



U i T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.
Institutt for språk og kultur

Didaktisk anvendelse av Helga Flatlands *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.*

En litteraturdidaktisk masteroppgave

Birgitte Amalie Solem Pedersen

*Mastergradsoppgave i NOR-3983 nordisk litteratur ved lektorutdanningen trinn 8-13
våren 2019*



Innholdsfortegnelse

Forord	V
1 Innledning.....	1
1.1 Litterære tradisjoner	3
1.2 Danning i norskfaget	4
1.3 Fagfornyelsen og kjerneelementer i alle fag	5
1.4 Valg av litteratur.....	7
2 Teori	11
2.1 Litterær kompetanse	11
2.2 Legitim perifer deltagelse.....	15
2.3 Traumer i litteraturen	16
3 Analyse.....	19
3.1 Sammendrag og komposisjon	19
3.2 Tarjei	19
3.3 Jon Olav.....	23
3.4 Karin.....	26
3.5 Trygve	29
3.6 Felles for de fire delene	33
3.6.1 Traumer	33
3.6.2 Relasjoner.....	34
3.6.3 Forventninger og det å finne sin plass.....	35
3.7 Symbolikk og virkemidler.....	36
3.7.1 Telefonen.....	36
3.7.2 Sangen	37
3.7.3 Gjentakelser.....	38
4 Bruk av romanen i undervisning	41
4.1 Lesebestilling	41
4.2 Karakterkort og relasjonskart	42

4.3	Å skape et mulighetsrom for litterær samtale	44
4.4	Symbol og virkemidler i grupper	48
4.5	Skriveoppgaver.....	51
5	Avslutning	53
6	Referanser.....	55
7	Vedlegg	57
7.1	Vedlegg 1	57
7.2	Vedlegg 2	58
7.3	Vedlegg 3	59
7.4	Vedlegg 4	60
7.5	Vedlegg 5	61
7.6	Vedlegg 6	62
7.7	Vedlegg 7	63

Forord

Helt siden jeg startet på universitetet, har det å skrive en masteroppgave vært som en stor og nærmest uoppnåelig prøvelse jeg en gang skal gjennom. Nå som jeg har skrevet min masteroppgave vil jeg si at det har vært en utfordring, men med gode støttespillere både i familien og fagkretsen på universitetet med meg på veien, har jeg kommet meg gjennom denne prøvelsen. Jeg sitter igjen med en følelse av at jeg gjennom masterskrivingen har tilegnet meg en stor mengde kunnskap som jeg vil få bruk for i yrkeslivet.

Med dette forordet vil jeg rette en uendelig stor takk til min største støttespiller og veileder Hella Veierud Busch. Hun har ikke bare støttet meg gjennom skrivingen av masteroppgaven min, men gjennom alle mine år som student på lektorprogrammet hos UiT – Norges Arktiske Universitet. I tillegg må jeg takke min samboer og aller nærmeste familie for gode råd, fine stunder og oppmuntring gjennom hele min utdanning og masterskriving.

Tromsø, mai 2019

1 Innledning

Denne litteraturdidaktiske mastergradsoppgaven inngår som en avsluttende del av en femårig lektorutdanning ved Universitetet i Tromsø. Oppgaven vil kombinere kunnskap både fra profesjonsfaget norskdidaktikk og disiplin-faget nordisk. På universitetet har jeg hatt mange rent disiplin-faglige emner, og færre profesjonsfaglige emner. For arbeidet med oppgaven ønsket jeg derfor å arbeide med en profesjonsfaglig problemstilling for å få en mulighet til å fordype meg i norskdidaktikken. I den hensikt å kombinere de to faglige retningene ble det naturlig å skrive en litteraturdidaktisk oppgave, som ville ta utgangspunkt i min foretrukne side av norskfaget, nemlig litteratur, med et fokus på den didaktiske anvendelsen av litteraturen.

Med bakgrunn fra en oppvekst i en familie med to foreldre som begge er lærere har jeg opplevd møter med litteratur fra jeg var ung. Gjennom høytlesning på sengekanten før leggetid fikk jeg oppleve Asbjørnsen og Moes skremmende skildringer av troll som blir til stein. Jeg lærte å leve meg inn i Tove Janssons fantastiske univers i Mummidalen og ble grepet av spenning i Jostein Gaarders *Julemysteriet*(1992). Gjennom barndommen har jeg fått oppleve hvordan litteratur og gode leseopplevelser kan være en berikelse i livet. Da jeg ble eldre syklet jeg av gårde til bydelsbiblioteket for å finne neste bok i serien *Sofie og Kathrine* (2004) av Grete Haagenrud. Jeg levde meg inn i den gripende fortellingen om de to søstrene som vokser opp i Finnmark på 1940-tallet da tyskerne invaderte Norge. Gjennom roman-serien fikk jeg innsyn i de to søstrenes tilværelse, i tillegg til at jeg tilegnet meg kunnskap om andre verdenskrig og krigens implikasjoner på Nord-Norge. Litteraturen ble for meg en inngang til både gode leseopplevelser og leseglede, men også en kilde til kunnskap. Siden den gang har jeg alltid satt pris på å kunne lese slik at jeg har fått oppleve hvordan lesing av skjønnlitteratur og faglitteratur kan fungere som en berikelse i livet.

I utdanningssammenheng har jeg lært at lesing rent teknisk kan beskrives som en kognitiv prosess hvor man bruker kunnskaper om tegnsystemer og lydstruktur i talespråk for å avkode bokstaver, tegn og ser sammenhengen mellom ord og setninger for å skape en forståelse av disse (Fjørtoft, 2014: 102). Men hva er det egentlig som foregår når vi leser?

Øyet følger svarte bokstaver på det hvite papiret fra venstre mot høyre, igjen og igjen. Og skikkelser, natur eller tanker som en annen har tenkt, nylig eller for tusen år siden, trer fram i vår fantasi. Det er et større under enn man har fått et såkorn fra faraoens gravkamre til å spire. Og likevel skjer det hver eneste øyeblikk (Lagercrantz, 2000:7).

Olof Lagercrantz' beskrivelse presenterer lesing som et under og det framkommer at lesing er mer enn kun en kognitiv prosess. Rent teknisk ser vi at lesing kan omtales som en kognitiv evne til avkoding, men lesing er også å prosessere informasjonen videre og skape bilder av den i sin egen fantasi. Gode leseferdigheter kan betraktes som nøkkelen til litteraturen med all verdens fiktive univers og kunnskapen som følger med den. Lesing kan være gode opplevelser, en flukt fra virkeligheten og en fremragende opptrening av evner som fantasi og innlevelse. I skolen er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal fokuseres på i alle fag. Disse grunnleggende ferdighetene betraktes som forutsetninger for at elevene skal utvikle seg og kunne vise sin kompetanse, men de knyttes også opp mot elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner. I tillegg spiller disse grunnleggende ferdighetene en sentral rolle når det kommer til å skulle delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når det gjelder lesing som grunnleggende ferdighet handler det om at man uavhengig av tid og sted, klarer å skape mening fra ulike typer tekster for å få innsikt i andres meninger, erfaringer og opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som lærerstudent er jeg nysgjerrig og ønsker å finne ut mer om hva som burde ligge til grunn når man skal jobbe med litteratur i skolen, hvordan en kan velge ut skjønnlitteratur til litteraturundervisningen og hvordan man kan benytte seg av en hel roman i undervisning på en hensiktsmessig måte, både med tanke på elevenes læringsutbytte og tilpasset opplæring. I denne oppgaven ønsker jeg også å undersøke hvordan lesing og litterær kompetanse kan knyttes til danning. Problemstilling for denne oppgaven går som følger: Hvordan kan utvikling av litterær kompetanse lede til danning?

Jeg ønsker med denne masteroppgaven å undersøke på hvilken måte man kan benytte seg didaktisk av en samtidsroman og hvordan arbeid med en hel roman kan tilpasses til å gi en meningsfull undervisning til alle elever. Valget mitt har falt på den prisvinnende romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland. Romanen kan betraktes som en oppvekstroman hvor handlingen er lagt til et lite bygdesamfunn i Norge. Dette er en fortelling om tre barndomskamerater som vokser opp på et lite sted og ender opp med å verve seg til de norske styrkene i Afghanistan.

I oppgaven kommer jeg først til å gjøre rede for noen litterære tradisjoner samt danningstradisjonen i norskfaget. Deretter vil jeg presentere kjerneelementene i norsk som kommer med den nye læreplanen i 2020 og utdype hvordan jeg har valgt litteratur til undervisning blant annet med bakgrunn i disse nye kjerneelementene. I oppgaven vil jeg også presentere teori om litterær kompetanse og traumer i litteraturen, i tillegg til teori knyttet til

perifer legitim deltagelse i et læringsfellesskap. Deretter følger en analysedel hvor jeg har analysert romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010). Analysen er gjennomført med fokus på de elementene som vil være sentrale for litteraturundervisning i norskfaget. Etter analysen følger en didaktisk del. Her vil jeg presentere praktiske forslag til hvordan romanen kan brukes i undervisning med tanke på utvikling av litterær kompetanse og danning som et overordna mål.

1.1 Litterære tradisjoner

En sentral del av å planlegge litteraturundervisningen innebærer å velge hvilken litteratur elevene skal jobbe med. Tradisjonelt sett har norskundervisningen, og da særlig litteraturundervisningen, vært kanonbasert og orientert etter litteraturhistoriske epoker. Det vil si at det har vært bestemte verk og forfattere man skulle lese og undervisningen ble styrt av hvilken litteraturhistorisk epoke man jobbet med. Tidligere var det læreplanen som bestemte hvilke litterære verk man skulle ha fokus på i skolen. Dersom vi går omtrent hundre år tilbake i tid og ser på planen for norskfaget som kom ut i 1911, ser vi at det listes opp verk av klassikere som Ludvig Holberg, Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Camilla Collett, Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland og Kristian Elster (Steinfeld, 2009:175).

Også i læreplanen L97 ser vi hvordan hovedmomentene under «lese og skrive» gjennom alle tre årene på ungdomsskolen, spesifiserer lister med forfattere som elevene skal ha kjennskap til. Forfatterne som nevnes, er mange av de samme klassikerne som i 1911: Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Camilla Collett, Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland, Amalie Skram og Tarjei Vesaas med flere. I tillegg til denne oppramsingen av forfattere, avsluttes det med «og nyare forfattarar» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:127). Her kan det være verdt å legge merke til at en oppramsing av nyere forfatternavn uteblir, og at nettopp de nye forfatterne blir nevnt nesten som i en bisetning. Det tyder på at det var den klassiske nasjonallitteraturen det var ønskelig at lærerne skulle vektlegge i undervisningen. Videre ser vi at et annet hovedmoment for 8.klasse i læreplanen L97 illustrerer en norskundervisning med fokus på litteraturhistorie: elevene skulle lære å «[s]jå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:126). Fokuset ligger stort sett på litteraturhistorien og det å kunne plote forfattere inn på ei tidslinje, og ikke litteraturen i seg selv. Dette gir inntrykk av at litteraturhistorien med tidslinja var viktigere enn de litterære verkene.

De påfallende likhetene mellom lista av forfattere i planen for 1911 og læreplanen som kom i 1997 indikerer lite utvikling på dette området. Vi kan se at det er mange av de samme forfatterne som går igjen i utdragsform i lærebøker som brukes i skolen også i dag. Men med innføringa av *Læreplanen for kunnskapsløftet* i 2006 fikk lærerne en større frihet når det kom til å velge forfattere og tekster til undervisningen. I dag lyder et av kompetansemålene som handler om litteratur slik: Etter 10.trinn skal elevene kunne å «[p]resentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2013:9). Kompetansemålet er åpent og legger ikke detaljerte føringer på hvilke verk eller forfattere som skal jobbes med. Her åpnes det for å arbeide med et utvalg sentrale samtidstekster, og den kjente forfatterlista som det har blitt operert med i tidligere læreplaner er erstattet med «noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2013:9). Det innebærer at man i dag kan velge noen av de klassiske kanoniserte tekstene framfor at man må jobbe med alle, slik at man potensielt kan bruke tid til å fordype seg i samtidstekster. Selv om lærere kan sies å ha fått en større frihet når det kommer til valg av litteratur, kan det tenkes at forestillingen om at dannelse er knyttet til kjennskapen om de store klassikerne og den litterære kanon fortsatt gjør seg gjeldende hos enkelte også i dag.

1.2 Danning i norskfaget

Den norske litterære kanon har tradisjonelt sett hatt en viss styrende funksjon når det gjelder norskundervisningen. Gjennom kanoniserte tekster, den såkalte nasjonallitteraturen, skulle elevene få innblikk i norsk natur, historie og folkeliv (Steinfeld, 2009:177). Denne tradisjonen vektla utvikling av dannelse i møte med det beste norsk litteratur hadde å by på.

Danningsperspektivet er fortsatt en stor del av norskfaget og skolen i dag. Tidligere danningstradisjoner var preget av en oppfatning av at elevene måtte fordype seg i de mest anerkjente norske forfatterne og ha grundig kjennskap til disse for å kunne anses som dannede mennesker. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017:236) hevder imidlertid at «[l]itteraturundervisningen er et sted der det beste fra danningstradisjonen kan holdes levende og fornyes på måter som også er forenlige med mer moderne utdanningsidealer». Mens tidligere danningstradisjon hadde et fokus bakover på den litterære storhetstiden som hadde vært, skal dagens litteraturundervisning gjøre elevene dannet i den forstand at de skal være rustet for et framtidig samfunnsliv som medmennesker og demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Marit Ulvik og Herner Sæverot (2013:39) sier det på denne måten: «Danning innebærer på den ene siden at vi skal tilegne oss og beherske det kulturgitte, i betydning det samfunnet

anser som verdifulle kunnskaper, holdninger og verdier. På den andre siden skal vi ha evne til å overskride og vurdere kritisk det vi møter». De påpeker også hvordan skolen har en dobbel målsetting ved at den skal gi elevene en opplæring i fag, men også utvikle gode medmennesker som er både utdannet og dannet (Ulvik & Sæverot, 2013:31). Lærerne har et ansvar som strekker seg videre enn det å utvikle elevene faglig i det korte tidsrommet de er elever på skolen. De har også et ansvar for å bidra til å utvikle elevene til å bli dannede mennesker som kan fungere i samfunnet de er en del av.

Det moderne danningsbegrepet kan sies å være todelt ved at det består av det å være et medmenneske, i tillegg til å være en demokratisk medborger. De to delene representerer et sett med verdier som skolen har i oppgave å forvalte og videreføre til elevene for at de skal bli gode medmennesker i et framtidig samfunnsliv. Når det gjelder å være et medmenneske er det egenskaper som omsorg, empati og å ha forståelse for andre menneskers situasjoner det er snakk om. Den andre siden av danningsbegrepet refererer til det å være en demokratisk medborger, her er kunnskap om demokrati, ytringsfrihet og rettsikkerhet sentralt, i tillegg til det Ulvik og Sæverot omtaler som en evne til å vurdere kritisk det vi møter (2013:39). Denne siden av danningsbegrepet kan knyttes opp til det som kan omtales som akademiske ferdigheter, hvor en dypere analytisk forståelse og kritisk tenkning gjør seg gjeldende.

I følge Skaftun og Michelsen (2017: 237) er det viktigste ved litteraturfaget som en del av danningstradisjonen «[d]et å åpne tekster og øve opp evnen til å se og se for seg». Det vil være «en vei til å utvikle elevenes kognitive, sosiale, emosjonelle og etiske dømmekraft» (2017:237). Å utvikle dannede medborgere i samfunnet er ikke et ansvar forbeholdt norsklæreren alene, men mulighetsrommet for danning kan vi finne i norskfaget generelt og litteraturundervisningen spesielt: «Med litteraturens hjelp kan läsaren utveckla sin förmåga att förstå världen och andra människors handling ur andra perspektiv än det egna» (Molloy, 2013:44). Dermed kan det tenkes at et dypdykk i tekster for å gi elevene et møte med verden og mennesker i ulike livssituasjoner kan bidra til å realisere det moderne utdanningsidealet om å skape dannede demokratiske borgere.

1.3 Fagfornyelsen og kjerneelementer i alle fag

I 2017 startet Utdanningsdirektoratet et omfattende arbeid med å fornye alle læreplanene i grunnskole og videregående skole i den hensikt å gjøre fagene mer relevante for den framtidige skolen. Arbeidet med læreplanutviklingen er et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og læreplangrupper satt sammen av både lærere, representanter fra

universitet og høyskole og skoleledere eller skoleeiere som har erfaring med skole og læreplanarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018). I forbindelse med dette arbeidet har det blitt utarbeidet noen kjerneelementer som skal fungere som et utgangspunkt for de prioriteringer som blir gjort videre i utviklingen av læreplanene i de enkelte fag. Når det gjelder læreplanen i norskfaget, finner vi seks slike kjerneelementer: *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst*, *mundlig kommunikasjon*, *skriftlig tekstsaking*, *språket som system og mulighet* samt *språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2018: 9). Det er kjerneelementene *tekst i kontekst* samt *kritisk tilnærming* som er særlig relevante for litteraturundervisningen, og følgelig også i denne oppgaven.

Når det gjelder kjerneelementet *tekst i kontekst* legges det vekt på at elevene skal lese tekster som vekker deres engasjement og nysgjerrighet og som gir en estetisk opplevelse. I tillegg finner vi at elevene gjennom møte med tekster skal få innblikk i «andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2018: 9). De skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, oversettelser fra samisk og andre språk, og de skal bli kjent med ulike uttrykksformer. Tekstene som jobbes med kan knyttes både til samtiden og kulturhistorisk kontekst. Videre finner vi kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* hvor det framheves at elevene skal tilegne seg en bevissthet rundt teksters påvirkningskraft og troverdighet. Elevene skal beherske språklige og retoriske virkemidler i egne muntlige og skriftlige tekster. I tillegg skal de lære å opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre, samt utøve digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2018: 9).

Som vi ser er disse kjerneelementene komplekse, og de åpner for mange muligheter når det gjelder litteraturundervisningen. Sammen legger de to vekt på elevenes utbytte i møte med litteraturen. Kjerneelementet *tekst i kontekst* vektlegger særlig hvordan elevene ikke bare skal lese, men også oppleve litteratur. For å kunne oppleve litteratur, er det viktig at elevene får lese hele tekster og ikke bare utdrag av tekster. Sylvi Penne (2012:166) hevder at det å kun lese korte utdrag fra en ukjent helhet er problematisk på grunn av en manglende koherens som begrenser muligheten for aktiv simulering hos leseren. Dette underbygger hvorfor det er essensielt at elevene får mulighet til å lese hele verk og fordype seg i disse. Penne (2012:165) omtaler litteratur som «en konstant øvelse i å tolke og forstå menneskelige relasjoner i *den sammenhengen de oppstår i*». En forståelse av menneskelige relasjoner er sentral også i å forstå andre menneskers livsbetingelser. Dersom man kun leser et utdrag av en roman kan det tenkes at man ikke vil oppnå et helhetlig innblikk i andre menneskers livsbetingelser, ettersom man ikke får et fullverdig bilde av deres situasjon.

I lys av danning som mål for litteraturundervisninga, vil arbeid med hele verk gjøre at tekstene i seg selv vil få en større verdi enn dersom man kun leser utdrag. Som nevnt tidligere innebærer den ene siden av danning det å være et medmenneske. Her er det særlig forståelse for andre menneskers omstendigheter som er sentral. For å illustrere hva Gunilla Molloy mener er noe av det sentrale med lesing av skjønnlitteratur, viser hun (2013:42) til det den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum kaller for *narrativ fantasi*, som er:

en förmåga att leva sig in i hur andra människor – med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar – tänker, känner och lever. Det är en förmåga att skifta perspektiv och synvinkel, att se sig själv i den andre och den andre i sig själv (Persson, 2007:257, i Molloy, 2013:42).

Det er nettopp denne evnen til å forandre perspektiv og synsvinkel, for å leve seg inn i situasjoner og se hvordan andres situasjoner kunne vært sin egen, som er det sentrale når det kommer til empati, forståelse og det å være et medmenneske.

I den hensikt å skulle oppnå de elementer som løftes frem i kjerneelementene, må det legges mer vekt på fordypning i hele litterære verk i undervisningen, noe fornyinga av læreplanen i norsk ser ut til å gi rom for ved å vektlegge elevenes opplevelse og utbytte av litteraturen. Med bakgrunn i dette har jeg valgt en roman som muliggjør at elevene *kan* lese deler av romanen som likevel vil fungere som et fullverdig nok bilde av romanen. Dette er gjort både med tanke på tilpasset opplæring, men også for at elevene skal hjelpe hverandre til å sette de ulike delene sammen og oppnå en større forståelse for handlingen ved hjelp av hverandres innsyn i de forskjellige delene. Videre skal vi blant annet se hvordan delene i romanen jeg har valgt, kan fungere som helheter i seg selv.

