mer interessant å forske på i senere tid (Fredriksen, 2012, s. 4). Mot slutten av 1900-tallet skjer det en affektiv vending som forklarer en dreining mot et større fokus på følelser. Følelser har tidligere stått i kontrast til fornuften, der fornuften vinner (Andersen, 2016, s. 10). Denne dikotomien går helt tilbake til Rene Descartes og hans syn på at den eneste måten man får kunnskap om verden på er gjennom fornuften. Andersen har skrevet *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi* (2016) som vil være hovedkilden til min analyse av *Fuglane*. Boka er et norsk bidrag til den affektive vendingen og en av få studier på norsk som tar for seg affektiv narratologi som metode. Videre i teorikapitlet skal jeg gå nærmere inn på affektteori og begrepene Andersen bruker som vil bli gjeldende for min analyse.

Affektteori har blitt mer synlig innenfor forskningstradisjoen, men for litteraturdidaktikken er den ikke like innarbeidet (Sivertsen, 2021, s. 4). Dette poengterer forfatter og universitetslektor, Kristin Buvik Sivertsen (2021) og mener at affektbasert litteraturundervisning er viktig på flere områder: "I en affektbasert litteraturundervisning vil følelsesmessige responser stå sentralt, og lesning og undervisning vil i stor grad være leserorienterte; det er leserens individuelle og personlige respons på teksten som danner kjernen i undervisningen" (Sivertsen, 2021, s. 2). Ved en slik leserorientert undervisningsform er det følelsene som står i fokus. Man leser en tekst og kobler dette til egne individuelle og personlige responser. Sivertsen viser til akademiker og kritiker, Rita Felski, som argumenterer for at lesing i tillegg til å være en kognitiv handling også handler om en affektiv tilknytning: "Engasjement og affektiv innlevelse som et litteraturdidaktisk fundament, og som en forutsetning for skjønnlitterær lesing og tolkning, burde i større grad kunne tas inn i

litteraturundervisningen" (Sivertsen, 2021, s. 1). Å la seg affekttere og engasjere er et fundament for litteraturredidaktikken og bør derfor ikke komme i skyggen av andre undervisningsmetoder.

1.2 Norskfaget og litteraturundervisning

For å gi oppgaven et didaktisk bakteppe kan det være hensiktsmessig å forklare kort hva norskfaget handler om generelt og hva som inngår i litteraturundervisningen spesielt. Norskfaget er det største faget i skolen (Hamre, 2017, s. 13). Faget skal dekke et stort spekter av kunnskaper og ferdigheter. Mange har formeninger om hva norskfaget er. I senere tid har styresmaktene tatt større kontroll over faget gjennom nasjonale prøver og PISA-tester (Hamre, 2017, s. 14). Det vil derfor i fremtiden bli viktigere for lærere å kunne "argumentere for norskfaglege val og prioriteringar i møte med nye elevar, foreldre og reformer" (Hamre, 2017, s. 15). Hamre (2017) deler norskfaget inn i to perspektiver: Norsk som redskapsfag og norsk som dannelsesfag. Norsk som redskapsfag handler om å gjøre elevene tekstkompetente (Hamre, 2017, s. 15). For å kunne fungere i et samfunn er det viktig å kunne beherske skriving og lesing. Dette blir viktig for elevene videre i utdanningsløpet og i arbeidslivet. Norsk som dannelsesfag handler om et mer overordnet perspektiv på norskfaget. Danning er ikke like tydelig, men det handler om å gi elevene en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent (Hamre, 2017, s. 16). Dette perspektivet har i tillegg en etisk og estetisk dimensjon. Affektteori kan bidra til sentrale aspekt ved dannelsesdelen av norskfaget, noe som vil bli drøftet mot slutten av oppgaven.

I henhold til læreplanen skal alle elever få kjennskap til skjønnlitteratur. Elever kommer til skolen med ulike utgangspunkt. Noen har blitt lest til fra de var små, mens andre har knapt rørt en bok. Likevel skal de møte opp på skolen og få samme type undervisning om skjønnlitteratur. Etter kunnskapsløftet (LK06) har det blitt opp til lærerne å velge ut litteratur ettersom det ikke står oppført noen eksplisitt kanonliste i læreplanene. Utvalgsmuligheten blir både sett på som en stor frihet, men også som en begrensning. Dette åpner opp for spørsmål om hva som leses i de norske klasserom og på hvilket grunnlag en slik utvelgelse blir gjort.

Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020) har gjort en studie i 47 ulike norske klasserom på åttende trinn, hvor de undersøker hva som blir lest av skjønnlitteratur i skolen. Studien, som ble gjennomført i skoleåret 2014/2015, har samlet inn materiale på 178 timer fordelt på forskjellige skoler i hele landet. En tendens som blir tydelig ut ifra studien er at litteraturvalg blir gjort på den ene siden, gjennom lærebøker eller andre læremidler. På den andre siden blir det opp til elevene selv å velge litteratur (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 95). Bruken av selvvalgte bøker går som regel til individuell stillelesing. Læreren velger derfor ikke litteraturen selv, men legger valget i andres hender.

Problemet med denne måten å velge litteratur på handler om hvordan den i ettertid blir håndtert. Når man er avhengig av å bruke læreboka vil man som regel også være avhengig av hvilke oppgaver og undervisning som læreboka legger opp til i etterkant (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Da blir undervisningen ofte lik på tvers av klasser og det blir lite variasjon i sjangre, tidsepoker, forfatterens kjønn og nasjonalitet (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 91). Det at elevene finner litteratur selv er positivt i noen sammenhenger, men her kan variasjonen bli for stor igjen. Der noen

velger å lese en tegneserie, velger andre å lese lange biografier om viktige historiske personer (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 96). Det blir derfor en stor variasjon på nivå og kanskje vanskelig å utfordre elevene til å bli bedre. Samtidig blir lesningen individualisert fordi den foregår privat mellom elev og tekst.

Det er verdt å bemerke seg at denne studien bare er en liten del av litteraturundervisningen som praktiseres i Norge. Den kan derfor ikke stå som fasit på hva elever leser i norskfaget. Likevel savner førsteamanuensis i norskdidaktikk, Per Esben Myren-Svelstad (2020) flere studier i hvordan lærere velger litteratur til undervisning. I hans artikkel: *Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske innganger til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget*, ønsker han å: "Opne opp og nyansere diskusjonen om premissar for litteraturvalg" (Myren-Svelstad, 2020, s. 1). Han presenterer tre mulige alternative innganger til litteraturvalg: den etiske, den reparerende og den aktualiserende. Myren-Svelstad henviser til Rita Felski (2015) og hennes begrep postkritisk lesning. Postkritikk er en kritikk av kritikken, der Felski mener at den kritiske lese måten står som overordnet andre lese måter (Felski, 2015, s. 5). Den kritiske lese måten gjør leseren mistenksom og man står utenfor teksten, som en dommer. Felski savner at man kan la seg rive med av teksten uten å bli sett på som naiv (Felski, 2015, s. 17). Affekter kobles derfor opp mot den postkritiske lese måten fordi man gjennom følelser, kjenner seg igjen i karakterer eller situasjoner. På denne måten befinner man seg på innsiden av teksten og spiller på lag med den. Myren-Svelstads tre innganger til litteraturvalg realiserer en postkritisk lese måte. Jeg tar med meg den etiske og aktualiserende inngangen videre i drøftedelen for å argumentere hvilke muligheter en affektteoretisk lesning av *Fuglane* kan gi for undervisning.

Fuglane er en klassiker og en del av den norske kanonlitteraturen, det er derfor hensiktsmessig å se romanen i et litteraturhistoriedidaktisk perspektiv. I Fagfornyelsen har kjerneelementet "tekst i kontekst" gitt litteraturhistoriedidaktikken en ny relevans for klasserommet. Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Mads B. Claudi (2019) påpeker at dette underbygger et inntrykk av at "planen representerer en historisk vending for norskfaget" (s. 1). Innenfor kjerneelementet står det blant annet at "tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Likevel er det vanskelig å vite hva som ligger i kulturhistorisk kontekst og hvordan man kan knytte den til elevenes egen samtid. Her ser jeg en mulighet for at en affektteoretisk inngang til litteraturhistoriedidaktikk, kan gjøre denne koblingen mer aktuell.

1.3 Tarjei Vesaas: Forfatterskap og presentasjon av *Fuglane*

Forfatteren av *Fuglane*, Tarjei Vesaas, er kjent for sitt prosalyriske språk og skildringen av to verdener, den som skjer på utsiden og den som skjer på innsiden av karakterene. Han blander det realistiske med det psykologiske, hvor det er mulig å bli kjent med karakterens indre følelsesliv. Forfatter Dag Solstad (1981) kaller denne skrivemåten en utvidelse av realismen: "Den ytre verden er der, og det skjer ting, men under det hele ligger noe helt annet, og det er det som er det egentlige, det skremmende, men også det fascinerende" (Solstad, 1981, s. 243). Ofte i Vesaas litterære univers dukker det opp symboler i den ytre verden som man legger en dypere mening til i den indre. På denne måten skriver Vesaas seg inn i en europeisk og modernistisk romantradisjon: "Med sin allegoriske skrivemåte inviterer han ofte til å lese landskapene både som stiliserte symbolverdener for sinnets kompliserte liv, og som eksistensielle landskaper der

grunnleggende livsvilkår kommer til uttrykk" (Andersen, 2012, s. 398). Vesaas inviterer til en affektteoretisk lesning fordi han var interessert i menneskets indre og sinnets kompliserte liv. I 1957 skriver han *Fuglane*, som er et godt eksempel på denne skrivemåten.

Fuglane er en roman som tar for seg hovedkarakteren Mattis' siste måneder i livet. Handlingen foregår kronologisk med få unntak av tilbakeblikk. Samtidig som bygdesamfunnet og livet på utsiden blir skildret, får vi, gjennom en tredjepersonsforteller, ta del i Mattis' tanker og følelser. Bokas fokalisering blir av Andersen (2019) karakterisert som fremragende fordi vi får ta del i Mattis indre verden: "Vi ser ikke bare det som Mattis "mangler", men også ting som han undrer seg over at de "skarpe" ikke skjønner" (Andersen, 2019, s. 72). Fordi vi får ta del i Mattis' indre liv skjønner vi som lesere at Mattis har en annen livsoppfatning enn de andre karakterene. Mattis lar seg affektere og påvirkes av symboler han kommer over ute i naturen. Mange av Mattis' tanker og ideer berører noe dypt og grunnleggende hos alle mennesker og han er den eneste i bygdesamfunnet som tør å røre ved det. Likevel blir han sett på som annerledes og aksepteres ikke i bygda. Hans status blir redusert til Tust. Det blir derfor nærliggende å gjøre en affektteoretisk lesning av boka fordi fokaliseringen blant annet inviterer til hvilke følelser som råder i romanen.

Mattis er snart førti år og bor sammen med søsteren Hege. Søskenparet sitter som to utskudd fra resten av bygdesamfunnet. Dette symboliseres gjennom to tørre ospetopper som er oppkalt etter dem. Mattis opplever virkeligheten på en annen måte enn resten av bygdefolket. Han er en drømmer og blir oppslukt av hva naturen tilbyr av symboler og tegn. Gjennom romanen følger vi Mattis og hans virkelighetsoppfatning. En kveld mens Mattis sitter ute og tenker, flyr det et rugdetrekk rett over huset deres. Rugdetrekket har aldri tatt denne retningen før, og dette tolker Mattis som et tegn på at ting blir annerledes. I tillegg prøver han å fungere i det lille samfunnet ved å gå rundt på gårder og spørre etter jobb. Som regel får han nei fordi han ikke klarer å fullføre et eneste arbeid. Mattis drømmer om jenter og en dag blir drømmen virkelighet når han møter Anna og Inger. Jentene aksepterer Mattis for den han er, noe han vanligvis ikke blir. Mattis er livredd for lyn og torden og etter et tordenvær finner han ut at den ene av de to ospetoppene har falt ned. Dette tolker han som et forvarsel på at enten han eller Hege vil dø. Hvem av dem det blir prøver Mattis og finne ut av, uten hell. Mattis får en ny jobb som fergemann og allerede første dag på jobb møter han Jørgen, en tømmerhogger. Tømmerhoggeren blir med Mattis hjem og der blir han. Jørgen og Hege finner tonen og Mattis er ikke lenger Hege sin eneste mann i livet. Dette tærer på Mattis fordi han tror han kommer til å bli forlatt. Mattis går til naturen for å finne svar. Han legger en plan som han holder hemmelig for de andre. En dag det er helt vindstille på vannet, setter han seg i båten og drar av sted til han er helt alene. Han sparker hull i båten, tar tak i årene og lar naturen bestemme utfallet.

Romanen er delt inn i tre deler som representerer et tidsforløp i fortellingen. I bokas første del foregår handlingen på forsommeren og symboliserer en ny start eller et nytt håp. Dette skildrer romanen gjennom rugdetrekket som skifter retning. Mattis utvikler en relasjon til rugda, noe som blir delens høydepunkt. Del én avsluttes med et spenningspunkt der fuglen blir skutt av en jeger og Mattis begraver den under en stein. I andre del av boka er det høysommer og Mattis befinner seg ofte i båten sin. Her tenker han på vonde tanker og glemmer av at båten er lekk. Vann renner inn og Mattis blir livredd for å drukne. Delens høydepunkt er når Mattis møter jentene Anna og Inger som

for en gangs skyld aksepterer han. Spenningspunktet er når Mattis finner ut, etter et lynnedslag, at en av ospetoppene har blitt truffet. Dette tolker han som at enten han eller Hege kommer til å dø og del to avsluttes med et anfall der Mattis febrilsk prøver å få Hege til å innse dødsdommen. I del tre av boka får Mattis jobb som fergemann og på første dag ror han Jørgen over til huset deres. Høydepunktet er når Jørgen og Hege utvikler et kjærlighetsforhold og spenningstoppen er når Mattis setter ut på den store prøven helt i slutten av boka.

Boka beskriver et bygdesamfunn med miljøskildringer som er typiske for en Vesaas roman: skog, vann og gårder. Den ytre handlingen handler om å arbeide og skaffe mat på bordet. "Parallelt med den trivielle bygdeverdenen skildres det også en helt annen virkelighet, en høydramatisk, indre symbolverden, der ubetydelige trivialiteter får kosmisk eller universell betydning på grunn av sin symboliseringskraft" (Andersen 2012, s. 396). *Fuglane* er en symboltung roman, der symboler blir tolket til å være noe større og mer betydningsfullt enn de ser ut til å være. En fugl er ikke bare en fugl i *Fuglane*, den kan være et symbol på et ønske om frihet. En ospetopp, er ikke bare en tørr gammel tretopp, den kan vise forskjellen på liv og død. Man kan lese *Fuglane* som en ren realistisk roman, men det som gjør romanen spesiell er symbolene og hva disse kan tolkes til (Solstad, 1981, s. 244). Boka får en større dybde og åpner opp for tolkning.

En åpenhet i tolkning har gjort at *Fuglane* har blitt lest på flere forskjellige måter gjennom årene. Tidligere lesninger av romanen har en stor spennvidde og man rekker ikke over mangfoldet. En vanlig lesning av *Fuglane* er den litteraturviter Atle Kittang (1976) forklarer som sympatisk lese måte, der man leser ut fra forfatterens intensjoner (s. 18). Andre lesninger går i en retning mot symptomal lese måte. Denne lese måten går forbi forfatterens intensjoner og ser på andre mulige lesninger, ofte for å avdekke skjulte ideologier eller gi "svar på spørsmål som teksten ikke ope stiller" (Kittang, 1976, s. 44). Denne lese måten blir også kalt for kritisk lese måte. Flere har brukt romanen i sine masterprosjekt der de undersøker ulike tema ved romanen. Videre skal jeg gi en kort presentasjon av tidligere lesninger for å vise til spennvidden.

Vesaas har selv uttalt at han og hovedkarakteren i *Fuglane* har mange likhetstrekk: "Eg kjem nærast sanninga om Tusten ved å kalle det eit sjølvportrett med visse atterhald" (Impuls 2/1959, referert i Lønning, 1979, s. 46). Det er derfor nærliggende å lese romanen på en sympatisk måte. Dette gjør forfatter Jan Erik Vold (1976) i hans innledning til *Fuglane*. Vold sin tolkning blir sentral i analysen min, der jeg bruker hans forståelse av de to livsoppfatningene som Mattis dras mellom. Dette vil bli nærmere forklart i analysen. Sverre Wiland (1997) gjør det han selv kaller en ordinær analyse av *Fuglane*, i boka *Veier til verket: Om Fuglane*. Med ordinær mener han en "presentasjon av innhold og handling (romanens hva), gjennomgang av fortellertekniske løsninger (romanens hvordan), og til slutt en oppsummering av tematikken (romanens meningsplan)" (Wiland, 1997, s. 25). Eksempler på symptomale lese måter gir Hanne Line Solem (2003) i artikkelen: *I møte med en fugl. Produksjon av identitet i Tarjei Vesaas' Fuglane*. Solem går bort fra symbolene og en metaforisk lesning av romanen og ser på forholdet mellom Mattis og fuglen som dynamisk, der Mattis nærmer seg en fugleidentitet. *Fuglane* trekkes ofte inn som eksempel i forskning på Vesaas' forfatterskap generelt. Som for eksempel i Kjell Ivar Skjerdingstads (2007): *Skyggebilder*. Her tar Skjerdingstad for seg det sanselige i Tarjei Vesaas' forfatterskap.

Det har i tillegg blitt skrevet en del masteroppgaver om boka der man utforsker ulike tema. For eksempel skriver Henriette Lofthaug (2003) i sin oppgave, *Mattis Tust homo religiosus?: en undersøkelse av religiøse trekk ved Mattis-skikkelsen i Tarjei Vesaas' Fuglane*, om religiøse trekk ved romanen. Per Christian Gundersen (2006) skriver om humor i *Fuglane* i sin oppgave, *Poeten som snublet over virkeligheten: en analyse av det humoristiske i Tarjei Vesaas' Fuglane*. Rita Irene Eklebakken (2018) var interessert i forgjengerne til karakteren Mattis i *Fuglane* og dette resulterte i oppgaven: *Tustar før Tusten. Botolv Bufast og andre forgjengarar for Mattis i forfatterskapen til Tarjei Vesaas*.

