



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Estetikk og etisk danning i ungdomslitteratur

En litterær analyse av *Ser du dette?* og *Aleksander den store*.

## Aesthetics and Ethical Formation in Youth Literature

A literary analysis of *Ser du dette?* and *Aleksander den store*.

**Linn Olsen Brynjulfsen**

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Aslaug Nyrnes

Kandidatnummer: 408

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan kan estetiske elementer i ungdomsromanene *Ser du dette?* og *Aleksander den store* gi muligheter for etisk danning?» Boken *Ser du dette?* er skrevet av Sigrid Agnethe Hansen og ble utgitt i 2020. Her møter man tenårings Anna som strever med ettervirkningene av å ha fått et nakenbilde delt på internett. I *Aleksander den store* av Peter F. Strassegger, også utgitt i 2020, blir man introdusert for tenårings Alexander som har flyttet til Norge etter en vond oppvekst i hjemlandet, og hvor han som innvandrer støter på nye utfordringer.

Det teoretiske grunnlaget baserer seg på de klassiske filosofene Platon og Aristoteles, opplysningsfilosofene Schiller og Humboldt, samt nyere filosofer som Dewey, Gadamer og Nussbaum. Det presenteres ulike dannelsesperspektiv, hvordan litteratur kan åpne opp for etisk danning gjennom den narrative forestillingsevnen og til slutt hvordan konkrete estetiske elementer skaper rom for etiske problemstillinger og refleksjon.

Med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmålene har det også vært hensiktsmessig å undersøke teori knyttet til lese måter og litterær analyse som metode.

De litterære analysene av romanene er strukturert i samsvar med oppgavens forskningsspørsmål:

- Hvilke fortellerstrukturer og kompositoriske elementer finner man i bøkene?
- Hvordan er protagonisten og andre karakter fremstilt?
- Hvilken stil og litterært språk er tatt i bruk?
- Hva er bøkens tematikk, og hvordan kommer den fram?

Funnene fra analysene kan vise hvordan estetiske elementer fungerer som en helhet, og disse blir videre brukt for å undersøke og diskutere det etiske dannelsespotensiale i romanene.

## Abstract

This master thesis examines how aesthetic elements in the young adult novels *Ser du dette?* and *Aleksander den store*, can provide opportunities for ethical formation. The book *Ser du dette?* is written by Sigrid Agnethe Hansen and was published in 2020. Here you meet the teenager Anna who is struggling with the aftermath of having a nude photo shared on the internet. *Aleksander den store* by Peter F. Strassegger, also published in 2020, introduces the teenager Alexander who has moved to Norway after a bad upbringing in his home country, and where he as an immigrant, now encounters new challenges.

The theoretical basis consists of the classical philosophers Plato and Aristotle, the Enlightenment philosophers Schiller and Humboldt, as well as newer philosophers such as Dewey, Gadamer and Nussbaum. Different educational perspectives are presented, how literature can be open for ethical formation through the narrative imagination and how concrete aesthetic elements create space for ethical issues and reflection. Based on the thesis question and the research questions, it has also been relevant to study theory related to reading methods and literary analysis.

The literary analyzes of the novels are structured in accordance with the research questions:

- What narrative structures and compositional elements are found in the books?
- How is the protagonist and other characters portrayed?
- What style and literary language has been used?
- What is the theme of the books, and how does it emerge?

The findings from the analyzes can show how aesthetic elements work, and these are further used to investigate and discuss the potential in the novels for ethical formation.

## Forord

I forbindelse med masterprosjektet mitt vil jeg takke mine flotte medstudenter. Dere har gjort masterskrivingen til en morsom og artig opplevelse, og jeg vil takke for all veiledning og hjelp jeg har fått fra deres side. Takk for alle faglige samtaler og ikke-faglig vas, motiverende arbeidskultur og ikke minst gode minner. Denne prosessen hadde ikke vært den samme uten dere.

Jeg vil videre takke mine foreldre for at de introduserte meg for litteratur i ung alder. Takk for all korrekturlesing, faglig input og motivering. Uten deres støtte og hjelp hadde jeg aldri vært der jeg er i dag.

Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til min veileder, Aslaug. Tusen takk for gode, reflekterte tilbakemeldinger og hyggelige samtaler i kaffebaren på Kronstad. Din kunnskap og veiledning har vært engasjerende og motiverende.

Linn Olsen Brynjulfsen

Bergen, mai 2022

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
Forord .....	3
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgave og problemstilling.....	1
1.2 Litterært materiale.....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	4
2.0 Teori og metode .....	6
2.1 Danning gjennom etterlikning .....	6
2.2 Danning gjennom skapelse .....	7
2.3 Danning gjennom estetisk erfaring.....	9
2.4 Den narrative forestillingsevne.....	12
2.5 Etikk i litteraturen .....	16
2.6 Lesing og litterær analyse som metode.....	19
2.6.1 Fortellerposisjon og andre kompositoriske elementer .....	21
2.6.2 Litterære karakterer og deres funksjon .....	23
2.6.3 Stilistiske virkemidler og språklige billeduttrykk .....	25
2.6.4 Tematikk .....	27
3.0 Analyse av <i>Ser du dette?</i> .....	28

3.1 Fortellerens posisjon og andre kompositoriske elementer .....	29
3.2 Karakterer .....	31
3.2.1 Anna.....	31
3.2.2 Den «vanlige» bestemoren og de bekymrete foreldrene .....	34
3.2.3 Den nye venninnen.....	36
3.2.4 «Skurken» Lars.....	38
3.3 Stil og språklig billedbruk .....	39
3.3.1 Drømmesekvensenes symbolske betydning .....	41
3.4 Romanens tematikk .....	44
3.5 Oppsummering .....	47
4.0 Analyse av <i>Aleksander den store</i> .....	48
4.2 Fortellerens posisjon og andre kompositoriske elementer .....	50
4.2 Karakterer .....	51
4.2.1 Alexander.....	51
4.2.2 Foreldrene .....	56
4.2.3 Aman.....	58
4.2.4 Bøllen Torve.....	59
4.3 Stil og språklig billedspråk.....	60
4.4 Romanens tematikk .....	63
4.5 Oppsummering .....	65
5.0 Bøkens etiske dannelsingspotensial .....	67

5.1 Etisk danning gjennom etterlikning .....	67
5.2 Etisk danning gjennom skapelse og forestilling .....	69
5.3 Etisk danning gjennom estetisk erfaring.....	73
6.0 Avsluttende kommentarer .....	75
Litteraturliste.....	78

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgave og problemstilling

«Kunst og kultur bidrar til den enkeltes dannelsesprosess» står det i kulturmeldingen *Kulturens kraft – Kulturpolitikk for framtida* som Kulturdepartementet (2018, s. 79) la frem i 2018. Sitatet viser til hvordan kunst og kultur er ytringer som kan ha en samfunnsbyggende kraft, og at en forutsetning for et velfungerende demokrati er å ha et variert kulturliv. Videre utdypes det hvordan kunst og kultur skal kunne gi barn og unge verktøy som de kan bruke til å reflektere over sine opplevelser, utvikle sine egne tanker og ytre sin mening i samfunnets fellesskap (Kulturdepartementet, 2018, s. 81). Litteratur og lesing blir sett på som et middel i denne utviklingen: «Lesing kan opne for innsikt og innleving, identitets- og meningsdanning» (Kulturdepartementet, 2018, s. 80).

Norsk barnebokinstitutt (u.å.) har i forbindelse med denne kulturmeldingen satt i gang forskningsprosjektet «Barnelitterære dannelsesprosesser – Kunstnerisk og vitenskapelig utforskning av forestillinger om hva barnelitteratur skal være og gjøre». Forskergruppen består av forfattere av og forskere på barnelitteratur som presiserer at de er opptatt av hva slike forventninger, som kulturmeldingen trekker frem, kan bety for forskningsfeltet deres. De stiller da følgende overordnede forskningsspørsmål: «Hvordan kan vi forstå dannelse i et barnelitterært perspektiv: Former dannelsesperspektivet synet av hva barnelitteratur er, og i så fall hvordan? Hva innebærer egentlig begrepet «barnelitterær dannelse», hvem er det som dannes, hvordan, og til hva?» (Norsk barnebokinstitutt, u.å.).

Forskningsprosjektet danner et viktig bakteppe for denne masteroppgaven, og jeg går derfor nærmere inn på noen delprosjekter. Faggruppen tar opp at det i tidligere diskusjoner har blitt stilt spørsmål om barnelitteratur kan forstås som estetisk uttrykk, eller om det skal betraktes som et pedagogisk verktøy. Bakgrunnen for dette bunner i at barnelitteraturens målgruppe består av mennesker, som oftest barn, som er i en utviklingsprosess, og som skal dannes til gode samfunnsborgere. Målet for forskningsprosjektet deres er derfor å utvikle mer kunnskap om dette, og den teoretiske bakgrunnen kobles til filosofen Martha Nussbaum som hevder at «det å lese skjønnlitteratur har et dannelsespotensial fordi vi



derigjennom oppøver vår narrative forestillingsevne og dermed kan utvikle vår etiske tenkning og evne til moralsk interaksjon» (Norsk barnebokinstitut, u.å.).

Ettersom forskergruppen består av både forfattere og forskere, inneholder prosjektet både kunstneriske og vitenskapelige delprosjekter. Førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, Inger-Kristin Larsen Vie, jobber med prosjektet «Norsklæreres forestillinger om nyere barne- og ungdomsbiografiers dannesepotensial» hvor hun tar utgangspunkt i tre biografier for barn og ungdom, og hvilket syn norsklærere har på deres danningsgrunnlag. Gjennom individuelle kvalitative forskningsintervjuer får hun innblikk i hvordan lærerne underviser i biografiene og dermed også hvilke funksjoner de ser for seg at biografiene skal ha for den unge leseren (Norsk barnebokinstitut, u.å.).