1.4 Valg av litteratur

Det finnes ikke noe såkalt fasitsvar på hvordan man skal gå fram når man velger ut litterære verk til undervisningen. Som vi har sett fremkommer det av læreplanen og de nevnte kjerneelementene at det er noen føringer man likevel er nødt til å forholde seg til. Mitt valg av litteratur falt på Helga Flatlands debutroman *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010). I romanen skildres oppveksten til to av guttene som dør i Afghanistan, og vi får innblikk i de ulike forholdene som fører til at de velger å reise fra familie og venner for å kjempe for de norske styrkene i Afghanistan.

Det er flere aspekter i romanen som gjør at den egner seg for bruk i litteraturundervisning, med henhold til de nevnte kjerneelementene i norskfaget samt ønsket om å gå grundigere inn i

tekster. Romanen er delt inn i fire deler etter fire karakterer i bygda; Tarjei, Jon Olav, Karin og Trygve og starter med en tilbakeholden skildring av en dramatisk scene i Afghanistan hvor en ulykke nettopp har inntruffet. Dette er en begynnelse som vekker oppmerksomheten til leseren og som sannsynligvis vil gjøre elevene nysgjerrige. Når det gjelder kjerneelementet *tekst i kontekst* er nettopp denne nysgjerrigheten sentral. Nysgjerrigheten er knyttet til elevenes motivasjon for å fortsette lesingen.

Når det kommer til motivasjonspsykologien skilles det vanligvis mellom det som kalles *indre* og *ytre motivasjon*. Her refererer indre motivasjon til en interesse for aktiviteten i seg selv, og dette skjer særlig «når aktiviteten oppleves som engasjerende og interessant og er til glede og/eller nytte for den det gjelder» (Roe, 2011:40). Mens ytre motivasjon kan knyttes til interesse for en aktivitet på grunn av at aktiviteten kan være et middel for å nå et mål (Manger, 2013:147). Ytre motivasjon handler om at elever foretar seg en aktivitet for å få skryt fra andre eller oppnå gode karakterer for videre utdanning, mens den indre motivasjonen «har rot i egenskaper ved sjølve aktiviteten, fordi han appellerer til kunnskap, utfordrer eller skapar glede» (Manger, 2013:147). Oppbygningen av *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* opprettholder en nysgjerrighet, som altså kan kobles til elevenes indre motivasjon. Videre kan oppbygningen bidra til å skape et driv gjennom handlingen; vi vet at ei ulykke har skjedd, men vi vet ikke umiddelbart hvordan det har gått. For hver del som leses, øker forståelsen for den dramatiske begynnelsen. Romanen gir et grundig innblikk i flere ulike menneskers tanker og livssituasjoner. Gjennom fire ulike synsvinkler får vi innblikk i karakterenes møte med den store sorgen, samt en rekke vanskelige valg i livet. Astrid Roe hevder at «Når det gjelder lesing, er det for eksempel lettere å lese en tekst om et emne som vi er personlig interessert i, enn en tekst som ikke betyr noe som helst for oss» (2011: 40). Tematikken i romanen er bred og kan knyttes til problematikken de fleste opplever i ungdomstiden, dermed kan det tenkes at elevenes personlige interesse for romanen vil aktivere deres indre motivasjon for lesing.

Romanen er spesiell ved at den er skrevet både på bokmål og nynorsk, med en inndeling hvor del en og tre er på bokmål, mens del to og fire er på nynorsk. Tidligere har jeg opplevd at elevene har en tendens til å uttrykke sin misnøye når man forsøker å få dem til å lese tekster på nynorsk. Bruken av nynorsk i romanen realiserer et autentisitetselement ved at de to delene som er skrevet på nynorsk er delene til de to karakterene som snakker dialekt. Dette kan bidra til å opplyse elevene om at nynorsk er en målform som brukes av nordmenn i enkelte områder, på lik linje med bokmål. I tillegg vet vi at elever i dag leser for lite, og særlig på nynorsk. Dette til tross for at man for å kunne skrive godt på nynorsk, ofte er avhengig av å lese mye på nynorsk (Fretland & Søyland, 2013:32). Ved bruk av en roman som er skrevet

både på nynorsk og bokmål får elevene et møte med nynorsken også utenfor det Fretland og Søyland omtaler som formallæringa (2013:32), følgelig blir ikke kontakten med nynorsk kun reservert for en avgrenset periode hvor man jobber med nynorsk. Dette kan muliggjøre en normalisering og integrering av nynorsk i norskfaget på skolen. I tillegg kan det tenkes at det faktum at nynorsken ikke dukker opp før et stykke ut i romanen, kan dette resultere i at elevene leser nynorsk uten at de motsetter seg målformen på forhånd. Ofte finner vi at elevers aversjon mot nynorsk er knyttet til nynorskens ufortjente rykte sammen med forventningen til at nynorsk er noe elevene skal frykte. Det kan tenkes at elevene opplever at nynorsken slettes ikke er så forferdelig, når de først får en god leseopplevelse ved å lese på nynorsk.

Et annet aspekt som berører kjerneelementet *tekst i kontekst* er hvordan romanen gir et kulturhistorisk innblikk i oppveksten til guttene i et bygdesamfunn på 1980-90-tallet. I tillegg beskrives også oppveksten til de to eldre karakterene Jon Olav og Karin, hvor førstnevnte vokste opp i bygda, mens Karin vokste opp i Oslo. Romanens handling strekker seg over et større tidsrom, helt fra 1940-tallet hvor Tarjeis bestemor får beskjed om at mannen hennes har blitt drept i krigen og fram til nyere tid, etter at guttene har vokst opp og tar det skjebnesvangre valget om å verve seg til krigen i Afghanistan. I tråd med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*, åpner de ulike synsvinklene i romanen for spørsmål rundt hvorvidt handlingen er troverdig. Kan vi som lesere stole på den virkeligheten som blir framstilt? I tillegg åpner romanens ulike fortellerstemmer for refleksjon rundt romanens påvirkningskraft på leseren. Rent praktisk gir romanens oppbygging mulighet til at noen elever kan lese deler, mens andre kan lese hele. På grunn av at handlingsforløpet i hver del er parallelt og avsluttende, utgjør de fire delene en helhet i seg selv. Romanen finnes også på lydbok, slik at lesinga av den enkelt kan tilpasses til elever med behov for slik tilrettelegging. I romanen tematiseres dessuten en rekke interessante utfordringer og spørsmål unge voksne vil møte, og slik kan den egne seg svært godt for bruk i undervisning for en elevgruppe bestående av ungdommer.

2 Teori

2.1 Litterær kompetanse

Sheridan Blau skiller mellom tre ulike typer grunnleggende leseferdigheter. Den første typen kaller han *textual literacy* som dreier seg om å skape mening av tekst ved å resonnerer seg fram til en handling. Textual literacy kan betraktes som den ferdigheten som kreves for at leseren skal kunne oppsummere eller gjenfortelle handlingen i en historie (Blau, 2003:19). Et sentralt aspekt her er å gi elevene verktøy i form av spørsmål i møte med litteratur (Solbu & Hove, 2017:27). Dette kan gjøres ved modellerende samtaler og spørsmål i undervisninga hvor man kan instruere elevene i litterært språk og analyse (Solbu & Hove, 2017:27). Videre finner vi det Blau kaller *intertextual literacy* som refererer til leserens forkunnskaper som vil være nødvendig for å forstå verkets referanser (2003:19). Mens textual literacy går på forståelse og det å skape mening av teksten, handler intertextual literacy om å ha kjennskap til de kulturelle referansene i teksten, og om å kunne forstå teksten i lys av disse. Den tredje typen leseferdigheten er den som kalles *performative literacy* (2003:19). Blau (2003) anser dette som den leseferdigheten som er nødvendig for at leseren skal kunne konstruere en mulig tolkning samt reflektere kritisk rundt en tekst. Denne delen av litterær kompetanse går ut på å bruke tekstlig literacy, ved å være kritisk og stille spørsmål i arbeidet med å forstå utfordrende litterære tekster, og om nødvendig burde man skaffe seg intertekstuell literacy for å øke forståelsen av tekster (Solbu & Hove, 2017:28). Det er altså ved sistnevnte ferdighetsnivå at det store utviklingspotensialet for å bli en kompetent leser ligger.

Blau (2003) trekker fram syv egenskaper som spiller sentrale roller i utviklingen av en performativ lesekompetanse. Dette er egenskaper som han hevder skiller kompetente lesere fra mindre kompetente lesere (2003:19). Den første er en grunnleggende egenskap som omtales som en evne til å opprettholde et vedvarende fokus på det som leses. Neste egenskap handler om hvordan man som leser håndterer utfordringer i tekster man leser og hvor villig man er til å utforske disse utfordringene. Denne egenskapen er tett knyttet til neste egenskap som handler om hvor villig man som leser er til å ta risiko når det kommer til å utfordre tekster og komme med alternative tolkninger og hypoteser. Når det gjelder egenskap nummer fire legges det vekt på leserens toleranse når det kommer til å feile og villigheten til å lese teksten flere ganger for å oppnå en forståelse. Egenskap nummer fem omtales som en evne til å tolerere flertydighet, paradokser og usikkerhet i tekster, her vektlegges evnen til å akseptere sine begrensninger når det gjelder egen forståelse. Videre finner vi egenskapen som blir

omtalt som intellektuell sjenerøsitet hvor leseren må ha en evne til å forandre sitt syn i tillegg til å akseptere og sette pris på ulike tolkninger. Den siste egenskapen innebærer et metakognitivt element uttalt ved at en kompetent leser må ha kapasitet til å overvåke sin egen lesing og forståelse. De ulike begrepsutredelsene viser kompleksiteten ved litterær kompetanse.

I likhet med Blau (2003) opererer også Halvard Kjelen (2014) med en tredelt inndeling når det kommer til litterær kompetanse. Han er førsteamanuensis i norsk ved Nord universitet og har forsket blant annet på litteraturundervisning med fokus på utvikling av litterær kompetanse. I studier han har gjennomført har Kjelen (2014) støttet seg til Torell et al. (2002) sin begrepsbruk og benyttet seg av begrepene *konstitusjonell kompetanse*, *literary transfer-kompetanse* og *performancekompetanse*. Konstitusjonell kompetanse blir ansett som en medfødt, kognitiv evne til å lage fiksjoner, mens både literary transfer-kompetanse og performancekompetanse blir omtalt som kompetanser man er nødt til å tilegne seg i en undervisningssituasjon. Literary-transferkompetanse handler om leserens evne til å relatere innholdet og tematikken i tekster til sitt eget liv og egne erfaringer. Videre hevder Kjelen (2014) at performancekompetanse er «den delen av den litterære kompetansen som skulen i størst grad kan påvirke gjennom innlæring av ulike litterære omgrep og analysestrategiar, og gjennom strukturerte samtalar om litterære tekstar» (Kjelen, 2014:57). Når det kommer til performancekompetanse er det altså leserens evne til å analysere tekst som er sentral. Denne typen kompetanse innebærer å anvende en bestemt lese måte, som Kjelen refererer til som en estetisk lese måte (2014: 58). Lesemåten handler om at man setter søkinga etter en løsning eller et endelig svar på vent, og er villig til å gå i dialog med teksten og stille spørsmål til den. Den litterært kompetente leseren vil være i stand til å sette teksten i sammenheng med eget liv, men uten å miste fokus på de analytiske elementene (Kjelen, 2014: 58).

I en studie Kjelen gjennomførte i 2014 samlet han inn tekster skrevet av sine studenter som tok en årsenhet i norsk. Funnene han gjorde ved å bearbeide de atten tekstene, var at et flertall av studentene hadde fokusert på innholdessiden i teksten de skrev om. I studien hevder han at hele: «13 av dei 18 tekstane i all hovudsak manglar teikn på ein utvikla og samansett litterær kompetanse» (Kjelen, 2014:60). Han opplever at flertallet av studentene reduserer hele novella til en læresetning, som for eksempel: «Ver varsam når du skal redde dyr som ligg nær eit stup!» (Kjelen, 2014: 60). Funnene er påfallende entydige og studien gir Kjelen grunn til å konkludere med at ”litteraturundervisninga i norsk skule i for liten grad skapar kompetente litteraturlesare” (Kjelen, 2014:66). For å oppsummere ser vi at Kjelen knytter det å være en kompetent litteraturlerer tett opp mot performancekompetanse.

Kari Anne Rødnes (2014) skiller i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» mellom en erfaringsbasert inngang til arbeid med litteratur og en analytisk inngang til arbeid med litteratur. Erfaringsbaserte innganger refereres også til som leserorienterte innganger, dette er på grunn av at det er leseren som står i fokus ved slike arbeidsmetoder. ”Her handler det om å bygge tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser” (Rødnes, 2014:2). Ved denne typen inngang til arbeid med skjønnlitteratur ønsker man, slik som ved literary transfer-kompetanse, at elevene skal bruke sine egne erfaringer og forsøke å se koblinger mellom teksten og sitt eget liv. Resultatet av slike innganger kan være at elevenes interesse vekkes i større grad ved at de oppnår en økt følelse av at teksten er relevant for dem. De analytiske inngangene til arbeid med litteratur kalles også tekstorienterte innganger, her er det først og fremst teksten som står i fokus. Ved slike innganger er fokuset rettet mot de analytiske elementene i en tekst, slik som for eksempel fortellermåte, karakterer og komposisjon (Rødnes, 2014).

I denne oppgaven ønsker jeg å koble begrepene literary transfer-kompetanse og performancekompetanse opp mot danning. Som vi har sett er også dannelsesbegrepet todelt, hvor vi kan skille mellom det å være et medmenneske og det å være en demokratisk medborger. På lik linje med de to inngangene til å arbeide med litteratur, kan vi også koble de to sidene av danning opp mot henholdsvis literary transfer-kompetanse og performancekompetanse. Følgelig innebærer det å være et medmenneske egenskaper slik som empati og medfølelse, egenskaper som utvikles og formes ved at man klarer å sette seg inn i andre menneskers situasjoner i det virkelige liv, men også i litteraturen. Når det kommer til utvikling av den medmenneskelige siden av danning er det først og fremst den tematiske siden av litteraturen som gjør seg gjeldende. I den hensikt å skulle tilegne seg disse ferdighetene er det handlingen og tematikken i en tekst som må være i fokus, nettopp de aspekter som vektlegges i literary transfer-kompetanse

Videre kan vi koble performancekompetanse opp mot den andre siden av dannelsesbegrepet, nemlig det å være en demokratisk medborger. Denne siden av danning går i stor grad ut på det vi kan omtale som akademiske ferdigheter, som å ha kunnskap om demokrati og ytringsfrihet, i tillegg til evnen til å tenke kritisk. Sistnevnte evne til kritisk tenking er koblet til de analytiske aspektene som løftes fram som en sentral del av Blaus (2003) performantive literacy.

Jeg har nå presentert en rekke begrepspar som er knyttet til danning, litterær kompetanse og de ulike inngangene til litteratur, i tillegg til de to kjerneelementene som også på et vis kan

betraktes som et begrepspar. Alle begrepsparene kan sies å ha en side som refererer til de tematiske aspektene i litteraturen. Denne siden kan knyttes opp mot de empatiske og relasjonelle egenskapene som handler om å være et medmenneske, som også er relevante i kjerneelementet tekst i kontekst, hvor elevene skal leve seg inn i andre menneskers situasjoner. Videre ser vi at det er den tematiske siden av litterær kompetanse, altså transferkompetanse og erfaringsbaserte innganger til litteratur, som kan betraktes som forutsetninger for elevenes innlevelse i de litterære karakterenes situasjoner. Den andre siden av begrepsparene kan knyttes til de analytiske aspektene, med tanke på de akademiske ferdighetene med kunnskap om demokrati og evnen til å tenke kritisk som omhandler det å være en demokratisk medborger. Dette er aspekter som også kan knyttes opp mot kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, hvor elevene skal tilegne seg bevissthet rundt tekstens påvirkningskraft og troverdighet, som ligger tett opp mot kritisk tenking. Her kan også performancekompetanse og de analytiske inngangene til litteraturen betraktes som forutsetninger for å utvikle elevenes analytiske kunnskaper.

Som vi ser rommer de ulike begrepene mye av det samme. I denne oppgaven vil jeg forsøke å kombinere de ulike begrepene og ønsker imidlertid å benytte meg av mine egne begreper som skal referere til elevenes utbytte når det gjelder både den litterære kompetansen og danning som et overordnet mål. Begrepene jeg vil bruke har jeg valgt å kalle *innlevelsessevne* og *analytisk evne til kritisk tenking*. Videre ser vi at både innlevelsessevne og analytisk evne til kritisk tenking kan kobles opp mot de to nevnte kjerneelementene som gjør seg gjeldende når det er snakk om litteraturundervisning. Innlevelsessevnen er sentral i kjerneelementet *tekst i kontekst* hvor elevenes innblikk i andre menneskers tanker og omstendigheter vektlegges. Når det gjelder den analytiske evnen til kritisk tenking er den svært relevant i kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*, hvor det fokuseres på elevenes bevissthet rundt tekstens troverdighet og påvirkningskraft. Videre kan innlevelsessevne og analytisk evne til kritisk tenking kobles opp mot det Rødnes (2014) omtaler som innganger til arbeid med litteratur. Både innlevelsessevne og erfaringsbaserte innganger omhandler det tematiske aspektet i en tekst og fokuserer på elevenes egne erfaringer. På samme måte kan en analytisk inngang til litteratur bidra til å fremme elevenes analytiske evne til kritisk tenking.

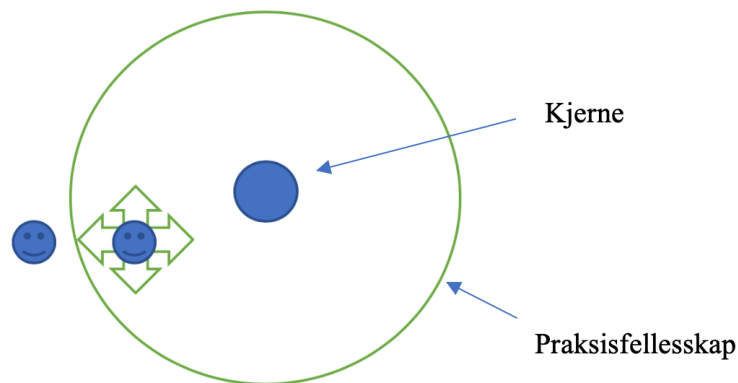
Det kan se ut til at både Blau (2003), Kjelen (2014) og Rødnes (2014) vektlegger den performative kompetansen og den analysebaserte inngangen til litteratur når kommer til å utvikle kompetente lesere. Samtidig viser annen forskning Hallvard Kjelen har gjort på området (Kjelen, 2013) at den analytiske siden av litterær kompetanse også er den delen av litteraturundervisningen som norske lærere nedprioriterer. Den analytiske siden av

litteraturarbeidet er selvfølgelig svært viktig for å utvikle kompetente lesere. Dersom litteraturundervisningen skal ha et overordnet mål om å utvikle dannede mennesker for et framtidig samfunnsliv, vil det også være svært sentralt å legge vekt på arbeid med litteratur som også kan fremme elevenes innlevelsessevne. I den hensikt at begge sidene av danning skal kunne realiseres.

2.2 Legitim perifer deltagelse

Det finnes utallige måter man kan undervise i litteratur på, både erfaringsbasert og analysebasert undervisning åpner for læring som kan foregå i sosiale situasjoner, også kalt sosial situert læring (Skaftun & Michelsen, 2017:44). Hensikten med denne typen læring, er å skape et faglig læringsfellesskap hvor elevene kan utvikle sine kunnskaper inn mot fagets kjerne. Litteraturfaglig læring handler blant annet om å innta en posisjon i det faglige fellesskapet (Skaftun & Michelsen, 2017: 46) og det er ingen selvfølge at alle elever er like positivt innstilt når det kommer til å ta del i et slikt faglig læringsfellesskap. Skaftun og Michelsen (2017:46) påpeker hvordan det å være en ikke-deltager også er en mulighet for elevene og at de som velger denne posisjonen ofte søker bort fra undervisningsopplegget som foregår i klasserommet. Denne posisjonen mellom å være en ikke-deltager og det å nærme seg kjernen av faget er noe Skaftun og Michelsen (2017: 49) kaller *legitim perifer deltagelse*. Legitimitet handler om at man skal anerkjenne det elevene gjør som betydningsfullt, slik at de føler at aktiviteten de foretar seg er viktig.

Periferien må ses i sammenheng med en faglig kjerne. Dersom det faglige fellesskapet er en sirkel med kjernen i midten, så vil den perifere deltagelsen ligge i ytterkant av sirkelen, som illustrert i *Figur 1*. Dette aspektet er viktig for at læreren skal være klar over at «elevene er i utvikling, og at undervisningen kan og bør være en positiv kraft som bidrar til læringsbaner *innover* i fagfeltet» (Skaftun & Michelsen, 2017:50). Elevene er nybegynnere på dette faglige feltet, og vi må tillate dem å være perifere i veien mot den faglige kjernen. Når det gjelder deltagelse handler dette blant annet om at oppgavene elevene gjør må være relevante slik at de får en følelse av at det de gjør er meningsfullt innenfor det faglige praksisfellesskapet (Skaftun & Michelsen, 2017:49). I dette tilfellet kan romanens relevans for elevene betraktes som en forutsetning for elevenes indre motivasjon og deltagelse i et faglig fellesskap i litteraturundervisningen.