Det finnes lite forskning på *Fuglane* til didaktisk bruk. Med unntak av Solveig Hesvik Frøyen (2016) sin oppgaven: *Å finne ei løysing saman - ein studie av bokseminar som undervisningsform*. I denne oppgaven er det bokseminar som metode som står som hovedfokus. Elevene på en ungdomsskole skal lese *Fuglane* og bruke denne i litterære samtaler. Frøyen vil finne ut hva elever i en tiendeklasse ved en Montessorri-skole får ut av boka gjennom bokseminar (Frøyen, 2016, s. 2). Valget av *Fuglane* ble gjort fordi det er en klassiker som kan være komplisert for elevene å forstå. Elevene får gjennom litterære samtaler utforske boka på en spontan og elevaktiv måte, med vekt på det kollektive. Frøyen konkluderer med at elevene utvikler sin litterære kompetanse gjennom denne metoden, der elevene kjenner igjen flere virkemidler fra romanen og kan leve seg inn i den (Frøyen, 2016, s. 101). Min lesning av *Fuglane* vil forhåpentligvis bidra til å utvide det didaktiske potensialet.

Den store spennvidden i ulike tema man kan undersøke i romanen viser til at boka kan utforskes på flere mulige måter. Min lesning vil ta utgangspunkt i hvilke følelser som blir synlige og hvordan dette bidrar til relevans for litteraturundervisning. Dette er et fokus jeg ikke har funnet noen konkrete tekster om, selv om det psykologiske ved karakterene har preget mye av Vesaas' forfatterskap.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fire hoveddeler. Del én er denne innledningen som er konsentrert rundt presentasjon og bakgrunn for oppgaven, samt en kort innføring i Tarjei Vesaas og kjennetegn på hans forfatterskap. I oppgavens andre del kommer et teorigrunnlag som blir viktig for den videre analysen og drøftingen. Først forklarer jeg litterær kompetanse ved å vise til Sheridan D. Blau (2003) sitt begrep om performativ literacy. Videre kommer en metodedel der jeg presenterer metoden litterær analyse før jeg går videre på affektteori. Her blir Andersens (2016) bok: *Fortelling og følelse: en studie i affektiv narratologi*, oppgavens teoretiske ståsted. Jeg skal også undersøke affektteori i undervisning der jeg i hovedsak bruker artikkelen: *Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i fagfornyelsen*, av forfatter og universitetslektor Kritstin Buvik Sivertsen (2021). Del tre utgjør selve analysedelen. Her skal jeg gjøre en affektteoretisk lesning av *Fuglane*. Jeg deler analysen inn i tre deler eller steder man finner i romanen. Innenfor hvert sted tar jeg for meg begrepene emosjonelle rom, normalitet og affektive impulsilder. Oppgavens del fire er drøftedelen. Her skal jeg ta for meg didaktiske muligheter ved å ta i bruk romanen på ungdomstrinnet. Drøftedelen deles inn i tre hovedområder der jeg først tar for meg bokas relevans for dannelsesdelen av norskfaget, det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og empatiskaping ved bruk av en affektteoretisk lesning. Den andre delen handler om litterær kompetanse der jeg viser til Blau (2003) sitt begrep, performativ literacy og Rita Felskis (2015) begrep,

postkritisk lesing. Den tredje delen handler om litteraturhistoriedidaktikk og hvordan en affektiv lesing kan gjøre litteraturhistorie mer relevant i skolen.

2.0 Teori og metode: Litterær kompetanse, litterær analyse og affektteori

Oppgavens teorigrunnlag baserer seg på Andersens bok: *Fortelling og følelse. Studier i affektiv narratologi* (2016). I boka introduserer Andersen en rekke begrep som han anvender i flere litterære tekster, for å gjøre en affektiv narratologisk analyse. Jeg kommer til å ta i bruk begrepene emosjonelle rom, normalitet, affektive impulskilder og emosjonenes varighet. Disse vil bli nærmere forklart i teoridelen. Før dette skal jeg gi en presentasjon av litterær kompetanse gjennom Blau (2003) og hans modell, med vekt på performativ literacy. Deretter presenterer jeg litterær analyse som metode for oppgaven. Før jeg går videre til Andersens begreper skal jeg forklare affektteori, her vil jeg gå både historisk og didaktisk til verks.

2.1 Litterær kompetanse gjennom Blau og performativ literacy

Litterær kompetanse handler om kompetansen man har av kunnskaper og ferdigheter innenfor litteratur: "Litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing" (Hennig, 2017, s. 75). Kompetanse er et komplekst begrep og det kan være vanskelig å vite hva elevene kan fra før og ikke (Hennig, 2017, s. 76). Dessuten er alle unike og man kommer til skolen med forskjellig grunnlag. Læreren har også en helt annen kompetanse enn elevene. Oppgaven til norsklæreren er å gi alle elever god nok undervisning slik at alle utvikler sin litterære kompetanse.

Professor i utdanning og engelsk, Sheridan D. Blau (2003), kommer med en modell som viser tre dimensjoner han mener en litteraturundervisning bør inneholde for å skape litterær kompetanse. De tre dimensjonene er tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy. De to første, skriver Blau, er de mest selvsagte (Blau, 2003, s. 203). Tekstuell literacy er en prosedyremessig kunnskap der lesere blir lært i hvordan de "conture the plain sense of a text, apprehend its evoked meaning, and evaluate or challenge its significance" (Blau, 2003, s. 204). Det handler om tekstitolkning. For å utvikle tekstuell literacy, kan man for eksempel stille spørsmål som: hva skjer mot slutten av boka? Hvorfor handlet karakteren slik han gjorde? Hvordan ville du reagert? Slike spørsmål gjør oss mer kapable til å tolke andre tekster, både skjønnlitterære og fagtekster.

Den andre dimensjonen, intertekstuell literacy, handler om informasjon og å vite om (Blau, 2003, s. 206). Når man leser en tekst, prøver man ikke bare å forstå meningen med ordene, men også hva ordene refererer til. "Every speaker of English is able to understand the sense signified by the phrase "Joseph's coat of many colors", but only those who are familiar with the biblical story will understand what that coat refers to" (Blau, 2003, s. 206). Når to lesere av samme tekst ikke har den samme referanserammen, leser de teksten på forskjellige måter og det er forskjellig hva man får ut av informasjon fra tekstene. Å ha bakgrunnskunnskap blir derfor et viktig verktøy i møte med nye tekster. *Fuglane* er en symboltung roman. Det vil derfor være nødvendig å påpeke hva de mest sentrale symbolene betyr slik at man unngår misforståelser.

Den tredje kunnskapen som Blau mener står sentralt for å oppøve litterær kompetanse er performativ literacy. Denne skiller seg fra de andre dimensjonene, fordi den i større grad inkluderer individet. Blau bruker begrepet personlig literacy for det samme. Denne

kompetansen handler om: "Exercising textual literacy in transactions with challenging literary texts and in acquiring the intertextual literacy that supports such transactions (Blau, 2003, s. 208). Det handler om å ta i bruk den tekstuelle og intertekstuelle literacyen i møte med utfordrende tekster. Blau forklarer at de beste leserne tør å utfordre seg selv. Det å ikke forstå det man leser, ser man ikke på som en sperre og det gjør ikke at man slutter å lese. I stedet godtar man at man ikke forstår, holder fokus og leser igjen og på denne måten utvikler man forståelse. Man frigjør seg i større grad fra autoritative kilder som for eksempel lærere eller lærebøker og er mer selvstendig i lesningen (Blau, 2003, s. 210). *Fuglane* er en utfordrende roman fordi den er fra en annen tid, har et prosalyrisk språk og handler om livet til en voksen mann på bygda. For de fleste elever på ungdomstrinnet vil ikke denne romanen være like tilgjengelig som romaner med ungdom som målgruppe. Derfor vil romanen bidra til å utfordre elevene og den har potensiale til å utvikle performativ literacy. Denne kunnskapen er mindre kjent enn de andre to og man retter ikke like stort fokus på denne dimensjonen (Blau, 2003, s. 208). Likevel mener Blau at performativ literacy ikke bør bli forbigått og er like viktig som de to andre. En sammenfatning av de tre dimensjonene bidrar i følge Blau til å utvikle litterær kompetanse.

Blau sin modell for litterær kompetanse sier ingenting om følelser, men i performativ literacy inkluderer han individet. Ved å bruke seg selv i møte med en tekst blir følelser en viktig komponent for forståelse av teksten. *Fuglane* er en utilgjengelig roman for elever på ungdomstrinnet og har derfor potensial til å utfordre elevene i møte med den. Min måte å bruke Blau er en affektteoretisk inngang til performativ literacy, noe jeg kommer tilbake til i drøftedelen. Blau sin modell for litterær kompetanse handler om teksttolkning og hvilke prosesser man må inngå for å forstå en tekst og dermed utvikle litterær kompetanse. Dette har vært sentrale aspekter for denne oppgaven der jeg gjør en litterær analyse av *Fuglane*. Videre skal jeg gi en nærmere forklaring av metoden litterær analyse.

2.2 Litterær analyse som metode

Metoden jeg har valgt for denne oppgaven er litterær analyse. Litterær analyse handler om å gjøre en nærlesning (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Nærlesningen gjør man fordi man har et behov for å forstå. I denne oppgaven er *Fuglane* forskningsobjekt og det er denne romanen som skal analyseres. Man henter ut enkeltdeler fra boka, tolker disse, for deretter å forstå den hele sammenhengen. Oppgaven er teoretisk som vil si at jeg hele tiden støtter meg til teori for å begrunne de valgene jeg gjør. Ved å bruke meg selv og affektteori, leser jeg teksten på en ny måte.

Den litterære analysen bør tilpasses med en innfallsvinkel og begrenses til et teoretisk felt (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Affektteori er min innfallsvinkel og teoretiske felt, der jeg tar i bruk noen av Andersens begreper innenfor affektiv narratologi. Jeg skal se på emosjonelle rom, normalitet, affektive impulskilder og emosjonenes varighet. Disse begrepene mener jeg fanger opp essensen av det Andersen vil få fram, nemlig hvilken effekt affektene i et litterært verk har for fortellingen. Ved å ta i bruk disse begrepene får man en oversikt over hvilke følelser som dominerer rommet, hva som forårsaker følelsene og hvor lenge de varer. *Fuglane* har få karakterer og det vil i hovedsak være Mattis sitt følelsesliv som blir analysert. Det er fordi vi følger Mattis ytre og indre liv. Vi får ta del i Mattis' indre følelsesverden, samtidig som vi leser hvordan han blir oppfattet av menneskene rundt.

For å avgrense analysen delte jeg opp romanen i tre steder som er sentrale i boka. Stedene er hjemmet, bygda og naturen. De tre stedene representerer forskjellige møteplasser der Mattis er i kontakt med andre, eller alene. Her opplever han følelser på ulike måter som til sammen sier noe om Mattis' følelsesliv. For å få en oversikt over boka lagde jeg en tabell over hvilke kapitler eller sidetall Mattis befant seg på hvert av stedene og om han var alene eller sammen med andre. Her fant jeg blant annet ut at Mattis er hjemme sammen med søsteren Hege mesteparten av tiden. Det gav også en mulighet for å skille ut hvilke følelser som er sentrale for hvert sted og hvilke situasjoner som trigger ulike følelser. Romanen er symboltung, som vil si at den inneholder symboler som kan tolkes på flere måter. For min oppgave har det vært nødvendig å gi en kort forklaring av sentrale symboler i tillegg til å fokusere på hvilke følelser som blir synlige. Disse forklaringene kommer fortløpende gjennom analysen.

2.3 Affektteori

Innledningsvis blir det nevnt at følelser spiller en viktig rolle i menneskets liv. Gjennom tidene har følelser vært sentrale virkemiddel, spesielt innenfor kunst og kultur. Dette finner vi eksempler på helt fra Antikken. Aristoteles skriver at det er følelsene som holder i gang historien (Sivertsen, 2021, s. 5). All litteratur kan derfor leses som følelsesbetont. Innenfor musikken fra antikken fant man ut at emosjoner og toner har mye med hverandre å gjøre og denne musikkteorien ble videreført inn i barokken (Andersen, 2016, s. 14). Man fant ut at forskjellige toner kunne fremkalle forskjellige følelser. For eksempel gir en dur-akkord en følelse av glede, mens en moll-akkord høres trist ut. I romantikken skjer den endelige frigjørelsen av individet (Andersen, 2016, s. 15). Mennesket er noe mer enn bare fornuft og man blir mer interessert i jeg-et. I kunsten får følelsene en viktig plass og man skildrer det indre liv i større grad enn den ytre virkelighet (Andersen, 2016, s. 18). Følelser ble på denne måten et viktig virkemiddel og kunne si noe om et kunstverk var bra eller ikke.

Den affektive vendingen retter et større fokus på affekter. "Den affektive vendingen viser til interesse for kunnskap om affekt spesielt, men mer generelt til teorier om aspektene ved samspill mellom mennesker som går utenom diskursen eller samtalen" (Jessen, 2022). Det er ikke bare diskursen rundt og utenfor mennesket, men også det som skjer på innsiden som blir viktig. Man er opptatt av hele mennesket. Affektteori er et stort interesseområde for forskning innenfor humaniora, som stadig vokser. Spesielt innenfor kjønns- og queerteoretiske felt har følelser fått en viktig plass (Fredriksen, 2012, s. 6). Her blir dikotomien følelser og rasjonalitet blant annet diskutert. Gjennom historien har maskulinitet, hvithet og heteroseksualitet blitt forbundet med rasjonalitet, mens følelser hører til det feminine (Fredriksen, 2012, s. 5). Dette får konsekvenser for hvordan man oppfatter for eksempel menn og kvinner.

Andersen (2016) bidrar til den affektive vendingen med boka *Fortelling og Følelse*. I boka presenterer han en metode for litterær analyse som handler om affektiv narratologi. Andersen forklarer affektiv narratologi som "emosjonenes funksjon i det narrative forløpet og deres betydning for karakterene i fortellingen" (Andersen, 2016, s. 48). I boka gjør han en nærlesing av fem ulike kanoniske tekster. Her er utvalget bredt og vi får eksempler fra alt fra utenlandske klassikere til norske romaner, filosofiske artikler og skuespill. Hensikten, slik han forklarer det, er "å utprøve noen innfallsvinkler, begreper og fokusfelter som forhåpentligvis kan ha en viss overføringsverdi til affektiv

narratologiske analyser av andre verk" (Andersen, 2016, s. 227). Andersens formål med boka og metoden, er at den kan benyttes på et bredt spekter av tekster og at den derfor kan anvendes på flere måter.

Det er gjort lite forskning på affektiv narratologi (Andersen, 2016, s. 36). Andersen refererer til Patric Colm Hogan sin *Affective Narratology. The emotional Structure of Stories* (2011) og bruker noen av ideene til Hogan videre i sine analyser. Likevel mener han at Hogan begir seg i en annen retning enn den Andersen vil ta. Hogan er ute etter å finne generelle og universelle trekk ved tekster, mens Andersen er ute etter å gjøre en mer spesifikk analyse av en valgt tekst (Andersen, 2016, s. 48-49). Min analyse vil ta utgangspunkt i Andersen og hans forståelse av affektiv narratologi.

2.4 Affektteori som del av litteraturundervisningen

Et fokus på følelser i litteraturen har flere positive virkninger for litteraturdidaktikken og elevenes personlige utvikling. Kristin Buvik Sivertsen (2021) knytter affektteori til litteraturundervisning i sin artikkel: *Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning*. Sivertsen påpeker innledningsvis at affektteori ikke er like innarbeidet for litteraturdidaktikk, men at en dreining mot det affektive har flere fordeler (Sivertsen, 2021, s. 1-2). Affektiv litteraturundervisning kan ifølge Sivertsen bidra til to ting: "1) Forbedre elevers litterære kompetanse, og 2) bidra til at de reflekterer over egne følelser og slik blir kjent med før-språklige responser på tekst, og dernest med den følelsesverdenen som teksten(e) skaper". (Sivertsen, 2021, s. 2). Ved å kjenne seg igjen i følelser eller å bli konfrontert med følelser man ikke kjenner like godt, fører til at elever blir bedre kjent med seg selv. Dette skjer i tillegg til at man utvikler sin litterære kompetanse.

Filosof og professor, Martha Nussbaum (2016) påpeker at litteraturlesning utvikler narrativ forestillingsevne. Hun beskriver narrativ forestillingsevne som evnen til å øve opp empati (s. 31). Gjennom litterær erfaring kan man lettere sette seg inn i andres erfaringer og forstå andres følelser. "Gjennom dette lærer leseren å respektere det skjulte innholdet i den indre verdenen, og å betrakte det som vesentlig for at vi skal kunne definere en skapning som et helt menneske" (Nussbaum, 2016, s. 31). Narrativ forestillingsevne hjelper oss til å sette oss inn i andres liv. Det handler for eksempel om hvordan det er å leve i en annen sosial klasse, et annet kjønn eller en annen etnisitet og hvilke muligheter og problemer man møter på (Nussbaum, 2016, s. 34). Denne erfaringen får man ved å lese om dem. Gjennom å lese blir man bedre på å kjenne medlidenhet overfor andre mennesker. "Hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger" (Nussbaum, 2016, s. 43). Forståelse for medlidenhet er viktig for å være en god samfunnsborger. Nussbaum mener at litteraturundervisning er en viktig arena der elever kan lese litteratur og på denne måten lære seg å bli mer medlidende for andre. Å lese litteratur blir derfor empatiskapende. Skolen blir en arena der denne empatiskapingen skjer, gjennom litteraturundervisning.