Litteraturviter Kristin Ørjasæter har en annen vinkling og undersøker «Barnelitteratur som 'vindu' og 'speil'». Bakgrunnen for dette prosjektet handler om at det er en utbredt oppfatning at skjønnlitterære bøker for barn og unge i dag ikke viser til mangfoldet i befolkningen, og at ikke alle barn vil kunne kjenne seg igjen i litteraturen. Ørjasæter legger vekt på at leseren enten kan kjenne seg igjen i den kulturen som fremstilles, at den blir et speil, eller få erfaring og lære om andre kulturer gjennom teksten – som et vindu. Hun gjennomfører i forbindelse med dette en digital studie av et større barnelitterært materiale og stiller spørsmål om hva som karakteriserer protagonisten i den norske barnelitteraturen fra 2000-tallet, og hvilke kulturer litteraturen skildrer, og drøfter videre litteraturens leserrelaterte identifikasjons- og distanseringsstruktur (Norsk barnebokinstitut, u.å.).

Stipendiat Rikke Frøyland sitt bidrag til forskningsprosjektet tar opp grunnleggende dilemmaer som kan knyttes til bærekraftig utvikling, og hvordan disse kommer til uttrykk i dialogene i ungdomsromanen *Anna. En fabel om klodens klima og miljø* av Jostein Gaarder og voksenromanen *Blå* av Maja Lunde. Med forskningsspørsmål som: «Hvordan forhandler de litterære karakterene verdier knyttet til forholdet mellom mennesket og natur?», ser hun også på om disse dialogene er forskjellige og om forskjellene kan kobles til de ulike forventningene man har til både barne- og ungdomslitteraturens og voksenlitteraturens danningspotensial. Begge romanene tar leseren med til en fremtidig verden som er preget av ekstreme klimaforandringer og Frøyland ønsker i den sammenheng å undersøke hvilken

betydning slike litterære grep kan ha i et dannelsesperspektiv (Norsk barnebokinstitut, u.å.).

Forskningsprosjektet til Norsk barnebokinstitut har altså flere ulike vinklinger til hvordan litteratur kan kobles til dannelsesperspektivet, og det legges opp til en vid forståelse av hva danning kan innebære og bidra til. Med dette prosjektet som inspirasjon ønsker jeg å studere betydningen av litteratur og dannelsesprosesser, spesielt synet på litteratur som et kunstuttrykk og hvordan det kan bidra til en utvikling hos leseren. Jeg har en tanke om at skjønnlitteratur har en større verdi og påvirkning utenfor den fantasien, spenningen og underholdningen som allerede finnes der. Er det mulig at kunst, i dette tilfelle litteratur, kan berike menneskers liv på en slik måte at det kan føre til *endring* hos den som tar imot kunsten? Kan det føre til økt kunnskap, nye holdninger og verdier? Dette er spørsmål som har opptatt meg, og for å avgrense oppgaven min har jeg valgt å konsentrere meg om den etiske dannelsesutviklingen og hvilket potensial estetiske virkemidler i en litterær tekst kan ha for denne. Masterprosjektet tar derfor utgangspunkt i denne problemstillingen:

Hvordan kan estetiske elementer i ungdomsromanene *Ser du dette?* og *Aleksander den store* gi muligheter for etisk danning?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å formulere fire forskningsspørsmål som kan belyse de ulike sidene ved oppgaven:

- Hvilke fortellerstrukturer og kompositoriske elementer finner man i bøkene?
- Hvordan er protagonisten og andre karakterer fremstilt?
- Hvilken stil og litterært språk er tatt i bruk?
- Hva er bøkens tematikk, og hvordan kommer den fram?

Gjennom disse forskningsspørsmålene har jeg valgt ut noen estetiske elementer som vil ha betydning for videre drøfting av problemstillingen.

## 1.2 Litterært materiale

Bakgrunnen for prosjektet mitt startet som sagt med tanken om et etisk dannelsespotensial i ungdomslitteratur, og jeg sto derfor nokså åpen i mitt valg av litterært materiale. For å avgrense oppgaven valgte jeg å ta utgangspunkt i to romaner. Jeg ønsker at disse romanene

skal være passende for ungdommer i aldersgruppen 13-16 år, som da tilsvarer elever i ungdomsskolealder. Det var også viktig for meg at disse to bøkene var utgitt i nyere tid, slik at de representerte samtiden, og at de tok opp ungdomsproblematikk, og at de i tillegg kan vise til ulike situasjoner som kan være vanlig for dagens ungdommer. Det litterære materiale for min oppgave ble derfor *Ser du dette?* av Sigrid Agnethe Hansen og *Aleksander den store* av Peter F. Strassegger, begge utgitt i 2020. Jeg hadde selv en positiv leseopplevelse med dem, da bøkene var spesielt tankevekkende, og dessuten fremsto som aktuelle, der både tematikken og språket i bøkene var representativt for dagens ungdommer.

I 2020 debuterte den norske journalisten Sigrid Agnethe Hansen med romanen *Ser du dette?* Boken fikk god respons hos anmeldere, som poengterte viktigheten av bokens tematikk. Protagonen i *Ser du dette?* er 15 år gamle Anna. Historien omhandler hvordan Anna rømmer fra sin fortid preget av rykter og et nakenbilde på avveie, i et håp om å komme seg videre i livet.

Samme år som Hansen ga ut *Ser du dette?* utkom også ungdomsromanen *Aleksander den store* av den østeriske-norske psykologen og forfatteren Peter Franziskus Strassegger ut. Tidligere har Strassegger vunnet Tarjei Vesaas' debutantpris i 2012 for voksenromanen *Stasia*, men *Aleksander den store* er hans første bok for ungdom. Boken møtte på samme måte som *Ser du dette?* god respons og den ble nominert til Nordisk råds pris for barne- og ungdomslitteratur 2021, samt ungdommens egen litteraturpris, U-prisen (Norsk barnebokinstitutt, 2021). I romanen møter man hovedpersonen, den unge gutten Alexander, som flytter til Norge kort tid etter en alvorlig voldsepisode i hjemlandet. Alexander sliter med sinne og aggresjon, men også med å finne sin plass både i hjemmet og på skolen.

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven inneholder 6 kapitler. Etter innledningskapittelet har jeg et teori- og metodekapittel som består av fem delkapitler hvor jeg legger frem teori knyttet til danning, estetikk og lesemåter. I «2.1 Danning gjennom etterlikning», «2.2 Danning gjennom skapelse» og «2.3 Danning gjennom estetisk erfaring» går jeg igjennom et utvalg av danningsteorier fra antikken til i dag, fra Platon til Hans Georg Gadamer. Deretter

undersøker jeg Martha Nussbaum sin litteraturteori knyttet til den narrative forestillingsevnen. Her ser jeg også på andre kritiske tilnærminger til teorien. I den siste delen bruker jeg Jakob Lothes teori om hvordan etiske spørsmål kan fremstå og diskuteres i litteratur. Metodedelen i kapittel 2 legger frem teori knyttet til lesing og litterær analyse som metode. Her går jeg igjennom fortellerposisjon og kompositoriske elementer, litterære karakterer og deres funksjon, stilistiske virkemidler og språklig billedbruk, samt tematikk. Videre presenterer jeg to analysekapitler som er strukturert ut ifra forskningsspørsmålene mine og de estetiske elementene jeg har valgt å undersøke. Dette fungerer som det store forskningsmaterialet mitt.

I kapittelet «Bøkenes etiske danningspotensial» drøfter jeg mitt analysemateriale i lys av det teoretiske grunnlaget som jeg tidligere har presentert. Denne delen reflekterer starten av teorikapittelet ved å være strukturert etter tre delkapitler: «5.1 Etisk danning gjennom etterlikning», «5.2 Etisk danning gjennom skapelse og forestilling» og «5.3 Etisk danning gjennom estetisk erfaring». Til slutt har jeg et kapittel med avsluttende kommentarer og refleksjoner, samt noen tanker om videre forskning.

## 2.0 Teori og metode

### 2.1 Danning gjennom etterlikning

I boken *Danningens filosofihistorie* legger professor i filosofi, Hallvard Fossheim (2013) frem Platon og Aristoteles sine danningsteorier. Fossheim viser hvordan de hadde lignende grunntanke knyttet til dannelse, til tross for deres forskjellige perspektiv i videre filosofisk tankesett. Både Platon og Aristoteles skal ha sett en forbindelse mellom danning og menneske som mimetiske vesen, noe som ifølge dem vil si at mennesket har en etterlikningslyst som kan spores tilbake til barndomsalderen og som gjennom oppveksten sikrer at man aktivt tar til seg det omgivelsene har å by på (Fossheim, 2013, s. 73). Kopieringslysten skal ligge i menneskets natur og det er denne som åpner opp for at mennesket kan ta til seg gode forbilder og modeller, og så realisere og videreføre de verdiene, vanene og praksisene kulturen består av (Fossheim, 2013, s. 74).

Det er ikke alltid at forbildene og modellene som etterliknes er gode (Fossheim, 2013, s. 74). Et barn som kopierer noens tale eller handling har ingen forutsetninger for å forstå hva slags karakter det er eller hva den personen representerer. Dette barnet kan også ta med seg denne etterlikningen, noe som kan føre til at det potensielt blir en del av barnets egen framtidige karakter. Mye av hovedessensen til Aristoteles filosofiske teorier kan knyttes til dyder, ifølge Fossheim (2013), og dette er også vesentlig i danningssammenheng ettersom en god karakter eller forbilde er en enhet med dyder som for eksempel måtehold, mot og visdom. Kopierings- og etterlikningslysten skal åpne opp for å dannes etisk og for å forme sin karakter, men dydene har også en forutsetning i den enkeltes natur og mennesker er født med ulike utgangspunkt. Dermed vil ikke alle mennesker ha samme mulighet, fra naturens side, å oppnå danningssidealet selv med den beste oppdragelse eller treningen (Fossheim, 2013, s. 74).