Figur 1. Legitim perifer deltagelse av (Skraftun & Michelsen (2017:50)

En skoleklasse er satt sammen av ulike individer som har ulike preferanser når det kommer til både fag og arbeidsmetoder, i tillegg har elevene svært ulike forutsetninger for læring. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det ikke er meningen at alle skal nå inn til kjernen i faget. På mange vis kan man hevde at et mer realistisk og hensiktsmessig mål vil være at alle elevene deltar i læringsfelleskapet. Derfor er det viktig at man som lærer tillater at enkeltelever ikke når inn til den faglige kjernen, og heller sier seg fornøyd med at elevene er deltagere som forhåpentligvis sitter igjen med et meningsfullt læringsutbytte likevel. Vi har tidligere sett hvordan nysgjerrighet er sentralt når det kommer til elevenes indre motivasjon, og det er denne nysgjerrigheten og spenningen i romanen som skal fenge elevene og bidra til å motivere dem til å delta i litteraturundervisningen. *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) handler først og fremst om ulykken i Afghanistan og oppveksten til Tarjei og Trygve. Som leser får man også innblikk i Karins opplevelse av å bli mor, Jon Olavs opplevelse av at faren hans forlater familien og at Tarjeis søster Julie blir gravid, ugift og i en ung alder. Romanens brede tematikk vil altså kunne sikre en viss deltagelse fra de fleste.

2.3 Traumer i litteraturen

Som med de fleste temaer i litteraturen, finnes det også en interesse for framstillingen av traumer i litteraturvitenskapen. I den litteraturvitenskapelige traumeforskningen er den litterære teksten et tolkningsobjekt (Langås, 2016:19). Forskningstradisjonen tar for seg hvordan tekster som omhandler det verst tenkelige en person kan oppleve, kan tolkes som estetiske uttrykk. Selve begrepet «traume» stammer fra gresk og betyr «sår» (Langås, 2016:19). Etymologisk kan ordet referere både til et fysisk sår på kroppen eller et mentalt «sår», det Unni Langås kaller «et såret sinn» (2016:19). Et traume kan forekomme på

individnivå, men det kan også ha en kollektiv innvirkning. Her trekker Langås (2016:20) fram sjokkerte hendelser slik som terroren på Utøya 22. juli, som et eksempel på en traumatisk hendelse som rammer en stor gruppe mennesker. Denne typen hendelser kan føre med seg omfattende og varige virkninger i befolkningen. Langås (2016:20) påpeker altså at ordet traume kan referere enten til det verst tenkelige et menneske kan oppleve eller dette mentale såret man sitter igjen med i ettertid. Den nyere definisjonen av ordet refererer ikke først og fremst til den traumatiske hendelsen, men effekten en slik opplevelse kan ha på et menneske (Langås, 2016:20). Det kan være utfordrende å skulle betrakte disse to aspektene uavhengig av hverandre. I denne oppgaven vil derfor begrepet traume referere både til den traumatiske hendelsen og effekten av den.

Vi har vært innom hvordan kjerneelementet *tekst i kontekst* kan knyttes opp mot danning, utvikling av empati og dømmekraft. Nok et begrep er relevant i denne sammenhengen, ved bruk av begrepet «teachable moments» understreker Lori D. Patton (2008:11) hvilket læringspotensial som ligger bak katastrofer slik som terror, naturkatastrofer og krig. Begrepet refererer til tiden etter at en krise har inntruffet, et øyeblikk eller en tidssekvens som muliggjør å sette spørsmål til hvordan og hvorfor katastrofer inntreffer og undersøke vår reaksjon på disse og hvordan innvirkning de kan ha på framtiden Patton (2008:11). Hun hevder at slike øyeblikk er nødvendige for å undersøke hvordan og hvorfor denne type katastrofer oppstår, hvordan mennesket skal håndtere slike situasjoner samt hva disse katastrofene kan si om framtiden (Patton, 2008:11). Patton hevder at ved å hjelpe elevene med å håndtere følelsene som oppstår i kjølvannet av en katastrofe, kan dette føre til at man bidrar til å utvikle elevenes intellektuelle, moralske og emosjonelle kapasitet (2008:11). Denne kapasiteten ligger tett opp mot de egenskaper som trekkes fram i det moderne dannelsesidealet om å være et medmenneske og demokratisk medborger. For å kunne oppnå slike «teachable moments» er det viktig at man som lærer legger til rette for dette i form av å bruke tid på å samtale om slike traumatiske hendelser, og er oppmerksom når slike øyeblikk oppstår i klasserommet.

I artikkelen «Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk handlingsrom?» (2015) knytter også Astrid Strandbu og Jon-Håkon Schultz undervisning etter krisesituasjoner opp mot danning. De hevder at «når elever gjør erfaringer og oppnår innsikt i å gjenkjenne og forstå sine egne reaksjoner og lærer hvordan en kan støtte andre og seg selv i kriser, er vi inne på kunnskapsområder som faller inn under danning» (2015:50). Videre understreker Strandbu og Schultz hvordan kriser og katastrofer kan fungere som en inngang til å undervise om demokrati, ytringsfrihet og rettsikkerhet, i tillegg til universelle verdier som solidaritet,

empati og menneskeverd (2015:47). Dette er kunnskaper og egenskaper som kan betraktes som de aspekter som til sammen utgjør det å være et dannet menneske og en medborger i et demokratisk samfunn, som også er en helt sentral del av skolens samfunnsmandat.

Det er ikke en nødvendighet at elevene selv har opplevd en krise for at man skal kunne undervise om demokrati eller universelle verdier. Skjønnlitterære tekster om denne typen katastrofer kan ha en lignende funksjon som katastrofene i seg selv, ved at også de kan åpne for det Strandbu og Schultz omtaler som potente muligheter for læring og danning (2015: 42). Slike potente læringsøyeblikk kan forstås som hendelser eller sekvenser i et klasserom hvor det ligger en mulighet for inngående læring og danning, en mulighet som må utnyttes. En forutsetning for dette vil i denne sammenhengen være at elevene får tid til å lese deler av romanen som utgjør et fullverdig bilde av handlingen. Videre påpeker Strandbu og Schultz hvordan et sosialt situert læringsfellesskap kan betraktes som en forutsetning for at elevene skal kunne utvikle sin intellektuelle, moralske og emosjonelle kapasitet: «Engasjement og den indre aktivitet som er en forutsetning for danning, mobiliseres når subjektet blir vekket som emosjonelt vesen og stimuleres til å uttrykke seg i samtaler med andre» (2015:50). Som jeg har vært inne på tidligere kan elevenes engasjement og nysgjerrighet knyttes opp mot indre motivasjon ved at de finner aktiviteten interessant i seg selv, og ønsker å se sammenhengene i romanen for å få en større forståelse.

Som lærer er man nødt til å trå varsomt dersom man skal bevege seg inn på områder som kan være vanskelig for elevene å prate om, slik som traumer kan være. Det er stor sannsynlighet for at flere av dagens elever kan ha erfart lignende traumer som de som framstilles i litteraturen. På tross av at dette kan være utfordrende og noe man kanskje har lyst til å unngå å ta tak i, er vi som lærere likevel nødt til å prate med elevene også om det som kan være vanskelig. Her handler det om å finne en balanse, slik at man kan samtale om slike omstendigheter uten å rive opp sår som kanskje er i ferd med å gro. Fokuset burde være på hva slike traumer gjør med oss som mennesker, hvordan vi kan være et godt medmenneske under slike omstendigheter, og hva slike hendelser gjør med samfunnet, heller enn på den traumatiske hendelsen i seg selv. En grunnleggende forutsetning for å jobbe med dette i skolen er trygghet, elevene må føle seg trygge på både læreren og de andre innad i klassen. I tillegg må man som lærere kommunisere tydelig ovenfor elevene at man er tilgjengelig dersom de får behov for å prate i ettertid.

3 Analyse

I arbeidet med analysen av romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland ble nærlesing brukt som metode. Nærlesinga ble gjort ut fra spesifikke analysepunkt som er sentrale i alle de fire tekstdelene, og som ville vise romanens didaktiske muligheter. Dermed kommer analysen til å ta for seg de elementer som vil være sentrale for den didaktiske anvendelsen av romanen.

3.1 Sammendrag og komposisjon

Romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (2010) av Helga Flatland handler om de tre barndomskameratene Tarjei, Trygve og Kristian som verver seg til de norske styrkene i Afghanistan. De tre guttene blir drept da bilen de sitter i kjører på en veibombe, og tre hvite kister returnerer til den lille bygda der de vokste opp. Handlingen spinner rundt hendelsene som fører til at de tre guttene tar beslutningen om å verve seg til styrkene i Afghanistan, og hvordan valget de tok påvirker deres nærmeste. I romanen skildres oppvekstforholdene i det lille, tradisjonelle bygdesamfunnet hvor guttene kommer fra. Bestående av fire kapitler gir romanen stemme til fire ulike karakterer, to av guttene selv og to som kjenner dem godt. Romanen er på omtrent 170 sider, og hver av de fire delene er på mellom 35-45 sider. Den har en slags sirkelkomposisjon ved at den starter med en skildring av Tarjeis dødsfall og slutter med skildringen av Trygves dødsfall.

3.2 Tarjei

Tarjeis del begynner med en kort og dramatisk skildring av hans eget dødsfall. Skildringen er sparsommelig skrevet, vi får vite at Tarjei er skadet og tror at han skal dø, men vi vet ikke nøyaktig hva som har hendt. Den sparsommelige skildringen er et aspekt som kan føre til at romanen vekker leserens nysgjerrighet på et tidlig stadium. Videre blir man tatt med nesten tjue år tilbake i tid, til Tarjeis oppvekst med familien i den lille bygda han kommer fra. Tarjei bor sammen med foreldrene Karin og Hallvard i tillegg til storesøster Julie. De bor på en gård hvor Hallvard er bonde og driver med storfe. Hver gang slaktebilen kommer til gården for å hente oksene håper Tarjei at han skal slippe å hjelpe til med å sende oksene til slakt. Han opplever at det egentlig ikke er et spørsmål når faren spør om hjelp, og han blir derfor med selv om han ikke har lyst. Til tross for at det er storesøsteren Julie som har odelen på gården, legger aldri Hallvard skjul på sine forventninger til at det er Tarjei som skal ta over gården.

Selv ønsker Tarjei seg en annen vei i livet, og han kan på mange måter betraktes som en motsetning til sin far. Hallvard framstår som en tradisjonell bonde, han er sterk, kraftig, sprek

og har store, grove hender. Han beskrives som en dyktig bonde som mestrer det tunge fysiske arbeidet med oksene. Tarjeis beskrivelse av å arbeide med faren illustrerer kontrasten mellom de to: «Jeg føler meg alltid så liten når jeg må være med pappa, som hvert år plukker store steiner [...] pløyer og harver og sår og slår jordet» (Flatland, 2010:12). Tarjei føler seg liten og han er ofte redd, blant annet når han må ta kontroll over traktoren:

Finner ikke på en unnskyldning. Og jeg har ikke samvittighet til det heller. Men gruer meg til å skulle ha kontroll på den store traktoren som er så sterk og skummel at jeg av og til føler at den har sin egen vilje og kan kjøre av gårde med meg når som helst (Flatland, 2010:12).

Han misliker både gårdsarbeidet med det det innebærer og jakt, som er en av faren sine interesser. Som leser får man innblikk i hvordan Hallvards forventninger til Tarjei styrer de valgene Tarjei tar. Dette gjelder særlig når det kommer til valg av studieretning på videregående. Tarjei er svært flink på skolen og han drømmer om å gå medielinja på videregående og deretter flytte til Oslo for videre studier. Framfor å følge drømmene sine, ender han opp med å begynne på landbruksskolen fordi det er det som forventes av han.

Årene går og når Tarjei fyller 17 år har han fått store muskler og dypere stemme. Han mestrer gårdsarbeidet og føler seg mer sidestilt med faren. Likevel opplever han at forholdet mellom de to ikke har endret seg. Tarjei hevder at forholdene til folkene rundt han aldri endrer seg, selv om han forandrer seg: «Jeg føler at jeg er fastlåst i den rollen noen skapte for meg da jeg var liten, og ingen ser meg som noen [sic.] annet enn den Tarjei jeg var da. Men jeg er en annen, og jeg kjenner meg ikke igjen og skjønner ikke at andre gjør det» (Flatland, 2010: 25). Dette indikerer at folk ser en annen person enn den han selv oppfatter at han er. Her kan man stille spørsmål rundt hvorvidt Tarjei viser folk sitt sanne jeg, ettersom andre oppfatter han som en annen. Dette «noe annet» som han refererer til, kan være den Tarjei som faren vil at sønnen skal være, en stødig og kraftig kar som ønsker å ta over gården for å bli bonde på heltid, slik som faren selv var da han var ung. Slike forventninger og implisitte krav er noe de fleste ungdommer kan kjenne seg igjen i, og de kan være vanskelige å takle på egen hånd.

En høstferie drar Karin og Julie på jentetur til Kanariøyene mens Tarjei og faren skal på guttetur for å jakte elg. Tarjei vil ikke på jakt, han vil heller være med på jentetur til Kanariøyene:

Jeg stod i gangen den dagen de dro, var så rasende at jeg måtte stramme alle musklene i kroppen for at jeg ikke skulle skrike, jeg beit meg i tunga så det blødde for å holde kjeft. Og jeg klarte ikke si ha det engang, jeg ville ikke klemme verken Julie eller mamma, jeg ville bare være med (Flatland, 2010:26).

På jaktturen går Tarjei med en følelse av avmakt gjennom skogen: «Har gitt opp egne tanker, og egne mål, har gitt opp å se meg selv om ti år» (Flatland, 2010:26). Tarjei har gitt opp drømmene for framtiden, han hevder at «...det er her jeg vil være om nøyaktig ti år, på jakt med pappa og kanskje ikke føle noe lenger. Kanskje ikke føle sinne, desperasjon, den konstante trangen til å flykte fra noe jeg ikke vet hva er» (Flatland, 2010:27). Dette kan tolkes som om Tarjei har innsett at han ikke er i en posisjon til å ta selvstendige valg, for hadde han valgt selv hadde han vært på sydentur, ikke på jakt. Tarjei opplever en traumatisk hendelse på denne jaktturen. Ved et uhell ender han opp med å skyte Johan, en mann fra bygda som også er på jakt. Tarjei skyter Johan med et vådeskudd, og skuddet går rett gjennom hodeskallen til Johan. For å beskytte sønnen sin, tar Hallvard på seg skylda. Ulykken preger både Hallvard og Tarjei i lang tid. Som en følge av at det er hemmelig at det egentlig var Tarjei som skøyt, tvinges Tarjei til å bære på denne grusomme hemmeligheten og den tunge skyldfølelsen helt alene. Den preger Tarjei i den grad at han får et illebefinnende som minner om et angstanfall på skytebanen i militæret mange år senere. Tarjei har lært seg alt om våpenet, men når han omsider skal prøve å skyte kjenner han det plutselig:

Jeg blir svett i hendene og på ryggen. Det er som om halsen min tørker ut hver gang jeg trekker pusten, og jeg har ikke nok spytt til å svelge. Hva i helvete er det med deg, sier jeg til meg selv. Du er *god* til å skyte, du skal vise dem det. Noe rakner inni meg og tanker og følelser jeg har holdt på avstand uten å vite det, skyller over meg. Jeg kan plutselig ikke se heller, det blir hvitt og tåkete foran øynene mine (Flatland, 2010:43).

I en samtale med en sersjant etter hendelsen på skytebanen kommer minnene han har fortrent i flere år, plutselig tilbake: «Alt raser gjennom hodet, Johan faller om i skogen med et skrik som ikke har vært der før, og jeg hikster» (Flatland, 2010: 44).

Sett bort fra hendelsen på skytebanen, trives Tarjei godt i militæret, og han føler at han hører hjemme der. Han lengter ikke hjem, men han prater mye med Julie på telefon. Julie forteller at Karin har begynt å pusse opp gamlestua på gården. Tarjei innser at Julie vet mer om moren deres enn han selv gjør: «Hun vet mer om mamma enn meg, det blir tydeligere for meg når jeg ikke bor der lenger. Hun har forstått henne og fått komme innenfor noe jeg heller ikke har forstått» (Flatland, 2010:45). Karin er lite til stede i Tarjei sin fortelling og fungerer nærmest som en biperson. Det er scener som sier noe om Tarjeis forhold til Hallvard som får mest plass i hans fortelling. Det kan være tilfeldig at det ikke framkommer særlig informasjon om hans relasjon til sin mor, men en annen mulighet er at Karin rett og slett ikke er så mye til stede i oppveksten hans. Forholdet mellom Tarjei og Karin er et forhold vi får et bedre bilde av i kapittelet til Karin.

En kveld i førstegangstjenesten kommer barndomskameraten Kristian opp på rommet til Tarjei for å snakke med han om noe viktig. Kristian har fått en idé om å dra til Afghanistan etter de er ferdige med førstegangstjenesten. Han har skrevet ut sider fra internettet om krigen i Afghanistan og forsøker å overbevise Tarjei ved å poengtere at folkene der trenger hjelp og at de dessuten kommer til å tjene mye penger og komme tilbake som helter. Det som overbeviser Tarjei er når Kristian understreker at Tarjei umulig kan ha lyst til å dra hjem igjen, for det er jo dette han er god til. Tarjei blir overrasket og smigret: «Han hadde sett det. Det var det jeg ble mest glad for av alt han sa. Det er dette jeg er god på, det er her jeg hører hjemme» (Flatland, 2010:48). De begynner å glede seg til å komme hjem som helter, rike helter. Gjennom Tarjeis del framstår han som en følsom, forsiktig og konfliktsky karakter. Han lar seg styre av farens forventninger gjennom mange år, uten at han våger å konfrontere han med sine egentlige ønsker og ambisjoner for voksenlivet. Tarjeis valg om å reise til Afghanistan kan betraktes som et oppbrudd, og en måte å slippe unna det presset som hans far har lagt på han.

Som nevnt tidligere er Karin lite til stede i Tarjeis del. Det er ikke før helt på slutten, før Tarjei skal reise til Afghanistan, at hun får en tydeligere stemme. Tarjei har hele oppveksten erfart hvordan moren har holdt ham på avstand, men den siste tiden før han reiser opplever han at hun tar kontakt. Hun ringer ham for å si hei, og hun er interessert i å vite når han kommer hjem på perm. Tarjei klarer ikke helt å forstå Karins plutselige interesse for ham, men han tørr ikke spørre henne om det fordi han er redd for å sette spørsmålstegn ved den skjøre kontakten de nå har etablert. Tarjei legger tydelig merke til at relasjonen mellom de to har endret seg etter at han bestemte seg for å dra til Afghanistan: «Og helt siden jeg kom hjem i begynnelsen av juli, har hun vært tilstede på en måte hun ikke har vært før. For meg» (Flatland, 2010:52). Karin er omsorgsfull ovenfor Tarjei, hun stryker ham i håret og sier navnet hans gjentatte ganger. Og endelig føler Tarjei seg «liten på en god måte, ivaretatt og sett» (Flatland, 2010:52).

To dager før han skal reise konfronterer Karin han med hennes tanker om hvorfor han reiser. Tarjei blir sint når moren hevder at han ikke forstår hva han gjør når han reiser. Karin påpeker hvordan Tarjei tror han hører hjemme i militæret, i krigen, men at hun skjønner mer enn han tror. Hun stiller spørsmålstegn ved Tarjeis intensjoner: «Er dette noe *du* vil fordi *du* mener det er riktig? Eller er det fordi du nettopp *ikke* trenger å tenke, du bare følger ordre så hodet og det som ellers herjer i sinnet ditt får hvile?» (Flatland, 2010:53). Tarjei hevder at moren aldri har sagt så mye til ham så lenge han kan huske og i alle fall ikke noe som bare handler om han. Tarjei blir svimmel av å innse at moren hans har forstått han hele tiden: «[H]un har sett

rett igjennom meg og sett ting jeg ikke har skjønt selv. Hun har sett meg hele tiden» (Flatland, 2010:53). Et vilt raseri skyller gjennom han. Han blir rasende for at hun hele denne tiden har forstått ham, men ikke sagt noe. Hun har ventet med å si noe helt til han skal reise, helt til det er for sent.