Skjønnlitteratur er viktig fordi den gir en annen kunnskap enn lesing av faktatekster. Forsker og professor, Judith A. Langer (2011) mener at man ved å lese skjønnlitteratur får en større innsikt i livet, og elever lærer om hvilke muligheter som finnes og hvordan man skal ta valg; "They become the type of literate, as well as creative thinkers that

we'll need to learn well at college, to do well at work, and to shape discussions and find solutions to tomorrow's problems" (Langer, 2011, s. 2). Man blir mer kreativ og lærer seg alternative ferdigheter for lesing. Disse tar man med seg videre i utdanningen og arbeidslivet. Langer fortsetter sitt resonnement og legger til at skjønnlitteratur hjelper oss å vokse personlig, sosialt og intellektuelt (Langer, 2011, s. 6). Hun mener at skjønnlitteratur gir oss en subjektiv erfaring. Denne erfaringen skiller seg fra objektiv erfaring ved at man bruker seg selv for å skape mening (Langer, 2011, s. 7). Gjennom objektiv erfaring setter man det personlige, som for eksempel ideer og følelser, utenfor. Subjektiv erfaring gir en indre forståelse og man utvikler sin forståelseshorisont. Som vi skal se gjennom oppgaven kan en affektteoretisk lesning bidra til subjektiv erfaring fordi man må ta i bruk egne følelser i møte med teksten.

Affektteori kan være et nyttig aspekt å ta med inn i litteraturundervisningen. Som vi skal se videre kan en affektteoretisk lesning av *Fuglane* blant annet føre til empatisk utvikling og subjektiv erfaring. Dette vil bli diskutert i drøftedelen. For å gjøre en affektteoretisk analyse, er det hensiktsmessig å forklare de begrepene Andersen bruker i *Fortelling og Følelse*, som blir sentrale i min analyse. Før dette skal jeg gi en beskrivelse av begrepet affekt. Begrepet er mye omdiskutert og det varierer hvordan man forstår det. Emosjonenes varighet er en måte å forklare affektbegrepet noe jeg skal belyse videre.

2.5 Affektbegrepet gjennom emosjonenes varighet

Innenfor affektbegrepet skiller man gjerne mellom begrepene emosjoner, følelser og affekter. Dette gjør blant annet filosof, Brian Massumi som har vært en sterk stemme når det gjelder affektbegrepet (Fredriksen, 2012, s. 6). Min anvendelse av affekt er å se begrepene som en og samme ting. Dette kan emosjonenes varighet hjelpe med å forklare. Emosjonenes varighet beskriver Andersen gjennom low-road og high-road. I tillegg henviser Andersen til professor, Keith Oatley (2004), som beskriver emosjonenes varighet gjennom begrepene reaksjon, stemning, varige følelser og personlige tilbøyeligheter. Beskrivelsene av emosjonenes varighet blir viktige for argumentasjonen rundt min anvendelse av affektbegrepet. Samtidig blir emosjonenes varighet vesentlig for analysen av *Fuglane* fordi de sier noe om hvilke følelser som er vedvarende og hvilke som er forbigående.

Tenk deg at du er på besøk i et zoo og at du kikker på slangene. Det er et glassbur mellom deg og slangen og du vet at du er trygg. Likevel skvetter du til når slangen plutselig bestemmer seg for å angripe. Den bykser fram mot deg og treffer glasset. Hvorfor skvatt du til, tenker du, du visste jo at du var helt trygg? Det var dette Charles Darwin spurte seg selv for om lag 150 år siden og gjennomførte et eksperiment lik det jeg nettopp beskrev (Andersen, 2016, s. 22). Darwin kom fram til at den følelsesmessige reaksjonen var primær i forhold til fornuften. Den følelsesmessige reaksjonen kom automatisk, før han rakk å tenke seg om. Dette blir ansett som begynnelsen på den moderne utforskelsen av menneskenes emosjoner. I senere tid har slike følelsesmessige reaksjoner fått betegnelsen "low-road" og handler om emosjoner som skjer så raskt at de går forbi bevisstheten (Andersen, 2016, s. 23). De emosjonene som går gjennom bevisstheten og tar lenger tid, kaller man derfor for "high-road". Dette kan være følelser som varer over flere år, til følelser som bare varer noen timer.

Oatley (2004), beskriver emosjoner som et overordnet begrep for spekteret av følelser og hvordan disse kommer til uttrykk (s. 3). I likhet med low-road og high-road, er hans

måte å skille mellom de ulike emosjonene, ved å se på deres varighet. Han skiller mellom reaksjoner, stemninger, varige følelser og personlige tilbøyeligheter (s. 46). Der reaksjoner handler om plutselige, uventede hendelser som skaper reaksjoner, handler stemninger om følelser som varer lenger (Andersen, 2019, s. 47). De kan vare i flere timer eller dager. Ofte har stemninger skjulte årsaker, som for eksempel når man føler på en tristhet uten at man egentlig vet hvorfor. Varige følelser varer enda lenger, det kan være snakk om flere år. For å bruke Oatley's (2004) eksempel: Å bli forelsket er en reaksjon, mens kjærlighet som man vedlikeholder over lengre tid er en varig følelse (s. 5). Personlige tilbøyeligheter beskriver Oatley som "a silent emotion waiting for an opportunity to express itself in a choice we make" (Oatley, 2004, s. 4). Følelsene er knyttet til legning eller emosjonell tilhørighet (Andersen, 2019, s. 47). Low-road kan på mange måter sammenlignes med reaksjoner fordi det handler om uventede følelser som skaper uventede reaksjoner (Andersen, 2016, s. 58). De andre emosjonelle varighetene; stemninger, varige følelser og personlige tilbøyeligheter, kan sammenlignes med high-road, fordi de varer lenger og går gjennom bevisstheten.

Massumi mener det er et klart skille mellom affekt og følelser. Ifølge han er affekter noe førspråklig som man opplever uten å egentlig ha kontroll over hva som skjer (Fredriksen, 2012, s. 6). Følelser er noe man kan kjenne seg igjen i og sette et navn på. For eksempel når man føler seg glad, opplever man en følelse, mens hvis det plutselig skjer noe som gjør at man skvetter, opplever man en affekt. Affekt kan sammenlignes med low-road og reaksjoner. Følelser blir derfor, ifølge Massumis forståelse, high-road, stemninger, varige følelser og personlige tilbøyeligheter. Ved å sette dette skillet mellom low-road og high-road ser man et klart skille mellom affekter og følelser. Likevel kan de to komponentene low-road og high-road gå over i hverandre som to faser (Andersen, 2016, s. 24). Først kan man skvette til, for å like etter, ofte bare millisekunder, internalisere hva som har skjedd. Man går fra low-road til high-road på en og samme tid. Dette gjør at det klare skillet Massumi setter mellom affekter og følelser, ikke blir like klart. Derfor skiller jeg ikke mellom affekter og følelser nettopp fordi denne distinksjonen er vanskelig å separere helt.

Innenfor litteraturen er emosjonenes varighet interessante elementer ved en fortelling blant annet fordi de varierer fra person til person og kan si noe om karakterenes liv (Andersen, 2016, s. 229). Det blir derfor viktige begrep for en affektiv narratologisk analyse. I min analyse vil emosjonenes varighet i *Fuglane* bli analysert mot slutten av analysedelen, for å gi en oversikt over hvilke følelser som dominerer og varer lenger enn mer forbigående og kortvarige følelser. Mattis føler mye på skam og skamfølelsen er en varig følelse. En annen varig følelse er hans dype kjærlighet for søsteren Hege. Gjennom romanen føler Mattis på stemninger, som når han for eksempel møter jentene Anna og Inger. Han opplever i tillegg reaksjoner når han plutselig blir sint på Hege, som ikke alltid forstår han, eller når han blir livredd for å drukne.

Emosjonenes varighet gir en indikasjon på hvor lenge følelsene varer. Videre skal jeg ta for meg de andre av Andersens begreper som blir viktige for min analyse: emosjonelle rom, normalitet og affektive impulskilder. Emosjonelle rom og normalitet sier noe om hvilke emosjoner som oppstår i henhold til hvor Mattis oppholder seg og hvem han oppholder seg med. Affektive impulskilder indikerer hvor følelsene kommer fra gjennom indre og ytre impulskilder.

2.6 Emosjonelle rom og normalitet

Når mennesker opplever affekter kommer det som regel innenfra, men det betyr ikke at affekter utelukkende kommer fra menneskets indre verden (Andersen, 2019, s. 38). Miljø og situasjoner rundt en person har en påvirkning på hva man føler. Du kan ha en strålende dag og føle på letthet og glede, men med en gang du setter din fot inn på venteværelset hos tannlegen, kommer det snikende en følelse av nervøsitet, kanskje til og med redsel. Her har du blitt påvirket av situasjonen og omgivelsene rundt deg. Inne på et venteværelse hos tannlegen er det som regel stille og sterilt. Det lukter rent med et hint av fluor. Kanskje hører du tannlegene som borer i hull, kanskje hører du en pasient som skriker etter å ha trukket en tann. De andre personene på venteværelset sitter også spente og venter. De ser også nervøse ut. Alle disse kodene er med på å skape et emosjonelt rom. Det handler om at rommet man befinner seg i har en påvirkning på hva man føler.

Innenfor de ulike emosjonelle rommene ligger det noen affektive forventninger. Går man inn i et bibliotek ligger det en forventning om at man skal forholde seg rolig, helst snakke med lav innestemme og helst ikke gjøre så mye ut av seg. Emosjonelle rom kan være ganske konkrete med fire vegger rundt som for eksempel et bibliotek (Andersen, 2019, s. 39). Da er det de emosjonelle ladningene som ligger i det fysiske rommet som blir viktige å rette fokuset mot. Man kan også snakke om større geografiske områder som ikke er like avgrenset som et konkret rom. Da snakker man om emosjonelle geografier som strekker ut over kulturelle og nasjonale nivå (Andersen, 2019, s. 39). I *Fuglane* vil det i hovedsak være snakk om emosjonelle rom, men i bygdesamfunnet finner vi en emosjonell geografi der bygdefolket har en felles oppfattelse av hva som forventes og kreves av samfunnet. De opplever en livsoppfatning som Vold (1976) karakteriserer som sivilisatorisk og handler om arbeidsmot og effektivitet. Denne skiller seg fra Mattis' livsoppfatning som er mytisk. I analysen vil de to livsoppfatningene forklares ytterligere.

Når man opptrer etter de gitte kodene i rommet, for eksempel hvis man opptrer slik man skal i et bibliotek, oppfører man seg etter "normalcy" (Andersen, 2016, s. 53). Man oppfører seg normalt eller som forventet. For å gi begrepet en norsk oversettelse kan man si normalitet. Uten at vi tenker over det, handler man alltid etter normalitet (Colm Hogan, 2011, s. 30). Likevel kan det skje brudd, der man bryter med normaliteten, noe som medfører en risiko. Dette vil føre til affektive reaksjoner (Andersen, 2019, s. 38). Hvis man i et bibliotek roper, skriker og lager kaos, og dermed bryter med rommets normalitet, vil det skape frustrasjon og sinne blant de andre i biblioteket. Det vil også føre til utkastelse og kanskje utestengelse av vedkommende som skaper kaos. I en affektiv analyse er det interessant å se på brudd på normalitet og hvordan bruddet påvirker karakterenes emosjoner.

Innenfor litteraturen er det vesentlig for forfatteren å skape emosjonelle rom: "Forfatteren skaper ved narrative virkemidler spesifikke affektive eller emosjonelle rom, og lar personenes affekter utspille seg i disse for å oppnå bestemte effekter" (Andersen, 2016, s. 52). I analysen av *Fuglane* vil jeg skilte ut tre steder som hver for seg inneholder flere forskjellige emosjonelle rom. Stedene er hjemmet, bygda og naturen. Innenfor de emosjonelle rommene utfoldes Mattis' følelser. For eksempel føler han på skam når han jobber på en gård som turnipsplukker. Normaliteten innenfor dette

emosjonelle rommet inviterer til arbeidsmot og effektivitet, egenskaper som Mattis ikke har. Han bryter derfor rommets normalitet, noe som resulterer i at han blir skamfull.

2.7 Affektive impulskilder

Når man føler noe, for eksempel reagerer med sinne, frustrasjon, eller føler på lettelse og glede, har man som regel blitt påvirket fra ett eller annet hold. Dette forstås som affektive impulskilder. Affektive impulskilder er hendelser som setter i gang reaksjoner i menneskers liv (Andersen, 2019, s. 43). Man skiller mellom indre og ytre impulskilder. Ytre impulskilder handler om den ytre påvirkningen som skaper reaksjoner. Å få et kompliment av en fremmed kan gjøre deg glad, og denne gleden kan vare hele dagen. Det skjer en ytre hendelse som skaper en følelsesmessig reaksjon. Ytre impulskilder er den vanligste affektive impulskilden i litterære og filmatiske fortellinger (Andersen, 2019, s. 43). Likevel trenger ikke alle affektive impulskilder å komme utenfra. De indre impulskildene skjer inne i mennesket. I følge Andersen (2016) kan dette være minner, fantasier, drømmer, hysteri, hallisunasjoner, forventninger, planer og prosjekter (s. 72). Kanskje du har en dårlig dag, eller et behov for å bli sett og anerkjent, når du da tenker tilbake på den gangen du fikk et uventet kompliment, kan den samme følelsen av glede blusse opp igjen. Du har blitt indre påvirket til å føle deg glad.

Andersen (2016) bruker et eksempel fra *Sult* (1890) av Knut Hamsun for å poengtere forskjellen på de to affektive impulskildene (s. 43). Hovedkarakteren i *Sult* dulter borti damer, noe han gjør uten egentlig å ha en grunn til det. Deretter får han et akutt behov for å gjøre den ene damen redd. Det er ikke en konkret ytre hendelse som setter igang denne impulsen, den kommer innenfra. Han blir drevet av indre impulser og følger etter damene og plager dem. Sett fra damenes side, blir de redde av mannen. De opplever en ytre impulskilde ved at en mann dulter borti dem og følger etter dem. Som vi skal se videre i analysen av *Fuglane* ender ofte de ytre impulskildene som indre. Når Mattis er i kontakt med andre folk opplever han en følelse av skam fordi han har andre forventninger knyttet til seg. Folket i bygda ser på han som evneveik og de har gitt han navnet Tusten. Bare ved å møte blikket til andre arbeidsmenn, blir Mattis minnet på hvem han er blant dem, han er Tust. Dette fører til at han føler på enda mer skam.

3.0 Analyse

I analysedelen skal jeg ta for meg karakteren Mattis i *Fuglane* og hans følelsesliv. Sentralt for analysen vil være det affektive. Jeg skal forklare hvilke emosjonelle rom som blir synlige, hvilken normalitet som råder i rommet og hvilke brudd som skjer. Dette gir oss en innsikt i hvilke følelser som framstår avhengig av hvor Mattis befinner seg, om han er alene eller sammen med andre. Videre skal jeg se på affektive impulskilder der jeg skiller mellom ytre og indre impulskilder. Impulskildene sier noe om hvorfor følelsene til Mattis oppstår. Mot slutten av analysen kommer en oppsummering der jeg kobler inn følelsenes varighet slik Oatley og Andersen forklarer dem. Dette forteller oss hvilke følelser som er vedvarende og derfor dominerer i Mattis' liv.

I *Fuglane* foregår handlingen grovt sett på tre sentrale steder: Hjemmet, bygda og naturen. Disse tre stedene blir viktige for en avgrensning videre i analysen fordi de skiller mellom hvordan Mattis handler og føler. I hver av de tre områdene kan man karakterisere ulike emosjonelle rom og affektive impulskilder. Videre for de tre stedene tar jeg i bruk Jan Erik Vold's (1976) lesning der han argumenterer for to livsoppfatninger som blir synlige i romanen. Den ene kaller han mytisk og den andre kaller han sivilisatorisk. Den mytiske livsoppfatningen handler om Mattis' undring og skjønnhet (Vold, 1976, s. 250). Det er her alle hans drømmer og fantasier får plass. Innenfor den mytiske virkelighetsoppfatningen får den poetiske Mattis spillerom og han tolker naturens tegn som viktige meldinger om liv og død. For Vold er det det poetiske i *Fuglane* som gjør *Fuglane* til en engangsroman: "*Fuglane* er en engangsroman i og med at den ikke ene og alene hviler i en tragisk tradisjon, men også har det poetiske som bærende uttrykk" (Vold, 1976, s. 245). Som vi skal se videre i analysen er Mattis den eneste karakteren som har denne livsoppfatningen, noe som skaper fortvilelse hos Mattis og gjør at han blir sett på som annerledes blant de andre karakterene.

De andre karakterene som består av Hege, Jørgen og "skarppingene", som Mattis kaller resten av bygdefolket, preges av en sivilisatorisk livsoppfatning. Denne livsoppfatningen er den praktiske virkeligheten. Det er her det rasjonelle og nyttige blir viktig (Vold, 1976, s. 250). Siden Mattis er den eneste med en mytisk livsoppfatning blir han ikke forstått når han prøver å dele den med andre. Vold ser likevel den mytiske oppfatningen som noe grunnleggende hos alle mennesker, både karakterene i romanen og oss lesere, men den kommer i skyggen av den sivilisatoriske: "Den mytiske holdningen representerer noe opprinnelig i alle mennesker, når folk slår blikket ned overfor Mattis er det fordi de føler hans visjoner som noe de har tatt mindre vare på enn hos seg selv" (Vold, 1976, s. 250). Man trenger begge livsoppfatningene for å være et fullverdig menneske, noe Mattis hjelper med å minne oss på.

Når Mattis befinner seg i naturen kan han la den poetiske siden av seg blomstre. Han blir oppslukt av naturen og den mytiske livsoppfatningen blir gjeldende. Det er i naturen at Mattis kan tenke fritt og la drømmene bli virkelighet. I bygda er det den sivilisatoriske livsoppfatningen som dominerer. Her er det effektivt og praktisk arbeid som står i fokus. Det er også i bygda at Mattis møter andre mennesker og man får et blikk på hvordan andre ser på han og han ser på de andre. Hjemmet er det stedet Mattis befinner seg mest gjennom romanen. Her er det en trygghet over det kjente som rår. Mattis bor sammen med søsteren sin Hege, der Hege deler den sivilisatoriske livsoppfatningen. Hjemmet blir derfor en møteplass for de to livsoppfatningene og det oppstår krangel og misforståelser.