Både Platon og Aristoteles skal ha ment, ifølge Fossheim (2013, s. 75) at komponister og musikere viser til etterlikning av handlinger, følelser og karakterer gjennom musikken de lager. Mennesker kan derfor påvirkes av det musikken skildrer og viser til. Fossheim (2013, s. 75) forklarer det slik: «Hos Platon og Aristoteles utgjør en forståelse av sammenhengen

mellom musikk og sjelelig forfatning en selvskreven del av dannelsesteorien. Også teaterstykker, dialoger, grafiske fremstillinger og design er etterlikninger som i sin tur påvirker menneskene som omgås dem». En del av danningsteorien deres kan dermed knyttes til kunstneriske uttrykk, for mitt anliggende til litteraturen, og den påvirkningen disse kan ha på menneskets karakter. Fossheim sin tolkning av Platon og Aristoteles sine danningsteorier vil derfor være vesentlig i forbindelse med denne oppgavens formål. Dette er noe jeg senere vil komme tilbake til.

## 2.2 Danning gjennom skapelse

Poeten og filosofen Friedrich Schiller skrev flere avhandlinger på slutten av 1700-tallet om hvordan danning kan knyttes til følelser, fornuft og estetikk. I kapittelet «Schiller. Danning som forsoning mellom følelse og fornuft» i boken *Danningens filosofihistorie* undersøker professor Hansjörg Hohr (2013) Schillers grunntanke om menneskelig dannelsingsprosesser. Schiller skal ha sett på danning som en opphever av forkrøpling og at det skulle føre til en allmenn og helhetlig utvikling av mennesket og det fellesskapet det er en del av (Hohr, 2013, s. 161). Han delte videre dannelsesbegrepet inn i ideen om tre verdener som sammen utgjør dannelsen av et menneske: den fysiske verden, den åndelige verden og den estetiske verden. I den fysiske verden blir mennesket styrt av naturlover. Schiller kalte dette for *stoffdrift* og viste til menneskers følelser og sanselighet. I den åndelige verden er mennesket underlagt moralloven, som representerer det som blir kalt *formdrift* og fornuften. Stoffdriften viser til hvordan mennesket streber etter nye inntrykk, forandring og bevegelse, mens formdriften ønsker varighet, stillstand og orden. Hohr (2013, s. 161-162) forklarer hvordan disse verdenene stadig er i aksjon og de skal vise til konflikten mellom menneskets drivkraft og samfunnets orden. Begge disse sidene er vesentlige deler av det å være menneske, og det å undertrykke eller svekke en av dem vil virke mot sin hensikt og dermed forkrøple mennesket (Hohr, 2013, s. 162).

Den tredje, estetiske verden kalte Schiller for «det skjønne skinn» eller lekdriften. Denne verden er en forening og integrasjon av de to andre. Hohr (2013, s. 166) forklarer teorien slik: «Schiller tenker seg det slik at stoffdriften og formdriften, følelse og fornuft, møtes på en slik måte at de opphever hverandres krav, mens de samtidig er høyst aktive og inngår i et

lekende samspill med hverandre». Det er i lekdriften at dannelsesfunksjonen ligger. Stoffdriften og formdriften trenger ikke lengre å konkurrere med hverandre og de kan nå begynne å samarbeide. Schiller skal også ha argumentert for at det er i leken at det moralske livet begynner (Hohr, 2013, s. 166). Gjennom leken kan fornuften utvikle seg uten at det er fare for mennesket. Den estetiske verden åpner derfor opp for både utvikling av følelser og moral, og den skaper et «spillrom» for refleksjon (Hohr, 2013, s. 167).

Schiller, som var kunstner og poet, var spesielt opptatt av kunsten sin plass i danningen (Hohr, 2013, s. 167). Ifølge Schiller skal kunsten stå i et spenningsfelt mellom virkelighet og ideal. Kunsten skal oppdage, erkjenne og framstille den virkelige verden, men samtidig også konfrontere virkeligheten med moralske idealer, og vise hva som er feil (Hohr, 2013, s. 167). Schiller mente at kunsten på denne måten kunne representere lekdriften og den estetiske verden. Det er nemlig i kunst og lek at mennesket finner ut hvem det er og det er her det får utformet sin identitet (Hohr, 2013, s. 169). Hohr forklarer:

Her foregår mer konkret det vi kan kalle følelsesarbeidet, hvor en oppdager og lærer å kjenne sine følelser, hvor en uten fare kan utforske og eksperimentere med dem, hvor en kan forsvare sine følelser mot en ofte uvennlig virkelighet, kort sagt, hvor en utvikler sitt følelsesliv. Dernest dannes her grunnlaget for det moralske liv. Her kan en oppdage og utforske regler og normer, eksperimentere med dem, en kan utvikle sin karakter og ikke minst forsvare sine idealer mot en virkelighet som til stadighet viser at det gode blir tråkket på. (Hohr, 2013, s. 169)

Man kan her diskutere om Schiller kun viser til at det er gjennom skapelsen av kunst danning foregår, ettersom det er da mennesket kan «leke» fritt med følelsene og fornuften. Jeg tolker det derimot slik at det ikke nødvendigvis alltid vises til skapelsen av kunst, men også «skapelsen» av fantasi og forestilling. Schiller likestilte nemlig kunst og lek, noe som kan vise til hvordan «leken» har en egenart, og at mennesket kan på lik linje som med kunsten, lage seg forestillinger og fantasere i «leken», og dermed utforske og eksperimentere med sine følelser og sin fornuft (Hohr, 2013, s. 169).

Reformatoren Wilhelm von Humboldt har også en opplagt plass i danningens filosofihistorie. Ifølge forfatter Ingerid S. Straume (2013, s. 185) har hans utdanningsideal betydd mye for

utformingen av den moderne skolegang og det moderne universitet, men hun går også inn i hans grunnleggende danningsteori. På lik linje med Schiller, hadde Humboldt en teori om menneskets tredeling, noe som var vanlig i opplysningstiden. Han mente at mennesket er drevet av tre ulike krefter: de fysiske, de intellektuelle og de moralske (Straume, 2013, s. 188). Det som derimot skilte Humboldt fra flere andre teoretikere fra hans tid var at han også var opptatt av en fjerde kraft, nemlig den skapende, som besto av fantasi, forestillingsevne og en kunstnerisk innbilningskraft (Fossland, referert i Straume, 2013, s. 188). Den skapende kraften kan manifestere seg i et objekt, som for eksempel at en kunstner bruker et materiale eller en form for å realisere sin skaperevne. På samme måte trenger handling og tanke et element hvor de kan virke «i noe» og videre utfoldes og realiseres «som noe» (Straume, 2013, s. 188). Slik jeg forstår dette kan mennesket her ta i bruk sin forestillingsevne og skape et «rom» hvor det kan utforske sine handlinger og tanker.

Humboldt utformer sin danningsteori gjennom kritikk av datidens utdanningssystem (Straume, 2013, s. 188-189). For han var det ikke bare viktig å skaffe seg kunnskap gjennom det man studerte, men mennesket måtte også la det *forandre* seg. Ved å la seg eksponeres for en ytre allsidighet og et mangfold vil mennesket kunne utvikle seg til en mer fruktbar, indre karakter (Straume, 2013, s. 188-189). Danning skal skje gjennom tenkning og refleksjon, men også i møte med andre mennesker. Gjennom møter med andre mennesker skal den indre prosessen i mennesket utfylles og mennesket skal kunne utvikle seg til å bli «seg selv» (Lüth; Moen; Humboldt referert i Straume, 2013, s. 189). Et spørsmål jeg da må stille meg: Kan man dannes av møter med fiktive mennesker?

### 2.3 Danning gjennom estetisk erfaring

Filosofen og pedagogen John Dewey så på danning som et politisk prosjekt og la derfor stor vekt på oppdragelsen og utdanningen til det enkelte menneske (Løvlie, 2013, s. 255). Hovedtanken bak Deweys danningsteori var at han så på danning som erfaring, og at erfaringer utgjør danning (Løvlie, 2013, s. 253). I *Art as Experience* (1934) påpeker Dewey (2008, s. 196) at erfaringer inntreffer hele tiden, ettersom det foregår et samspill mellom den levende verden og omgivelsene. Denne samhandlingen skal da være en del av selve livsprosessen. Dewey trekker videre frem hvordan erfaringer kan knyttes til estetikk og



kunst. I en videreføring av den tyske filosofen Alexander Baumgartens definisjon på estetikk, «vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (Baumgarten, 2008, s. 11), slår Dewey fast at estetisk erfaring er en vurderende, sansende handling hvor man forbinder delene til en helhet (Dewey, 2008, s. 205; Bale, 2009, s. 18). Han lager også et skille mellom det «kunstneriske» og «det estetiske». Det kunstneriske handler om selve kunstproduksjonen, mens det estetiske er persepsjonen og møtet med kunstverket. Til tross for dette skillet kommenterer han at det er uheldig at det ikke finnes et begrep som forener og beskriver de to prosessene sammen (Dewey, 2008, s. 205). Erfaring, estetisk erfaring og skapelse av kunst er nemlig alle grader av det samme og hører dermed sammen (Bale, 2009, s. 17).

Dewey forklarer hvordan den kunstneriske, skapende erfaring er tett forbundet med den estetiske erfaringen:

Kunstneren former og former om på det han skaper helt til han selv er tilfreds med det han ser. Skaperaktiviteten tar slutt når resultatet oppleves som godt – og denne erfaringen kommer ikke bare av en ren intellektuell, ytre bedømmelse, men av en direkte persepsjon. (Dewey, 2008, s. 207)

Kunstneren gjennomgår med andre ord en estetisk erfaring i sin skaperopplevelse. Mottakeren av det kunstneriske verket må bruke sitt sanseapparat og *skape* sin egen erfaring av verket, og denne erfaringen vil omfatte relasjoner som kan sammenliknes med de relasjonene som kunstneren selv har. Det skjer en ordning av elementene i helheten, som kan sammenlignes med den organiseringsprosessen kunstneren bevisst gjennomgikk (Dewey, 2008, s. 211). I den estetiske fasen av en erfaring må man overgi seg til verket, eller som Dewey (2008) sier: «Den innebærer at man gir seg hen» (s. 210). Dette gjelder da for både skaperen og mottakeren. Dewey trekker frem en balansegang mellom det han kaller *doing*, som vil si handling, og *undergoing*, som refererer til den påvirkningen mottakeren gjennomgår (Bale, 2009, s. 17). Begge må utføre en handling hvor de trekker ut det meningsbærende, samler spredte detaljer og smådeler til en opplevd helhet. Begge utfører dermed et arbeid som kan føre til påvirkning og utvikling (Dewey, 2008, s. 211).