Tarjeis del slutter som den starter, med ulykken og dødsfallet hans i Afghanistan. I delen om Tarjei er det særlig den vanskelig relasjonen til foreldrene, forventningene fra faren, det å finne sin plass og å være tro mot seg selv som tematiseres. Ulykken i Afghanistan er et traume som er felles for alle karakterene i boka

3.3 Jon Olav

Jon Olav bor på nabogården til Tarjei og familien. På vinteren kjører han brøytebil og har ansvar for å holde veiene frie for snø. Det spesielle med Jon Olav er at han verken er en av guttene som reiser eller en av deres nærmeste. Jon Olav kan betraktes som en representant fra bygda, og det er gjennom hans synsvinkel vi får innblikk i hvordan familien til Tarjei og resten av bygda blir preget av de tre guttenes dødsfall. Jon Olav har vokst opp i bygda, og ble som barn vitne til at faren pakket tingene sine og forlot familien. Man blir gjennom hele delen til Jon Olav presentert for tilbakeblikk til barndommen hans:

Kvar gong eg ser nokon sykle opp bakken mot vegen, kjenner eg det i brystet. Som om kjensla frå eg var liten har sett seg i brystet og alltid ligg der – gøymt, men framleis til stades. Ei blanding av håp og sorg. Det barnslege håpet om at han skal snu, sorga over han at [sic.] ikkje gjorde det (Flatland, 2010: 61)

Faren hans dro, kom tilbake og gjorde moren gravid igjen, før han forlot den lille familien nok en gang. De frekvente tilbakeblikkene til barndommen indikerer at farens svik er noe som fortsatt preger Jon Olav i voksen alder.

Jon Olav er gift med Ingrid og sammen har de sønnen Sigurd som er to år eldre enn Tarjei. Sigurd har gått på skole med de tre guttene som dør i Afghanistan, men var ikke i samme omgangskrets som de. Når de mottar beskjeden om ulykken i Afghanistan, kjører Jon Olav til Oslo for å hente Sigurd og ta han med hjem. Sigurd gjennomgår en voldsom sorg etter at han mottar beskjeden om ulykken i Afghanistan. En sorg som Jon Olav sliter med å finne mening i: «Nokon gonger kjem tanken om at den sterke sorga til Sigurd er unormal, ingen andre av dei på hans alder tek det så tungt» (Flatland, 2010:73). Når han flytter hjem blir Sigurd boende på gjesterommet, han foretrekker det framfor å flytte inn på sitt eget soverom. Sigurd isolerer seg med sorgen sin hjemme hos foreldrene, han orker ikke være med på noe av det faren foreslår og holder seg stort sett inne i huset. Ingrid setter sønnens behov framfor alt, og

ettersom tiden går fører dette til at ekteparets tilværelse spinner rundt sorgen til sønnen og deres iherdige forsøk på å finne ut hvordan de kan hjelpe han gjennom den tøffe tiden. Jon Olav forsøker å forstå sorgen til Sigurd, men han opplever at Ingrid lykkes bedre enn han:

Det gneg meir enn eg vil innrømme at Ingrid skjønner Sigurd si sorg så mykje betre enn eg. Ho roar han ned gjennom sterke angstanfall på nettene, nærast fôrar han når han ikkje har matlyst og verkar å skjønne kva Sigurd treng før han veit det sjølv (Flatland, 2010:73).

Sigurd sørger i lang tid, og farens fortelling om angstanfallene på nettene kan tyde på at den voldsomme sorgen har utviklet seg til en slags depresjon. Depresjonen til Sigurd skaper en kløft mellom Jon Olav og Ingrid, og ekteskapet blir så og si satt på vent: «Eg forsvinn for dei begge denne hausten, og brukar mykje tid i fjøset, til vedlikehald av låven vår, alt eg kan gjere som ikkje inneber å vere inne med dei to» (Flatland, 2010:73). Jon Olav har fulgt Ingrids oppfordring om å gi Sigurd tid, men Sigurd blir verken bedre eller gladere. Han forsyner seg av lørdagsølen til faren uten å spørre og spiller høy musikk. De eneste gangene han går ut av huset er når han skal til butikken for å kjøpe øl eller røyk. Jon Olav opplever at Sigurd har gitt opp alt, og hans irritasjon knyttet til sønnens tilstand blir nærmest altoppslukende. Etter en stund får Jon Olav nok av sønnens oppførsel og måten Ingrid duller med han på:

Det er over eit halvt år sidan han kom heim, det er over eit halvt år sidan han har ofra Ingrid og meg ein tanke om korleis *me* har det, korleis me må liste oss på tå rundt han, korleis me må kjenne oss fram til og ta omsyn til kva slags humør han er i frå dag til dag, frå time til time. Det er ikkje normalt. Han er ein vaksen mann (Flatland, 2010:77).

Ingrid får overtalt Sigurd til å gå til en psykolog i nabobygda, og Jon Olav tolker dette som en bekreftelse på at Sigurds sorg er større enn normalt. Jon Olav er skeptisk til at Sigurd skal åpne seg for en psykolog, og han vegrer seg for hele opplegget. Han forsøker å overtale Ingrid om at dette er en dårlig idé ved å fortelle at han har hørt at psykologen ikke er til å stole på, at han er kjent for å ikke overholde taushetsplikten sin. Ingrid blir sint, noe som resulterer i at Jon Olav gir seg: «Eg sa ikkje meir, såg for meg korleis rykta kom til å gå når psykologen forsnakka seg til nokon» (Flatland, 2010:79). Jon Olavs frykt for at de andre i bygda skal få innblikk i Sigurds samtale med psykologen, indikerer at han vet noe om sønnen som han ikke vil at resten av bygda skal få vite.

En morgen er Jon Olav ute og kjører med brøytebilen, han har brøyta parkeringsplassen til kirkegården. På vei hjem møter han Reidunn, mammaen til Trygve. Han vet at hun kjører til kirkegården hver morgen for å fjerne snø fra gravsteinen til Trygve, så han er nærmest

forberedt på at han kommer til å treffe henne. I det Jon Olav kjører forbi henne, er det som om han ser Trygve sitte ved siden av henne inne i bilen, Trygve ser Jon Olav dypt inn i øynene: «Noko treffer meg ein stad i mellomgolvet og bringar fram eit minne frå fleire år tilbake, til ein sommar, ei varm sommarnatt» (Flatland, 2010:81). Jon Olav husker denne sommeren som den sommeren Sigurd var ferdig med å være trasig tenåring. De tidligere årene hadde han vært grå i ansiktet, full av kviser og arr, hadde bøyde skuldre og sa sjelden et ord. Jon Olav husker hvordan Sigurd kom hjem og hadde retta seg opp: «...eg såg for fyrste gong kor høg han eigentleg hadde blitt. Farge i ansiktet, og eg hugsar det som om han snakka i eitt strekk heile sommaren» (Flatland, 2010:81). Jon Olavs beskrivelse av sønnen gir inntrykk av at dette var en sommer Sigurd var i godt humør og hadde det bra. Minnet av den fine sommeren sammen med den lille familien hans kommer tilbake når han ser ansiktet til Trygve i bilen. Først er det gode minner av en fin sommer med en god familie og en god Sigurd. Deretter kommer bildet av Trygve opp og forstyrrer: «Kva gjer han i minnet om den sommaren, han forstyrrar og hakkar opp filmen i små bitar som eg ikkje får tak i» (Flatland, 2010:82). Jon Olav husker tilbake til en varm sommernatt. Han er våken og går ned på kjøkkenet, når han ser konturene av en skygge ute på tunet. Han ser det er Trygve som står der og bøyer seg ned for å plukke opp noe på bakken. Deretter kaster Trygve småstein på ruta til Sigurd. Jon Olav blir stående og lytte til at Sigurd åpner vinduet, de prater kort før han hører Sigurd liste seg stille ned trappa. Jon Olav blir stående i vinduet å se Trygve og Sigurd løpe lett og barfot over tunet og ut i den varme sommernatta. Dette natlige ritualet skal komme til å gjenta seg hver natt den sommeren.

Kort tid etter at Sigurd har flyttet hjem til bygda, finner Jon Olav mobilen til Sigurd innerst i klesskapet på gjesterommet. Mobiltelefonen er avslått og pakket inn i et håndkle. På et senere tidspunkt har Sigurd kjøpt seg ny mobil, hvorpå Ingrid påpeker at han jo kjøpte seg ny mobil i fjor. Sigurd hever han har mistet mobilen sin, men Jon Olav vet at den gamle mobilen hans ligger innpakket i et håndkle innerst i skapet på gjesterommet. Minnet om Trygve og Sigurd, førte til at Jon Olav husker på mobilen: «Minnet om sommaren og den innpakka mobilen har opna ei dør på gløtt – inn til tankar eg ikkje vil ha, inn til ei sanning eg ikkje vil forstå. Og inn til ei uro og ein frustrasjon eg ikkje vil kjenne på» (Flatland, 2010:83). Jon Olav har forstått noe han ikke vil forstå, han vil at Ingrid skal rydde opp i tankene hans, men han kan ikke si noe til Ingrid for han vet ikke hva han skal si. Jon Olav strever med tankene omkring Trygve og Sigurd og hva som egentlig foregikk den sommeren, men han kan ikke snakke med noen om det, fordi ingen andre kan få vite det. For Jon Olav er dette så fremmed, så umulig å forstå, så skamfullt at «bare tanken på å skulle snakke med nokon andre om dette gjer at kinna

blir raude av skam» (Flatland, 2010:83). I begynnelsen av sorgprosessen til Sigurd, sliter Jon Olav med å finne mening i Sigurds sorg. Han hevder at han ikke forstår hvorfor Sigurd reagerer mye sterkere enn de andre på hans alder i bygda. Han hadde jo ikke et så nært forhold til de guttene som døde. Etterhvert skal det vise seg at han muligens forstår sønnen sin så alt for godt. Det Jon Olav innerst inne vet, den sannheten han ikke makter å akseptere, er at Sigurd er homofil og at han var kjæreste med Trygve den sommeren.

På toårsdagen for ulykken reiser Ingrid og Sigurd på ferie til foreldrene til Ingrid, ingen av dem spør om Jon Olav vil være med. I det øyeblikket de reiser, føler Jon Olav at de kommer til å være borte for alltid:

Kjente at alt i meg stritta imot, det kjentes ut som om dei reiste for alltid da bilen svinga ut av tunet. Eg stod sikkert ute på vegen og venta i ein halvtime før eg gjekk innover mot garden att. Stod inntil den raude fjøsveggen og såg etter mor på åkeren, kjente sola brenne i ansiktet. Far sykla sin veg» (Flatland, 2010:90)

Det framkommer av måten han trekker en parallell til barndommen, at Jon Olav føler seg forlatt av Ingrid og Sigurd. På samme måte som han ble forlatt av sin far da han var barn. Delen om Jon Olav tematiserer de mange utfordringer som finnes i familiære relasjoner og den tunge sorgen etter et uventet dødsfall.

3.4 Karin

Karin jobber som bibliotekar på Oslo Deichmanske bibliotek hvor hun en dag treffer Hallvard og faller pladask for ham. Hallvard studerer i Oslo mens han venter på å ta over gården fra foreldrene. Karin er byjenta som flytter fra Oslo til bygda for kjærligheten. Livet på landet blir ikke så romantisk som hun hadde forventet seg. Gårdsdriften krever mye arbeid og den tar all tiden til Hallvard. Kort tid etter at de har flyttet til bygda blir Karin gravid. Datteren Julie blir født og Karin knytter svært sterke bånd til datteren fra første stund:

Mamma hadde sagt at jeg ikke kunne forvente å kjenne morsfølelsen med en gang, det tok ofte litt tid. Jeg visste ikke hva hun mente med morsfølelsen, men hvis det var følelsen av nærhet, usigelig glede og en uendelig kjærighet – større enn noe annet – hun mente, kjente jeg den i det øyeblikket jeg fikk det som hadde vært en del av meg, som enda var en del av meg, på brystet – blodig og våt. Og med lukten, denne lukten av *meg*, som ikke var meg likevel (Flatland, 2010:106).

Tiden etter at Julie ble født tilbringer Karin stort sett sammen med den nyfødte datteren sin, som i en boble, bare de to. Hun våkner ofte gjennomsvett og livredd om nettene, gang på gang må hun sjekke om Julie fortsatt puster. Hallvard er igjen opptatt med gårdsarbeidet, og

Karin savner han egentlig ikke, likevel er det noe som ikke føles riktig: «Jeg hadde ikke savnet ham i boblen jeg hadde levd i sammen med Julie. Men forventningene jeg tidligere hadde hatt om å være en ordentlig familie stemte ikke med det livet Hallvard og jeg levde» (Flatland, 2010:109). Karin blir redd for at Julie skal vokse fra henne og hun begynner å ønske seg et barn til.

Det går ikke lang tid før Tarjei blir født. I motsetning den euforiske lykken og den sterke morsfølelsen som fulgte i etterkant av fødselen til Julie, opplever hun Tarjeis fødsel på en annerledes måte: «utmattet etter flere timer i et smertehelvete jeg aldri hadde opplevd før. Jeg følte ingenting da de la ham på brystet mitt – blodig og våt, uten lukt» (Flatland, 2010:110). Karin hadde syntes at Julie hadde vært så nydelig fra første stund, mens Tarjei var fremmed og rar og hun ble kvalm av å ha ham liggende inntil brystet sitt. Hun husker hvordan alle andre syntes Tarjei var vakker, men selv syntes hun at han var stygg. Tiden etter fødselen opplever Karin angsten: «...angsten grep meg, som noe hardt i brystet, skapte bølger av hat mot meg selv og ham. Jeg gråt ikke. Jeg holdt ham inntil meg mens angsten herjet i kroppen» (Flatland, 2010:111). Karin føler ikke at Tarjei er en del av henne, slik som Julie var da hun ble født. Tiden etter Julie ble født hadde vært full av gode følelser og lykke, men fra tiden med Tarjei som nyfødt husker Karin bare frykten for at dette skulle være henne og frykten for de voldsomme angstanfallene om nettene. Denne frykten for at dette skulle være henne kan tolkes som en frykt for at denne versjonen av seg selv, som var så ulik den hun hadde vært tidligere, egentlig var henne. Var det en slik mor hun egentlig kom til å bli?

Karin opplever vonde tanker og følelser, og en angst så sterk at hun begynner å tenke på å ta sitt eget liv: «...jeg var så redd, for marerittene og tankene – de tankene som gjorde at jeg skulle ønske at jeg var død, som gjorde at jeg *lengtet* etter å dø» (Flatland, 2010:111). Hun klarer ikke å være mor for Tarjei, og det er ikke kun seg selv hun ønsker død, men også sin nyfødte sønn: «Jeg var ikke mor – ikke for Tarjei som så på meg med øyne som gjorde at jeg ville slenge ham i veggen, legge ham ute i snøen, og jeg hatet ham enda mer for at han kunne få meg til å tenke tankene, for frykten og angsten han skapte» (Flatland, 2010:111). Karin klarer å holde de vanskelige tankene og forakten hun føler for sin nyfødte sønn for seg selv: «Jeg bet tennene sammen, døde ikke, jeg smilte, laget middag, skiftet bleier» (Flatland, 2010:111). Hun gjennomfører de praktiske oppgavene hun må som mor, men følelsesmessig er hun ikke til stede; hun verken synger eller leser for Tarjei, slik som hun gjorde for Julie. Den delen er det Hallvard som må ta seg av.

Det var nabo og lege i bygda Ragnhild som skulle bli Karins redning. På avstand hadde hun fått med seg hva som foregikk. Ragnhild hadde sett hvordan alt i Karin hadde «hardnet og blitt til stein» (Flatland, 2010:112) etter at Tarjei ble født. Det var Ragnhild som var der for Tarjei den første tiden, da hans egen mor ikke klarte det: «Så var hun der, hun kom, smilte til Tarjei på den måten jeg ville, men ikke klarte» (Flatland, 2010:112). Hjemme hos Ragnhild får Karin et fristed: «Utenom arbeidstid tok hun meg med hjem, ofte flere ganger i måneden og lot meg *være*, og leve ut sorgen jeg ikke visste hvor kom fra, fremdeles redd for at den kom fra Tarjei» (Flatland, 2010:113). Skildringen av tiden etter fødselen indikerer at Karin gikk inn i en fødselsdepresjon da Tarjei ble født. Denne sorgen hun refererer til kan knyttes til depresjonen, og den såre åpenbaringen av at opplevelsen av å få et til barn, å bli en lykkelig familie på fire, ikke ble slik som hun hadde forventet. Hennes første fødsel og tilværelsen som nybakt mamma sammen med Julie hadde vært så fin, også ble alt annerledes da Tarjei kom. Her får man inntrykk av at Karin mener at Tarjei var den som brakte med seg sorgen inn i livet hennes. Gjennom oppveksten til Tarjei og Julie, fortsetter Karin å ta seg av de praktiske oppgavene knyttet til å være mor, men følelsesmessig er det Julie som er der for Tarjei. Karin tror at Julie er den eneste som egentlig forstår Tarjei. De gangene slaktebilen kjører av gårde med oksene er det hun som kommer hjem med is og tegneserier og gjør «trygge ting som å hente ned dynene til sofaen, lage ostesmørbrød og kakao og se på film» (Flatland, 2010:117).

Karin distanserer seg fra Tarjei stort sett gjennom hele oppveksten hans. Det er ikke før Tarjei drar i militæret at hun føler på et bånd til han. Karin gråter den dagen Tarjei reiser, hun kjenner på en skyldfølelse og en frykt for at han ikke kommer tilbake, slik at hun aldri får gjøre ting godt igjen. Den tiden Tarjei er borte kjenner Karin på «det plutselige og overveldende savnet etter Tarjei. Etter å få ham hjem og ha ham nær; det var som om savnet var helt fysisk, som slag i magen» (Flatland, 2010:124). «Endelig» sier Ragnhild, noe som tyder på at endelig er det følelsesmessige båndet mellom mor og sønn på plass. Endelig kan Karin make å være følelsesmessig tilstede for sønnen sin. Karin henter Tarjei på bussen når han kommer hjem til jul: «Jeg var over en halvtime for tidlig ute. Var nervøs og urolig, spent, glad. Gledet meg til å se ham» (Flatland, 2010:124). Karin føler på det hun omtaler som «nye følelser» for Tarjei, hun virker spent og begeistret for at Tarjei kommer hjem til denne nye relasjonen som har åpnet seg for de to. For Tarjei som har vært borte, er det lite som har endret seg og denne forandringen som Karin føler på, er det kun hun som er bevisst. I det Tarjei stiger ut av bussen, speider han forvirret etter Hallvards bil. Han blir overrasket over å se at det er moren som kommer og er stille hele kjøreturen hjemover.

På julaften, midt i julemiddagen, forteller Tarjei at han har bestemt seg for å dra til Afghanistan. Sommeren etter er den siste sommeren før Tarjei drar. Karin husker alle følelsene, og igjen husker hun alle nettene hun ikke sov. På samme måte som da Julie var nyfødt våkner Karin midt på natta igjen: «Jeg husker alle lyder, og alle nettene det var så stille at jeg våknet gjennomsvett og livredd. Og gang på gang måtte liste meg inn på rommet hans, for å se på ham» (Flatland, 2010:126). Hun går inn og stryker ham over det tykke håret og sier navnet hans gjentatte ganger. Endelig føler hun den kjærligheten hun skulle følt for Tarjei da han ble født. Karin er rasende på Hallvard denne sommeren, hun er rasende på alt annet enn Tarjei. Hun er sint for at noe eller noen har tvunget Tarjei til å flykte, og hun er livredd for at det skal være henne. På tross av det som har vært et vanskelig forholdet mellom mor og sønn, på tross av at hun har holdt ham på avstand hele oppveksten hans, så er det Karin som forstår Tarjeis beslutning bedre enn noen andre. Hun er sikker på at dette er en flukt, og verken et politisk standpunkt eller en avgjørelse tatt med et heltmodig motiv: «Det var bare frykt for det oppgjøret han ennå ikke hadde tatt, og som han nå ikke trengte å ta» (Flatland, 2010:126). Måten sinnet hennes først og fremst er rettet mot Hallvard, gir inntrykk av at det er Tarjeis oppgjør med faren hun sikter til. Før han drar, føler Karin at hun er nødt til å fortelle til Tarjei at han ikke behøver å flykte. Samtalen ender med at Tarjei skriker til moren sin. Senere på kvelden går hun opp på rommet hans. Hun stryker Tarjei over håret mens han gråter, og noe roer seg i henne før han sovner, mens hun hvisker «Bare sov du, Tarjei» (Flatland, 2010:127).

Karin sin del tematiserer håpefulle forventninger som ikke blir møtt, morskjærlighet og fødselsdepresjon. I tillegg tematiseres familiære relasjoner og mangelen på det som kan betraktes som en grunnleggende kommunikasjon mellom familiemedlemmene.

3.5 Trygve

Trygve er den andre stemmen til en av de tre guttene som omkommer i Afghanistan. I likhet med Tarjeis del, begynner også Trygves kapittel med en skildring av hans dødsfall.