3.1 Tre steder i *Fuglane*

Stedet der Mattis oppholder seg til vanlig er hjemmet. Her føler Mattis seg trygg og han kan være seg selv. Han har bodd hjemme og sovet i samme slagbenk hele livet, og han har planer om å gjøre det så lenge han lever: "Frå Mattis var liten hadde han sovi i slagbenken inne i stoga - så den kunne han seia han kjende. Han ville gjera det resten av livet og, hadde han slegi fast" (Vesaas, 1992, s. 13). Hjemmet til Mattis er den lille stua han deler med sin søster. De bor for seg selv og hører så vidt duren av biler på andre siden av skogholtet. Stua og området rundt er avgrenset av et gjerde og på denne måten blir søskenparet avgrenset fra resten av bygda: "På hi sida gjerdet hadde syskena ingen ting å gjera" (Vesaas, 1992, s. 9). Søskenparet er klar over hvilket syn andre har på dem og at de bor på siden av samfunnet. De vet at Mattis ikke fungerer i arbeid og at Hege er den som må brødfø han. Et symbol på deres situasjon er de to tørre ospetoppene som de begge kan skue mot i granskogen utenfor gjerdet. Tretoppene er oppkalt etter Mattis og Hege og står i kontrast til de voksende, grønne grantrærne rundt. De skiller seg ut på samme måte som Mattis og Hege skiller seg ut i samfunnet.

Likevel står søsknene sammen om det, og hjemmet er fortsatt deres trygghet. Et hjem i litteraturen står ofte som symbol for noe trygt og kjent. Dette poengterer blant annet Perry Noodelmann i *The Hidden Adult*, som mener at et hjem er "a place of safety, a protective enclosure that is meant to be a shield from the dangers of the world outside [...] It is utopian, theoretically an idyllic place even in its relationship to the world outside, a relationship implied by the mere fact of its existence as something desirable" (Nodelman, 2008, s. 224). Hjemmet for Mattis er et avgrenset område bortenfor bygdesamfunnet. På samme tid er søstera Hege en like stor del av hjemmet. Stua de bor i hadde ikke vært den samme hvis en av dem forlot den. Hege befinner seg sjeldent utenfor gjerdet, noe som gjør at når Mattis søker hjem er det like mye til Hege som til huset han søker. På denne måten er Hege hans viktigste person i livet og han er livredd for å miste henne, noe vi skal se videre i analysen.

Når Mattis beveger seg bort fra hjemmet befinner han seg enten i naturen eller i bygdesamfunnet. I bygda er det den sivilisatoriske livsoppfatningen som står i fokus. Her gjelder den praktiske hverdagen der man skal tjene til livets opphold. Det er i bygda at Mattis er i kontakt med andre mennesker og man får vite noe om andres synspunkt på han. Mattis kaller bygdefolket for skarpingene, fordi de er arbeidsomme og kan snakke for seg. Mattis på sin side blir sett på som evneveik og rar. Når Mattis jobber på gårder hender det som regel at han faller bort i tanker og mister evnen til å fullføre arbeidet. Av bygdefolket har han derfor fått kallenavnet Tusten.

Bygda består av et grendesamfunn med gårder langs en landevei. På landeveien møter Mattis folk som skal i arbeid på de forskjellige gårdene. Bilene som kjører: "jaga folk ut i veggrofta som vanleg" (Vesaas, 1992, s. 32). Veien blir karakterisert som livlig. På gårdene er det arbeidsmot som gjelder. I del én av boka er det tidlig sommer som vil si at arbeidet består av: "Reinsk av ugras frå åkeren for det meste" (Vesaas, 1992, s. 33). Det er denne oppgaven Mattis blir satt til i turnips-åkeren. Det finnes også en butikk, der Mattis må handle for Hege. Mattis har en relasjon til handelsmannen ved at han kjenner til handlevanene hans. Mattis har for vane å kjøpe kamferdrops i tillegg til de andre matvarene. Det hender at Mattis spør handelsmannen om ting han har tenkt på, for eksempel når han spør om et rugdetrekk kan skifte retning. Dette viser at han har tiltro til handelsmannen.

Det står ikke spesifisert hvilket årstall handlingene i *Fuglane* finner sted, men man kan tenke seg at handlingene skjer mellom 1930-1950 årene. Et friere handelsmarked, bedre kommunikasjon mellom landsdeler og at flere er avhengig av å kjøpe varer i steden for å dyrke selv, gjør at bygdesamfunnet i denne perioden preges av en effektivisering (Hundstad, 2015). Dette forklarer hvorfor bygdefolket har en annen livsoppfatning enn Mattis. De har arbeid som må gjøres, og har ikke tid til å drømme. Det som gjelder i bygdesamfunnet er arbeidsdyktighet, effektivitet og å ha gode kommunikasjonsferdigheter. Dette er kvaliteter som Mattis ikke evner og han blir derfor sett på som annerledes og kalt for Tust.

Den andre livsoppfatningen er den mytiske. Denne får blomstre når Mattis befinner seg i naturen. Som nevnt er det her den poetiske Mattis får spillerom. I *Fuglane* blir naturen beskrevet som vakker. Dette er noe Mattis ofte bemerker gjennom boka "Barskogen var blanda med bjørk og osp. Ein liten bekk rann nedgjennom søkket. Somtid syntest Mattis her var så vakkert som ingen annen stad han hadde sett - det vesle han hadde vori ikring" (Vesaas, 1992, s. 19). Mattis oppsøker naturen for å tenke og drømme seg bort. Han blir påvirket av symboler han finner i naturen, noe han tar med seg inn i tankene og tolker disse som tegn på at ting skal skje. Det er for eksempel i naturen at Mattis blir kjent med en fugl som han utvikler et språk med: "Og kva sa så fuglen, på sitt fine språk? Mattis var ikkje i tvil. Det var om stort vennskap. Prikk prikk prikk. Uendeleg vennskap, tydde det" (Vesaas, 1992, s. 61). For en gangs skyld føler Mattis at han blir forstått og akseptert for den han er. Han mener at han og rugda har et spesielt vennskap. Dette forteller han ikke til noen, ikke engang Hege, for han vet at de ikke vil forstå han. Det er når Mattis er i naturen at han kommer nærmest drømmen han har tidlig i romanen etter at rugda skifter retning. Dette skjer i møtet med jentene Anna og Inger. Jentene vet ikke hvem Mattis er, noe som gjør at Mattis kan være hvem han vil. Han er verken Tust eller Mattis, han er Per. Per er god til å ro, han kan snakke med jenter og han er vakker. Det er gjennom dette møtet at Mattis føler på lykke, noe som vil bli nærmere undersøkt senere i analysen.

Samtidig er Mattis redd for naturen. Naturen er på mange måter uforutsigbar og nådeløs. Man vet aldri hvor et lynnedslag treffer eller hva som skjuler seg i skogen om natten. Mattis har en ærefrykt for naturen. På samme måte som at symbolene naturen gir kan tolkes som lykke og evig vennskap, kan de også tolkes som tegn på døden. Et eksempel på dette er når Mattis ser at den ene av de to ospetoppene har falt ned. Han tolker det som at enten han eller Hege vil dø. I tillegg er Mattis livredd for lyn og føler på seg når det blir tordenvær. Da er det inne på den lille utedoen ved huset som er den sikreste plassen han kan befinne seg.

Innenfor de sentrale stedene kan man skille mellom flere emosjonelle rom. Disse skal jeg forklare videre ved at jeg tar for meg hvert sted og analyserer de emosjonelle rommene innenfor stedene. De emosjonelle rommene bærer preg av en normalitet og det blir interessant å se om man kan lese noen brudd innenfor disse. Før jeg går over til neste sted skal jeg vise til hvilke affektive impulskilder man finner innenfor de emosjonelle rommene.

3.2 Emosjonelle rom i hjemmet

Emosjonelle rom handler om hvilke emosjoner som settes i spill innenfor begrensede områder. Hva man føler påvirkes av miljøer og situasjoner (Andersen, 2019, s. 38). Her

kan det være snakk om avgrensede rom med fire vegger rundt, men det kan også handle om større geografier. "Emosjonelle rom er en vid kategori som spenner fra konkrete steder, plasser eller værelser der litterære personer befinner seg, til nasjonale eller kulturelle rom der spesielle "narrative emosjoner" preger befolkningens affektive tilbøyelighet" (Andersen, 2016, s. 227-228). I min analyse vil det være snakk om begge deler. For det meste handler analysen om emosjonelle rom, mens det for eksempel i bygda er snakk om emosjonelle geografier. I bygda råder det en felles livsoppfatning som domineres av effektivitet og arbeidsmot. Innenfor de emosjonelle rommene råder det noen uskrevne regler eller forventninger til hvordan man skal oppføre seg. Dette forklarer Andersen som normalitet (Andersen, 2016, s. 53). Mattis og Hege er som regel alltid sammen innenfor rommet og det vil derfor være dynamikken rundt de to søsknene som definerer normaliteten.

De emosjonelle rommene som befinner seg i hjemmet kan defineres på ulike vis. På en måte kan man si at det emosjonelle rommet er hele området der Mattis og Hege bor, avgrenset av et gjerde rundt. Samtidig kan man skille mellom to rom. Det ene er når Mattis og Hege befinner seg utenfor stua, det andre, når de befinner seg inne i stua. Jeg velger å se på hele området rundt den lille stua innenfor gjerdet som ett emosjonelt rom. Forskjellen på dynamikken mellom de to søsknene eller normaliteten er ikke stor og det blir derfor mulig å se på hele området som ett. Normaliteten i rommet presenterer en kontrast der følelsene på den ene siden er skam og dårlig samvittighet, mens på den andre siden er følelser av trygghet og dyp kjærlighet. Ofte brytes normaliteten, noe som får konsekvenser for hvordan karakterene reagerer. Som vi skal se innenfor det emosjonelle rommet som omfatter hjemmet er et brudd på normaliteten når tømmerhoggeren Jørgen flytter inn.

For å forklare Mattis og Hege sin posisjon i forhold til resten av bygda, kan det være hensiktsmessig å redegjøre for ospetoppene Mattis-og-Hege. De tørre tretoppene står som et symbol på Mattis og Hege sin utenforskap fra resten av bygda. De er utskudd og hører ikke til blant resten. Tretoppene ligger godt synlig fra den lille stua deres og de blir derfor stadig minnet på hvem de er. Trærne blir referert til i boka som "Skam-trea" fordi det er mye skam knyttet til dem. På folkemunne i bygda har de fått navnet Mattis-og-Hege slik at det ikke er noen tvil om hvem de skal forestille. Dette er noe Mattis og Hege er klar over, men som de ikke har fortalt til hverandre i frykt for å såre. For Mattis symboliserer også trærne døden når det, etter et lynnedslag, bare står igjen en topp: "Ospe-toppene Mattis-og-Hege, no var det berre den eina av dei som stakk opp i full høgd. Den andre hadde lynet spika, ein kvit ende synte såvidt langt nede. (...) Døden hadde leika derborte" (Vesaas, 1992, s. 98). Døden blir fort assosiert med lynnedslaget og Mattis lurar på hvem av de to toppene som ble truffet. Var det Mattis? eller var det Hege? Mattis tørr ikke spørre Hege i tilfelle hun vet svaret. Likevel higer Mattis etter å få vite hvem av dem det gjelder. Hvem av dem som skal dø. Lynnedslaget i den ene tretoppen kan tolkes som et frampek på hva som skjer mot slutten når Mattis setter ut på den store prøven.

Forholdet mellom søskenparet kan på mange måter karakteriseres som et normalt søskenforhold. En vanlig samtale går fort over i krangling, man sårer hverandre og kjefter på hverandre, men etter kort tid, ender man opp som venner igjen. Det som oftest blir kranglet om, derimot, skiller seg fra andre søskenpar. Mattis og Hege har to forskjellige virkelighetsoppfatninger. Mens Mattis lar naturen snakke til seg og mens han tenker og funderer over naturens vidunder, er Hege mer realistisk. Hege deler den

samme livsoppfatningen som resten av bygda, nemlig den sivilisatoriske. Hun blir derfor lei av tankene til Mattis og har ikke alltid rom for alle ideene hans. Derfor hender det at hun kjefter og blir sint på han. Men dette skjer ikke uten at hun angrer eller får dårlig samvittighet. Et eksempel på denne dynamikken finner vi når Hege blir med Mattis ut for å se rugdetrekket fly over huset på kvelden. Mattis har tidligere på dagen vært i arbeid på en gård. Arbeidet gikk så som så, men han fikk tjent inn litt penger. Som en belønning blir Hege med han ut for å se på rugdetrekket, noe Mattis har mast om hver kveld etter at trekket skiftet retning. I utdraget ser man hvor fort stemningen skifter fra god til dårlig:

Det var stilt og høveleg ute. Mattis gledde seg og vende hovudet i alle leier, lyande, ventande. Så kom fuglen, ihop med alt det useielege som fylgde med han. Hege fekk vera med i det. Eit blink, ein snert av vengen inni ein, borte att. Hege sa ikkje noko, men ho syntes i det minste å vera venleg stemt. Mattis sa gripen: - Ja og så er det oppatt og oppatt. Hege sa at no kunne dei gå og sova. Men ho vart sikkert gripen, trudde han.[...] - No har du sett det, sa han berre, fekk utan å ville det eigarmina på. Hege gløymde seg og sa: - Ja det er ikkje du som har fått det i stand, vel? Du talar slik. Det fekk han midt på munnen. Han stirde skremt på henne. Slik sa ho i ei slik stund? Så for sinnet opp i han (Vesaas, 1992, s. 51).

I starten er stemningen god. Mattis gleder seg til å endelig vise Hege rugdetrekket. Hege er for det meste stille under seansen, men for Mattis er hun "venleg stemt". Det betyr mye for han at hun er der. Likevel blir ikke Mattis' forhåpninger møtt slik han vil. Når de har sett rugda fly over en gang, foreslår Hege at de kan gå inn og sove. For henne var det nok å se rugda fly over en gang. Mattis på sin side ville vise noe mer. Som lesere forstår vi at han ville vise hva rugdetrekket faktisk betyr for han. Han inviterer Hege inn i sin verden ved å vise henne rugdetrekket. Mattis mener at huset deres nå har fått et forsprang på andre hus og at ting derfor blir annerledes. Dette får han formidlet på en måte som gjør at han fremstår høy på seg selv, noe Hege ikke godtar og svarer frekt tilbake. De misforstår hverandre og det skjer et skifte i stemning, der Mattis blir sint og mener at Hege ødelegger den fine stunda.

Videre i teksten ser Mattis seg om etter noe han kan ta Hege på og ser de to tørre ospetoppene. Han vet at bygdefolket har oppkalt toppene etter dem, men han har valgt å ikke si noe til Hege for ikke å såre henne. Nå er det dette han vil, han vil såre Hege og forteller om ospetoppene:

Han gløymde alt det gode han hadde lova før, peikte på toppane: - Ser du dei? Eg skal fortelje deg noko eg; dei er oppkalla etter oss! Dei heiter ikkje noko anna! No skal du veta det du og eingong. Du er og oppkalla. Han var ferdig til å sjå Hege minke bort til ein klatt. Det vart ingenting. Hege sa berre, like roleg heile tida: - Jaså, veit du det? Han stirde. - Tenkte det var ikkje andre enn eg som visste det, i dette huset, sa ho og klappa han på armen. Som den stoltaste stod ho her, syntest han. Brått vart ho slik. Ho tala om skam-trea: - Kva gjer vel dei oss? Dei gjer oss ingen ting. Eit slik dumt gutunge-påfunn. Det er berre barnsleg (Vesaas, 1992, s. 51-52).

Det viser seg i utdraget at Hege hele tiden har visst om toppene, og på samme måte som Mattis, valgt å ikke si noe i frykt for å såre. Søskenene må hver dag se ut over toppene og bli minnet på hvem de er i forhold til de andre. I utdraget kaller de trærne for skam-trea som forbinder trærne med skamfølelsen som søskenene sitter med. Mattis påpeker at Hege er "oppkalla". Det er ikke bare Mattis som har et kallenavn som Tusten, Hege blir også kalt for noe. Derfor blir hun også sett på som annerledes enn de andre.

De er begge to, på hver sin måte, utskudd i resten av bygdesamfunnet. De lar seg påvirke av hva bygda sier om dem, også innenfor hjemmet. Likevel skjer det et nytt stemningsskifte i utdraget, der Hege ikke lar seg affekttere, men blir trygg og sterk. Hun mener det bare er et dumt påfunn og at de ikke burde bry seg om hva andre mener om dem. Mattis blir fascinert over hvor sterk Hege er og hvor heldig han er som har henne som søster. Slike hendelser er gjentakende i romanen. Mattis og Hege krangler og sårer hverandre, men de har bare hverandre å forholde seg til. Det er derfor ikke bare krangling og misforståelser som dominerer stemningen mellom de to søsknene. Forholdet deres bunner ut i at de er sterkest sammen.

Mattis er avhengig av Hege. Det er hun som skaper tryggheten i hjemmet ved at hun oppfører seg sterk framfor Mattis. Hege prøver å få Mattis på riktig vei i livet slik at han kan gjøre noe ut av seg. Hun har den sivilisatoriske livsoppfatningen og prøver å få Mattis med på den. Dette gjør hun ved at hun for eksempel ber han gå ut for å finne jobb. I tillegg prøver hun å stoppe tankekjøret til Mattis før det går for langt:

Han kjende så vel dessa spørsmåla hennar. Han skulle ikkje sitje slik han gjorde no, han skulle ikkje det og han skulle ikkje det, han skulle vera som vanlegt folk, og ikkje Tusten som dei kalla han, og som berre vart til spetakkel der han kom og ville vera med i eit arbeid eller noko (Vesaas, 1992, s. 10).