Dewey er ikke alene i å fremheve mottakerens rolle i den estetiske erfaringen. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2001) tar opp i sin artikkel «Estetikk og hermeneutikk»

hvordan estetikk er et vesentlig moment ved hermeneutikken og hvordan et kunstverk ikke er bundet til sin historiske opprinnelse og sin skaper. Kunstverkets sannhet er, ifølge Gadamer (2001, s. 137), ikke knyttet til arbeidsprosessen og kunstnerens opprinnelige tanke bak verket. Gadamer har dermed et noe annet fokus enn Dewey, men man kan likevel se likheter mellom deres teorier. Et kunstverk er et resultat av en arbeidsprosess, men når denne prosessen er over, frigjøres kunstverket og det skal nå bli møtt av et publikum (Bale, 2009, s. 14-16). Hvem som er publikumet, er ikke vesentlig, og det kan like gjerne være kunstneren selv. Poenget er at verket blir *erfart* av noen og det er denne *erfaringen* som utgjør kunstverkets sannhet. Kunstverket er dermed ikke et ferdig produkt – et objekt, men et resultat av denne estetiske erfaringen. Det fremstår som en autonom størrelse i en friere posisjon. Gadamer (2010, s. 132) forklarer denne prosessen ved å referere til et spill. Man skal «miste seg selv i spillet», på en slik måte at spillet blir hele vår verden og man er en del av spillet. Spillet skal spille oss, fremfor at vi spiller spillet (Gadamer, 2010, s. 132-133; Bøyum, 2002, s. 181).

Filosofen Steinar Bøyum (2002) drøfter noe av kunstfilosofien til Gadamer i artikkelen sin «Kunstverkets metode». Han tar blant annet opp hvordan Gadamer tar avstand fra tanken om en objektiv kunstvitenskap. Gadamer åpner opp for at en objektiv forståelse av kunst er mulig, men at det da ikke vil være en ekte forståelse av kunsten. En ekte forståelse skal føre til at vi *forandrer* oss. Vår forståelseshorisont skal utvides eller korrigeres i det vi tar kunstverket innover oss. Vi skal integrere verkets horisont inn i vår egen (Bøyum, 2002, s. 178-184). Hva er det som tilsier at den estetiske forståelsen ikke kan være objektiv? Gadamer (2001, s. 143) forklarer det slik: «Kunstens språk utgjøres nemlig av at den taler innover til *enhvers* egen selvforståelse». Vår horisont er individuell, og vår situasjon vil derfor påvirke vår forståelse av verket. Denne forståelsen vil være historisk og kulturelt betinget ut ifra den enkelte persons ståsted, ikke ut ifra kunstverkets historiske og kulturelle bakgrunn. Kunstverket kan med andre ord ikke gi oss en felles sannhet (Bøyum, 2002, s. 178-184). Eller som Gadamer (2010) vil si: «Kunstverkets egentlige væren består snarere av at det omdannes til en erfaring som forvandler den som gjør erfaringen» (s. 133).

For meg ser det ut som Dewey og Gadamer, henholdsvis i 1934 og i 1960, tenker at et kunstverk står i en mellomposisjon mellom kunstneren og den som «tar imot» kunsten.

Begge synes å legge stor vekt på «mottakersiden» og den estetiske erfaringen som der finner sted. Der Dewey snakker om «å gi seg hen til kunsten», er Gadamer svært opptatt av at det må foregå en *forvandling* hos mottakerne. I en slik forvandlingsprosess vil mottakerens forståelse av kunstverket være betinget av det historiske og kulturelle ståstedet til mottakeren. Alle vil ha ulike forutsetninger og ulik «bagasje» med seg inn i et møte med et kunstverk. Man kan her se estetisk erfaring i sammenheng med danning og menneskelig utvikling, i den forstand at en ekte forståelse av et kunstverk skal kunne føre til en *endring* eller utvikling hos mottakeren.

Danningstenkningen har utviklet seg fra en statisk prosess hvor mennesket etterlikner et ideal, til menneskets evne til å skape både kunst og forestilling, for til slutt å ende i en dynamisk prosess hvor mennesket aktivt deltar i sin danning og utvikling, gjennom en opplevelse med det estetiske. Dannelsesfilosofien har dermed utviklet seg fra kunstner til mottaker, fra identifikasjon med et ideal til en aktiv, produktiv refleksjon og transformasjon. Likevel vil jeg si at disse teoriene lever side om side i dagens dannelsesdebatt. Begrepet etisk danning vil også inneholde alle disse måtene å forstå danning på, og jeg vil derfor senere ta de alle opp i drøftingen min, selv om den siste fasen i dannelsesbegrepets historie vil få mest fokus.

#### 2.4 Den narrative forestillingsevne

Jeg nevnte innledningsvis hvordan forskningsprosjektet til Norsk barnebokinstitutt tar utgangspunkt i filosofen Martha Nussbaum sine teorier. I boken *Cultivating Humanity – A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997) folder hun ut begrepet «The Narrative Imagination», altså «Den narrative forestillingsevne», som blant annet Norsk barnebokinstitutt tar opp i beskrivelsen av sitt forskningsprosjekt. For å forklare hva hun legger i begrepet viser Nussbaum (2016, s. 25) til den romerske keiserfilosofen Markus Aurelius og hvordan han mente at vi må dyrke vår egen evne til innlevelse. Gjennom en slik innlevelse vil vi være i stand til å forstå andre mennesker, deres motiver og valg. Andre mennesker vil ikke lenger bli betraktet som annerledes og skremmende, «men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter» (2016, s. 25). Denne evnen til innlevelse kan man knytte til begrepet empati, som enkelt betyr å ha anlegg til å identifisere,

forstå og anerkjenne andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner (Malt, 2020). Nussbaum (1997) bruker selv begrepet «compassion» som ved en direkte oversettelse kan bety medfølelse eller medlidenhet.

Det kan være på sin plass å problematisere og nyansere begrepene medfølelse og empati. Ut ifra definisjonene av medfølelse og medlidenhet og empati kan man se at det ikke direkte er det samme og fremstår helt synonymt. Medlidenhet og medfølelse er at man opplever sorg og nedtrykthet overfor andres vanskeligheter eller lidelser, mens empati er evnen til innlevelse eller å *forstå* andres tilstand (Universitet i Bergen og Språkrådet, 2021). Jeg oppfatter derfor empati som et overordnet begrep. Har man evne til innlevelse, vil man også ha en evne til å leve seg inn i andres lidelser og oppleve sorg og nedtrykthet.

Nussbaum (1997) mener at kunsten spiller en sentral rolle i innlevelsen og forestillingsevnen: «The arts cultivate capacities of judgment and sensitivity that can and should be expressed in the choices a citizen makes. To some extent this is true of all the arts» (s. 86). Hun presiserer her hvordan denne innlevelsen er viktig i de valgene en samfunnsborger tar. Dette gjøres med bakgrunn i hennes teori om hvordan forestillingsevnen er vesentlig for samfunnsdeltakelse og et bevisst demokrati (Nussbaum, 2016, s. 25). Videre viser hun spesielt til litteraturens betydning. Litteraturen kan på andre måter enn annen kunst vise til flere forskjellige menneskers liv, både deres indre sjeleliv og deres ytre omstendigheter. Nussbaum trekker frem hvordan forskjeller i etnisitet, kjønn og seksuell legning historisk har vært vanskelig å overvinne. Hvordan kan man forstå disse menneskene som er annerledes enn deg? Hvordan kan vi forstå deres valg, deres forutsetninger og muligheter, og ikke minst deres følelser? Det er her den narrative forestillingsevnen kommer inn:

I disse tilfellene er det derfor desto viktigere å skape et grunnlag for medlidenhet ved oppøve forestillingsevnen gjennom å lese skjønnlitteratur – for om vi ikke kan skifte hudfarge, kan vi i alle fall forestille oss hvordan det er å ha en annen hudfarge, og ved slik å komme tett på et menneske med en annen hudfarge eller en annen seksuell legning, kan vi forestille oss hvordan det er for en vi bryr oss om å ha nettopp et slikt liv. (Nussbaum, 2016, s. 34)

Her viser Nussbaum til at gjennom skjønnlitteratur vil man lære opp sin forestillingsevne til en forståelse av *Den andre* og dermed utvikle ens etiske tenkning. Med andre ord som

Engelstad (2016) skriver i innledningen til Nussbaums verk i norsk utgave: Skjønnlitteratur kan fungere som et bidrag til moralfilosofien (s. 10).

Det er ikke alle som har samme syn på litteraturens funksjon som Nussbaum. Den amerikanske juristen Richard Posner (1997) siterer forfatteren Oscar Wilde: «There is no such thing as a moral or an immoral book. Books are well written, or badly written. That is all» (s. 1). Han sier seg enig i Wilde sitt utspill og legger ut om hvorfor i artikkelen «Against ethical criticism». Posner (1997, s. 3) er hovedsakelig opptatt av at det moralske innholdet i et verk ikke er relevant for å se den estetiske verdien av verket. Vi skal altså ikke vurdere litteraturen ut ifra de etiske og moralske synene litteraturen formidler, hevder Posner (1997, s. 3). Kunstens verdi er kun knyttet til den estetiske kvaliteten. Han mener at Nussbaums teori kun setter søkelys på at det er verkets moralske perspektiver som ligger til grunn for verkets validitet og fremgang. Posner (1997, s. 9-10) poengterer blant annet at det ikke er noe bevis på at litteraturen gir oss mer kunnskap om mennesker og samfunn enn andre kilder som historie og naturvitenskap eller interaksjoner med ekte mennesker. Hans tanke er at skjønnlitteratur naturlig nok kan være en kilde til forståelsen av mennesker, men at den ikke er hovedveien til moralfilosofien og det gjør deg ikke nødvendigvis til et bedre menneske.