Trygve vokser opp i en familie på fem som består av far, mor og hans to eldre brødre som heter Sondre og Eirik og er tvillinger. Sondre og Eirik er prikk like og to år eldre enn Trygve. Trygve ønsker ofte at også han var tvilling, at de tre kunne være trillinger. Dersom de var trillinger kunne også han få være en del av alle tingene som Sondre og Eirik gjør sammen, ting som kun de som er tvillinger kan gjøre. Han får være med av og til, men ikke som en tredje tvilling. Foreldrene har forsøkt å legge til rette for at Trygve skal få ta en del i relasjonen Sondre og Eirik har: «Mamma og pappa har lagt oss på same rom, har kjøpt like

klede til meg og Eirik eller meg og Sondre, har gjort alt de kan for at eg også skal føle meg med. Og nokon gonger gjer eg det, nokon gonger er det oss tre. Men som regel er det dei to» (Flatland, 2010:132). Trygve opplever å havne utenfor dette tospannet som er tvillingbrødrene hans. Han sliter med å finne sin plass i søskenflokket, og møter på den samme problemstillinga på skolen. Her er det Tarjei og Kristian, Bjørn og Magnus som er bestevenner. Trygve opplever å havne utenfor. De er kun fem gutter i klassen, og det er ikke mulig for at han å få en bestevenn: «for sjølv om Magnus har flytta, vil ikkje Bjørn ha nokon ny bestekamerat, slik at eg ikkje har nokon bestekamerat, bortsett frå at eg får låne ein av dei andres når dei er uvenner» (Flatland, 2010:137).

Sondre og Eirik begynner på ungdomsskolen og Trygve opplever at avstanden mellom han og de to brødrene blir større: «Da dei byrja på ungdomsskolen blei eg plutselig så mykje mindre, eller så blei dei så mykje større. Eg gler meg til å byrje på ungdomsskolen, til at dei to åra mellom oss igjen bare skal vere år, ikkje avstand» (Flatland, 2010:138). Avstanden som Trygve håper på at skal bli mindre når han begynner på ungdomsskolen, blir ikke noe mindre. De to brødrene hans unngår han og gjør et poeng av å ikke se på lillebroren sin hele det første året de går på samme skole. Det andre året på ungdomsskolen har brødrene begynt på en skole i nabobygda og Trygve skal konfirmeres. Hele oppveksten har han vært yngre enn brødrene, følt seg utenfor både hjemme og på skolen. Han har vært en del av guttegjengene, men likevel alene. Når konfirmasjonen kommer har Trygve ventet lenge på å føle seg voksen, men etter konfirmasjonen føler han seg mindre:

Eg har ikkje trudd at eg skulle bli vaksen over natta bare fordi det er konfirmasjon, men pappa har sagt det så mange gonger i vår at eg har byrja å vente. Vente på forandringa. Men alt er like skummelt, alle tankane kjente og kroppen er framleis altfor liten og verda er altfor stor (Flatland, 2010:141).

I det han kneler foran presten føler han seg maktesløs og rar. Trygve blir svimmel av tanken på at det kanskje er slik det føles å være voksen. Man får inntrykk av at Trygve har forventninger om at ting skal bli bedre etter konfirmasjonen, men når dagen er over sitter han igjen med en skuffelse. Han er fortsatt den samme Trygve, en liten og ensom guttekropp i en altfor stor verden.

Trygve begynner på videregående skole i nabobygda, tar buss en time hver vei. Barndomskameratene fra bygda blir spredd, Bjørn og Kristian havner sammen i en annen klasse enn Trygve, og Tarjei har begynt på landbruksskolen. Den eneste Trygve kjenner i klassen sin er Tore, men han er tre år eldre og røyker så mye hasj at dette er hans siste forsøk

på å fullføre videregående skole. Kristian og Bjørn får nye venner i røykegjengen, men på grunn av at Trygve ikke røyker ser de dumt på han når han forsøker å inkludere seg selv i gjengen. På skolen begynner Trygve å legge merke til den to år eldre gutten Sigurd. Trygve kjenner til Sigurd fra før av. Han er sønn av Jon Olav og Ingrid i bygda og like gammel som brødrene Sondre og Eirik. En dag i februar blir Trygve syk, han har høy feber og halsbetennelse. Feberen gjør at han går inn og ut av drømme, og han klarer ikke skille hva som er drømmer og hva som bare er tanker:

Kanskje er det det same. For alt handlar om Sigurd, alt handlar om den verste vinteren, dei verste tankane, dei verste orda og det verste i verda. Alt handlar om å vere meg i noko eg ikkje vil vere, alt handlar om å ikkje – ikkje for alt i verda – gå over den raude streken i tankane, den raude streken som kanskje er forståing, kanskje er erkjenning eller som kanskje bare er ein raud strek (Flatland, 2010:146).

Tankene til Trygve kan tolkes som at møtene med Sigurd har satt i gang noe i Trygve som muligens alltid har vært der, men som han ikke har maktet å håndtere tidligere. Det kan virke som om det er noe som har skjedd en vinter og som han fortrenget siden. Et møte med en versjon av seg selv som han ikke ønsker å være. Trygve tenker selv at denne røde streken han ikke vil gå over handler om erkjenning. Dersom han går over denne streken er han nødt til å ta virkeligheten inn over seg og erkjenne hvordan han egentlig er. Det hele hadde begynt den dagen tanken på Sigurd og en følelse han ikke viste hva var, men som hadde vært der lenge, fikk ham til å stryke på franssprøven. Det var den dagen «Sigurd byrja og alle dei innelåste tankane, alle kjenslane inne i boksen med hengelås i hovudet sprengte på og ville ut» (Flatland, 2010:147). Enda en gang får man inntrykk av at disse tankene er noe han har opplevd tidligere, tanker han har fortrenget og gjemt unna i en boks med hengelås inne i hodet sitt. Etter denne dagen er Sigurd der og kontakten mellom de to øker. En dag foreslår Sigurd at de burde spille gitar sammen, og de treffes hjemme hos Trygve en lørdagskveld han er hjemme alene. Etter denne kvelden møtes de hver lørdag. En kveld har Sigurd tatt med seg øl og whisky, de spiser pizza og drikker øl etter øl. Trygve har drukket før, men ikke med Sigurd: «Ikkje med kjensla som gjorde at alkoholen fekk dobbel så stor kraft og gjorde meg svimmel og sterk» (Flatland, 2010:149). De sitter på gulvet foran peisen, og Sigurd spiller og synger Bob Dylan. Trygve får plutselig tårer i øynene, Sigurd legger fra seg gitaren og kommer nærmere: «Eg skalv over heile kroppen, det var så vondt at eg nesten ikkje fekk puste. Så kom han heilt nær, kyssa meg og eg fekk puste igjen. Mjukt. Hardt. Vondt. Godt. Varmt. Kaldt. Og eg tenkte at tek du på meg nå, så dør eg» (Flatland, 2010:150). Dette er første gang det forekommer en så tydelig kjærlig og nærmest erotisk hendelse mellom de to.

Uka etter er ikke Sigurd på skolen. Trygve ser etter Sigurd hver dag og klarer ikke tenke på noe annet. Mandagen etter er Sigurd tilbake, men han har forandret seg: «Heile veka gjekk utan at Sigurd snakka til meg, helste på meg eller smilte til meg. Han var så langt borte, lenger enn nokon gong før» (Flatland, 2010:151). Trygve reagerer med å bli dårlig og han spy i doen på bussen hver dag. Sigurd ignorerer Trygve, noe som kan tolkes som at han fortrenger følelsene og rømmer unna det han synes er vanskelig å håndtere. Trygve tenker bare på Sigurd, men han skyver unna alle tankene om seg selv: «om *meg* som var ekkel og rar og som ikkje orka å sjå på meg sjølv i spegelen etter den eine gongen eg hadde sett, og sett avtrykka etter hendene og leppene til Sigurd på kroppen» (Flatland, 2010:151). Dette indikerer at både Sigurd og Trygve sliter med å håndtere denne nyoppdagede siden av seg selv. Måten de reagerer på er ulik ved at Sigurd ikke vil ha noe med Trygve å gjøre, mens Trygve gjerne vil ha kontakt med Sigurd, men han unngår øyekontakt med seg selv i speilet. Det kan virke som om Trygve er kommet nærmere aksept når det gjelder å ha følelser for en av det samme kjønn, men at han ikke er klar til å identifisere seg selv som homofil.

I tiden som følger etter den lørdagskvelden fortsetter Sigurd å ignorere Trygve og plutselig får han seg en jentekjæreste. Over et lengre tidsrom har de to guttene kun sporadisk kontakt. Sigurd flytter til Oslo for å studere og Trygve drar i militæret. På sesjon er Trygve nervøs for at de skal kunne gjennomskue han: «Kjem dei til å sjå at eg er meg og at eg er det eg er?» (Flatland, 2010:162). Kristian og Tarjei hevder at de skal søke seg inn i marinen, og Trygve vil så gjerne komme sammen med de: «Eg er redd for vatn, og blir sjøsjuk bare eg går om bord i båten vår. Vil likevel søke saman med dei» (Flatland, 2010: 162). På tross for at han verken trives eller egner seg til sjøs, så ønsker Trygve å komme sammen med de to barndomskameratene. Følgelig framstår Trygve som redd for å være alene, en side av Trygve som også kommer fram når de to brødrene hans forteller at de skal flytte hjemmefra: «Eg får vondt i magen. Eg blir aleine, igjen aleine, alltid aleine» (Flatland, 2010: 156).

Sommeren før Trygve drar i militæret er Sigurd tilbake i bygda og han unnskylder seg overfor Trygve. Denne sommeren møtes de omtrent hver natt: «Desse nettene med Sigurd. Noko opnar seg og blir stort. Noko i *meg*. Korleis kan det vesle hovudet mitt romme desse kjenslene? Korleis kan kroppen min vere så sterk med ein gong den er nær hans?» (Flatland, 2010:164). Det kan tenkes at det ikke var den følelsen av å bli voksen som Trygve ventet på da han ble konfirmert, som ville gjøre at han ville passe inn med de andre. Kanskje er det heller møtet med de vanskelige følelsene og erkjennelsen av hvem han egentlig er som fører til at alt faller på plass? Trygve opplever at det er godt å være på rekruttskole der ingen kjenner han: «Eg kan vere meg sjølv på nytt, bygge meg sjølv som eg vil i dei andres augo.

Kan vere modigare, betre – som eg har blitt, men som ingen har sett fordi dei har kjent meg heile livet» (Flatland, 2010: 165). Selv om han ikke løper raskest, er livredd for å skyte seg selv eller noen andre og får flere gnagsår enn alle der, så føler han seg som en ny Trygve: [...] alt har vore så nytt fordi eg har vore så ny. Eg har kjent meg så fri, har vore ein del av gjengen» (Flatland, 2010:165). Trygve opplever å blomstre på rekruttskolen, endelig er han seg selv, endelig er han en del av gjengen.

Før jul reiser Trygve til Oslo for å besøke Sigurd. Sigurds leilighet i Oslo er som et fristed for de to, der kan de være sammen. Den nye Trygve, full av mestring og pågangsmot, ønsker at de skal reise hjem til bygda sammen, som et par. Han vil ikke komme hjem som den gamle versjonen av seg selv, han vil vise fram den nye Trygve som er sammen med Sigurd. Men Sigurd har ikke gjennomgått den samme prosessen som Trygve, han ønsker ikke å stå fram som homofil i bygda, aldri. De krangler og Trygve reiser hjem til bygda alene. Denne jula ringer Kristian, han og Tarjei vil ha med Trygve til å verve seg til krigen i Afghanistan. I det øyeblikket vil Trygve gjerne forandre livet sitt, han har nettopp kranglet med Sigurd og innsett at: «ingenting kom nokonsinne til å bli enkelt igjen. Ingenting kom til å vere bare Sigurd og meg. Aldri» (Flatland, 2010: 167). I tillegg blir han smigret av at de spør akkurat han: «Gjengen, ikkje sant? Sa Kristian. Eg smelta, dei hadde rekna med meg» (Flatland, 2010: 167). Endelig var han blitt en del av dette fellesskapet som han så sårt hadde ønsket å være en del av hele livet.

Trygve sitter i flyet på vei til Afghanistan. Rett før flyet skal til å ta av fra Gardermoen, tikker det inn en melding fra Sigurd: «*Trygve. Alt skal bli annleis når du kjem heim. Eg ventar på deg*» (Flatland, 2010:170). Meldingen fra Sigurd representerer en ny begynnelse som venter på Trygve når han kommer hjem fra Afghanistan. Dette er en ny begynnelse som vi som lesere dessverre er smertelig klar over at aldri kommer til å finne sted. I Trygves del tematiseres blant annet hvordan det er å føle at man ikke hører til, å ha et sterkt ønske om å få ta del av tilhørigheten i en gruppe. I tillegg tematiseres de helt grunnleggende spørsmålene vedrørende egen identitet, og hvordan man er nødt til å ta stilling til disse etter å ha oppdaget at man er homofil.

3.6 Felles for de fire delene

3.6.1 Traumer

Romanen tematiserer traumer på flere nivå. Den fatale ulykken i Afghanistan som tar tre liv kan betraktes som en overordnet traume som rammer hele bygda kollektivt. Det er svært

sjelden at norske soldater dør i krig i utlandet, dermed kan dødsfallet til én norsk soldat være traumatisk nok for et helt samfunn i seg selv. Ulykken rammer ikke bare én, men hele tre gutter som attpåtil har vokst opp i den samme lille bygda, dette fører til at det lille samfunnet rammes enda hardere. Dette gjelder både for de som står guttene aller nærmest, men også de som har kjent dem på avstand. Videre har vi delene hvor de fire karakterene på ulike vis er i møte med traumer på individnivå. Tarjei opplever den traumatiske hendelsen i det han treffer Johan i hodet med et vådeskudd på jakt. I oppveksten opplevde Jon Olav å ha en far som forlater og svikter hele familien. Gjennomgående tilbakeblikk til barndommen i hans del, indikerer at dette er noe han opplevde som traumatisk som barn og er noe som fortsatt preger han som voksen. Videre er det Sigurds sorg som representerer et stort traume, men også hvordan Jon Olav som far har problemer med å anerkjenne en ny og vanskelig sannhet om sin sønn. I likhet med Jon Olav, opplever også Karin traume i barndommen når hennes far dør. Likevel er Karins mest sentrale møte med traumer, når hun gjennomgår en fødselsdepresjon og er livredd for at det er hennes egentlige personlighet som åpenbarer seg. Når det kommer til Trygve er det møtet med en fortrengt versjon av seg selv som kan betraktes som en traumatisk opplevelse. Etterhvert som han får en mer forsonende holdning til den nye siden av seg selv, gjennomgår han en dyp kjærlighetssorg, som også kan betraktes som et følelsesmessig traume.

3.6.2 Relasjoner

Et annet gjennomgående tema i romanen er relasjonen mellom foreldre og barn. Her er det særlig den manglende kommunikasjonen mellom foreldre og barn i romanen som er interessant å studere nærmere. Som vi har vært inne på tidligere har Tarjei et vanskelig forhold til begge sine foreldre. Han føler på de tyngende forventningene fra sin far i tillegg til morens distansering fra han. Manglende kommunikasjon mellom Karin og Tarjei fører til at det skal gå mange år før Tarjei innser at moren hans har forstått ham hele tiden. Hun har forstått det som ingen andre har skjønt, sider av han som ikke engang han selv har vært klar over. Den manglende kommunikasjonen er også et sentralt aspekt i forholdet Tarjei har til faren. Ettersom Tarjei ikke våger å kommunisere sine egentlige ønsker i livet til faren, ender han til slutt opp med å dra til Afghanistan som en måte å flykte fra oppgjøret med faren og det livet som han mener at Tarjei skal ha. Her tematiseres hvordan et nærmest dysfunksjonelt forhold til sine nærmeste kan få katastrofale følger. Det samme gjelder for Jon Olav og hans relasjoner til de andre i familien. Selv opplevde han en oppvekst med en far som ikke var til stede og som ikke stilte opp for sønnen sin. Det er mye som tyder på at det er derfor han som voksen virkelig ønsker å være der for sin egen sønn. De gangene Jon Olav forsøker å være der

for Sigurd, opplever han at Sigurd heller vender seg til kona Ingrid, og det ender med at han føler at han ikke strekker til. Den manglende kommunikasjonen mellom de tre i familien fører til at Jon Olav føler at Ingrid kommer i veien mellom han og Sigurd, samtidig som han opplever at Sigurd kommer i veien for samlivet mellom han og kona. I tillegg til Ingrid, er det også Jon Olavs underliggende forståelse av at Sigurd er homofil, som ligger i veien for deres relasjon. Jon Olav velger å fortrenge sannheten om Sigurd, framfor å gå i dialog med sønnen om noe som kan være svært vanskelig for han å håndtere på egen hånd. Forholdet til foreldrene og at de aldri har pratet sammen om dette kan betraktes som en av grunnene til at Sigurd er redd for stå fram i bygda som homofil sammen med Trygve.

Karin opplever en altoppslukende fødselsdepresjon som hun holder skjult for ektemannen Hallvard. Dette fører ikke bare til at hun må gjennomgå den vanskelige tiden alene, men det preger også forholdet deres og avstanden mellom Karin og familien blir enda større. Den manglende kommunikasjonen gjør seg også gjeldene i forholdet mellom Karin og Tarjei. Måten Karin holder Tarjei på avstand kan betraktes som en overlevelsesmekanisme for å håndtere den vanskelige situasjonen hun står i. Det kan tenkes at dersom Karin hadde kommunisert tidligere ovenfor Tarjei at hun har sett han, sett situasjonen og hva han sto i, ville omstendighetene vært annerledes. På samme måte kan alt det usagte mellom Trygve og hans nærmeste betraktes som en av grunnene til at alt ender som det gjør. Trygve snakker ikke med noen om den nyoppdagede siden av seg selv. Resultatet av dette er at Trygve er helt alene om kjærlighetssorgen, homofilien og de vanskelige følelsene knyttet til disse. Verken venner eller familien hans vet nøyaktig hva det er han gjennomgår, men særlig moren hans merker en forandring i han.

3.6.3 Forventninger og det å finne sin plass

De siste sentrale aspekter som blir tematisert i romanen og som det er særlig relevant å se på i en didaktisk sammenheng, er forventninger og det å finne sin plass i et fellesskap. I romanen er det mye fokus på forventninger. Vi har Karins forventninger til livet som en lykkelig familie på bygda. Hallvards tanker om at Tarjei skal ta over gården og leve det samme livet som han selv. Trygves håp om at alt skal bli bedre når han bare blir voksen. Jon Olavs ønske om at Sigurd skal komme over sorgen og at alt skal gå tilbake til slik det var før. I tillegg har vi de tre guttenes forventninger knyttet til å tjenestegjøre i Afghanistan og komme hjem som helter. En forventning som, i likhet med de andre, ikke blir innfridd.

Når det gjelder streben etter å finne sin plass, er også dette noe som tematiseres i de fleste delene. Gjennom de andres synsvinkler framstår Tarjei som en selvsikker og kjekk gutt som

mestrer alle områder i livet. Han er populære blant jentene, er flink på skolen og har spesielt godt lag med dyr, noe som er perfekt for han som skal ta over gården. Gjennom Tarjeis del kommer det fram at realiteten er en helt annen. Her er det særlig problematikken knyttet til hvorvidt han skal innfinne seg i farens forventninger og ta over hans plass på gården, eller velge det han selv vil i livet som er sentral. Jon Olav strever med å finne sin plass i hans egen lille familie, og han føler at det rett og slett ikke er rom for han så lenge Sigurds sorg er i huset. Ingrid og Sigurd knytter et bånd som Jon Olav ikke får ta del i og han forsvinner for dem begge to.

Karin har i utgangspunktet en tydelig plass som mor i familien, men på grunn av fødselsdepresjonen hun gjennomgår etter Tarjeis fødsel er dette en rolle hun ikke makter å fylle. Det skal gå omkring 20 år før Karin finner sin plass i familien som mor for Tarjei, men da viser det seg å være for sent. Når det gjelder Trygve strever han med å finne sin plass i en vennegjeng, i sin egen familie og i bygda forøvrig. Han opplever å realisere seg selv på nytt og skaper en ny versjon av seg selv når han kommer i førstegangstjenesten. Der er det ingen som kjenner ham som den han egentlig er. Det kan virke som om det er den nye versjonen av Trygve som kommer hjem til Sigurd før de skal reise hjem på juleferie. Han ønsker at de to skal reise hjem sammen, og være sammen i bygda, framfor alle: «Vil sleppe å vere den Trygve eg var før eg reiste, vil sleppe å ta imot tankane og kjenslene som ventar på meg i innkøyrsla heime» (Flatland, 2010:166). Han ønsker å markere dette skiftet ved å komme hjem til bygda for å vise sitt sanne jeg, den Trygve som han har gjemt bort i alle år og som endelig har funnet sin plass. Den Trygve som ingen i bygda har sett tidligere. De nevnte tematiske aspekter vil være særlig sentral når det kommer til å utvikle elevenes innlevelsessevne.