Mattis kjenner igjen spørsmålene til Hege, noe som indikerer at hun bruker å stille spørsmål og være kritisk til Mattis sine funderinger. Han vet at han ikke skal oppføre seg som han gjør. Han skal oppføre seg som vanlige folk, altså som folk som ikke drømmer og bare jobber. På denne måten inviterer Hege Mattis inn i hennes verden, men som vi vet, ender det i krangel. De to søsknene kan derfor ikke møtes i gjensidig forståelse, dette ender med krangel der de finner fram til skammen de begge føler på. De angrer seg og får dårlig samvittighet og finner tilbake til hverandre igjen. Dypest i forholdet ligger en kjærlighet som er sterkere enn alt det vonde.

Brudd på normaliteten skjer i romanens tredje del, når Jørgen flytter inn. En fremmed mann inntar det trygge og vanlige. For Mattis blir dette starten på slutten. Alt blir annerledes etter at Hege og Jørgen finner hverandre. Men ikke sånn annerledes som Mattis hadde håpet på etter rugdetrekket. Hege oppfører seg på en annen måte i alt hun gjør. Hun er blidere, snillere og på mange måter lykkelig. Dette får Mattis til å bli redd. Han er redd for å miste Hege: "Andletet hennar var knapt attkjennande, ikkje trøytt, ikkje grettent, inga sut i det. Han var handfallen over alt ihop, først på veg til å bli glad, men så kom sanninga: Hege var mist" (Vesaas, 1992, s. 130). Først er Mattis på tur til å bli glad. Som lesere skjønner vi at han er glad for at Hege har funnet noen som gir livet hennes mening. Likevel er denne gleden kortvarig og går fort over til å bli en redsel for å miste henne. Redselen for å miste Hege blir synlig gjennom affektive impulsilder.

3.3 Affektive impulsilder i hjemmet

Når man får en følelse av noe, har man som regel blitt påvirket av ett eller annet. Som nevnt kalles dette for affektive impulsilder og kan deles inn i indre og ytre impulsilder. Ytre impulsilder handler om at følelser settes i gang gjennom ytre påvirkning, mens indre settes i gang inni personen. Dette kan være tanker, minner, fantasier, drømmer, osv. Andersen påpeker at: "Ulike personers tilbøyelighet til å motta impulser fra forskjellige impulsilder, vil ofte kunne være med på å danne grunnlag for forståelse av vedkommende personer" (Andersen, 2016, s. 231). For å forstå Mattis og hans

følelsesliv bedre er det derfor gunstig å forklare hvilke impulser som fører til hans affekter. Mattis blir både indre og ytre påvirket til å føle som han gjør. Han er en tenker og en drømmer og han blir derfor påvirket av indre impulskilder når han er alene. I hjemmet får Mattis også innslag av ytre impulskilder. På grunn av at han og Hege ikke alltid forstår hverandre, blir de sinte på hverandre. Mye av Mattis' sinne kommer derfor fra en ytre impulskilde satt i gang av Hege.

I hjemmet opplever Mattis en indre impulskilde der han plutselig får det for seg at Hege skal forlate han. Dette er heller ingen ny tanke og gjennom boka eskalerer den og går fra å være en indre til og også å bli en ytre impulskilde. I del én av boka dukker disse tankene opp uforventet:

Med eit kvakk han ved ein brå tanke: Du må ikkje gå ifrå meg! for det i han, vend mot Hege i kammerset. Kva som enn hender deg og meg, så må du ikkje gå ifrå meg. Noko ny tanke var det slett ikkje, kjendest berre ny kvar gong. Kvar gong måtte han vise tanken attende med at dette var tull, Hege hadde aldri ymta eit ord om å gå ifrå han. Kvifor skulle han plage seg med det? (Vesaas, 1992, s. 18).

Tanken på at Hege skal forlate han, er Mattis' store frykt. Denne tanken kommer, som vist i utdraget, ofte brått. Likevel er han inneforstått med at det bare er tanker og at Hege aldri har ymtet fram på at dette kommer til å skje. I slutten av bokas andre del skjer en eskalering av frykten. Mattis konfronterer Hege med at hun kommer til å forlate han. Hege svarer slik hun bruker: "- Går ikkje ifrå deg, Mattis. Då hadde eg vel gjort det for lenge sidan. Til vanleg skulle dette vori nok å falle til ro på for han, i dag var det annleis. Han fekk ingen fred" (Vesaas, 1992, s. 105). Vanligvis klarer Mattis å roe seg når han får tilsnakk av Hege, men denne gangen får han ikke fred. Han får det for seg at det er ospa oppkalt etter Hege som falt i lynnedslaget og at det derfor er hun som skal dø. For Mattis er det ingen tvil om at hun vil forlate han. Mattis drar med seg Hege inn i skogen for å forklare. Det oppstår en kaotisk stemning, men i skogen får Hege roet han ned.

I bokas tredje del kommer Jørgen inn i bildet og den indre impulskilden blir til en ytre fordi Jørgen gir Mattis en ytre påminnelse om hva han tror skal skje. På mange måter gjør Jørgen at det blir lettere for dem alle. Han skaffer mer mat på bordet og gjør Hege lykkelig. Han utfordrer Mattis med å ta han med ut i tordenvær, som Mattis er livredd for. Mattis føler seg tøff, men aner ugler i mosen. Han er sikker på at Jørgen gjør alt dette fordi han og Hege skal forlate han. Mattis må øve seg på å klare seg selv. Dette gjør Jørgen ved å lære han tømmerhogst:

Den store tømmerhoggaren sat og togg på nista hennar Hege, og såg snill ut, Mattis var ikkje redd han på ein vis, men på den andre sida skalv han for det ukjende som denna Jørgen der visste om og ikkje ville ut med. - Men detta kan vi tala om seinare, sa Jørgen. No skal du lære deg å hogge. Då tener ein pengar og kan greie seg. - Eg greier meg då, datt det ut av Mattis. - Å ja men det er best å kunne greie seg sjøl, sa Jørgen med ein slags godlynt hardleik. Så på vakt som Mattis var no om dagen, så var dette tydeleg nok: han skulle nok bli forleten (Vesaas, 1992, s. 139).

Mattis er på mange måter ikke redd for Jørgen. Jørgen ser snill ut og snakker til Mattis med en "godlynt hardleik". Samtidig er han redd for Jørgen fordi han vet noe som han ikke vil fortelle til Mattis. Mattis tror at han skal bli forlatt av Jørgen og Hege og at det er derfor de er ute i skogen. Dette kan ikke Jørgen fortelle Mattis, men Mattis tror han har

skjønt tegninga likevel. De snakker om å kunne greie seg selv og å tjene egne penger og Mattis forstår dette som at han skal bli forlatt. Følelsen av å bli forlatt, som har vært gjennomgående i hele boka og som kommer fra både en indre- og ytre impulskilde, fører til den hemmelige planen Mattis legger. Planen går ut på å sette seg i den falleferdige båten, dra langt ut på vannet slik at ingen ser han, og sparke hull i båten så vannet renner inn. Mattis kan ikke svømme, men han har årene under armene og skal flyte på dem. Om han vil overleve er det naturen som bestemmer.

Hjemmet er en møteplass der de to livsoppfatningene som råder i romanen møtes gjennom Mattis og Hege. Fordi Mattis og Hege er søsken har de en iboende respekt og kjærlighet for hverandre som overgår alle misforståelser som oppstår grunnet de forskjellige livsoppfatningene. Likevel hender det ofte at de misforstår hverandre noe som ender i krangel. Mattis er livredd for å miste Hege, og denne redselen blir større når Jørgen flytter inn. Den indre impulsilden blir til en ytre når Jørgen lærer opp Mattis i tømmerhogst. Mattis er sikker på at han skal bli forlatt. Den sivilisatoriske livsoppfatningen dominerer bygdesamfunnet. Når Mattis befinner seg i bygda blir han derfor sett på som annerledes.

3.4 Emosjonelle rom i bygda

I bygda er Mattis kjent som Tusten. Kallenavnet har han fått av skarplingene fordi han ikke greier seg i jobb: "Dei kalla han for Tusten, og flirde når det vart tale om han i samband med arbeid" (Vesaas, 1992, s. 11). Ved å kalle Mattis for Tust tar de ifra han hans autoritet. Han blir ofte behandlet som et barn eller evneveik fordi bygdefolket ikke tror han er i stand til å være noe annet (Wiland, 1997, s. 86). De ser ikke Mattis sin poetiske og drømmende side som noe fornuftig og vil derfor ikke høre på hans tanker. Folkene i bygda drives av den sivilisatoriske livsoppfatningen der arbeid og effektivitet står som den viktigste drivkraften.

Mattis er den eneste som stiller spørsmål om livets mening eller forteller om drømmer og tanker. Disse blir avvist av de andre som ikke tar stilling til det Mattis vil fortelle. Et eksempel på dette er når Mattis jobber i turnips-åkeren. Arbeidet går som det bruker å gå, Mattis blir oppslukt av tanker og klarer ikke fullføre jobben. Etter matpausen sovner Mattis og kona på gården lar han sove videre. Når han våkner får han sitte inne sammen med kona og drikke kaffe. Mattis opplever trygghet og liker å snakke med kona: "Var ikkje ofte ein råka ut for dette: fekk sitje og drikke god kaffi og tala med koner av hjartans trong" (Vesaas, 1992, s. 46). Mattis føler han kan fortelle kona om "hjartans trong", om de spørsmålene som gnager lengst inne i han. Dette gjør at han prøver seg på et spørsmål han har grublet lenge på:

- *Kvifor er det slik det er?* Kona riste på hovudet. Det var alt. Han torde ikkje spørje ein gong til. Han venta tolmodig. Tolmodig utanpå. Rasande tolmodig inni. Han vende seg til henne påny. Ho riste på hovudet påny. (Vesaas, 1992, s. 47).

Kona viser med å riste på hodet at hun ikke vil gi noe svar på spørsmålet. Om det er fordi hun ikke vet og ikke har tenkt på det før eller fordi hun ikke har latt seg selv tenke slike tanker, fordi det ikke tilhører hennes livsoppfatning, vet man ikke. Likevel kan det virke som at spørsmålet gjør kona ubekvem i situasjonen fordi hun blir helt stum og ikke svarer. Mattis er tålmodig utenpå som indikerer at han finner seg i den ubehagelige situasjonen og venter på svar. Inni Mattis er han rasende tålmodig, noe som viser

leseren hvor mye det betyr for han å få snakket om slike spørsmål. Han venter på at kona skal svare han, noe hun ikke gjør. Slik Vold (1976) påpeker, ligger den mytiske livsoppfatningen til grunn i alle mennesker. Mattis er en formidler av den mytiske livsoppfatningen, men ved at han reduseres til Tust, får han ikke formidlet sine ideer. Han blir satt utenfor resten av samfunnet og liksom et barn har han ikke noe han skulle ha sagt. Dette gjør at Mattis føler på utenforskap. I tillegg skammer han seg fordi han ikke klarer å fungere i jobb. Disse følelsene kommer til uttrykk innenfor de emosjonelle rommene som blir synlige i bygda.

I bygda befinner Mattis seg enten på landeveien for å finne jobb, eller i butikken. Det hender også at han befinner seg på en gård, hvis han har klart å få seg jobb. Når Mattis får seg jobb er det for det meste av veldedighetsmessige grunner. I bygda er det klare koder for normalitet fordi bygdefolket har en felles sivilisatorisk livsoppfatning. Det er derfor snakk om en emosjonell geografi som omgir bygdesamfunnet. Når man vokser opp i et samfunn, lærer man hvordan man skal tenke, handle og føle (Andersen, 2019, s. 39). Man kan tenke seg at bygdefolket vi møter i *Fuglane* har vokst opp med en sivilisatorisk livsoppfatning fordi tiden boka potensielt er skrevet fra, inviterte til hardt arbeid. Dette preger hvordan bygdefolket tenker og føler. Det er lite plass til følelser, fantasier og drømmer og Mattis bryter derfor normaliteten fordi han har en annen livsoppfatning. I bygda har folkene gitt han navnet Tusten og med kallenavnet gir de han også egenskaper som er vanskelig å bryte ut av. Han er evneveik, et barn og klarer ikke å fungere i jobb. Når Mattis er i kontakt med bygdefolket føler han på skam og utenforskap. Videre skal jeg gå nærmere inn på det emosjonelle rommet som blir synlig når Mattis får jobb på en gård, og et emosjonelt rom som blir synlig når Mattis er i butikken.

Etter at rugda har skiftet retning over huset til Mattis får han et nytt driv til å forsøke å finne jobb. Mattis tar inn på en gård han har jobbet på før og får jobb på første forsøk. På gården blir han møtt av bonden og to ungdommer som er kjærester. Han trer inn i et emosjonelt rom som oppfordrer til arbeid. Normaliteten er å gjøre så godt man kan og holde ut. Det er lite rom for å la følelsene ta styringen. Kjæresteparet bryter med denne normaliteten fordi de er forelsket. Likevel blir denne brytningen godtatt av bonden fordi forelskelsen gjør at de glemmer hvor tungt arbeidet faktisk er og de jobber derfor mer effektivt enn man vanligvis ville gjort. Dette var grunnen til at bonden ansatte de to ungdommene og forklarer til Mattis at: "Ein må helst ha slike til å tynne turnips, ser du. Dei merker ikkje kor keisamt og tungt det er. Med slike som deg og meg er det annleis, skjønar du" (Vesaas, 1992, s. 38). Kjæresteparet skaper glede i arbeidet, noe bonden setter pris på og viser med smil og latter: "Bortanfor dei lo den heldige mannen som hadde fått slike velsigna arbeidsfolk. Mattis tust rekna han vel ikkje med, det gjorde ingen" (Vesaas, 1992, s. 41). Kjæresteparets brudd på normalitet står i kontrast til bruddet Mattis gjør, som for lengst har sluttet å arbeide fordi tankene har tatt overhånd. Mattis sitt brudd på normaliteten blir ikke godkjent av bonden fordi bruddet er ineffektivt.

I begynnelsen klarer Mattis å henge med i plukkingen. Han holder seg derfor innenfor rommets normalitet. Likevel tar det ikke lang tid før de andre plukkerne tar han igjen og kommer et stykke forbi han. Dette gjør at Mattis faller i tanker. Han forveksler tanker med handling og til slutt er det selve turnipsplanten han plukker, ikke ugresset rundt. Mattis har glemt alt om rugdetrekket og den nye motivasjonen. Han har falt tilbake til det gamle: "Som dette brukte det altså å gå når han kom på arbeid - så det var inga

forandring. *Det var det som i grunnen låg murra bakom i dag: inga forandring, einast det velkjende*” (Vesaas, 1992, s. 43). Nederlaget fører til at Mattis går tilbake til å kjenne på en skam og nedstemthet ovenfor seg selv og arbeidet. Han klarer ikke å fungere i jobb denne gangen heller.

Et annet emosjonelt rom som blir synlig i bygda er når Mattis er i butikken. I romanen beskrives butikken slik:

Huset låg midt i vegen, som ei felle alle hamna i. Tett ned til vatnet var det og, ved ei slags brygge. Der inne var det drops å få. Mattis var glad i drops. Heller aldri hadde handelsmannen flirt av han om han bar seg hjelpelaust åt (Vesaas, 1992, s. 54).

Mattis går til butikken for å handle inn for Hege, da bruker han å kjøpe kamferdrops i tillegg. Dette er en vane som både han og handelsmannen er kjent med. De to har en relasjon som Mattis oppfatter som god, fordi handelsmannen aldri har “flirt av han om han bar seg hjelpelaust åt”. Det emosjonelle rommet som finner sted innenfor butikkens fire vegger skiller seg dermed fra resten av bygda. Mattis føler seg likeverdig i større grad enn når han er utenfor butikken. Likevel passer Mattis på å gå til butikken på et tidspunkt der det befinner seg minst mulig kjentfolk.

I del én av boka er Mattis hos handelsmannen for å kjøpe drops, han vil også spørre ut om rugdetrekket. Inne i butikken er det noen turister og Mattis synes det er moro at turistene får oppleve Mattis i denne situasjonen der han føler seg trygg: “Handelsmannen kjende vanene hans. Det var moro at dei framande inne her høyrde på. Mattis var takksam for denne stutte sikre samtala” (Vesaas, 1992, s. 54). Samtalen mellom Mattis og handelsmannen føles sikker fordi de har hatt den flere ganger før. Handelsmannen vet hva Mattis er ute etter. Mattis føler på en trygghet og stolthet når han kan få lov til å vise seg fram for andre mennesker på denne måten. Butikken preges derfor av en normalitet som viser til gjensidig respekt og trygghet.

Brudd på denne normaliteten skjer når Mattis er på tur ut av butikken. Turistene snakker om at det er tordenvær på vei, noe Mattis reagerer på og vil hjem så fort som mulig. Mattis hører godt og får med seg en kommentar fra handelsmannen:

- Det er ein som er litt tufs, sa handelsmannen der like innanfor. Handelsmannen og. Det hadde ikkje Mattis trudd. Men kvifor ikkje? måtte han sanne i same blinken. Han seier ikkje anna som det er. Det er ein som er litt tufs. Javisst (Vesaas, 1992, s. 55).

Heller ikke innenfor dette emosjonelle rommet kan Mattis være noe annet enn Tust. Mattis virker først skuffet over handelsmannen fordi han ikke hadde trodd at han kunne si slike ting. Samtidig innser Mattis at handelsmannen tenker som de andre menneskene i bygda og “seier ikkje anna som det er”. Mattis er og vil alltid være Tust, det finnes ingen unntak fra denne regelen. Relasjonen mellom handelsmannen og Mattis har bare vært en ønsketenkning. Mattis blir skuffet over situasjonen.