Nussbaum sin tenkning om narrativ forestillingsevne blir også diskutert i et inkluderingsperspektiv. Litteraturprofessor Toril Moi (2013) hevder i essayet *Språk og oppmerksomhet* at litteraturlesing er viktig, men hun er uenig med Nussbaum og forklarer det slik: «Dette virker nedlatende i forhold til dem som ikke har utdanning, eller fritid, eller penger nok til å sette seg ned med en god bok» (s. 62). Man trenger ikke å ha lest en eneste bok for å ha medfølelse for andre mennesker. Betydningen av empati kommer fra en fundamental holdning til selve tilværelsen, ikke «om å utstyre seg selv med den rette mengden litterær kapital» (2013, s. 62). Ifølge Moi (2013, s. 62) blir dermed ikke litteraturen verdifull fordi den forandrer vår personlighet, men fordi den gir oss et grunnlag til å se verden klarere enn tidligere.

Både Moi (2013) og Posner (1997) presiserer altså at litteraturens verdi ikke alene er knyttet til etikken og de moralske aspektene som litteraturen kan inneholde. De viser også til at

historien er full av eksempler på at å lese litteratur ikke gjør deg til et bedre menneske. Mens Posner (1997, s. 19-21) trekker frem at empati er amoralsk, – at man kan identifisere og forstå menneskers tankesett som er umoralske og blir sett på som etisk feil, slik som for eksempel en torturist, sadist eller til og med Hitler – viser Moi (2013, s. 62) til hvordan konsentrasjonsleirkommandanter fra andre verdenskrig hadde lest Goethe og Schiller.

Det skal riktignok presiseres at Nussbaum (2016) selv ikke legger skjul på denne problematikken. I artikkelen «Educating Citizens: The Moral and Anti-Moral Emotions» legger hun frem hvordan empati, eller «posisjonell tenkning» som hun også velger å kalle det, ikke er en forutsetning for sympati og medfølelse, og at det er ikke tilstrekkelig for å bli det bedre menneske (2016, s. 203). Som eksempel bruker hun blant annet hvordan en sadist kan ta i bruk «posisjonell tenkning» for å torturere offeret sitt (Engelstad, 2016, s. 11; s. 21). Hvordan forklarer Nussbaum så at litteraturen kan være et hjelpemiddel for vår forestillingsevne? Hun viser til hvordan posisjonell tenkning eller empati *kan* være en stor hjelp når det gjelder å danne sympatiske følelser og dette kan igjen knyttes til hjelpsom adferd (Nussbaum, 2016, s. 203). Med andre ord sier hun ikke at litteraturen *alltid* gjør oss til bedre mennesker, men det finnes muligheter i skjønnlitteraturen for utvikling og endring hos leseren (Engelstad, 2016, s. 11). Nussbaum legger også vekt på at et litterært verk trenger ikke å ha sympatiske og beundringsverdige karakterer for å skape medfølelse og empati. Sympati og respekt kan like gjerne oppstå i «den formen for samhandling verket danner som helhet» (Nussbaum, 2016, s. 44).

Selv om det kan være enkelte sider ved filosofien som kan diskuteres, i henholdsvis Posner og Moises utsagn, kan man se at Nussbaum er godt anerkjent i det nordiske litteraturmiljøet. Jeg nevnte som sagt at forskergruppen, som står bak prosjektet til Norsk barnebokinstitutt, har Nussbaum som sitt teoretiske grunnlag. Den svenske litteraturprofessoren Maria Nikolajeva (2014) refererer også i sin bok *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature* til Nussbaum og den narrative forestillingsevnen. Nikolajeva (2014) stiller spørsmål ved hva det er som gjør at fiktive hendelser og fiktive personer, men ikke-eksisterende problemer, følelser, tanker og meninger, kan ha innflytelse på menneskers forståelse og kunnskap om ekte mennesker? Svaret skal man, ifølge henne, finne hos teoretikere som viser til hjerneforskning:

We care about literary characters because we are naturally (evolutionarily, if preferred) inquisitive about ourselves and other human beings; because we want to understand (or are for survival, compelled to understand) our own and other people's ways of feeling and thinking, views, beliefs, intentions, desires, motivations and decisions. (Nikolajeva, 2014, s. 77)

Mennesket er naturlig konstruert til å søke forståelse av sine egne, og ikke minst andres, følelser og handlinger. Nikolajeva (2014, s. 77) tar videre utgangspunkt i to konsept fra den kognitive psykologien: «theory of mind» og empati. «Theory of mind» vil si evnen til å lese andre mennesker ved å observere deres handlinger, reaksjoner, ansiktsuttrykk, kroppsspråk og andre ytre tegn som blir gitt. Dette er noe som alle mennesker gjør på dagligbasis uten å være klar over det. Det er dette som gjør at man klarer å samhandle med hverandre. Det gir oss muligheten til å forutse andres oppførsel og tilpasse vår egen. Nikolajeva (2014, s. 77) påpeker at mennesker ikke er født med denne evnen, men at man utvikler den i samhandling med ekte mennesker, og hun er spesielt interessert i hvordan skjønnlitteratur kan være med å utvikle den.

Jeg har allerede vært inne på Nussbaum sin teori om hvordan empati og litteratur kan henge sammen, så jeg vil ikke gå inn i store detaljer knyttet til Nikolajevas utgreiing av det samme, men Nikolajeva viser til et viktig poeng som jeg ønsker å fremheve: «... [E]mpathy does not require complex characterization; empathy does not imply that the character and the reader are similar in any ways or share similar experiences ...» (Nikolajeva, 2014, s, 78). For at leseren skal føle empati med for eksempel karakterer i en fiktiv tekst, trenger det ikke å være en kompleks karakterisering, som Nikolajeva kaller det, og leseren må heller ikke finne likheter mellom sitt eget liv og bokens handling. Med andre ord er ikke identifisering med karakterer enn forutsetning for empati.

## 2.5 Etikk i litteraturen

Et viktig moment i oppgaven min er hvordan estetikk og etikk henger sammen.

Litteraturprofessor Jakob Lothe (2016) har et viktig bidrag i boken *Etikk i litteratur og film*, hvor han tar opp hvordan begge disse mediene kan bidra til å skape etisk refleksjon gjennom estetikk. Jeg skal nå se nærmere på hva han legger i dette utsagnet.

Lothe tar utgangpunkt i hvordan menneskers *etos* spiller inn i relasjonen mellom tekst og leser: «Med etos meiner eg ein persons karakter eller personlege kvalitetar: kva han eller ho står for, seier og gjer – særleg overfor andre, men også overfor seg sjølv, samfunnet og naturen han eller ho inngår i» (2016, s. 15). Karakterer i en litterær tekst, fortelleren og forfatteren har alle en etos, på lik linje med leseren. Alle mennesker har nemlig en etos som er forankret i sine egne innstillinger, holdninger og verdier. Denne etosen kan komme i konflikt med litterære karakterers etos, og dette kan være med på å gjøre leseren mer oppmerksom på etiske problemstillinger og spørsmål, og dermed åpne opp for refleksjon knyttet til dem (Lothe, 2016, s. 15).

Ifølge Lothe (2016) skiller man mellom to varianter av etos i litteratur: *diskursetos* og *signaletos*. Diskursetos vil si det inntrykket en leser danner seg av en karakters og/eller en fortellers etos slik den fremstår gjennom handlingene sine i fortellingen. Dette inntrykket kan forandre seg underveis i boken alt etter som hvordan karakteren handler og eventuelt utvikler seg. Signaletos viser til det inntrykket leseren kan ha av en karakter før han eller hun opptrer som handlende i fortellingen (2016, s. 15). Det vil da være snakk om hvilke «signaler» en karakter «sender» ut. Hvis man, for eksempel, møter en karakter som er lege, vil man ha visse forventninger til hvilken etos denne karakteren vil ha. Viker signaletosen fra diskursetosen kan fortellingen ha mer etisk dybde og åpne opp for flere etiske spørsmål. Diskursetosen påvirker signaletosen og kan dermed ha en innvirkning på karakterens autenticitet og samsvaret mellom karakterens tale og handling, men Lothe poengterer at det betyr ikke at en fortelling uten store forskjeller i etos er etisk ukomplisert (2016, s. 16).

Videre i utgreiingen sin viser Lothe til hvordan han ser på etikk i litteratur som en integrert del av forfatterens «estetiske framstilling av personars og forteljarars haldningar, tankar, kjensler, ønske og handlingar, og dei verdiane og prioriteringane som desse haldningane, tankane, kjenslene, ønska og handlingane representerer» (2016, s. 17). Karakterers handlinger blir formidlet til leseren slik at han kan ta stilling til handlingene og ikke minst karakterene som utfører de, ut ifra hans eget moralske perspektiv. Leserens vil nemlig ta utgangspunkt i sitt perspektiv som er preget av det ideologiske og etiske verdisystemet han «hører» til (2016, s. 16). Lothe sier likevel at de etiske verdiene leseren står innenfor, må



ikke reflektere det som blir uttrykt i litteraturen, men at lesingen av de etiske spørsmålene i teksten er tolkninger som tar utgangspunkt i hans grunnleggende verdisystem (2016, s. 17). Han begrunner dette videre ved å referere til Leona Toker som tar opp begrepet *etiske effekter* og hvordan disse effektene kan gjenspeile leserens etiske posisjon og verdi, men at de også kan være med på å utfordre disse verdiene (Lothe, 2016, s. 18). Det vil da gjerne oppstå spørsmål og problemstillinger hos leseren som kan åpne opp for videre etisk refleksjon, og for å videre begrunne det estetiske synet sier Lothe (2016): «Det er nettopp gjennom estetisk form at ein persons eller forteljars haldning og handlingsmåte viser seg; det er slik tekstens diskursetos presenterer seg for lesaren eller tilskodaren» (s. 18). Det er nemlig gjennom estetikken at de etiske spørsmålene og problemstillingene oppstår, gjennom handlingen, beskrivelsene, fortellermåten og strukturen. Tekstens helhet legger til rette for leserens forståelse av teksten. For meg vil det derfor være naturlig å studere estetiske enkeltdeler ved mitt litterære materiale for å se om bøkene kan åpne opp for etisk refleksjon og danning. Jeg vil komme mer tilbake på dette senere i oppgaven.