3.7 Symbolikk og virkemidler

3.7.1 Telefonen

Telefonen har en sentral rolle i romanen ved at det er den som bringer budskapet om at de tre guttene har blitt drept i Afghanistan. I tillegg gjør den seg gjeldene i Jon Olav sin del, i form av Sigurd sin mobiltelefon. Som nevnt tidligere finner Jon Olav Sigurds mobiltelefon godt pakket inn i et håndkle og gjemt helt bakerst i klesskapet. Som leser er man nødt til å spørre seg selv om hvorfor Sigurd har gjemt mobiltelefonen omstendelig vekk på denne måten. Et mulig svar på dette spørsmålet kan finnes i delen til Trygve. Her kommer det enda tydeligere fram at de har en kjærlighetsrelasjon hvor mye av kommunikasjonen mellom de to både

starter og slutter over mobiltelefonen hans. Det kan tenkes at mobiltelefonen vekket mange minner om Trygve. Vi får også vite at de hadde et avstandsforhold, både mens Trygve var i militæret og etter at han dro til Afghanistan. Et forhold preget av avstand på denne måten, gjør at man blir avhengig av mobiltelefonen for å ha kontakt med hverandre. Dermed kan det tenkes at for Sigurd så var mobiltelefonen på sett og vis Trygve. Samlet kan dette være grunnen til at Sigurd valgte å pakke den bort. I delen til Trygve er det også mye som tyder på at Sigurd ikke var helt komfortabel med å være homofil. Han brukte lang tid før han klarte å åpne seg for Trygve, og han ønsket ikke å stå fram som kjærester i bygda sammen med Trygve. Dermed kan mobiltelefonen representere både Trygve og homofilien. Etter at Trygve har dødd er det ikke lenger noen som vet om denne siden av ham. Det eneste som er igjen som kan knyttes til deres relasjon og Sigurds homofili, er mobiltelefonen. Dette er enda en mulig forklaring på hvorfor han pakker vekk mobilen. Rett og slett for å gjemme og glemme den siden av seg selv igjen. Symbolikken blir enda tydeligere ved at han pakker mobiltelefonen, den siden av seg selv, inn i et skap. Mobilen og den homofile versjonen av Sigurd skulle tilbake inn i skapet igjen.

3.7.2 Sangen

I romanen forekommer det bruk av en Bob Dylan-sang som heter *Baby Stop Crying*. Sangen dukker opp to ganger i romanen, først i Jon Olavs del der han og Ingrid hører Sigurd spille sangen høyt på stereoanlegget oppe på rommet. Deretter dukker den også opp i Trygve sin del, i en scene hvor Sigurd synger sangen for Trygve, mens han spiller gitar:

Høyr nå, sa han og spelte Bob Dylan. Du sa du skulle syngje, sa eg. Han lo, ok, sa han. Men du bad om det. If you're looking for assistance, babe, or if you just want some company, or if you just want a friend you can talk to, honey, come and see about me. Syng meir, sa eg. Han song, høgare, såg med inn i augo og song (Flatland, 2010: 150).

Sangen forekommer i Jon Olavs del først, likevel er tidsrekkefølgen slik at det er etter kvelden hos Trygve hvor Sigurd spiller og synger sangen, at Sigurd lytter til den på stereoanlegget. Han hører på sangen på rommet sitt etter at Trygve har blitt drept i Afghanistan. Sangen brukes som et virkemiddel for å underbygge at Sigurds sorg er knyttet til Trygves dødsfall. Bruken av sangen som virkemiddel fungerer som et frampek, og når man møter den igjen i siste del av romanen oppstår koblingen mellom de to delene. Linjene fra sangen som nevnes i romanen, har et budskap som kan være verdt å se på i seg selv. Utdraget av sangen har et innhold som kan knyttes til deler av tematikken i romanen. Her trekkes også kommunikasjonsaspektet fram. Kanskje var det akkurat assistanse og en venn å prate med Trygve trengte?

3.7.3 Gjentakelser

Et annet virkemiddel i romanen, er gjentakelse av enkelte strofer. I Karin sin del forekommer denne gjentakelsen idet hun forteller om relasjonen til sine barn. Første forekomst finner sted i Karins fortelling om hvordan hun husker tilbake på våkenettene etter at Julie ble født. Hun husker sangene hun sang og bøkene hun leste for Julie, for at hun skulle høre stemmen hennes: «Og bli rolig av det. Jeg husker alle lyder, og alle nettene det var så stille at jeg våknet gjennomsvett og livredd – og gang på gang måtte sjekke om hun pustet» (Flatland, 2010: 107). Neste gang den samme strofen gjentas er sommeren før Tarjei skal til Afghanistan, nesten 20 år senere. Igjen våkner hun om nettene og hun husker hva hun sa for at han skulle høre stemmen hennes: «Og bli rolig av det. Jeg husker alle lyder, og alle nettene det var så stille at jeg våknet gjennomsvett og livredd. Og gang på gang måtte liste meg inn på rommet hans, for å se på ham (Flatland, 2010: 126). Denne gangen går hun ikke inn for å se om Tarjei puster, men for å se på ham, for å sikre seg at han er der hos henne fortsatt. Karin vet at jobben Tarjei skal gjøre i Afghanistan er risikofull, hun vet at han kan bli skadet, hun vet at sjansen er der for han snart ikke puster lengre. Dette indikerer at det er en grunn til at hun kun ser at han er der og ikke sjekker om han puster, slik som hun gjorde med Julie. Hun vil bare forsikre seg om at han fortsatt er der, kanskje vet hun at hun ikke kan redde ham fra å slutte å puste i Afghanistan. Gjentakelsen av den samme strofen underbygger hvordan de morderlige følelsene hun følte for Julie, ikke ble de samme for Tarjei før mange år senere. Bruken av gjentakelsen kan minne om en slags forsoning. En forsoning med de vanskelige følelsene og at hun ikke har maktet å være der for Tarjei i oppveksten. Endelig er de samme følelsene på plass, og kanskje vet hun allerede den sommeren at det er for sent.

En lignende bruk av gjentakelse finner vi i Tarjei og Trygves deler, da de starter og slutter med det samme. Det siste avsnittet i Tarjei sin del, er identisk med avsnittet som delen hans starter med. Forskjellen er at det siste avsnittet har noen linjer som det første ikke har: «Men ingen kan høre ham rope når det bare er tankene som skriker om hjelp. Noe sovner inne i ham, noe rolig sprer seg fra magen og utover, lammer følelsene, drukner tankene i en døs. Bare sov du, Tarjei, hvisker mamma i øret hans» (Flatland, 2010:55). De nye linjene bekrefter det inntrykket vi har fått av Tarjei. Det faktum at ingen kan høre ham rope når det kun er tankene som skriker om hjelp, er det samme som kan sies om hele oppveksten til Tarjei. Det var ingen som kunne hjelpe han, ettersom han aldri var ærlig mot de rundt ham om hva han egentlig ville. Den aller siste delen hvor moren hans hvisker han i øret kan knyttes til den trøblete relasjonen mellom de to. Ordene som Karin hvisker inn i øret hans i det han dør, er nøyaktig samme ord som hun hvisker den sommernatta hun går inn på rommet hans for å se

om han puster. I delen til Karin får vi mer informasjon om relasjonen mellom mor og sønn. Denne informasjonen fører til at måten Tarjeis liv avslutter på, med morens stemme hviskende i øret, får en ny og trist mening. Hun var ikke tilstede for han da han trengte henne i oppveksten, alle de gangene hun hadde forstått han uten å si det. Likevel er det stemmen hennes han hører i det han dør.

Det siste avsnittet i Trygve sin del er også identisk med starten, foruten den siste setningen som går som følger: «Alle lydar forsvinn, alt blir kvitt, alt blir roleg, alt blir ingenting og han fryser ikkje meir» (Flatland, 2010: 171). Bruken av fargen hvit kan symbolisere fred, og det at han hevder at alt blir rolig kan også knyttes opp mot en slags forsoning med at livet hans ble som det ble. Trygve framstår som et følelsesmenneske og oppveksten hans har vært turbulent med tanke på hans konstante søken etter å passe inn og finne sin plass. Tidligere har Trygve alltid stått utenfor, i kulden. Før ulykken inntreffer har Trygve innfunnet seg med at han er homofil og han ønsket å stå fram i bygda sammen med Sigurd. Han behøver ikke lenger å forsøke å passe inn, han har akseptert legningen sin og forsonet seg med den siden av seg selv. I det ulykken inntreffer blir alt hvitt, rolig og han fryser ikke noe mer.

4 Bruk av romanen i undervisning

I forkant av det følgende undervisningsopplegget er det verdt å nevne at opplegget ikke er blitt testet ut i praksis. Undervisningsopplegget er tenkt til en 10.klasse på en ungdomsskole. En forutsetning for undervisningsopplegget er en trygg og læringsorientert klassekultur med toleranse og interesse for samarbeid.

4.1 Lesebestilling

I forkant av undervisningen kommer elevene til å bli bedt om å lese kun én del av romanen. Etersom det kan tenkes at de forventer at de må lese hele romanen, kan dette bidra til å vekke deres nysgjerrighet allerede tidlig i prosessen. Når man skal gi elevene i oppgave å lese en lengre tekst, kan det å gi spesifikke leseoppdrag i form av lesebestillinger til elevene, være hensiktsmessig for å vekke deres engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2015: 8). En slik konkret bestilling kan resultere i at elevene tar oppgaven med et større alvor, framfor at klassen samlet får en tekst i leselekse. Lesebestillingen kan blant annet gå ut på at man skal lese sin del, og i tillegg forsøke å fokusere på et bestemt aspekt som tematiseres. I dette tilfellet skal elevene lese hver sine deler av romanen. Her kan oppgaven enkelt tilpasses for elever med behov for tilrettelegging, både med tanke på at delene har ulik lengde, men også ved at romanen er tilgjengelig på lydbok.

Dersom man bevisstgjør elevene om viktigheten omkring deres lesing og forståelse ved at resten av klassen er avhengig av nettopp den jobben de gjør med sin del, kan også dette bidra til at elevene føler et slags eierskap og alvor overfor den jobben de skal gjøre. Dette i tråd med legitimitetsdelen i legitim perifer deltagelse, med tanke på at læreren skal bidra til at elevene føler at oppgaven de gjør er meningsfull. Her vil det også være viktig å forklare at dette er en jobb de skal foreta seg gruppevis, sammen med de andre som har lest samme del. På denne måten legger man til rette for at ikke elevene skal føle på et alt for stort ansvar alene, da dette kan føre til at oppgaven virker for omfattende noe som kan ha en negativ effekt på lesingen. Ved at elevene erfarer at nettopp deres leseopplevelse er sentral for undervisningen, med tanke på at de skal formulere det de leser til de andre i klassen, er også dette noe som kan forsterke deres følelse av relevans og eierskap når det kommer til deres lesebestilling.

Som nevnt tidligere gir romanens oppbygging meg muligheter som norsklærer ved at den består av flere deler som kan fungere både på egen hånd, men også ses på som en helhet. De ulike delene er knyttet til hverandre både når det kommer til tematikken og de nevnte

virkemidler og symboler. Delene belyser forskjellige aspekter av samme tematikk og analytiske elementer. I undervisningsopplegget ønsker jeg å fokusere på elementer i romanen som gjør seg gjeldene i flere deler. Dermed kan elevene møtes for å samtale med ulike perspektiver og syn på hendelsene i romanen. Dette er en aktivitet som kan kalles en demokratisk øvelse, der elevene møter hverandre med ulike perspektiver på de samme hendelsene. I følge Svenkerud, Klette og Hertzberg er «trening i å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, å kunne delta i samtaler som likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andres synspunkter» (2012: 35), en forutsetning for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet. Den demokratiske øvelsen kan fungere som en trening i alle de ferdigheter som Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) nevner, og kan dermed bidra til å utvikle elevenes analytisk evne til kritisk tenking. Til å begynne med skal elevene deles inn i fire grupper, hvor alle innad i gruppene har samme utgangspunkt. Deretter ønsker jeg at de skal bidra med det de vet om sin del, slik at vi sammen kan få en større forståelse av enkelthendelser og romanen som helhet.

Som nevnt tidligere kan det se ut til at både Blau (2003), Kjelen (2014) og Rødnes (2014) vektlegger den analytiske siden av litterær kompetanse og analytiske innganger til litteratur når det kommer til å utvikle kompetente lesere. Likevel burde også *literary transfer-kompetanse* og *erfaringsbaserte innganger* være en sentral del av litteraturundervisningen. Skaftun og Michelsen sier det på denne måten:

Som prinsipp for god litteraturundervisning forteller dette oss dels at elevene må få rikelig anledning til å lese tekstene med utgangspunkt i sin egen erfaring, slik at tekstene framstår som relevante, dels at de hele tiden må få ny erfaring som peker innover mot fagets kjerne (2017:46).

Første del av Skaftun og Michelsens forståelse av prinsipp for god litteraturundervisning kan kobles opp mot *literary transfer-kompetanse* og det jeg har valgt å kalle *innlevelsessevne*. Følgelig ved at elevenes erfaringer burde være utgangspunkt for undervisningen. Videre ser vi at man kan presentere nye erfaringer i form av analytiske elementer som peker inn mot fagets kjerne, noe som vil bidra til å utvikle deres analytiske evne til kritisk tenking. Når det kommer til min litteraturundervisning ønsker jeg å vektlegge elementer som vil bidra til å utvikle både elevenes *innlevelsessevne* og deres analytiske evne til kritisk tenking.

4.2 Karakterkort og relasjonskart

Elevene vil bli delt inn i fire grupper etter hvilken del av romanen de har lest. Etter at elevene har lest sine deler vil de få i oppgave å fylle ut to karakterkort for to forhåndsgitte og sentrale

karakterer i sin del (Vedlegg 1). Elevene skal fylle ut karakterkort for hovedkarakteren i sin del og en sentral biperson i delen. Her kommer de som har lest Tarjei sin del til å skulle lage karakterkort for Tarjei og Karin, de som har lest Karin skal lage kort for Karin og Tarjei. Videre skal de som har lest om Jon Olav lage karakterkort for Jon Olav og Sigurd, og til slutt har vi Trygve-gruppa som skal lage kort for Trygve og Sigurd. Karakterene er valgt ut med bakgrunn i at de framstilles ulikt i de forskjellige delene og med tanke på at alle gruppene skal få presentert en annen utgave av deres karakter. Ved bruk av disse karakterene vil Tarjei og Karin sin gruppe kunne speile hverandres karakterer, og Trygve og Jon Olav sin gruppe vil begge ha ulike versjoner av Sigurd som et felles utgangspunkt for diskusjon.

Elevene kommer til å ha ulike oppfatninger av de karakterene de har lest om. En gruppes oppfatning av en karakter, vil mest sannsynlig være ulik en annen gruppes bilde av den samme karakteren. Her ønsker jeg å stille spørsmål til klassen slik at de får mulighet til å resonnerer seg fram til hva som kan være grunnen til at de har ulike oppfatninger av de samme karakterene. Hvem er det som forteller historien og hvem sin synsvinkel følger vi? Forståelse av synsvinkel og fortellerstemme er litterære analyseaspekter som kan bidra til å utvikle elevenes analytiske evne til kritisk tenking. Ved at elevene får se to ulike versjoner av sin karakter, vil de sannsynligvis oppleve hvordan karakterene framstår forskjellig avhengig av hvem sin synsvinkel handlingen blir fortalt fra. Dette kan være med på å øke elevenes bevissthet rundt fortellerens troverdighet og tekstens påvirkningskraft på oss som lesere og dermed bidra til utvikling av elevenes analytiske evne til kritisk tenking. I tillegg er det ønskelig at elevene får en forståelse for hvorfor forfatteren har valgt å skrive romanen på denne måten. En «felle» elever ofte går i når de leser episke tekster er å forbinde forteller med forfatter, og å gå ut fra at det er forfatteren som forteller historien. De fire fortellerstemmene i denne romanen gjør at det mest trolig ikke vil være tilfellet i denne romanen, selv om elevene kun har lest en del. I denne romanen er også navnene på de ulike delene med på å understreke hvem som er fortelleren.

Etter at gruppene har fullført karakterkortene skal de bidra med informasjon om karakterene på et relasjonskart på tavla (vedlegg 2). Relasjonskartet skal fungere som en oversikt som jeg og klassen skal lage sammen på tavla eller på en plakat. Tanken bak arbeidet med relasjonskartet er at elevene skal bruke karakterkortene de har laget og bidra med informasjon om karakterene. Her må vi i fellesskap finne ut hvilke karakterer som er sentrale nok til å være med på kartet, og hvordan disse burde settes i relasjon til hverandre. Relasjonskartet vil fungere som en inngang til å samtale om de tematiske aspektene i romanen. Her er det særlig det jeg har nevnt om relasjoner, traumer og å finne sin plass det skal være fokus på.

4.3 Å skape et mulighetsrom for litterær samtale

For det videre arbeidet med de tematiske aspektene i romanen ønsker jeg å skape det Skaftun og Michelsen (2017) omtaler som et mulighetsrom. I et slikt mulighetsrom er det deltagerens interesse for teksten som kan betraktes som et omdreiningspunkt for aktiviteten (2017:164). Ved at elevene kun leser et av fire segment i romanen, kan det tenkes at de er interesserte i å oppnå større innsikt i handlingen i de andre delene. Ved å bruke romanen på denne måten byr teksten på motstand ved at ikke hele handlingen er på plass enda. Skaftun og Michelsen hevder at:

I en samtale om en tekst vil som regel det at det er noe som ikke går helt opp i teksten, bidra til stadig mer langvarig «trøkk» i samtalen. Enkle tekster som alle blir enige om fort, fører gjerne til kortere og mindre energiske samtaler (2017:164).

Håpet mitt er at elevenes nysgjerrighet knyttet til de uleste delene vil vekke et engasjement og skape et driv i samtalen om romanen. Hver og en gruppe vil være et slags team av eksperter når det kommer til sin del av romanen, som nevnt tidligere kan dette resultere i at de føler et slags eierskap til sin del av historien. En av forutsetningene for at samtalen skal være formålstjenlig er at elevene gruppevis bidrar med sine synspunkt og oppfatninger til fellesskapet. Her vil ekspertgruppene kunne bidra med informasjon om konteksten for utdragene, slik at elevene i tråd med Penne (2012) oppnår en koherens som er forutsetning for aktiv simulering. Ved hjelp av ekspertgruppens bidrag vil elevene i fellesskap få innsyn i romanen som helhet, selv om gruppene kun har lest sin del. For at arbeidet elevene gjør i grupper skal resultere i et faglig utbytte, burde elevenes interesse gå utover kun å gjøre det de blir bedt om. Her er det sentralt at elevene selv ønsker å forstå sammenhengen mellom de ulike delene i romanen, i tillegg til å formulere sin forståelse så godt de kan til de andre elevene (Skaftun & Michelsen, 2017: 204). Det er også essensielt at elevene, i tråd med Blaus (2003) syv egenskaper når det gjelder performative literacy, lærer å akseptere sine begrensninger og å være åpen for andres innspill. Å utvikle en toleranse for andres synspunkter er også overførbart til dannelsesbegrepet, ved at man må være tolerant og akseptere at det finnes mennesker som ikke mener det samme som deg. Det er viktig at elevene lærer å akseptere andres synspunkter selv om de er uenige, både i litteraturundervisningen og livet forøvrig. For å kunne gjennomføre denne typen samtalebaserte undervisningsopplegg er elevene dessuten nødt til å få øve seg slik at de kan utvikle en evne til å forandre sitt syn og sette pris på de andre gruppene sine innspill. Dette gjelder også dersom de skal kunne utvide sin egen forståelse av romanens helhet, ettersom

den forståelsen de har etter å ha lest sin del kun utgjør en fjerdedel av den store sammenhengen.

Å gi elevene konkrete oppgaver i arbeidet med en tekst er en arbeidsmåte de sannsynligvis har kjennskap til og føler seg komfortable med. Konkrete oppgaver gir trygghet og er noe enkelte elever kan løse uten å nødvendigvis ta eierskap til det de gjør. Men dersom elevene skal bli autentiske deltagere i det faglige praksisfellesskapet, må både lærer og elevene komme hverandre i møte i litteraturundervisningen og ofre litt av den trygge distansen (Skaftun & Michelsen, 2017:163). Dette kan være risikabelt faglig og sosialt sett både for lærer og elever (Skaftun & Michelsen, 2017:163). Denne typen undervisning må planlegges, på lik linje med andre typer undervisning. Som lærer handler det om at man finner en balanse mellom planlegging som kan føre til høy grad av lærerstyrt kontroll og improvisasjon med en tillitsbasert risiko (Skaftun & Michelsen, 2017:163). Som vi ser hevder Skaftun og Michelsen (2107) at risikoelementet er sentral i å skape et mulighetsrom. Dette risikoaspektet er til stede i min undervisning blant annet ved at en stor del av læringsutbyttet i denne undervisningen er avhengig av elevgruppens bidrag for å skape en samlet forståelse av romanen som helhet. Ved at elevene kun leser deler, gjør jeg meg avhengig av at de forteller om sine deler for at klassen skal få innblikk i de andre delene og se sammenhengene mellom disse. For å skissere et «verst tenkelig» utfall av situasjonen, kan jeg ende opp med at ingen av gruppene bidrar med noen ting, og at jeg som lærer som faktisk har lest hele romanen, er nødt til å svare på mine egne spørsmål for at de skal forstå. Samtalen om tematikken i romanen vil bli styrt av spørsmål fra læreren som er planlagt på forhånd, men det må ikke bli for mange spørsmål, da dette kan resultere i at det ikke blir rom for spontane reaksjoner og innspill fra elevene.