En liknende situasjon oppstår i bokas andre del når Mattis går til butikken for å få svar på hvem av de to ospetoppene som har falt ned. Denne gangen vil ikke Mattis kjøpe drops. Handelsmannen tolker situasjonen som at han og Hege ikke har råd til drops og legger ved en liten pose likevel. Mattis synes dette er flaut og skammelig fordi handelsmannen bruker å gjøre det samme for barna: “Han fekk drops som eit barn -

endå han visste om store ting som splintra tre og lyn og dødsvarsel. Han tok gåva, mumla takk, tok eit drops mellom tennene og. Var gjord liten" (Vesaas, 1992, s. 101). I denne delen sammenlignes Mattis med et barn og han blir gjort liten. Han poengterer at selv om han vet om "store ting som splintra tre og lyn og dødsvarsel", blir han ikke anerkjent for dette og reduseres til barn som må få drops gratis. Mattis er bevisst over sin situasjon i bygda. Han vet at han reduseres til barn eller Tust og at hans tanker eller funderinger ikke har plass i bygdesamfunnet.

3.5 Affektive impulskilder i bygda

I bygda kjenner Mattis på følelser som skam og skuffelse. Han er skamfull fordi han ikke fungerer i jobb og skuffet over seg selv og andre som reduserer hans status til Tust. Disse følelsene kommer både innenfra og utenfra gjennom indre og ytre impulskilder. I bygda blir Mattis i stor grad påvirket av ytre impulskilder gjennom kontakt med bygdefolket. Likevel dukker det opp minner fra tidligere arbeid og skamfølelsen kommer også fra en indre impuls. Videre skal jeg gi eksempler fra et tredje emosjonelt rom, landeveien, for å forklare hvordan indre og ytre impulskilder bidrar til Mattis' skamfølelse.

Landeveien blir, som nevnt, beskrevet som livlig. Om morgenen befinner det seg en del biler og folk som er på tur til arbeid. Mattis oppholder seg på landeveien hvis han skal spørre etter jobb, handle i butikken for Hege eller for å levere ferdigstrikkede kuffer. For Mattis er turen på landeveien "alltid eit vågestykke, det kunne gå bra, og det kunne ende i skam og svie" (Vesaas, 1992, s. 32). På landeveien befinner det seg andre mennesker, det er derfor en arena der Mattis møter folk fra bygda og dette kan enten ende godt eller det kan ende i "skam og svie". Når Mattis er ute etter jobb forbinder han landeveien med skam fordi han har vært på gårdene før og som regel fått avslag eller ikke greid å fullføre jobben: "No vil eg snu, tenkte han, eg greier ikkje å gå opp på desse gardane der alle kjenner meg føreåt" (Vesaas, 1992, s. 33). Minnene som dukker opp mens han går forbi gård etter gård føles som et nederlag og han skammer seg for at han prøver. Han blir både indre og ytre påvirket til å føle som han gjør når han søker etter jobb. Minnene fra tidligere jobbforsøk er indre impulskilder som gjør at nye jobbforsøk blir vanskelig. Når han møter på andre arbeidsfolk blir han også ytre påvirket fordi mennene han møter har han som regel jobbet med før: "Somme av dei karane han møtte her no hadde han prøvt å arbeide ilag med, og minnet om det fekk han til å sjå rett ned i vegen" (Vesaas, 1992, s. 33). Å møte andre menn som er på tur til arbeid fører til at nye minner dukker opp. Mattis ser ned i veien fordi han kjenner seg utilpass og føler på skam.

3.6 Emosjonelle rom i naturen

I naturen er Mattis fri fra alle normer og regler som gjelder i bygda. Det er her Mattis lever ut sine indre tanker og ideer, uten å bli sett rart på av andre. Når Mattis sitter for seg selv og skuer ut over den vakre naturen, føler han seg fri og den mytiske livsoppfatningen får blomstre. I naturen lager Mattis egne koder og vil derfor alltid følge normaliteten. Han er herre over sin egen eksistens og kan være hvem han vil. Når Mattis er alene blir han oppmerksom på alt som skjer rundt han og tolker disse som symboler på at ting skal skje. Lynet som slår ned i den ene ospetoppen er et godt eksempel på dette. De emosjonelle rommene i naturen blir synlig når Mattis befinner seg på forskjellige steder, enten alene eller med andre. Når Mattis er i naturen får han makt

over situasjonen. Han bestemmer i større grad hvem han er og hvem som er sjef. Dette skiller seg fra når han er i bygda og det er samfunnet rundt som har definisjonsmakt. Her overgir han seg i større grad til den normaliteten som gjelder. Han lar de andre ta makta over situasjonen. Derfor kjenner Mattis på andre følelser i naturen. Videre skal jeg trekke fram to emosjonelle rom der Mattis føler på lykke, mestringsfølelse og at han vinner i situasjonen. Det ene rommet viser seg når Mattis utvikler et forhold til rugdefuglen. Det andre er når Mattis møter jentene Anna og Inger.

For å kunne forstå hvor mye rugda betyr for Mattis, er det hensiktsmessig å forklare nærmere det største symbolet i romanen som også er tittelen, nemlig fuglene. Mattis møter på to fugler i romanen; rugda som flyr over huset og som Mattis møter i skogen, og den svarte, vakre fuglen Mattis møter på landeveien. Fuglen som symbol kan stå for en frihetsfølelse eller en flukt fra virkeligheten. Som fugl kan man ta vingene fatt og fly av sted og "befri seg fra jordens lenker" (Biedermann, 1992, s. 128). Dette er noe Mattis drømmer om i visse situasjoner. Tidlig i romanen blir Mattis sammenlignet med en fugl, for eksempel blir øynene hans beskrevet som: "rare auga. Alltid var dei rådville, sky som fuglar" (Vesaas, 1992, s. 10). At øynene er råvillige og sky som en fugl, viser til Mattis' sjenerthet overfor andre mennesker. Som en fugl blir han ofte skremt, men istedenfor å ta vingene fatt og flykte fra situasjonen, må han bli værende. Videre kan Mattis sies å være lik en rugdefugl: "Fuglen har varsom atferd og et merkelig utseende. Ei rugde virker unnselig mellom andre fugler i utseende, flukt og låt og avbilder Mattis som en liknende særting mellom menneskene" (Wiland, 1997, s. 107). Han skiller seg fra de andre i bygda slik en rugdefugl skiller seg fra andre fugler. Rugda skifter flyveretning til rett over huset deres og Mattis tolker dette som at ting blir annerledes. Rugda flyr i et parringstrekk over til sin partner. Derfor kan man tolke det som Mattis' ønske om en partner selv og at det er dette som skal bli annerledes. Han skal finne sin kjæreste. Drømmen han har påfølgende natt viser til ønsket. Han drømmer om en jente som er "fødd av eit rugdetrekk" (Vesaas, 1992, s. 26), og når hun leer på armen blir det "full av fuglesong" (Vesaas, 1992, s. 25). Drømmen blir ikke virkelighet, men Mattis kommer nærmest drømmen i møte med jentene Anna og Inger.

Mattis utvikler en relasjon med rugdefuglen som flyr over huset deres. Hver dag går han til stedet der fuglen har vært og leser sporene etter fuglen som skrift om evig vennskap. Denne kommunikasjonen som finner sted inne i skogen blir et emosjonelt rom som preges av en følelse av anerkjennelse: "Du er du, stod der. Det var og ei helsing å få. Han fann ein pinne og prikka eit svar på ein ledig flekk i det brune. Vanlege bokstavar brukte han ikkje, det var for rugda, så han brukte fugleskrift han og" (Vesaas, 1992, s. 60). Mattis får en hilsning fra rugda som sier at "du er du". Dette tolkes som at Mattis får en anerkjennelse for den han er. Å føle seg godtatt av noen er ikke Mattis kjent med. Han blir godtatt av Hege, men det er ikke alt ved han som hun forstår og hun prøver stadig å endre han. Han blir ikke godtatt som den han er i bygda når han har fått navnet Tusten. Av rugda blir hele han forstått og anerkjent. Han svarer fuglen med fuglespråk. Relasjonen deres er et faktum og Mattis og rugda holder sammen i flere dager. De skriver korte meldinger til hverandre på fuglespråk. Dette blir normaliteten for det emosjonelle rommet. Brudd på normaliteten og brudd på relasjonen med rugda skjer når det kommer en jeger å skyter fuglen.

Mattis innser plutselig at han har gjort en stor tabbe. Han har fortalt om rugdetrekket til en jeger. Jegeren kom på døra og spurte om det gikk rugdetrekk over huset. Mattis svarte med stor entusiasme, endelig var det noen som oppsøkte han om rugdetrekket.

Tidligere har det bare vært han som forteller om rugda til andre. Når han innser at det er en jeger han har forsnakket seg til, blir han redd for å miste rugda. Han må advare den, slik at den ikke blir skutt. Men hvordan skal dette gå til? Mattis løper inn i skogen. Han vet at rugda er på tur til å fly, han roper for å advare den. Rugda flyr over en gang og blir ikke skutt. Den andre gangen hører Mattis et bom og et fugleskrik. Fuglen treffer bakken litt bortenfor Mattis. Mattis blir sint og tar opp den døde fuglen og ser den inn i øynene. Han holder fast i fuglen og gir det ikke tilbake til gutten:

Mattis rekte ikkje fuglen fram, gjorde ikkje mine til å lystre, såg rådvill på guten. Guten tok brått eit steg bakover. - Kvifor seier du ingenting? Byrja han att, og var ikkje så glad som då han kom springande. [...]. Guten stod snytt, med meisterskotet sitt. Mattis hadde gjort skar i gleda hans. Det var ingen blind gut likevel. Han stod full av ungdom og styrke og livsglede, men denne stumme Tusten skremte han (Vesaas, 1992, s. 66).

Som lesere vet vi hvor mye fuglen betydde for Mattis. Man kan skjønne hvorfor han føler på en sorg og et sinne etter å ha mistet den eneste samtalepartneren som faktisk forstår han. Sinnet han føler på trosser alle andre følelser. Det er sinnet som gjør at han holder fast i fuglen og blir rådvill i blikket. Gutten blir påvirket av Mattis og går fra å være glad over mesterskuddet sitt, til å bli irritert og usikker. Istedenfor at den unge og sterke gutten bruker kraft til å ta fuglen fra Mattis, blir han redd og trekker seg tilbake. Mattis på sin side står stødig og holder i fuglen. Han trekker seg ikke tilbake eller dukker seg når gutten snakker til han, slik han vanligvis hadde gjort hvis handlingen var satt i bygda. Når gutten til slutt går, uten å ha fått tak i fuglen eller fått kontakt med Mattis, har han på mange måter tapt situasjonen. Der Mattis som regel er den som taper i bygdesamfunnet, er det han som vinner i naturen.

Når Mattis er i naturen, befinner han seg ofte i båten sin. Båten er rotten og derfor lekk. Mattis er i båten hvis han skal fiske, eller har et behov for å komme seg bort. Her får han ro til å tenke. I del tre av boka får Mattis jobb som fergemann. Båten spiller i tillegg en viktig rolle i den store prøven Mattis begir seg ut på i slutten av boka. Innenfor skjønnlitteratur blir båten ansett som et symbol på "ferden gjennom livet" (Biedermann, 1992, s. 342). Båten i *Fuglane* kan på mange måter vise Mattis' ferd gjennom livet. Mattis går fra å ha et ønske om å leve, til å ha et ønske om å dø, noe som kommer eksplisitt fram når Mattis sitter i båten. I andre del av boka holder han på å drukne fordi båten tar inn mer vann enn han klarer å ause ut, Mattis er livredd for å drukne: "Eg vil ikkje! Sette han i med oppspilte auga, og byrja ause på spreng. Stod djupt i vatnet, og skuffa ut over kanten med ein halv ausekopp" (Vesaas, 1992, s. 76). Båten frakter han til holmen hvor han møter jentene Anna og Inger og møtet bringer lykke og livsglede. I tillegg er det å ro et arbeid som Mattis klarer å fullføre. Han ror beint og raskt og i del tre av boka får Mattis jobb som fergemann. Dette kan man tolke som en intertekstuell referanse til fergemannen Kharon fra gresk mytologi. Kharon fraktet "nylig døde over elvene Styx og Acheron som skilte verden mellom de levende fra verden til de døde" (Wikipedia, 2021). Mattis frakter Jørgen til Hege og bidrar til Heges lykke. Samtidig frakter han seg selv inn i døden. Båten blir et symbol på liv og død. Mattis må kjempe mellom de gode og destruktive kreftene inne i seg, der de destruktive til slutt vinner.

Et annet eksempel på et emosjonelt rom i naturen er når Mattis møter jentene, Anna og Inger. Han møter dem på en holme langt borte fra bebyggelse. Når Mattis er sammen med jentene kommer han nærmest drømmen han har i begynnelsen av boka, han føler på en lykke. Mattis befinner seg ute på vannet i den falleferdige båten sin. Han er nær

ved å drukne fordi båten tar inn mer vann enn han klarer å ause ut: "Han hadde nok tenkt for lenge. Ikkje merkt at vatnet steig opp over føtene hans - sommarvarmt som vatnet var, så merktes det ikkje når ein var altfor oppteken av andre ting" (Vesaas, 1992, s. 76). Han ser en holme som han klarer å redde seg inn på. Mattis er søvning etter hendelsen og sovner på holmen. Båten fester han rundt livet slik at den ikke forsvinner. Mattis våkner av to jentestemmer. De befinner seg på holmen sammen med han:

Mattis skok hovudet for å bli kvitt mistanken om syner. Så slo han den venstre handa hardt i berget - det gjorde så vondt at han gav seg. Og så steig hjartet tungt og dulpande opp i halsen: Han drømde ikkje, og endå var han saman med blide gjenter (Vesaas, 1992, s. 79).

Mattis tror først at dette er en drøm eller at han ser syner. Han slår handa inn i berget for å forsikre seg om at han er våken. Å drømme om jenter er noe Mattis gjør av og til. Han har en drøm helt i starten av boka som kommer etter at rugdetrekket har skiftet retning. I denne drømmen er Mattis sterk, pen og jenta han møter på vil ha han. I denne situasjonen er drømmen virkelig. Mattis er sammen med blide jenter.

Jentene, som er på sommerferie, vet ikke hvem Mattis eller Tusten er. Dette forsikrer han seg om: "- Har de sett meg før? spurde han og skalv innvendig, men det måtte til. Eg meiner på vegen eller i butikken eller noken verdens annen stad? Dei riste på hovudet. Det var herleg å sjå" (Vesaas, 1992, s. 81). Det er viktig for Mattis at jentene ikke vet hvem han er. Han skjelver innvendig mens han spør, og blir glad når jentene rister på hodet som svar. Nå slipper Mattis å være Tust, han kan være hvem han vil. Han kaller seg for Per. Per kan snakke med jenter uten å tulle det til og han kan ro bedre enn de fleste. Anna og Inger behandler han som et menneske og alle tre koser seg i sola hele dagen. Mattis føler seg lykkelig: "Var dette lykke? Lykka var komen til han på ein naken holme, utan noko slags varsel. Ingen ting hadde han gjort for det. Han kunne jamvel tala skarpt" (Vesaas, 1992, s. 85). Videre beskrives Mattis som "heilt herre over stunda" (Vesaas, 1992, s. 85). Mattis har kontroll på situasjonen gjennom at han styrer samtalen og er trygg. Han snakker "skarpt", slik de andre i bygda snakker. Han kjenner på en mestringsfølelse og på at han er en vinner i denne situasjonen. Det helt motsatte av når han er i bygda og Tust. Likevel vet han at han ikke kan være Per for alltid. Han må tilbake til å være Mattis og Tust.

3.7 Affektive impulskilder i naturen

Når Mattis befinner seg i naturen lar han tanker og ideer strømme til. Mattis tolker ofte de tegnene han ser i naturen som symboler på noe større. Man kan derfor si at de affektive impulskildene ofte starter som ytre impulskilder og ender som indre. Anna og Inger er et eksempel på dette. Disse jentene er i utgangspunktet en ytre impulskilde som gjør Mattis lykkelig. Mattis er klar over at stunden han har sammen med dem ikke kommer til å vare evig: "Det kunne ikkje vara ved. Mattis visste det" (Vesaas, 1992, s. 86). Likevel tar han med seg minnet om Inger og Anna videre og henter det fram når han trenger noe annet å tenke på. Når Mattis for eksempel nærmer seg vannet der de tre var ute å rodde, er det Inger og Anna som står i tankene: "- Utpå der rodde vi ein heil dag. Hege spurde ikkje når, fanst berre ein rotur i heile verda" (Vesaas, 1992, s. 108). Av og til sier han navnene deres høyt for seg selv, slik han også sa det til dem, for å føle på en liten lykkerus. Dette hjelper på humøret når tankene ellers er negativt stemt.

Selv om Mattis er mer fri i naturen og har mulighet til å skape sin egen normalitet, blir han ofte plaget av indre impulser fra andre emosjonelle rom. Da er det ikke de positive minnene som dukker opp. Når Mattis sitter i den falleferdige fiskebåten, hender det at han faller i tanker og glemmer at båten fylles med vann. Han tenker ofte på at han ikke klarer å fungere i arbeid og dermed ikke klarer å forsørge Hege. Dette fører til dårlig samvittighet ovenfor henne. Når han sitter i båten dukker det opp tanker fra hans barndom og oppvekst. Disse er vonde minner om en far som har gitt han opp og en mor som dør tidlig: "Faren hadde gjevi opp. Mora hadde gått sett på han som ho aldri gav opp vona på ei endring. Så døde ho, før han var vaksen" (Vesaas, 1992, s. 74). Disse indre impulsildene gjør at de negative følelsene fra andre emosjonelle rom også tar plass i Mattis når han er i naturen og egentlig skal være i sitt beste humør. Det er til slutt de indre impulsildene som vinner når Mattis bestemmer seg for å sette til livs den store prøven som skjer helt i slutten av romanen. Den store prøven der Mattis sparker hull i båten og lar naturen bestemme utfallet, står som et resultat av alle ytre og indre impulsilder Mattis har opplevd gjennom livet.