Selv om jeg ønsker å ta i bruk Lothes teori knyttet til litteratur og etikk, vil jeg kort her vise til hvordan boken til Lothe også blir kritisert av professor Erik Bjerck Hagen (2017) slik at jeg kan ha med meg et mer nyansert bilde. Hagen (2017) tar opp en del spørsmål om det finnes en «etisk fasit». Lothe (2016, s. 10) mener at en litterær tekst ikke skal gi oss en etisk fasit eller fortelle oss hvordan man kan eller bør leve (2016, s. 13), men Hagen (2017) spør da «[H]vorfor egentlig ikke?» (s. 166). Hvis noen skulle fortelle oss hvordan vi burde leve, burde det ikke være litteraturen? Burde vi ikke ta til oss råd og veiledning fra litteraturens verden? Hagen (2017) mener nemlig at enkelte bøker hadde vært dårligere og skuffende hvis de ikke nettopp hadde fortalt han hvordan han kan og bør leve (s. 166). Han stiller også spørsmål om all kunst gjør oss mer empatiske. Dette kan naturlig nok diskuteres ytterligere, men Hagen legger det frem slik:

Empati krever innlevelse, og hvis vi sterkt vektlegger innlevelse som en av den gode litteraturens verdier, må vi nesten også akseptere at dårlige eller onde eller forførende kunstverk kan føre oss alvorlig på avveie. Og går ikke empatien med det gode og verdifulle også over i en etisk fasit eller en etisk konklusjon? (Hagen, 2017, s. 166)

Dette kan reflektere noen av de samme poengene som både Posner (1997) og Moi (2013)

kritiserer angående Nussbaum sin teori om den narrative forestillingsevnen. Frykten for å fremstå som moralist og tanken om at etikk i kunsten har med «borgerlig spissmoral å gjøre og ikke med vårt handlings- og viljesliv» (Hagen, 2017, s. 168) fører til at det etiske blir underkommunisert i litteraturvitenskapen og dermed mister sin betydning.

Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen min: «Hvordan kan estetiske elementer i ungdomsromanene *Ser du dette?* og *Aleksander den store* gi muligheter for etisk danning?». Jeg har i dette teorikapittelet presentert, med bakgrunn i problemstillingens formulering, ulike dannelsesperspektiv, hvordan litteratur kan åpne opp for etisk danning gjennom den narrative forestillingsevnen og til slutt hvordan konkrete estetiske elementer skaper rom for etiske problemstillinger og refleksjon. For å knytte problemstilling og teori til lesing av tekstene *Ser du dette?* og *Aleksander den store* vil jeg nå presentere lesemåter og litterær analyse som metode.

## 2.6 Lesing og litterær analyse som metode

Gadamer fremstiller, som tidligere nevnt, et kunstverk som et subjekt som taler til mottakeren sin (Bøyum, 2002, s. 184). For å trekke Gadammers estetiske erfaring videre inn i en litterær sammenheng, kan man altså se på en litterær tekst som et kunstverk. Det er altså teksten som taler til leseren og kunsterfaringen er et samspill mellom disse to *subjektene*. Leseopplevelsen vil derfor bestå av en gjensidig samtale mellom tekst og leser. Den amerikanske litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt (1994) er spesielt opptatt av hvordan lesing er en transaksjon mellom leseren og teksten. I boken *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* legger hun frem sin teori knyttet til «efferent og estetisk lesing». Det blir sett på som to ulike lesemåter eller leseprosesser. Efferent lesing er at leseren tar for seg en tekst med et mål om å hente ut informasjon. Rosenblatt (1994, s. 24) velger å kalle slik lesing for efferent med bakgrunn i det latinske ordet «efferre» som betyr «to carry away», eller «å ta med seg», som det kan oversettes til. Prosessen handler om hva leseren tar med seg fra lesingen. Skal man ta bussen til jobb, trenger man kanskje å lese en oversikt over bussrutene. Da vil målet være å hente ut den informasjon som forteller deg når din buss går. Dette er et enkelt eksempel på såkalt efferent lesing.

Man kan sette spørsmålstegn ved hvorfor Rosenblatt velger å gi et nytt ord til noe som kan bli sett på som ikke-estetisk lesing av ikke-estetisk tekst, men hun forklarer spesifikt at man leser ikke alltid estetiske verk eller tekst som estetisk lesing (1994, s. 23-24). En estetisk tekst kan også leses med efferent formål. Det som Rosenblatt velger å kalle estetisk lesing er mer komplekst enn at man *bare* leser estetisk litteratur. Hun forklarer det slik: «*In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text*» (1994, s. 25). Estetisk lesing er en aktiv prosess som foregår mellom leseren og teksten, hvor leseren retter sin oppmerksomhet mot den opplevelsen hen erfarer sammen med teksten. I denne prosessen legger leseren merke til tekstens kvaliteter – de følelsene, ideene, situasjonene, scenene og personlighetene som kommer frem og deltar i tekstens spenninger, konflikter og løsninger. Det er denne estetiske transaksjonen som er betydningsfull og utgjør «det litterære verket», og det er dette som er grunnlaget for leserens respons og tolkning, både under og etter leseprosessen (Rosenblatt, 2005, s. 11). For å oppnå en estetisk erfaring eller en ekte forståelse av teksten må man da lese estetisk, noe som vil si å legge merke til tekstens estetiske kvaliteter. Dette reflekterer dermed min studie og denne oppgavens formål.

Rosenblatts (1994) teori om lesing kan være nyttig i et analyseperspektiv. En litterær analyse vil si at man studerer en litterær tekst grundig for å kunne forklare og forstå den. I analysen stykker man derfor teksten opp i enkeltdeler, og undersøker de estetiske elementene ved teksten, som for eksempel litterære virkemidler, ulike strukturer, hvilke motiver og temaer som finnes i teksten, eller fortelleren og fortellingsmetoder (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Dette kan forstås som en del av *den estetiske lesingen*. Jeg vil med bakgrunn i teorien til Rosenblatt derfor gjennomføre litterære analyser av romanene *Ser du dette?* og *Aleksander den store*. Videre i dette kapittelet legger jeg frem teori som kan gi meg et grunnlag for å svare på oppgavens forskningsspørsmål: Hvilke fortellerstrukturer og kompositoriske elementer finner man i bøkene; hvordan er protagonisten og andre karakterer fremstilt; hvilken stiltone og litterært språk er tatt i bruk; og hva er bøkens tematikk, og hvordan kommer den frem? Det teoretiske grunnlaget er hentet fra litteraturprofessorene Rolf Gaasland (1999), Maria Nikolajeva (2002), Per Thomas Andersen (2012; 2019) og Jakob Lothe (2003; 2016), samt litteraturforsker Petter Aaslestad (1999). Ved å ta i bruk flere teoretikere får jeg en mer nyansert forståelse for fagfeltet generelt og analysepraksis

spesielt.

### 2.6.1 Fortellerposisjon og andre kompositoriske elementer

I moderne fortelle teori skiller man mellom *forfatteren* og *fortelleren* (Aaslestad, 1999, s. 97). I Knut Hamsuns *Sult*, som flere teoretikere bruker for å eksemplifisere (Gaasland, 1999, s. 24; Andersen, 2019, s. 73), møter man en jeg-forteller, men det er ikke Knut Hamsun som er denne jeg-fortelleren. Fortelleren i teksten er den ikke-navngitte jeg-personen som vandrer i Kristianias gater og sulter. Selv om det kan diskuteres hvorvidt *Sult* har biografiske trekk, er Hamsun fortsatt *bare* tekstens forfatter. Aaslestad (1999, s. 98) påpeker blant annet at fortelleren trenger overhodet ikke å ha noen likhetspunkter med forfatteren, og at det er ikke uvanlig at det finnes store ideologiske og andre forskjeller mellom dem. Fortelleren skal kun fungere som det Lothe (2003, 33) kaller *et narrativt instrument*, altså et verktøy som forfatteren bruker for å presentere og utvikle teksten.

I en historie er det dermed fortelleren som fører ordet og vanligvis skiller vi mellom to forskjellige fortellere: *intern* forteller og *ekstern* forteller. Det vil si at man enten har en forteller som deltar i handlingen, eller en forteller som fungerer utenfor handlingen. Man kan også kalle det for *personal* og *autoral* forteller. Er det en intern forteller, vil det som oftest være en førstepersons-fortelling hvor fortelleren er hovedpersonen og det blir brukt jeg-pronomen. Slik som i boken *Sult*. Ved en ekstern forteller er det en tredjepersons-fortelling, og det er ikke gitt at fortelleren er en del av handlingen (Andersen, 2012, s. 48). I Harry Potter-bøkene møter man en slik ekstern forteller. Her er fortelleren utenfor historien og gjengir historien om Harry Potter med tredjepersonspronomen.

Når man ser på fortellerinstansen, er det også naturlig å snakke om hvilken synsvinkel eller *fokalisering* fortelleren har. Andersen (2012, s. 49) forklarer hvordan det har blitt gjort forsøk på å bytte ut begrepet synsvinkel med det narratologiske begrepet fokalisering. I dag er begge begrepene godt etablerte og det er faglig forsvarlig å bruke begge. I den videre teksten vil jeg konsekvent ta i bruk begrepet fokalisering. Når det gjelder fokalisering, skiller man også mellom ekstern og intern fokalisering. Andersen (2012) forklarer det enkelt: «Ved intern fokalisering ser og sanser vi gjennom de deltagende personene i fortellingen. Ved

ekstern fokalisering ser og sanser vi fra et punkt i fortellingsverden, men ikke gjennom en bestemt person» (s. 49-50). I *Sult* møter man en intern forteller med intern fokalisering ettersom man opplever «verden» gjennom jeg-fortelleren. Det er derimot ikke bare ved intern forteller at det blir tatt i bruk intern fokalisering. I Harry Potter-bøkene er det en ekstern tredjepersonsforteller som forteller med utgangspunkt i Harry Potters sanseapparat slik at man opplever en intern fokalisering knyttet til Harry Potter som hovedaktør.