I forkant av plenumsamtalen vil jeg gi hver gruppe noen spørsmål de skal diskutere innad i gruppa. Disse spørsmålene kommer først og fremst til å omhandle den delen elevene har lest og de vil ha fokus på de tematiske aspektene traumer, relasjoner og det å passe inn (Vedlegg 3). Ved å gi elevene spørsmålene på forhånd, har de mulighet til å få bryte sine tanker mot de andre som har lest samme del som de har, og på denne måten kan de bli enige om svarene i forkant av plenumsamtalen. Det kan ofte oppleves som skremmende å skulle bidra individuelt med sine tanker i plenum. Dersom elevene får diskutere spørsmålene på forhånd kan dette også bidra til å gi elevene en trygghet. Her kan de enten få en bekreftelse på deres oppfatninger gjennom å høre at flere på gruppa er enige eller så kan de komme fram til et felles svar dersom de innad i gruppa er uenige.

I en klasse kan det tenkes at noen elever føler seg tryggere enn andre når det kommer til muntlig aktivitet i plenum. Dersom enkelte elever alltid får ta ordet, kan konsekvensen bli at andre elever velger å ikke engasjere seg muntlig i klasserommet (Fjørtoft, 2014:145). Dermed kan flertallet bli sittende som et passivt publikum til de aktive elevene som bidrar med sine svar. Spørsmålene til hver gruppe skal fungere som en forberedelse til plenumssamtalen som gir elevene mulighet til å diskutere seg fram til en større forståelse av sin del. Ved å gi elevene denne forberedelsen kan man rette spørsmålene mot enkeltelever i samtalen. Her kan man formulere spørsmålet slik at man spør hva gruppa kom fram til, dermed er det ikke enkelteleven alene som må bidra med sitt svar. Som lærer kan man aldri ta for gitt at alle elever har en positiv innstilling til å ta del i denne typen faglig læringsfellesskap. Tidligere i oppgaven viste jeg til begrepet legitim perifer deltagelse (Skaftun & Michelsen, 2017). I dette undervisningsopplegget er det særlig sentralt å opplyse elevene om at det ikke er noen som sitter på et fasitsvar på spørsmålene, dermed vil ingen av svarene de kommer med være feil, det viktigste er at de tenker på hvordan de kan begrunne sine tolkninger. I tillegg må elevene huske på at elevene i de andre gruppene ikke sitter på samme «ekspert-kompetanse» som de selv gjør, ettersom de ikke har lest delen det er snakk om. Ved å presisere at fellesskapet er avhengig av deres bidrag for å få en større forståelse kan både legitimitetsdelen og deltagelsesdelen av begrepet bli realisert. Dermed anerkjenner man både aktiviteten elevene foretar seg, og svarene de kommer fram til, slik at de føler at deres bidrag er relevant og meningsfullt innenfor det faglige praksisfellesskapet, samtidig som elevene da foretar en bevegelse mot fagets kjerne. Dette kan bidra til å sikre deltagelse fra flere elever enn de som vanligvis bidrar. Periferi-delen gjør seg gjeldende ved at man godtar at noen av elevenes bidrag vil være ytterkant av den faglige kjernen. Som lærer må man påminne seg selv at det realistiske målet med undervisningen er at alle elevene får noe læringsutbytte av undervisningen og bidrar, framfor å være ikke-deltagere.

I arbeidet med spørsmålene vil Blaus (2003) egenskaper knyttet til performativ litteracy gjøre seg gjeldende ved at elevene må utfordre teksten og komme med sine tolkninger, i tillegg til at de må kunne forandre sitt syn og sette pris på resten av gruppa sine innspill. Flere av Blaus (2003) egenskaper som gjelder performativ kompetanse kan knyttes til dannelsesbegrepet og utvikling av elevenes analytiske evne til kritisk tenking. En samtale der de forskjellige partene møtes med ulike perspektiver kan knyttes opp mot den demokratiske siden av dannelsesbegrepet. Å utvikle en toleranse for menneskers ulike meninger er en evne som er svært sentral i et demokratisk samfunn hvor ytringsfriheten står sterkt.

Videre skal klassen danne en ring med læreren som en slags ordstyrer og elevene som aktive deltakere. Fjørtoft hevder at «Å endre det fysiske læringsmiljøet gjennom å flytte på stoler og/eller pulter kan tilrettelegge for andre former for deltakelse og interaksjon» (2014:140). Ved å bryte opp måten elevene sitter på og danne en ny formasjon som en sirkel kan man skape et bedre rom for å samtale, blant annet ved at alle sitter ansikt til ansikt og får øyekontakt med hverandre. Med bakgrunn i tidligere erfaringer, har jeg stor tiltro til ringen som metode for å skape et rom preget av nærhet og trygghet for en slik samtale. Som jeg har vært inne på tidligere, er flere av de tematiske aspektene noe som elevene kan ha vanskelige erfaringer med fra egne liv, dermed vil særlig trygghetsaspektet være sentralt i denne delen av undervisningen. I samtalen ønsker jeg å bygge videre på elevenes forståelse ved å benytte meg av samme måte de ulike delene belyser hverandre på, dermed vil det være sentralt å stille spørsmål som gjelder Tarjei-gruppa og Karin-gruppa og andre spørsmål som Jon Olav-gruppa og Trygve-gruppa kan svare på. Tarjei og Karin sine deler er tett knyttet til hverandre ved at de speiler hverandre på et vis. Beskrivelsene av Sigurd er det som kan betraktes som fellesnevneren for Jon Olav og Tarjei sine deler.

I den hensikt å jobbe videre med relasjoner som tematikk i romanen, etterfulgt av relasjonskartet vi har laget, vil jeg spørre Tarjei-gruppen om hvorfor de tror at Tarjei velger å reise til Afghanistan. Deres synspunkt på problematikken er basert på Tarjeis egen beretning om oppveksten og forholdet til faren. Deretter ønsker jeg å høre hva Karin-gruppa mener kan være grunnen til at han reiser. De vil mest sannsynlig ha et annet svar på det samme spørsmålet, ettersom man gjennom Karins del får innsyn i en annen side av relasjonsproblematikken i familien. Jeg ønsker å bringe videre denne problematikken ved å spørre de to siste gruppene om hvorfor de tror at Trygve reiser til Afghanistan. Den observante leser vil kanskje ha forstått sammenhengen mellom Sigurd og Trygve i Jon Olavs del, men andre kan oppleve en åpenbaring ved å få innsyn i Trygves fortelling om deres relasjon. To av spørsmålene gruppene får utdelt på forhånd omhandler traumer og hvor vidt deres karakter opplever noe traumatisk i delen de har lest. Her må vi komme til enighet om hva ordet traume betyr, da dette kan være et mindre kjent begrep for elevene. Videre skal vi sammen ta for oss traumeaspektet i romanen og se på innvirkningen de traumatiske hendelsene har på de ulike karakterene. Her er det særlig hvordan de ulike karakterene håndterer situasjonen i etterkant av en traumatisk opplevelse det er sentralt å legge vekt på. Med tanke på å skulle utvikle gode medmennesker er det sentralt at elevene tilegner seg kunnskap om hvordan man skal håndtere traumer. Det vil derfor være relevant å se på hvordan de ulike karakterene håndterer de traumatiske hendelsene og de vanskelige følelsene

i etterkant av hendelsen, særlig med tanke på at så og si ingen av karakterene velger å kommunisere det de sliter med til noen av sine nærmeste. Videre kan man stille elevene spørsmål om hvem som kunne ha støttet karakterene gjennom det som var vanskelig, med tanke på at ingen av karakterene velger å søke støtte hos sine nærmeste. Dermed vil elevene kunne se hvordan det i slike situasjoner er viktig både at man søker støtte dersom man har det vanskelig, men også at man er der for å lytte til og støtte andre. Det vil også være sentralt å diskutere hvilken innvirkning det overordnede traumet har på bygda som helhet, og de karakterene som sitter igjen med sorgen. I denne delen av undervisningene vil elevene få mulighet til å se nærmere på traumene i romanen, og håpet er at dette vil føre til potente læringsøyeblikk som er en forutsetning for at elevene aktivt åpner seg for danning. Gjennom dette dypdykket i romanens tematikk er vi inne på de elementer som kan bidra til å utvikle elevenes innlevelsessevne. Dette særlig med tanke på at de er nødt til å ta stilling til deres karakters situasjon og forsøke å komme fram til svar på blant annet hvorfor Tarjei og Trygve dro til Afghanistan. En aktivitet som krever at elevene trener opp egenskaper som kan knyttes opp mot deres narrative fantasi, altså det å leve seg inn i andre menneskers erfaringer og skifte perspektiv for å se seg selv i andres situasjoner. Egenskaper som vi har sett at også er sentrale når det kommer til å bli et dannet medmenneske.

4.4 Symbol og virkemidler i grupper

Siste del av undervisningen er rettet mot symbolikken og virkemidlene i romanen. I likhet med de tematiske elementene ønsker jeg at elevene skal oppnå en forståelse av symbolene og virkemidlene i fellesskap. Dette er kunnskaper som kan knyttes til akademiske ferdigheter og som kan bidra til å utvikle deres analytiske evne til kritisk tenking. I denne delen ønsker jeg å bygge videre på gruppenes individuelle forståelser av sine deler, slik at de kan koble virkemidlet eller symbolet til den kunnskapen de allerede har om handlingen og karakterene i sin del.

Her skal elevene bli delt inn i nye grupper, hvor hver gruppe skal bestå av medlemmer fra de tidligere gruppene, slik at hver gruppe har en «ekspertleser» som har lest den aktuelle delen der virkemiddelet eller symbolene forekommer. Gruppene vil få utdelt et ark med et utdrag som innehar et virkemiddel eller symbol. Her er det snakk om sangen og mobiltelefonen til Sigurd som symboler og gjentakelsen i Karin sin del som virkemiddel. Gruppevis skal de lese utdragene høyt og svare på spørsmål som de får utdelt på oppgavearkene. Her vil noen elever på gruppa ha mer kjennskap til tematikken i delen enn andre, mens de som ikke har lest delen vil ha fått noe innsyn i tematikken gjennom karakterkortene og samtalen i ring. Spørsmålene

gruppene får vil være utformet slik at de kan finne svar i tekstutdraget på enkelte spørsmål, mens andre krever en mer inngående kjennskap til karakterene og tematikken. Etter at gruppene har fått tid til å svare på spørsmålene, vil de få bryne seg på det neste oppgavearket som tar for seg et annet symbol eller virkemiddel. Ved at alle gruppene skal arbeide med de tre oppgavearkene, vil det variere hvem på gruppa som er den såkalte «eksperten» på delen de arbeider med, noe som også kan føre til en meningsfull deltagelse for alle elever.

Det første oppgavearket tar for seg mobiltelefonen til Sigurd som symbol (vedlegg 4). Her vil elevene først måtte lese et utdrag fra romanen i fellesskap. Utdraget er fra Jon Olavs del, hvor han overhører Sigurd si at han har kjøpt seg ny mobiltelefon. Videre tenker Jon Olav tilbake til den gangen han fant mobiltelefonen til Sigurd innpakket i et håndkle innerst i skapet til Sigurd. Her skal elevene svare på spørsmål til utdraget og forsøke å diskutere seg fram til svar på disse. Neste oppgaveark tar for seg sangen som virkemiddel, her må elevene lese to utdrag fra romanen (vedlegg 5). De to utdragene er fra Jon Olav sin del der han og Ingrid hører Sigurd spille låta *Baby stop crying* av Bob Dylan. Ingrid forsøker å få Jon Olav til å danse med henne, mens hun synger en strofe fra sangen. Det andre utdraget er hentet fra delen til Trygve, hvor Sigurd synger den samme strofen for Trygve før de kysser. Etter at de har lest de to utdragene skal elevene svare på spørsmål og forsøke å finne en sammenheng mellom de to scenene hvor sangen forekommer. Det siste oppgavearket som elevene skal arbeide med tar for seg gjentakelsen i Karin sin del (vedlegg 6). Her vil de først være nødt til å lese utdraget hvor Julie er nyfødt og Karin våkner opp om natta og går inn til henne, deretter skal de lese utdraget der det samme skjer med Karin og Tarjei. I likhet med de foregående oppgavearkene, må de også her svare på spørsmål fra de to utdragene.

Etter at alle de tre gruppene har fått jobbet seg gjennom de tre oppgavearkene, vil det foregå en felles gjennomgang av spørsmålene knyttet til de tre analytiske aspektene i romanen. Her vil de tre gruppene få presentere sine svar og teorier knyttet til disse. Dersom det kommer fram at elevene for eksempel ikke har sett koblingen mellom de to stedene der sangen forekommer, eller ikke har klart å svare på spørsmålene, vil det være nødvendig at jeg som lærer bidrar ved å stille mer direkte spørsmål for at de skal få en større forståelse for de to symbolene og gjentakelsen som virkemiddel.

Når det gjelder sangen i romanen, kan det være utfordrende å se sammenhengen mellom de to delene ettersom sangen forekommer først i Jon Olav sin del og deretter i Trygve sin del, selv om tidsrekkefølgen er motsatt. Her vil jeg hjelpe elevene til å se at handlingen i Jon Olavs del foregår etter at Trygve er drept i Afghanistan. Dette kan føre til at elevene ser sammenhengen

mellom de to delene og utvikler en forståelse for kronologiens betydning. Altså en forståelse for et litterært analyseaspekt som kan bidra til å utvikle elevenes analytiske evne til kritisk tenking. Ved å hjelpe elevene til å forstå at sangen kan betraktes som Sigurd og Trygves sang, ved at det var den Sigurd sang til Trygve rett før de delte sitt første kyss, kan de få en større forståelse for hvorfor Sigurd hører på akkurat denne sangen og hvordan den er knyttet til den store sorgen han gjennomgår etter at Trygve har blitt drept i Afghanistan. Her er målet at de skal få en forståelse for hvordan sangen brukes som et virkemiddel for å knytte de to delene sammen, ved å knytte Sigurds sorg opp mot Trygves dødsfall. Det kan også være interessant å høre elevenes tanker om det siste spørsmålet, som går på sang-utdragets budskap og om hvorvidt dette kan kobles opp mot handlingen.

Videre går vi over til spørsmålene som går på utdraget som tar for seg mobiltelefonen til Sigurd. Fram til dette punktet i arbeidet med romanen kan relasjonen mellom Sigurd og Trygve ha vært uklar for noen, men nå vil det være rimelig å anta at alle elevene har forstått den nære relasjonen mellom de to. Her skal vi diskutere hvorfor Sigurd har pakket inn mobilen i et håndkle og gjemt den bakerst i klesskapet. Det sentralt at elevene ser koblingen mellom Sigurd og Trygve, og at store deler av kommunikasjonen mellom dem foregikk over telefon den siste tiden før Trygve døde. Dersom de ikke har kommet fram til dette på egen hånd kan man stille spørsmål slik som «Hva er det Sigurd bruker mobilen sin til og hvilken funksjon har den i forholdet til Sigurd og Trygve?». Sigurd bruker telefonen til å kommunisere med kjæresten når han befinner seg langt unna. Her kan man også forsøke å forklare hvilken funksjon en telefon har i en relasjon preget av stor avstand. I perioder foregår den eneste kontakten Sigurd har med Trygve via telefonen. Dersom elevene strever med å se sammenhengen kan det vært lurt å oppsummere hva det er vi allerede vet om Sigurd. Vi vet at han var følelsesmessig involvert med Trygve, vi vet at han hadde problemer med å akseptere legningen sin og vi vet at han gjennomgår en dyp sorg etter at Trygve dør. Men hvorfor gjemmer han bort mobilen sin? Etter at elevene har forstått hvordan mobilen kan representere både Trygve og Sigurds homofili, er det også viktig at de ser symbolikken med at homofilien skal inn i skapet igjen. Her kan det hjelpe å gi elevene et hint ved å nevne uttrykket «å komme ut av skapet» som er knyttet til å stå fram med sin legning. Dette åpner for samtale omkring seksuell legning og hvor viktig det er at man har respekt for ulike legninger, særlig med tanke på hvor vanskelig Sigurd og Trygve opplever denne problematikken. Her kan man også vise til hvor vanskelig både Sigurd og Trygve har det med å akseptere legningen sin. Det kommer tydelig fram i romanen at det ikke er noe de har valgt selv, noe som gjelder for de fleste mennesker i samfunnet.

Når det gjelder det siste analytiske aspektet, er det sentralt at elevene får oppleve hvordan gjentakelsen kobler relasjonene mellom Karin og de to barna hennes opp mot hverandre. Noen av spørsmålene de har arbeidet med gruppevis går på tidsaspektet, blant annet spørsmålene om hvor gamle Julie og Tarjei er når Karin går inn på rommet deres. Disse spørsmålene i tillegg til spørsmålet som går på relasjonen mellom Karin og de to barna hennes, er stilt for å lede elevene inn på hvordan gjentakelsen kan underbygge hvordan morsfølelsen hun følte for Julie da hun var barn, er noe hun ikke føler for Tarjei før han er blitt voksen og skal reise til Afghanistan. Dette er et aspekt som kan bidra til at elevene får en større forståelse for hvor sammensatt og komplekse familiær relasjoner kan være. Den dysfunksjonelle kommunikasjonen og de vanskelige relasjonene i romanen kan betraktes som en av grunnene til at guttene reiser til Afghanistan. Gjennom å gå grundigere inn i det relasjonelle aspektet i romanen vil elevene kunne oppnå en forståelse for hvordan disse aspektene kan føre til at katastrofale valg blir tatt. Her kan man stille elevene spørsmål om hvorvidt de tror ting kunne endt annerledes for karakterene i romanen dersom de var flinkere til å kommunisere med hverandre. Ville Tarjei dratt til Afghanistan dersom relasjonen til moren hans hadde vært annerledes og hun var åpen om at hun forsto den vanskelige situasjonen han var?

4.5 Skriveoppgaver

Arbeidet med den tematiske siden er sentral i utviklingen av elevenes innlevelsessevne. Elevene har lest hver sin del og det kan tenkes at de har etablert et slags eierforhold til deres karakter. Ved at de får innsyn i tematikkens helhet gjennom de andre gruppens bidrag, må de ta stilling til den nye informasjonen og koble den opp mot deres karakter sin fortelling. I tillegg kan det at de må forklare handlingen i deres del, sett fra deres karakters synsvinkel kan bidra til å utvikle deres innlevelsessevne. Med tanke på utvikling av litterær kompetanse som en inngang til danning, har vi sett at selve samtalen tar for seg flere aspekter som kan knyttes til den demokratiske siden av dannelsesbegrepet og kan bidra til å utvikle elevenes analytiske evne til kritisk tenning. Når det gjelder utvikling av elevenes innlevelsessevne, er det særlig arbeidet med tematikken som gjør seg gjeldende.

I den videre fasen vil elevene få utdelt skriveoppgaver. Jeg har laget fem oppgaver hvor fire av oppgavene svarer til hver sin hovedperson i romanen (vedlegg 7). Den siste oppgaven handler om Kristian, den siste gutten som dør i Afghanistan sammen med Trygve og Tarjei. Kristian vokser opp i samme bygd som de to andre guttene, men hans historie får vi lite informasjon om i romanen. Oppgaven går ut på at elevene skal skrive historien til Kristian.

Elevene står altså relativt fritt til å dikte opp historien til Kristian, men det skal det også være fokus på de aspekter som fører til at han velger å verve seg til å tjenestegjøre i Afghanistan. Oppgavene er formulert med tanke på at elevene skal være nødt til å sette seg inn i de ulike karakterenes situasjoner og se for seg hva karakteren tenker i den gitte situasjonen ved hjelp av egen fantasi. Oppgavene er utviklet med tanke på utvikling av elevenes innlevelsessevne. De har allerede fått være med på et dypdykk i romanen hvor de har vært nødt til å ta stilling til spørsmål om sin egen karakter og de forskjellige gruppernes innspill om de andre delene. Skriveoppgaven er tenkt å være en avsluttende del av undervisningsopplegget ved at elevene skal sette seg inn i karakterens situasjon og bruke den kunnskapen de har fått ved hjelp av de andre gruppernes innspill i oppgaven.

5 Avslutning

Som bakgrunn for denne oppgaven lå et ønske om å undersøke hvordan man kan benytte seg av en hel samtidsroman på didaktisk vis og på hvilken måte man kan skape en litteraturundervisning som er meningsfull for alle elever. Jeg ønsket også å undersøke hvordan man kan legge opp undervisning med tanke på både utvikling av litterær kompetanse, men også den overordnede oppgaven til skolen, nemlig å utvikle dannede medmennesker. Jeg har i denne oppgaven undersøkt hvordan man kan legge opp litteraturundervisning som kan utvikle elevenes litterære kompetanse og lede til danning. I arbeidet med undervisningsopplegget var det mange komponenter som skulle bakes sammen, noe som resulterte i at undervisningsopplegget ble bestående av fire ulike faser.