3.8 Emosjonenes varighet og oppsummerende tanker

Hvilke følelser som settes i spill i *Fuglane* påvirkes av hvilke steder karakterene befinner seg på og hvilke emosjonelle rom som dannes på de ulike stedene. I tillegg varierer følelsenes varighet. Videre, for å oppsummere analysedelen, skal jeg gå gjennom de viktigste følelsene som poengteres i analysen og samtidig se på følelsenes varighet ved å ta i bruk Oatleys begreper. Oatley (2004) skiller som nevnt i teoridelen, mellom forskjellige varigheter på følelser. Reaksjoner forklarer han som kortvarige, spontane følelser, som for eksempel når man skvetter til og disse kan sammenlignes med det Andersen (2016) kaller for low-road, fordi følelsene som regel går utenfor bevisstheten (s. 58). Stemninger handler om følelser som varer litt lenger, ofte flere dager eller uker, varige følelser varer flere år (Oatley, 2004, s. 5). Disse følelsene samsvarer med high-road, fordi de går gjennom bevisstheten (Andersen, 2016, s. 58). Følelsenes varighet hjelper oss med å påpeke hvilke følelser som varer lengst og som derfor dominerer karakterenes liv.

I *Fuglane* råder det to livsoppfatninger. Disse livsoppfatningene, den mytiske og sivilisatoriske, står som to poler der Mattis befinner seg i den ene ende med en mytisk livsoppfatning og de andre karakterene befinner seg på den andre enden med den sivilisatoriske oppfatningen. Mattis er den eneste som kan videreformidle den mytiske livsoppfatningen til folket, men ender opp med å bli sett på som Tust. Han blir derfor et utskudd og siden Hege er den eneste som forsøker å forstå han og hjelpe han, blir hun også sett på som utskudd, ospetoppene er et symbol på dette. Gjennom de tre ulike stedene kommer distinksjonen mellom de to livsoppfatningene til syne. I hjemmet møtes den mytiske og sivilisatoriske livsoppfatningen gjennom karakterene Mattis og Hege. De to søsknene respekterer hverandre og kan derfor være seg selv. Likevel ender det ofte i misforståelser. I bygda er det den sivilisatoriske livsoppfatningen som dominerer, noe som gjør at Mattis' status reduseres til Tust. I naturen, derimot, er Mattis fri og lar sin livsoppfatning blomstre. Innenfor de forskjellige stedene og med de forskjellige livsoppfatningene til grunn, oppstår det emosjonelle rom. Innenfor disse rommene blir følelsene synlige.

I hjemmet vises det et kontrastfylt følelsesregister, der Mattis føler på trygghet og kjærlighet. Samtidig føler han på skam og dårlig samvittighet. Kontrasten forklares med at Mattis og Hege ikke har den samme livsoppfatningen. De misforstår hverandre og krangler. Sinnet som blusser opp ender med at de sårer hverandre ved å poengtere hverandres svakheter og dette ender i skamfølelse. Likevel er Mattis trygg i hjemmet og han har en dyp kjærlighet for Hege, han er avhengig av henne. De negative følelsene kan forklares som stemninger fordi de blusser opp og avtar etter kort tid. De positive følelsene er varige følelser. Den dype kjærligheten de to søsknene har for hverandre vinner over de negative følelsene, men denne følelsen blir svekket når Jørgen flytter inn. Jørgens innpass i livene deres gjør at Mattis tviler på Hege. Han er livredd for at det nye kjæresteparet skal forlate han, noe som gjør at Mattis planlegger sin siste båttur.

Bygdesamfunnet gjennomsyres av den sivilisatoriske livsoppfatningen. Her blir Mattis redusert til et barn og Tust. Han står utenfor de andre og har ikke så mye han skulle ha sagt. I arbeid, som er drivkraften i bygda, klarer ikke Mattis å fullføre en hel arbeidsdag. Han blir derfor ikke godtatt og står utenfor samfunnet. Han føler på en skam fordi han ikke klarer å være som de andre. Skamfølelsen blir forsterket gjennom indre impulskilder som er minner fra tidligere arbeidsforsøk og ytre impulskilder som er blikk fra arbeidsfolk han går forbi på landeveien. Når det viser seg at handelsmannen, som han trodde var på hans side, også deler den sammen oppfattelsen av Mattis som Tust, blir han skuffet. Følelsen av skam og utenforskap ligger som en varig følelse i bygdesamfunnet. Det finnes ingen unntak fra regelen. Mattis vil alltid være på utsiden av samfunnet.

I naturen kan Mattis være fri og la sin mytiske livsoppfatning skinne. Dette gjør at når han er i naturen og bestemmer over normaliteten i større grad. Han blir sterkere og er herre over situasjoner som oppstår. Følelsene som Mattis føler på i naturen er glede og lykke. Han kommer nærmest drømmen han har i begynnelsen av boka, i møte med jentene Anna og Inger. I denne sekvensen er han lykkelig. Han er også glad når han får et forhold til rugda og kommuniserer med den. Her føler han seg anerkjent og sett, følelser han ikke har kjent mye på i livet. Likevel er disse lysglimtene som skjer i naturen kortvarige. Det er derfor snakk om stemninger. Rugda kan plutselig bli borte eller skutt, noe som skjer etter noen dager. Anna og Inger er bare på ferie og de bor langt borte. De vil forsvinne en gang de også. Mattis tar med seg stemningene som gode minner. Disse minnene blir til indre impulskilder som han av og til tenker på for å føle seg bedre. I naturen føler han på lykke, men han blir i tillegg preget av skamfølelsen han føler på i bygda. Gjennom indre impulskilder dukker det opp vonde minner fra barndom og tidligere skuffelser. Selv om det er i naturen Mattis opplever lykke, er det i naturen han velger å ta sitt eget liv.

Gjennom romanen føler Mattis på mange følelser som jeg gjennom analysen har rettet et fokus på. Det er forskjell på hvilken varighet de forskjellige følelsene har. Dette forteller oss hvilke følelser som dominerer og hvilke som er forbigående. Mattis og Hege har en varig følelse av dyp kjærlighet for hverandre. Denne følelsen overgår de andre følelsene av negativ art. I bygda er det derimot en følelse av utenforskap og skam som regjerer. I naturen er det poeten Mattis som får blomstre og han kan føle seg lykkelig fordi han blir sett og anerkjent. Innenfor alle tre stedene føler Mattis på skam. Skamfølelsen er i ulik grad den følelsen som styrer livet hans og det er en varig følelse. Gjennom indre og ytre impulskilder dukker denne følelsen fram selv om han er i trygge omgivelser, for eksempel hjemme eller i naturen. Det er tilslutt denne følelsen i

sammenheng med en følelse av utenforskap som får Mattis til å sette ut på den store prøven i slutten av boka.

4.0 Drøfting

For å kunne svare på problemstillingen som handler om hvilke muligheter en affektteoretisk lesning av *Fuglane* gir i det norske klasserommet, har jeg utviklet to forskningsspørsmål. I analysen svarer jeg på det første som handler om hvilke emosjonelle rom og affektive impulsilder som blir synlige i romanen. I analysedelen har vi sett at det innenfor tre ulike steder; hjemmet, bygda og naturen, finnes flere ulike emosjonelle rom som sier noe om hvilke følelser som finnes i romanen. Mattis føler mye på skam og denne følelsen dominerer de fleste emosjonelle rommene. Han har også andre følelser som kjærlighet, lykke og sinne. De affektive impulsildene forklarer hvorfor disse følelsene oppstår gjennom at Mattis blir påvirket av indre og ytre impulsilder. Varigheten på følelsene hjelper oss til å forklare hvilke følelser som varer lengst og derfor dominerer livet til Mattis. Videre i drøftedelen skal jeg drøfte det andre forskningsspørsmålet som sier noe om hvordan man kan bruke en affektteoretisk lesning didaktisk. Spørsmålet tar for seg litterær kompetanse og hvordan en affektteoretisk lesning kan tilby dette.

En affektteoretisk lesning av *Fuglane* gir didaktiske muligheter på flere områder. Disse vil bli drøftet videre. Mulighetene vil i hovedsak bli delt mellom tre hovedområder: Den første delen handler om hvordan affektteori bidrar til dannelsesdelen av norskfaget, det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og empatisk utvikling. Den andre delen handler om litterær kompetanse gjennom affektteori der jeg knytter begrepet til Blau (2003); performativ literacy og Rita Felskis (2015) begrep; postkritisk lesing, til en affektteoretisk lesning av *Fuglane*. I den tredje delen tar jeg for meg litteraturhistoriedidaktikk med et affektteoretisk blikk.

4.1 Mattis som menneske

Å gjøre en litterær analyse av *Fuglane*, for å bruke den i en ungdomsskole åpner opp spørsmål om relevans: Hva har en nesten 40 år gammel mann fra etterkrigstiden til felles med tenåringer i dag? Hvorfor er denne romanen viktig å presentere i ungdomsskolen? Affektteori, som har vært det teoretiske grunnlaget for analysen min, svarer på spørsmålet. Følelser er noe alle har og alle kan kjenne seg igjen i. Mattis sine følelser er gjenkjennbare for alle tidsepoker, i alle aldre, for alle kjønn og på tvers av etnisiteter. Mattis føler på mange relaterbare følelser som skam og sinne. En annen avgjørende følelse er utenforskap. Å føle seg annerledes og ikke akseptert av flertallet, slik Mattis kjenner i romanen, er noe som kan forekomme på ungdomsskolen. Ospetoppene i romanen står som et klart symbol på dette og sier noe om utenforskap også i virkeligheten. På denne måten leser man Mattis som menneske, man kjenner han igjen i seg selv eller andre.

En affektteoretisk vinkling på analysen vil være relevant for dagens ungdommer fordi følelser er relaterbart. Dette er en kobling Sivertsen (2021) gjør når hun argumenterer for en affektteoretisk litteraturundervisning. Hun mener, som nevnt, at litteraturundervisning med fokus på følelser bidrar til både utvikling av litterær kompetanse og gjenkjennelse av følelser som igjen bidrar til at man blir bedre kjent med seg selv og andre (s. 2). Den siste passer inn under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i Fagfornyelsen. For norskfaget skal undervisningen gi:

Grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Udir, 2020).

Det tverrfaglige temaet nevner at skjønnlitteratur både kan "bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring". Disse aspektene ved folkehelse og livsmestring kan man kjenne igjen i det Hamre (2017) beskriver som dannelsesdelen av norskfaget: "Tekstar innbyr til innleving og identifikasjon, analytisk distanse og refleksjon" (Hamre, 2017, s. 16). Videre poengterer Hamre (2017) at skjønnlitteratur i et skolehistorisk perspektiv ble knyttet til danning ved at elevene leste kanoniserte tekster som et middel for nasjonal og kulturell integrasjon (s. 37). Skjønnlitteratur ble altså brukt for å bidra til den nasjonale og kulturelle identiteten. Det har tidligere ikke handlet om identifikasjon eller refleksjon, men å bli integrert inn i allerede etablerte kulturelle tradisjoner.

Dette er tendenser som Langer (2011) fortsatt finner i den amerikanske skolen og hevder at "the focus in literature education continues to be on the content, on the ways in which it can help inculcate students with cultural knowledge, aesthetic judgement, and "good taste" (Langer, 2011, s. 6). Langer mener at litteraturlesing bidrar til mye mer enn bare dette og argumenterer for den subjektive erfaringen man får gjennom å lese skjønnlitteratur. Slik det har blitt forklart tidligere handler subjektiv erfaring om at man tar med hele seg inn i leseopplevelsen (Langer, 2011, s. 7). Ideer og følelser man kan relatere til i en tekst trenger ikke å stå utenfor i møte med teksten, slik det er ved objektiv erfaring. Å bruke seg selv gjør at "we gain a participant's perspective on what they look like, feel like, and taste like, and how they relate to the ideas and feelings of other participants" (Langer, 2011, s. 7). Ved en affektteoretisk inngang til et litterært verk som for eksempel *Fuglane* må man ta hensyn til hvilke følelser man selv kjenner på og koble disse til følelsene man leser om i boka. Dette gjør at man får en subjektiv erfaring med lesningen.

Subjektiv erfaring kan kobles sammen med det Nussbaum (2016) forklarer som narrativ forestillingsevne. Nussbaum mener at man, ved å lese litteratur, lettere kan sette seg inn i andres erfaringer og forstå andres følelser. Da kan man utfordre seg selv ved å lese om mennesker fra andre tider, etnisitet, kjønn osv. På denne måten oppøver man empati for andre mennesker som befinner seg i andre livssituasjoner. Nussbaum mener at narrativ forestillingsevne er viktig for å skape empati og gode samfunnsborgere. I *Fuglane* leser vi om livet til Mattis som føler på utenforskap fra resten av samfunnet. Gjennom hans følelsesliv får vi en innsikt i hvordan det er å være utenfor. Dette gjør at man lettere får empati med mennesker man ser rundt seg som av ulike grunner står på utsiden. Å kjenne empati overfor disse menneskene, kan gjøre det lettere å inkludere dem.

I innledningen ble det presisert at norskfaget deles mellom norsk som redskapsfag og norsk som dannelsesfag. Disse to står som to forskjellige kjerneområder i norskfaget, men Hamre (2017) ser ikke på dem som to adskilte dikotomier (s. 21). Han mener at perspektivene er avhengig av hverandre og utfyller hverandre på mange områder. Man trenger derfor både et redskaps- og et dannelsesperspektiv innenfor norskfaget. Gjennom nasjonale- og internasjonale prøver blir det lagt stor vekt på høy måloppnåelse. Derfor oppfatter jeg dagens skole som mer prestasjonsrettet og at et redskapsperspektiv derfor

blir antatt som viktigere enn dannelsesperspektivet. Langer (2011), ser en tendens til dette i den amerikanske skolen der fokuset i litteraturundervisningen ligger på testing og prestasjoner og at man leser saktekster i større grad enn skjønnlitteratur (s. 1). For å gjøre dannelsesdelen av norskfaget mer aktuelt og likestilt med redskapsdelen, kan en affektiv lesning av tekster være egnet. Elevene får en subjektiv erfaring og utvikler sin narrative forestillingsevne.

Likevel finnes det innvendinger mot hvor mye plass følelser skal ha i litteraturundervisningen. Sivertsen (2021), nevner at en affektbasert litteraturdidaktikk kan bli ensidig og ta fokuset bort fra andre viktige aspekt ved det litterære verket og at undervisningen da, i verste fall, blir instrumentell (s. 2). *Fuglane* er en symboltung roman. Å fokusere utelukkende på hvilke følelser som presenteres og hvorfor de oppstår, tar bort magien og poesien som ligger i symbolene og som gjør romanen til det den er. På den andre siden trenger ikke et affektteoretisk fokus "å stå i motsetning til en grundig lesning av skjønnlitteratur" (Sivertsen, 2021, s. 2). Dette har jeg prøvd å få fram i analysen der jeg i tillegg til å definere hvilke følelser som blir synlige, også trekker inn viktige symboler og hva de betyr.

Nussbaum blir kritisert for å påstå at det er en sammenheng mellom å lese skjønnlitteratur og empatiskaping (Sivertsen, 2021; Andersen, 2016; Myren-Svelstad, 2020). Å lese skjønnlitteratur vil ikke nødvendigvis gjøre at lesere blir mer empatiske. Likevel kan en affektteoretisk litteraturdidaktikk gi det Andersen (2016) kaller for et "øvingsrom for emosjonell forståelse" (s. 277). Dette bygger Sivertsen (2021) videre på ved å poengtere at lesing av litteratur gir leseren "et større repertoar av følelsesmessige nyanser å spille på i kontakt med andre og når vedkommende bygger relasjoner" (s. 6). Litteraturlesing med et affektivt fokus kan dermed bidra til empatisk utvikling.

4.2 Performativ literacy og postkritisk lesning

Fuglane (1957) er en norsk klassiker og har stått som litterær kanon i skolen. Likevel har den etter min mening blitt mindre tilgjengelig for lærere og elever etter at en definert kanonliste ble fjernet fra læreplanene med LK06. I følge Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), sin studie om hva som leses i det norske klasserommet, kan man se en tendens til at litteraturundervisningen blir nedprioritert. Det virker som at elevene i stor grad får velge litteratur selv. Lesingen blir på denne måten individualisert, noe som kan ha en negativ effekt på litterær kompetanse. Jeg tror lærere unngår å velge bøker som *Fuglane* fordi disse klassikerne har blitt lest og skrevet om flere ganger før. Man får en slags fasit på hva som er riktig å mene om boka og hva ting betyr. Denne fasiten kan lærerne føle at de må lære seg før man presenterer den for elever. Det virker som en ærefrykt å ta den med inn i klasserommet. Det krever også mer jobb å inkludere den i undervisning i en skolehverdag som ellers er hektisk. Derfor er det kanskje lettere å forholde seg til de bøkene som står i lærebøkene eller la elevene velge selv. Likevel er det kanskje derfor man må bruke slike bøker til undervisning. Videre skal jeg forklare hvordan bruk av *Fuglane* og andre utilgjengelige bøker bidrar til litterær kompetanse ved å ta i bruk Blau (2003) sitt begrep om performativ literacy og knytte dette opp mot Felski (2015) og hennes postkritiske lese måte.

Blau (2003) presenterer, som nevnt i innledningen, en modell med tre dimensjoner som han mener til sammen utgjør hva som trengs i litteraturundervisning for å utvikle litterær kompetanse. Dimensjonene består av tekstuell literacy, intertekstuell literacy og

performativ literacy. De to første dimensjonene er mest brukt og handler om tolkningsarbeid og forbindelser mellom tekster. Den tredje handler om å bruke en personlig inngang i møte med tekst. Blau forklarer lesere med denne kompetansen som autonome lesere som engasjerer seg for vanskelig litteratur: "These are readers who, in encounters with difficult texts, demonstrate a particular set of attributes or dispositions that may seem more like character traits than academic or literary skills" (Blau, 2003, s. 210). Det handler om å kunne utfordre seg selv til å lese mer utilgjengelige tekster og å tørre å ikke forstå alt. På denne måten blir man mer autonome lesere og er ikke avhengig av at andre har lest og forstått teksten før deg.