Valg av forteller vil ha en betydelig innvirkning på hvordan historien blir fortalt, men også forstått. Lothe (2003, s. 34) påpeker at motivasjonen bak fortellingen er essensiell. Hos en førstepersonsforteller vil fortellingen være knyttet til fortellerens erfaringer, stemninger og behov, men hos en tredjepersonsforteller vil man ikke finne den samme drivkraften. Man kan derfor stille seg kritisk til fortellerens intensjoner. Er hen pålitelig? Kan man stole på det som blir fortalt? Blir hele sannheten fortalt? Det kan også nevnes at fortelleren fungerer som hovedkilden til den informasjonen man får om karakterene i fortellingen. Hvilken «type forteller det er og hvilken fokalisering den har, har betydning for hvor mye man får vite. En tredjepersonsforteller med ekstern fokalisering kan vite alt om karakterene, men kan velge å skjule noe eller holde tilbake informasjon. En førstepersonsforteller har derimot naturlige begrensninger for hva hen vet. Førstepersonsfortelleren vil for eksempel kun ha muligheten til å dele sine tanker og følelser, og ikke de andre karakterene sine, med mindre karakterene selv gir uttrykk for det. Det vil derfor alltid være viktig å være kritisk til fortellerens troverdighet (Gaasland, 1999, s. 96). Dette vil også være spesielt viktig for mitt prosjekt ettersom fortellerens troverdighet er vesentlig for det etiske verdigrunnet som kan komme frem i teksten.

Jeg ønsker også å presentere teori knyttet til fortellerens kompositoriske og temporale plassering da dette vil være aktuelt i mine analyser. Gaasland (1999, s. 26-27) nevner fire forskjellige former for temporal plassering: etterstilt narrasjon, foranstilt narrasjon, samtidig narrasjon og innskutt narrasjon. I etterstilt narrasjon fortelles det om noe som allerede har skjedd. Det blir brukt fortidsformer av verb, men det kan også tas i bruk dramatisk presens. Dette grepet kan være nyttig i dramatiske situasjoner hvor presensformen kan intensivere spenningspunktet. I *Sult* blir man introdusert for etterstilte narrasjon allerede i første setning: «Det var i den tid jeg gikk omkring og sultet i Kristiania, denne forunderlige by som

ingen forlater før han har fått merke av den» (Hamsun, 2009, s. 7). Den implisitte fortelleren gir her en gjengivelse av noe som allerede har skjedd. Foranstilt narrasjon er en mindre vanlig praksis og vil si at fortellerens posisjon er forut for det fortalte. Fortelleren bruker da futurum-former av verbene. Gaasland (1999, s. 27) påpeker at han selv ikke kjenner til noen romaner som tar i bruk dette, men at man kan finne eksempler på det i Bibelen. Samtidig narrasjon er nokså rett frem og betyr at handlingen og hendelsene foregår samtidig som de fortelles om. Da blir det tatt i bruk presensformen av verbene. Til slutt er det innskutt narrasjon hvor handlingen ikke foregår kontinuerlig og er delt opp i nærmest enkeltstående fortellinger. Eksempler på dette kan være dagbokromaner og brevromaner (Gaasland, 1999, s. 26-27). Hvilken betydning narrasjonen har for fortellingen varierer ut ifra hva det fortelles om, og hvordan det blir brukt som virkemiddel i teksten. Jeg skal se nærmere på dette i mine analyser av det litterære materialet.

### *2.6.2 Litterære karakterer og deres funksjon*

I litterære studier hvor man skal analysere og studere karakterene i et verk, kan det være greit å først ta utgangspunkt i hvilke funksjoner karakterene har i fortellingen (Andersen, 2019, s. 34). Det er vanlig å skille mellom flate og runde karakterer (Gaasland, 1999, s. 106; Andersen, 2012, s. 43; Andersen, 2019, s. 33). Flate karakterer, også kalt endimensjonale karakterer, vil si at figurene i handlingen opptrer som typer eller representanter for én egenskap eller kvalitet (Gaasland, 1999, s. 106; Andersen, 2019, s. 33). Deres funksjon er utelukkende knyttet til det de representerer. De mest klassiske eksempler på slike karakterer er eventyrskikkelser. Har karakterer mer enn én faktor begynner de å bevege seg over i det flerdimensjonale feltet, hvor man finner runde karakterer (Gaasland, 1999, s. 106). Disse karakterene er mer sammensatte, komplekse og mangfoldige. De er foranderlige, og utvikler seg fra situasjon til situasjon gjennom fortellingen (Andersen, 2019, s. 37-38).

Gaasland (1999, s. 106) poengterer hvordan kriteriene for å skille disse to analysekategoriene kan spesifiseres bedre. Han har derfor satt opp disse fire motsetningsparene som kriterier: Er karakterene enkle eller komplekse; statiske eller dynamiske; overfladiske eller psykologiserende; allmenne eller individuelle? Et minstekrav til kompleksitet er at karakteren har mer enn én egenskap eller funksjon. Altså: Har karakteren

bare en egenskap eller funksjon i handlingen er karakteren enkel (s. 106). Videre tar Gaasland (1999) opp hvordan en dynamisk karakter er en som har evnen til å utvikle seg og eventuelt endre seg i løpet av fortellingen. Det motsatte vil dermed være en statisk karakter. En endimensjonal karakter kan også være overfladisk. Da med forbehold at man kun blir kjent med karakteren på overflatenivå. Er karakteren psykologiserende er den flerdimensjonal, og man blir kjent med karakterens indre liv, tanker og følelser. Individualitet og allmennhet hos karakterer er derimot ikke like rett frem, og man kan møte karakterer som er endimensjonale, men som likevel opptrer individuelt (s. 106-107).

Det vil dermed ikke alltid være like tydelig om en karakter er «flat» eller «rund». I Harry Potter-serien kan for eksempel både Draco Malfang og Dudley Dumling først fremstå som flate karakterer, hvor de representerer «mobberen» og «fienden» til Harry. Likevel viser begge disse karakterene tegn til forandring og utvikling mot slutten av serien. Følger man Gaasland (1999) sine kriterier, kan man for eksempel se hvordan hovedpersonen i *Sult* er vanskelig å plassere i en kategori. Jeg-personen er både kompleks, psykologiserende og individuell, men samtidig fremstår han også som en statisk karakter, og det kan diskuteres hvorvidt han faktisk endres i løpet av boken. Nikolajeva (2002) forklarer det enkelt: «The concepts flat/round and static/dynamic are abstractions, while every actual literary character is more complex than merely flat or merely round» (s. 107). Det vil bli for utydelig å spørre seg om en karakter er enten «flat» eller «rund», ettersom karakterens dybde er mer kompleks.

Forfatteren kan karakterisere og beskrive karakterer på to måter: *direkte definisjon* og *indirekte presentasjon* (Lothe, 2003, s. 121). Direkte definisjon betyr at en person i fortellingen blir karakterisert på en direkte, oppsummerende måte, for eksempel ved bruk av adjektiv eller abstrakte substantiv. Indirekte presentasjon vil si at det blir vist, dramatisert eller eksemplifisert et persontrekk istedenfor å nevne det eksplisitt. Det er også noe mer kompleks og det finnes flere varianter av slik presentasjon. Gjennom fremstillinger av enten en enkelthandling eller av repeterende handlinger kan man få en indirekte presentasjon av en karakter. Det fungerer også gjennom tale – en person sier eller tenker noe, enten i dialog, direkte diskurs eller fri indirekte diskurs. Det kan virke karakteriserende da både gjennom innhold og form. Presenteres eller tolkes ytre kjennetegn ved en karakter av fortelleren eller

en annen person i teksten, vil det også være former for indirekte presentasjon. Ytre omgivelser kan også på flere måter presentere en person indirekte (Lothe, 2003, s. 122-124). Hvordan karakterer blir presentert i historien kan sees i sammenheng med hvem som er fortelleren, og da hvilken «type» forteller det er.

For å knytte analyseteori om litterære karakterer opp til prosjektet mitt har jeg tatt utgangspunkt i Lothe (2016) sin bok *Etikk i litteratur og film*. Her presiserer han hvordan noe av det viktigste man bør se på når man snakker om etikk i litteratur er persongalleriet i teksten. Man bør undersøke hva de gjør eller ikke gjør, hva de står for og hvilket verdisystem de representerer (2016, s. 27). De viser veien til det etiske grunnlaget i teksten. For å forstå disse sidene av en karakter vil det være nyttig å studere hvordan rollefiguren blir fremstilt gjennom karakterisering og samtidig se om den viser tegn til utvikling eller om den forblir den samme. Det vil derimot ikke være nok å bare studere karakterene. Personene i teksten hører til et større, mer komplekst bilde, hvor det foregår et samspill med andre faktorer i den narrative kommunikasjonen (Lothe, 2016, s. 27). Derfor vil sammenhengen mellom flere estetiske virkemidler være med på å gi en bedre forståelse av teksten, og dermed også en bedre forståelse av dens etiske danningspotensiale.