Undervisningsopplegget åpner for varierte arbeidsmetoder. Gjennom arbeidet med de ulike fasene, vil undervisningen variere mellom samarbeid i grupper, samtale i plenum og individuell jobbing med skriveoppgavene. Et bredt spekter av ulike arbeidsmetoder som åpner for variasjon i undervisningstimene fører til at man unngår at timene blir for like og monotone, noe som kan bidra til å treffe flere elever og opprettholde deres interesse gjennom undervisningsøkta. Ut fra det opplegget jeg har laget vil det være rimelig å tro at dersom man gjennomfører det i en klasse vil utvikling av litterær kompetanse kunne lede til danning. I tillegg vil de varierende arbeidsmetodene og tilpassede elementene kunne sikre en meningsfull undervisning for alle elever.

Dersom dette var noe jeg skulle jobbet videre med, ville et naturlig steg videre vært å teste ut opplegget i praksis på en ungdomsskole. Men uansett om man hadde testet ut opplegget eller ikke, vil en utfordring med denne tematikken være at både litterær kompetanse og danning er størrelser som det ikke lar seg gjøre å måle etter en undervisningsperiode. Dette er kompetanser som vil utvikles over et lengre tidsrom. Selv om litterær kompetanse og danning er størrelser som er vanskelig å måle, vil jeg fortløpende kunne vurdere elevenes forståelse og utvikling gjennom de ulike samtalen i undervisningsarbeidet. Dersom jeg hadde gjennomført opplegget med en klasse i praksis, ville jeg også fått en indikator på elevenes læringsutbytte gjennom å vurdere besvarelsene på skriveoppgavene.

Selv om undervisningsopplegget ikke har blitt testet ut i praksis, kan disse praktiske forslagene til hvordan en samtidsroman kan benyttes didaktisk, fungere som eksempler på hvordan man kan legge opp undervisning med tanke på utvikling av litterær kompetanse og danning. Å utvikle elevene til å bli dannede medborgere er skolens samfunnsmandat, men det kan være vanskelig å alltid skulle bake sammen de ulike komponentene for å lage

undervisningsopplegg som skal føre til danning. Dessuten er det nok usannsynlig å alltid skulle skape litteraturundervisning som skal lede til utvikling av litterær kompetanse og resultere i danning, slik som jeg har gjort i planleggingen av dette undervisningsopplegget. Likevel er det viktig at man som lærer har denne tanken om danning i bakhodet når man planlegger undervisning, ettersom danning burde være et overordna mål for alle undervisningsopplegg man gjennomfører i skolen. I den hensikt å benytte seg av litteraturen for å utvikle dannede medmennesker, har vi sett at både innlevelsessevne og den analytiske evnen til kritisk tenking må vektlegges. Utvikling av litterær kompetanse på sin side, burde stort sett alltid være et mål å fokusere på når man planlegger litteraturundervisning, og undervisningen burde legges opp med tanke på å utvikle begge sider av elevers litterære kompetanse. Som jeg har vært inne på tidligere, kan det se ut til at både Blau (2003), Kjelen (2014) og Rødnes (2017) vektlegger kunnskap om de analytiske aspektene når det kommer til hva som kjennetegner den kompetente leser. Kunnskap om de analytiske aspektene i litterære verk er selvfølgelig sentrale når det kommer til å være en kompetent litteraturl Leser. Likevel kommer man ikke utenom at det først og fremst er tematikken i en roman som fanger oss når vi leser, og det er nettopp tematikken og handlingen i romanen som kan bidra til å at elevene opplever lesing som en berikelse i livet.

Når det kommer til videre forskning, kan tematikken i oppgaven være relevant for et lengre aksjonsforskningsarbeid. Dette kan være et samarbeid mellom en forsker og en lærer som igangsetter en aksjon i form av undervisning med fokus på utvikling av litterær kompetanse som en vei til danning. Dersom aksjonen kan foregå over et lengre tidsrom er sjansen større for at man kan oppnå målbare resultater. I tillegg er det også mulig å videreføre tematikken i oppgaven ved å trekke inn de tverrfaglige temaene som blir innført med den nye læreplanen i 2020. Her kan litteraturundervisningen fungere som et utgangspunkt for arbeid med blant annet *folkehelse og livsmestring* eller *demokrati og medborgerskap*.

Som nyutdannet lærer vil jeg komme til å arbeide med læreplanen LK06 i et år, før overgangen til de nye læreplanene med kjerneelementene trer i kraft i 2020. Dermed ser jeg på arbeidet med oppgaven min som en stor ressurs, da det har gitt meg et nytt tenkesett når det kommer til litteraturarbeid. Dette er noe jeg ser fram til å ta med meg inn i innkjøringsfasen og det videre utviklingsarbeidet med de nye læreplanene.

6 Referanser

- Blau, S. (2003). Performative Literacy: The Habits of Mind of Highly Literate Readers. *Voices from the Middle*, 10, 18-22.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flatland, H. (2010). *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*. Oslo: Aschehoug.
- Fretland, J., Søyland, A. (2013). *Rett og godt: Handbok i nynorskundervisning*. Oslo: Samlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, Danning og Kompetanse* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244244>
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæraren*, 2, 56-66.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). Kjerneelementer i fag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Lagercrantz, O. (2000). *Om kunsten å lese og skrive*. Oslo: Bokvennen.
- Langås, U. (2016). *Traumets betydning i norsk samtidslitteratur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 145-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molloy. (2013). Jag ryser när jag ser en bok. I K. Kverndokken (Red.). *Gutter og lesing* (s. 33-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, L. D. (2008). Learning Through Crisis: The Educator's Role. *Wiley InterScience*, 12, 10-16.
- Penne, S. (2012): Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica*, 8 (1), 1-17.

Skaftun, A., Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solbu, K. R., Hove, J. O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse: historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 30 (1), 167-191.

Strandbu, A., Schultz, J.-H. (2015). Undervisning om kriser og katastrofer: Et pedagogisk mulighetsrom?. *Tidsskriftet Barn* 33 (2), 41-53.

Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.

Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk danning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 31-48). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013, 20. juni). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 14. september). Komponenter i god leseopplæring – hele dokumentet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 13. februar). Læreplangruppene. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/foresla-personer-som-kan-vare-med-a-utvikle-lareplaner/>

7 Vedlegg

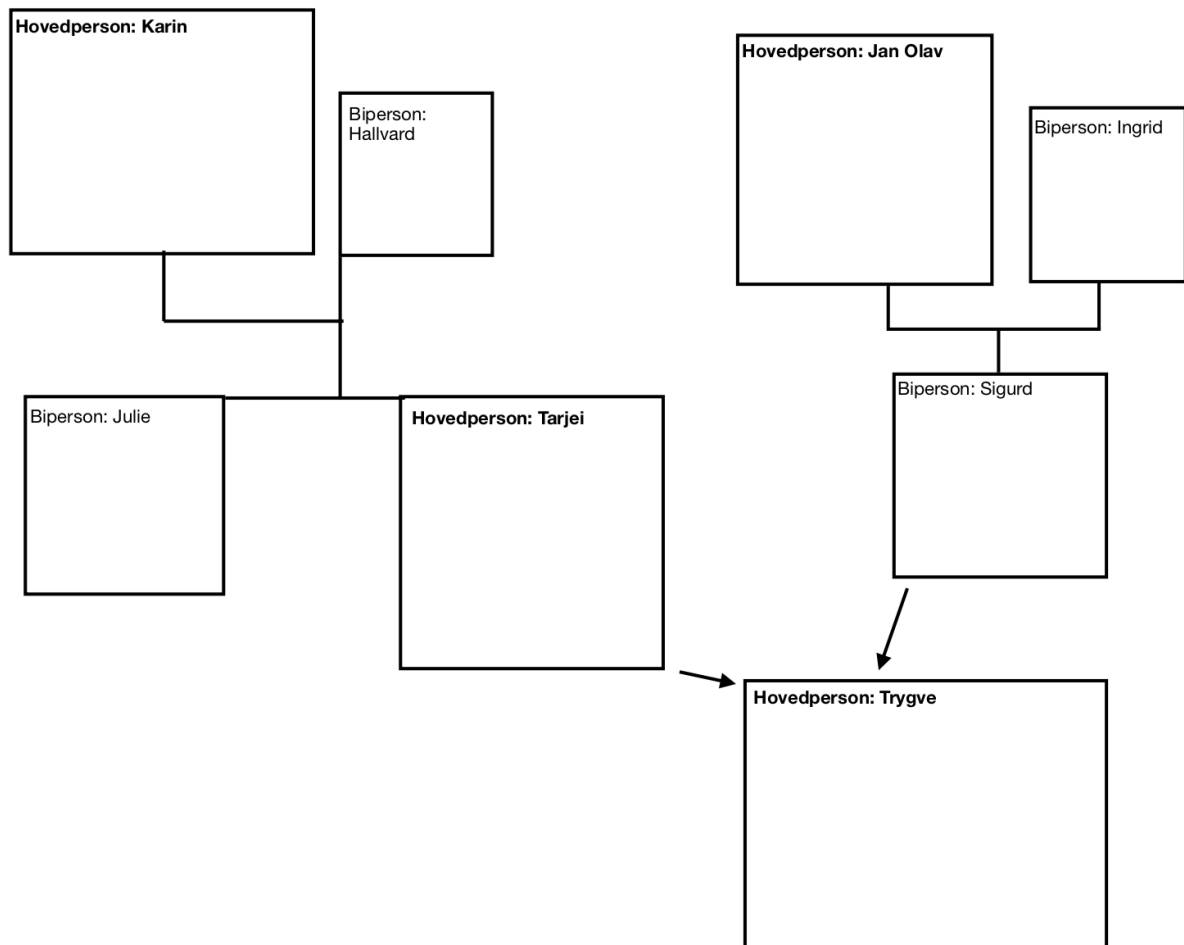
7.1 Vedlegg 1

Eksempel på utforming av karakterkort

<p>Hovedperson: Tarjei Hvem er Tarjei?</p> <p>Hvordan er Tarjei som person?</p>	<p>Biperson: Karin Hva vet vi om Karin?</p> <p>Hvordan er forholdet til Tarjei og Karin?</p>
<p>Hovedperson: Jon Olav Hvem er Jon Olav?</p> <p>Hvordan er Jan Olav som person?</p>	<p>Biperson: Sigurd Hva vet vi om Sigurd?</p> <p>Hvordan er forholdet til Jon Olav og Sigurd?</p>
<p>Hovedperson: Karin Hvem er Karin?</p> <p>Hvordan er Karin som person?</p>	<p>Biperson: Tarjei Hva vet vi om Tarjei?</p> <p>Hvordan er forholdet til Karin og Tarjei?</p>
<p>Hovedperson: Trygve Hvem er Trygve?</p> <p>Hvordan er Trygve som person?</p>	<p>Biperson: Sigurd Hva vet vi om Sigurd?</p> <p>Hvordan er forholdet til Trygve og Sigurd?</p>

7.2 Vedlegg 2

Eksempel på utforming av relasjonskart



7.3 Vedlegg 3

Spørsmål til de fire gruppene

Gruppe 1 – Tarjei

1. Hva er et traume?
2. Finner dere spor av Traumer i Tarjeis fortelling?
3. Hvordan er forholdet til Tarjei og foreldrene?
4. Hvilke ønsker har Tarjei for livet?
5. Hvem er Tarjei i vennegjengen?
6. Hvorfor reiser Tarjei til Afghanistan?

Gruppe 2 – Karin

1. Hva er et traume?
2. Opplever Karin noe som kan være traumatisk?
3. Hvordan er forholdet til Karin og Julie?
4. Hvordan er forholdet til Karin og Tarjei?
5. Hva skjer med Karin etter at hun har født Tarjei?
6. Hvem er Karin i familien?

Gruppe 3 - Jon Olav

1. Hva er et traume?
2. Opplever Jon Olav noe Traumatisk?
3. Finner dere andre spor av traumer i delen til Jon Olav?
4. Hvordan er forholdet til Jon Olav og sønnen Sigurd?
5. Hvem er Jon Olav i familien?
6. Er det noe i familien som endrer seg etter at Sigurd kommer hjem?

Gruppe 4 - Trygve

1. Hva er et traume?
2. Opplever Trygve noe som kan være traumatisk?
3. Hvem er Trygve i vennegjengen?
4. Hvordan er forholdet til Trygve og de to brødrene?
5. Hvordan er forholdet til Trygve og Sigurd?
6. Hvorfor reise Trygve til Afghanistan?

7.4 Vedlegg 4

Oppgaver til mobiltelefonen som symbol

«Nytt nummer,» seier Sigurd og helt opp ein ny mobil.
«Men du kjøpte jo ny mobil i fjor,» seier Ingrid.
«Mista den,» seier Sigurd.

Eg seier ingenting, veit at den gamle mobilen hans framleis ligg i skapet, framleis pakka inn i handkledet. Eg sjekka det den dagen da minnet om sommaren med Trygve og steinkast og Sigurd overskygde alle andre tankar – bortsett frå trongen til å sjekke om mobilen hans framleis låg på same måte i skapet. Det knyter seg i magen når eg kjenner på samvitet over å ha tråkka langt over grensene til Sigurd – for sjølv om PIN-koden på mobilen hindra meg i å bryte meg inn i det som var hans og bare hans, prøvde eg. To gonger, visste at den tredje ville sperre mobilen og at han da ville finne ut at eg hadde vore der og sett den. Det ville vore det verste å stå til rette for – ikkje at eg hadde prøvd å skru den på, men at eg hadde sett korleis telefonen låg pakka inn i det store blå badehandkledet, omstendeleg med fleire lag.

Eg kan ikkje seie det til Ingrid for eg veit ikkje kva eg skal seie, eg vil ikkje høyre henne svare. Minnet om sommaren og den innpakka mobilen har opna ei dør på gløtt – inn til tankar eg ikkje vil ha, inn til ei sanning eg ikkje vil forstå. Og inn til ei uro og ein frustrasjon eg ikkje vil kjenne på. Eg vil at nokon, eg vil at Ingrid, skal rydde opp i tankane mine. Forstå meg, sjå meg. Men det gjer ho ikkje, dette kan med ikkje dele. Og ingen andre kan forstå, ingen andre kan vite. Og bare tanken på å skulle snakke med nokon andre om dette gjer at kinna blir raude av skam.

Les utdraget høyt på gruppa

1. Hvilken sannhet er det Jon Olav ikke vil forstå?
2. Hva er det han ikke vil at noen andre skal vite om, som gjør han rød i ansiktet av skam?
3. Hvorfor ville det vært så ille om Sigurd fant ut at faren hadde sett den innpakke mobiltelefonen?
4. Kan mobiltelefonen representere noe mer enn bare en telefon?
5. Hvorfor har Sigurd gjemt mobilen i skapet?

7.5 Vedlegg 5

Oppgaver til sangen som virkemiddel

Side 75-76

Ingrid har på Sigurds kommando flytta stereoanlegget hans inn på gjesterommet – han nektar framleis å gå inn på rommet sitt. Nå spelar han musikk så det ljomar i heile huset og det klirrar i glasa på kjøkkenbenken.

«Ingrid,» klagar eg.

«Kjære deg, Jon Olav. Du tåler vel litt musikk?»

«Men naboane...»

«Så høgt er det verkeleg ikkje,» seier Ingrid og smiler.

«Du hugsar vel denne songen?»

Sigurd har funne fram kassetane til Ingrid, Bob Dylan, *Baby stop crying*. Eg hugsar songen, at Ingrid prøvde å lære meg å danse. Ho kjem mot meg, tek meg i armane og ler.

Dansar. Eg vrir meg unna, ho kjem etter.

«Dans litt med meg, da, Jon Olav.» Ho ler høgt. Eg løftar litt på føtene. Håpar ingen ser inn vindauget. Ingrid lener seg mot meg, syng i øyret mitt.

If you're looking for assistance, babe, or if you just want some company, or if you just want a friend you can talk to, honey, come and see about me.

Side 149-150

Nei, nå må me spele, sa Sigurd og tok fram gitaren. Sette seg på golvet framfor peisen, kom, sa han og la ei pute ved sida av seg. Eg tok med gitaren, sette meg ned, svimmel og stødig på same tid. Høyr nå, sa han og spelte Bob Dylan. Du sa du skulle syngje, sa eg. Han lo, ok, sa han. Men du bad om det.

If you're looking for assistance, babe, or if you just want some company, or if you just want a friend you can talk to, honey, come and see about me.

Syng meir, sa eg. Han song, høgare, går meg inn i augo og song. Eg fekk plutselig tårer i augo, klarte ikkje vere så nær utan å vere det likevel. Han la frå seg gitaren, tok min ut av hendene mine. Trygve, sa han og strauk seg over andletet. Faen, kviskra han. Fleire gonger. Satt med hendene i hovudet, lenge. Rista litt på det av og til. Eg stramma alle musklane. Han sette seg opp, var så nær, men kom nærare. Andletet hans var så nære at eg bare såg augo hans, augevippene, pupillane, det lukta røykt og øl. Eg skalv over heile kroppen, det var så vondt at eg nesten ikkje fekk puste. Så kom han heilt nær, kyssa meg og eg fekk puste igjen. Mjukt. Hard. Vondt. Godt. Varmt. Kaldt. Og eg tenkte at tek du på meg nå, så dør eg.

Les de to utdragene høyt på gruppa

1. Hvorfor hører Sigurd på sangen *Baby stop crying* av Bob Dylan i første utdrag?
2. Hvorfor nøler Sigurd før han kysser Trygve?
3. Finner dere noen sammenheng ved de to utdragene?
4. Se på utdraget fra sangene alene, kan budskapet i strofen knyttes til handlingen i romanen på noen måte?

7.6 Vedlegg 6

Oppgaver til gjentakelser som virkemiddel

Side 107

Den første tiden med Julie står klarere for meg enn noe annet. Jeg husker alle følelser, kan fortsatt fremkalle dem når som helst. Jeg kan skille våkenettene fra hverandre, kan huske hvilke sanger jeg sang, hvilke bøker jeg leste for henne bare så hun skulle høre stemmen min. Og bli rolig av det. Jeg husker alle lyder, og alle nettene det var så stille at jeg våknet gjennomsvett og livredd – og gang på gang måtte sjekke om hun pustet.

Side 126

Jeg husker den neste sommeren med Tarjei. Det står klarere for meg enn noe annet. Jeg husker alle følelsene, kan fremdeles fremkalle dem når som helst, husker alle nettene jeg ikke sov, kan skille dem fra hverandre, kan huske hva jeg sa og at jeg sa det for at han skulle høre stemmen min. Og bli rolig av det. Jeg husker alle lyder, og alle nettene det var så stille at jeg våknet gjennomsvett og livredd. Og gang på gang måtte liste meg inn på rommet hans, for å se på ham.

Les utdragene høyt på gruppa

1. Hvorfor må Karin inn og sjekke om Julie fortsatt puster?
2. Hvor gammel tror dere Julie er i det første utdraget?
3. Hvor gammel tror dere Tarjei er i det siste utdraget?
4. Diskuter på gruppa hvordan forholdet mellom Karin og de to barna er.
5. Hvorfor våkner Karin og inn til Tarjei for å se på han?
6. Hvorfor har forfatteren valgt å skrive nesten akkurat det samme to plasser i Karin sin del?
7. Er noen sammenheng mellom de to gjentakelsene?

7.7 Vedlegg 7

Skriveoppgaver til romanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.* (2010) av Helga Flatland

Oppgave 1

Skriv en kort tekst hvor du ser for deg at du er Tarjei. Det er kvelden før du skal reise til Afghanistan. Du har akkurat hatt en prat med moren din hvor hun sår tvil om hvorvidt du reiser av egen vilje. Hva går gjennom hodet ditt?

Oppgave 2

Skriv en kort tekst hvor du ser for deg at du er Trygve. Du har akkurat kranglet med kjæresten din Sigurd og du vet at turen til Afghanistan kan være farlig. Du er på vei i bilen til Gardermoen for å reise. Hva går gjennom hodet ditt?

Oppgave 3

Skriv en kort tekst der du ser for deg at du er Jon Olav, du har nettopp innsett sannheten om Sigurd og Trygve. Du vet at han er svært trist etter kjærestens dødsfall, og mest sannsynlig trenger noen å prate med. Hva sier du til Sigurd?

Oppgave 4

Skriv en kort tekst der du ser for deg at du er Karin. Du vet at Tarjei kommer til å reise til Afghanistan fordi han ikke tør å konfrontere faren sin. Du ønsker å prate med Hallvard og forklare han situasjonen, slik at du kanskje stopper Tarjei fra å reise. Hva sier du til Hallvard?

Oppgave 5

Den siste gutten som reiser til Afghanistan sammen med Trygve og Tarjei heter Kristian. Alle de tre guttene vokser opp i den lille bygda og alle dør i Afghanistan. I romanen får vi lese historien til Trygve og Tarjei, men hva er historien til Kristian? Skriv en tekst der du ser for deg at du er Kristian, fortell hva det er som gjør at han ender opp med å reise til Afghanistan.