Dette har litteraturviter, Martin Blok Johansen (2015) utforsket gjennom en studie der elever i en 6. klasse ved en skole i Danmark leser og analyserer en vanskelig tekst. I artikkelen: *"Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås"* - Når 6a leser Franz Kafka, er han interessert i spørsmålet: "Hvilke tekster kan man tillade sig at præsentere for børn i skolens undervisning?" (Johansen, 2015, s. 1). Johansen er ute etter å utfordre elevene ved å la dem lese klassiske og kanoniserte tekster som for eksempel tekster av Franz Kafka. Han ser på didaktiske muligheter ved bruk av tekster som er kjent for å være uforutsigbare og som vanligvis ikke blir brukt i skolesammenheng (Johansen, 2015, s. 3). Noe av det studien konkluderer med er at å ta i bruk slike tekster ikke trenger å ende i forståelse for elevene: "Andre fik lyst til at forstå den, mens andre igen var tiltrukket af uforudsigeligheden og uafgørligheden. Fælles for dem var, at de forblev nysgerrige på teksten og blev ved med at spørge ind til den" (Johansen, 2015, s. 18). Som en fellesnevner mot slutten virker det som at elevene holdt fast ved en nysgjerrighet for teksten på tross av at de ikke forstod.

Fuglane er en klassiker og en del av den norske kanonlitteraturen. Den handler om en mann som lever på utsiden av et bygdesamfunn. Med et prosalyrisk språk og bruk av en rekke symboler, kan romanen karakteriseres som utilgjengelig for elever ved en ungdomsskole. Romanen virker derfor utfordrende å ta i bruk i et klasserom, men det er kanskje nettopp derfor man bør bruke den. Ifølge Johansen er elevene åpne og nysgjerrige for tekster de ikke nødvendigvis forstår. Dette gir gode muligheter for å utvikle det Blau forklarer som performative literacy. Man må i større grad bruke seg selv i lesningen og hva man kan fra før for å skape mening. På denne måten ser man på hvilke muligheter teksten gir istedenfor å se "bak teksten" for å finne en skjult mening.

Dette er poeng som Felski (2015) også argumenterer for når hun presenterer en postkritisk lese måte. Felski (2015) kritiserer den kritiske lese måten for å bidra til "suspicious readers" (s. 3). Hun mener at en kritisk tilnæringsmåte ikke er tilstrekkelig i lesing av litteratur. "It seems increasingly evident that literary scholars are confusing a part of thought with the whole of thought, and that in doing so we are scanting a range of intellectual and expressive possibilities" (Felski, 2015, s. 5). Hun problematiserer at den kritiske lese måten har blitt så vanlig, at den overskygger andre tilnæringsmåter og derfor står som overordnet de andre. I likhet med Blau savner hun en mer åpenhet i tolkning av tekst og presenterer begrepet postkritisk lesning. Å implementere et slikt begrep vil, ifølge Felski, rettferdiggjøre hva litteratur gjør og hvorfor den er viktig (Felski, 2015, s. 13). Lesere spiller mer på lag med teksten, istedenfor å ta avstand fra den og lese den med et mistenksomt blikk.

For å gjøre postkritikk om til didaktikk har Per Esben Myren-Svelstad (2020) skissert tre innganger til litteraturvalg (s. 10). Han ser en sammenheng mellom postkritikk og

litteraturvalg som praksis der tre innganger til en nytenkning innen litteraturvalg kan være etisk, reparerende eller aktualiserende. Videre skal jeg gå nærmere inn på to av inngangene: den etiske og aktualiserende inngangen. For den etiske inngangen ser Myren-Svelstad til litteraturforskeren C. Namwali Serpell og hennes syn på den etiske dimensjonen av litteratur. Serpell mener at den etiske virkningen av litterær lesning er "langt meir komplisert enn at vi lærer oss å ta dei riktige vala, eller føler med dei menneska som fortener empati" (Myren-Svelstad, 2020, s. 11). Når man leser en tekst tar man med seg selv inn i teksten. På denne måten blir man medskyldig i de etiske problemene karakterene i boka møter på. "Litterær lesing handlar difor ikkje berre om å stille seg til doms over handlingane til ein annan. I den grad vi har produsert desse handlingane som lesarar, stiller vi oss samtidig til doms over oss sjølve idet vi dømmer karakterane" (Mysen-Svelstad, 2020, s. 11). Dette står som en kontrast til den kritiske leseren som i større grad står på utsiden av teksten, som en dommer. Med et postkritisk og etisk syn på litterær lesing blir leseren fortsatt en dommer, men i like stor grad overfor seg selv som overfor andre.

Den aktualiserende inngangen innenfor et postkritisk og affektteoretisk perspektiv handler om det Blau legger i performativ literacy. Å godta at man ikke forstår alt ved en tekst eller akseptere feiltolkninger og usikkerhet er viktig kunnskap: "Arbeid med litterære tekster kan slik sett vera ein måte å øve opp evna til å ikkje koma fram til sikker kunnskap, noko som kan vera ein viktig eigenskap også på andre område enn i arbeid med litterære tekster" (Myre-Svelstad, 2020, s. 14). Myren-Svelstad refererer til litteraturforskeren Yves Citton som ser på det å "mangle" kunnskap som en styrke (Myren-Svelstad, 2020, s. 14). Denne mangelen bidrar til å se teksten på en mer åpen måte, noe som frembringer flere tolkninger. En slik forståelse av aktualisering bygger på et demokratisk prinsipp som handler om at alle har tilgang til de samme tekstene også de utfordrende og ukjente: "Dette gjeld sjølv sagt og majoritetsspråklege, på det viset at born kan bringe fram andre og uventa forståingar av ei tekst enn vaksne" (Myren-Svelstad, 2020, s. 14). Å møte teksten på lik linje med elevene, i tillegg til å godta at man ikke alltid forstår, åpner opp for flere mulige tolkninger. Dette er positivt både som et demokratisk prinsipp, men også fordi denne egenskapen kan være nyttig på andre områder.

Fuglane og andre bøker som kan karakteriseres som utfordrende er derfor relevante å ta med inn i klasserommet. Det å ikke alltid forstå blir sett på som en styrke. For å bidra til litterær kompetanse bør man tenke på hvordan man presenterer boka og hvordan litteraturundervisningen skal gå. En affektteoretisk vinkling på boka vil gjøre boka mer tilgjengelig ved at man fokuserer på følelsene som blir presentert. Dette er noe de fleste elever kjenner seg igjen i og som man kan jobbe ut ifra. Da trenger man ikke fokusere i like stor grad på det symbolske hvis dette setter en stopper for didaktisk bruk. Mer åpenhet i tolkningen og et fokus på det affektive vil gjøre romanen mer relevant for bruk i undervisning og det åpner for utvikling av litterær kompetanse.

4.3 Litteraturhistoriedidaktikk ved hjelp av affektteori

Siden *Fuglane* er en klassiker er det derfor hensiktsmessig å ta i betraktning den litteraturhistoriske dimensjonen av boka hvis man skal bruke den i undervisning. Claudi (2019) ser en tendens der litteraturhistoriedidaktikken kommer i bakgrunnen av andre aspekt av litteraturundervisningen som for eksempel analysearbeid. Han mener at litteraturhistorien fungerer som en ramme man putter den ferdiganalyserte teksten inn i:

«når forholdet mellom tekst og kontekst skal visualiseres, er (litteratur-)historien gjerne metaforisk forstått som en ramme de litterære tekstene kan settes inn i, som en bakgrunn de kan betraktes mot e.l.» (Claudi, 2019, s. 5). Litteraturredidaktikken handler i hovedsak om forholdet mellom tekst og leser. Det handler om å tolke tekster og finne meningen med den (Claudi, 2019, s. 4). På denne måten kommer den historiske delen i andre rekke.

Claudi refererer blant annet til førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Kari Anne Rødnes (2014) som viser gjennom skandinavisk forskning at litteraturhistorien kommer i andre rekke fordi den ikke engasjerer elevene eller er relevant for dem (s. 7, referert i Claudii, 2019, s. 5). Litteraturhistoriedidaktikk er derfor "ikke egnet til å virkeliggjøre en litteraturundervisning som skaper interesse, opplevelse og subjektiv relevans" (Claudi, 2019, s. 5). Dette finner Claudii problematiserende og mener at man trenger en utvidelse av det toleddete forholdet mellom elev og tekst, til et treleddet forhold mellom elev, tekst og historisk kontekst. Likevel påpeker Claudii (2019) at kjerneelementet "tekst i kontekst" gir litteraturhistoriedidaktikken en ny relevans for klasserommet. Her ser jeg en mulighet for at en affektteoretisk inngang til litteraturhistoriedidaktikk kan bidra til mer relevans for elevene.

Affektteori gjør litteraturhistoriedidaktikk mer relevant for elever fordi man tar i bruk noe så grunnleggende som følelser. Dette gjør det lettere å kjenne seg igjen i følelsene til karakterene man møter i romaner fra andre tidsepoker. På denne måten kommer man nærmere karakterene. Som nevnt kan man lettere forstå seg på karakteren Mattis ved å se på hvilke følelser han har. Utenforskap er noe en ungdomsskoleelev kan føle på og denne følelsen trenger ikke være annerledes om man bor i en bygd og blir utestengt fra resten av bygdesamfunnet, eller om man befinner seg på en skolegård og ikke er en del av klassegjengen. Følelsen er den samme. Å begynne i det spesifikke gjør litteraturhistorien mindre fjern og mer relevant:

Ved å begynne i slike spesifikke kontekster kan vi kanskje vekke litteraturhistorien til liv som en arena befolket av virkelige mennesker i virkelige situasjoner som vi kan kjenne oss igjen i eller overraskes over, og av tekster som det går an å identifisere seg med, å stille seg kritisk til, å leve seg inn i, å gjennomskue etc. (Claudi, 2019, s. 8).

Videre kan man gå mer generelt til verks og snakke om hva som kjennetegner tidsepoken boka er skrevet i. I *Fuglane* er det lettere å forstå hva som kjennetegner Vesaas' skrivemåte og hvordan skrivemåten skilte seg fra andre med en affektteoretisk inngang. Vesaas blandet det psykologiske med det realistiske og på denne måten skrev han seg inn i en moderne tradisjon med koblinger til Europa (Andersen, 2012, s. 398). *Fuglane* er et godt eksempel på denne skrivemåten. Dette blir lettere å forstå når man ser på det indre og ytre livet til Mattis representert gjennom de to livsoppfatningene som råder i romanen. Den sivilisatoriske livsoppfatningen beskriver det realistiske ved romanen i form av bygdelig og arbeidsmot. Gjennom Mattis' mytiske livsoppfatning får man den psykologiske dimensjonen der man tar del i tankene og følelsene hans.

En affektteoretisk inngang gjør det lettere å koble litteraturhistoriedidaktikk til dagens samfunn og gjøre den mer relevant, fordi følelser er gjenkjennbart på tvers av tid og sted. Affektteori gjør det i tillegg relevant å realisere kjerneelementer "tekst i kontekst". Når man starter med noe spesifikt som følelser blir overgangen til en historisk kontekst

mindre krevende. Da kan man for eksempel gå videre til hvilken tidsepoke verket er skrevet i og kjennetegn på den.

5.0 Oppsummerende avslutning og veien videre

I denne oppgaven har målet vært å undersøke hvilke muligheter en affektteoretisk inngang til en klassisk roman gir for anvendelse i klasserommet. *Fuglane* kan oppfattes som en utilgjengelig roman fordi den har et prosalyrisk språk og handler om en voksen mann som prøver å passe inn i et bygdesamfunn i etterkrigstiden. Som jeg har undersøkt, kan en affektteoretisk inngang gjøre romanen mer relevant for elever på ungdomstrinnet. Følelser er noe iboende alle mennesker og noe man kan sette seg inn i på tvers av alder, kjønn og tid. Dette gjør romanen mer aktuell og inviterer til flere didaktiske muligheter.

Per Thomas Andersen (2016) gir i boka *Fortelling og Følelse*, et begrepsapparat for å gjennomføre en affektiv narratologisk analyse. I min analyse har det vært interessant å se på emosjonelle rom, normalitet, affektive impulskilder og emosjonenes varighet. Mattis har et rikt følelsesliv som utfolder seg ut ifra hvor han befinner seg og hvem han befinner seg med. Han føler skam, utenforskap og redsel. Samtidig føler han på en dyp kjærlighet til Hege, lykke og trygghet. Ut ifra emosjonenes varighet viser det seg mot slutten at det er de negative følelsene som vinner fordi de varer lengst og dukker opp gjennom indre og ytre impulskilder i de fleste emosjonelle rommene. Dette ender med at Mattis setter ut på den store prøven.

Å gjøre en affektiv litterær analyse gir en innsikt i et annet menneskes liv og dermed muligheter for å oppøve empatisk forståelse for andre. Leseren får en subjektiv erfaring ved at man tar med seg selv inn i lesningen. Dette står i samsvar med det tverrfaglige temaet i Fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring, der det å lese skjønnlitteratur bidrar til å utvikle seg selv som menneske fordi man blir utfordret eller får bekreftet sin identitet. Samtidig bidrar skjønnlitterær lesing med et fokus på følelser til dannelsingsdelen av norskfaget fordi man i tillegg til å bli kjent med kulturelle faktorer i samfunnet også blir kjent med seg selv. Det er ikke nødvendigvis slik at man alltid må forstå det man leser. Dette kan bidra til litterær kompetanse slik Blau viser med begrepet performativ literacy. En affektiv inngang til en klassiker åpner for en ny måte å jobbe med litteraturhistoriedidaktikk. Ved å begynne i noe spesifikt som følelser kan man bygge videre på det spesifikke og utdype mer generelt, for eksempel hva som kjennetegner tidsepoken boka er skrevet i.

Fuglane har vært forskningsobjektet for denne oppgaven fordi jeg mener det er en roman alle bør lese. En affektiv inngang til å lese utilgjengelige romaner kan være en nyttig metode som vil være givende for meg som nyutdannet lærer. Den gir i tillegg andre norsklærere en alternativ måte å anvende klassiske verk, hvis dette oppleves som ærefrykt eller at det krever mer enn å følge læreboka. Affektteori bidrar til å gjøre boka mer aktuell, og metoden kan fungere på andre romaner. I framtiden vil det være interessant å undersøke hvordan en affektteoretisk undervisningssituasjon vil se ut og hvordan metoden fungerer i praksis.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Biedermann, H. (1992). *Symbolleksikon*. J. W. Cappelens Forlag.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Claudi, M. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, (2), s. 1-7. URL: https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publicisering.pdf
- Eklebakken, R. I. (2018). *Tustar før Tusten. Botolv Bufast og andre forgjengere for Mattis i forfatterskapen til Tarjei Vesaas*[Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DOI:<https://www.duo.uio.no/handle/10852/63332?show=full>
- Felski, R. (2015). *Limits of critique*. University of Chicago Press.
- Fredriksen, M. B. (2012). Styr dine følelser! En affektiv vending. I M. B. Fredriksen & M. N. Petersen (Red.), *I affekt: Skam, frygt og jubel som analysestrategi* (bd. 9, s. 4-18). Varia: Center for kvinde- og kønsforskning. https://www.academia.edu/1991058/I_affekt_Skam_frygt_og_jubel_som_analys_estrategi
- Frøyen, S. H. (2016). *Å finne ei løysing saman - ein studie av bokseminar som undervisningsform* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54058>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda 107* (2), s. 85-99. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gundersen, P. C. (2006). *Poeten som snublet over virkeligheten: en analyse av det humoristiske i Tarjei Vesaas' Fuglane* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DOI: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26549/Komplettxmasteroppgave.pdf?sequence=2>
- Hamsun, K. (1890). *Sult*. P. G. Philipsen.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (red.). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Det norske samlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2.utg.). Gyldendal

Akademisk.

Hogan, P. C. (2011). *Affective narratology: The emotional Structure of Stories*. University of Nebraska Press.

Hundstad, D. (2020, 2. november). *Det store hamskiftet*. Norgeshistorie: <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1522-det-store-hamskiftet.html>

Jessen, R. S. (2022, 16. november). Affektteori. I *Store norske leksikon*. URL: <https://snl.no/affektteori - kj%C3%B8nnsforskning>

Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" - Når 6a leser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge* 9(1), s. 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391>

Kahron. (2021, 4. September). I *Wikipedia*. URL: <https://no.wikipedia.org/wiki/Kharon>

Kallestad, Å.H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær metode. I R. Netland & L. I. Aa (red.) *Master i norsk - metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.

Kittang, A. (1976). Tre forståingsformer i litteraturforskninga. I *Litteraturkritiske problem*, s. 15-56.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. URL: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. (2. utg.). Teachers' College Press.

Lofthaug, H. (2003). *Mattis Tust homo religiosus?: en undersøkelse av religiøse trekk ved Mattis-skikkelsen i Tarjei Vesaas' Fuglane* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DOI: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26460?show=full>

Lønning, K. (1979). *Norske forfattere i nærlys: Vesaas*. Aschehoug.

Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden* 14(3), s. 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7811>

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax.

Oatley, K. (2004). *Emotions: A brief history*. Blackwell Publishing.

Skjerdingsstad, K. I. (2007). *Skyggebilder*. Gyldendal.

- Sivertsen, K. B. (2021). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, nr. 48, (januar), 1-11. DOI: <https://www.doi.org/10.7557/13.6369>
- Solem, H. L. (2003). I møte med en fugl. Produksjon av identitet i Tarjei Vesaas' *Fuglane*. *Edda*, 90(nr. 1), s. 35-41. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2003-01-04>
- Solstad, D. (1981). Forsøk på å sirkle inn det særegne ved Tarjei Vesaas' forfatterskap. I K. Heggelund, S. Skjensberg & H. Vold (red.). *Forfatternes litteraturhistorie bind 3*. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Udir. URL: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Vesaas, T. (1992). *Fuglane*[1957]. Den norske bokklubben.
- Vold, J. E. (1976). *Entusiastiske essays*. Gyldendal.
- Wiland, S. (1997). *Veien til verket: Om Fuglane av Tarjei Vesaas*. Notam Gyldendal.