### *2.6.3 Stilistiske virkemidler og språklige billeduttrykk*

Andersen (2019, s. 115) poengterer at den språklige stilen i litterære tekster kan varierer stort, og generelt er den også individuell, noe som kan gjøre det utfordrende å studere den. Stilistiske sætrekk kommer frem som små, spesifikke enheter i teksten, og de opptrer helt ned på ord- og setningsnivå. Man kan derfor si at det er i stilanalyser litteraturvitenskapen møter språkvitenskapen og retorikken (2019, s. 117). Andersen (2019, s. 117) forklarer at det kan være nyttig å se på forholdet mellom norm og avvik. Hvis teksten skiller seg fra det man kan kalle «normalprosa», som vil si riktig rettskriving, grammatisk korrekte setninger og et ordforråd som ikke tar for seg for mange fremmedord og fagterminologier, kan man tenke seg at man står ovenfor stilistiske sætrekk. Det må derimot poengteres at denne «normalprosaen» bare er en fornemmelse av normalforekomster innen litteratur som vi har kjennskap til. Det vil da si at våre forestillinger av hva som er «normalprosa» kan endres over tid, noe man kan se i litteraturhistorien (Andersen, 2019, s. 117). Verk som *Sult*, som var



banebrytende i sin tid med sin «stream of consciousness», har normalisert denne bruken, og i dag kan man se tilfeller av dette i flere litterære verk. Det betyr derimot ikke at det ikke lengre er stilistiske trekk, men normaliseringen av tidligere revolusjonerende stilistiske særtrekk, kan gjøre det vanskeligere å se på det som, nettopp, stilistiske egenskaper.

Språklige billeduttrykk har en såkalt «overført betydning». Det kan bety at man for eksempel sier noe, men mener noe annet, eller noe i lignende forstand. Det er mest vanlig å ta i bruk billeduttrykk som enten er *metaforiske* eller *metonymiske*. Andersen (2019) forklarer forskjellen slik: «Metaforiske uttrykk beror i likhetsrelasjoner; metonymiske uttrykk beror på nærhetsrelasjoner» (s. 123). Det vil da si at en metafor er et uttrykk hvor man viser til at det er en likhet eller overførbarhet mellom to ulike språklige «felt», for eksempel: «Gutten er et esel». Denne metaforen refererer til eselet stahet og hvordan gutten er sta på samme måte som et esel. Et annet metaforisk uttrykk kan være *simile*, som vil si en sammenlikning, for eksempel: «Gutten er som et esel». Et metonymisk uttrykk betyr at det blir gitt et annet ord, men at ordet har en beslektet betydning (Gaasland, 1999, s. 77-78).

En annen form for billedlig uttrykk, som i mange tilfeller kan ha en entydig betydning eller som man kan forstå uten språklig kunnskap, er *symbolet*. Andersen (2019, s. 125) viser til trafikkskilt som slike symboler hvor for eksempel trekant betyr fare. Han poengterer også hvordan noen symbol kan ha ulik betydning ut ifra hvilken kontekst det står i, som for eksempel «den hvite duen» som i noen sammenheng er et fredssymbol, mens i kristendommen er det et symbol på den Den hellige ånd. Det er derimot ikke alle symboler som har en «forhåndsbestemt» og kjent betydning. I litterære tekster møter man ofte symboler som ikke alltid er like lett å tolke. Symboler har et eget, selvstendig liv eller eksistens i teksten, samtidig som de kan bære med seg en mer kompleks betydning (Andersen, 2019, s. 125). I *Moby Dick* av Herman Melville har den hvite hvalen en slik symbolsk betydning. Hvalen kan symbolisere såpass ulike ting som Gud, sannhet eller natur – alt etter hvordan man tolker den. Det betyr derimot ikke at en hvit hval alltid vil symbolisere dette.

#### 2.6.4 Tematikk

Når man gjennomfører en litterær analyse, er det naturlig å undersøke hva den litterære teksten faktisk handler om. Det er her *motiv* og *tema* er vesentlige begreper. Gaasland (1999, s. 118) forklarer et motiv som den hendelsen, karakteren eller settingen teksten handler om, mens tema kan defineres som det allmenne innholdet som abstraheres fra ett eller flere motiver. Ut ifra slike forklaringer kan man se hvordan motivet er noe konkret, mens temaet er noe abstrakt. Andersen (2019, s. 135-136) har en noe annerledes beskrivelse av motiv og tema. Han viser til hvordan temaformuleringer er påstander om hva teksten handler om, og for å underbygge påstanden må man finne belegg for den i selve teksten. Man leter derfor etter elementer i teksten, såkalte *motiver*, for å bevise at det stemmer. Motivene er dermed konkrete, i den forstand at de er til stede i teksten. En motivanalyse tar derfor utgangspunkt i å finne motiver hvor tematikken kommer til uttrykk. Man går inn i teksten og bryter den ned til konkrete episoder, replikker, tankereferat, skildringer og symboler.

Jeg har nå undersøkt teori om det metodiske og hva jeg skal se etter når jeg leser og analyserer tekstmaterialet mitt. Jeg har sett på ulike fortellerstrukturer i form av førsteperson- og tredjepersonsforteller, betydningen av fortellerens fokaliserings og kompositoriske virkemidler som fortellerens temporale plassering. I karakterstudier er det viktig å undersøke karakterens funksjon og kompleksitet, samt dens verdisyn – er hen god eller ond? Man blir også nødt til å se på karakterene i sammenheng med resten av tekstens estetiske elementer for å få en bedre forståelse av dem. Da vil det også være nyttig å undersøke det stilistiske og de språklige uttrykkene som finnes i teksten. Her vil metaforer, similer og symboler være en del av det poetiske språket, som mange opplever som det spesifikt estetiske i litterære tekster. Samtidig kan man se på alle disse elementene som motiver som kan underbygge ens forståelse av hva teksten *egentlig* handler om, altså selve tematikken. Forskningsspørsmålene mine henter dermed opp det estetiske ved teksten, som man igjen kan bruke, sammen med den estetiske lesingen, som en metode for å få tak på det estetiske dannelsespotensialet i teksten.

## 3.0 Analyse av *Ser du dette?*

I dette kapitlet presenterer jeg analysen av romanen *Ser du dette?* (2020) av Sigrid Agnethe Hansen. Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket analyserer jeg boken for å få innsikt i hvordan de estetiske elementene i teksten kan gi muligheter for etisk danning.

Analysen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine:

- Hvilke fortellerstrukturer og kompositoriske elementer finner man?
- Hvordan er protagonisten og andre karakter fremstilt?
- Hvilken stiltone og litterært språk er tatt i bruk?
- Hva er bokens tematikk, og hvordan kommer den fram?

Jeg innleder kapitlet med et handlingsreferat og tar videre for meg fortellerens posisjon samt bokens inndeling og narrasjon. Deretter går jeg inn i teksten og ser på karakterer, stiltone, språklig billedbruk og tematikken.

I *Ser du dette?* (2020) møter vi 15 år gamle Anna. Hun har sammen med familien sin; mor, far og lillesøster flyttet, etter vonde opplevelser, til et nytt bosted for å få en ny start. De flytter til farens hjemsted og bor nå i nærheten av Annas bestemor. Anna rømmer fra et rykte og et nakenbilde på avveie, noe som fortsatt preger hennes nye hverdag. På den forrige skolen var Anna forelsket i Lars. Han var den kule, tøffe gutten på raden foran i klasserommet, og som samtidig presenteres og fremstår som en litt annerledes og modig ung gutt. De snakket sammen på Snapchat i flere uker, og en dag gikk samtalen over til nakenhet og kropp, noe som endte med et «screenshot» nakenbilde. Historien tok derfra en dramatisk vending. Lars delte bildet av Anna med andre på skolen, og med ett var hun den store «snakkisen». Det ble en voldsom belastning for Anna og resulterte i et slags psykisk sammenbrudd. Til slutt, for å komme seg vekk fra alt, valgte familien å flytte. Det er altså et nakenbilde på avveie gjennom spredning på sosiale medier, som er selve utgangspunktet for hele fortellingen om Anna.

På den nye skolen møter Anna «alternative» Tina med rødt, langt hår og en stor interesse for skrekkfilmer, teknisk dødmetall og ensomme asiater som er villig til å betale for å se på andre spise. De to utvikler et vennskap, men Anna lever med en konstant frykt for at

fortiden hennes skal bli kjent. Anna gjennomgår en vond og vanskelig tid, men til slutt velger hun å konfrontere sin fortid, ved å ringe til Lars. Samtalen gir henne en avslutning og en vei videre, sammen med støtte fra familien og hennes nye bestevenninne, Tina.

### 3.1 Fortellerens posisjon og andre kompositoriske elementer

Anna fungerer som bokens interne førstepersonsforteller og fører ordet i historien. Man opplever dermed bokens handling bare gjennom Annas tanker, observasjoner og handlinger, altså gjennom det Andersen (2012, s. 49) kaller intern fokalisering. Det finnes da naturlige begrensninger til hvilken informasjon Anna kan dele med leseren og man kan stille seg kritisk til hennes troverdighet, slik Lothe (2003, s. 34) og Gaasland (1999, s. 96) presiserer om bruk av intern førstepersonsforteller.

Boken følger ikke kronologisk kapittelinndeling, men er delt inn i «NO», «FØR» og enkelte drømmesekvenser som er skrevet i kursiv. I «NO»-delene foregår det Gaasland (1999, s. 27) kaller en samtidig narrasjon ettersom Anna forteller om det som skjer mens det skjer. Et eksempel fra bokens åpning: «Bilen luktar av bensinstasjonspølse og varme bollar. Vi har kjørt i tre timar, og veslesøstera mi held på å bli lei, ho sit i bilstolen ved sida av meg og sparkar» (Hansen, 2020, s. 5). Ved å ha verbene i presensform tydeliggjør forfatteren at handlingen skjer i nåtid og at fortelleren deler historien samtidig som leseren leser. I dette eksempelet ser man også hvordan fortellingen starter midt i handlingen, med en såkalt *in media res*-åpning.

Som leser kan man stille spørsmål om hvorfor Anna sitter i en bil med lillesøstera og hvorfor de har kjørt i tre timer. Hvor skal de? Hvor kommer de fra? Skal de på ferie? Hvem kjører de sammen med? Man trenger derimot ikke vente lenge på svar ettersom både mor og far kort etter blir introdusert gjennom dialog. Da får man også vite hvor familien er på vei: «Det står at det er ein time og ni minutt igjen til det nye huset. Google Maps seier at det er 303 kilometer frå den gamle inngangsdøra til den nye» (s. 5). Familien er på flyttefot og skal nå bosette seg der bestemoren bor.

Man får et inntrykk av at grunnen til at familien flytter er et rykte. Hva ryktet handler om,

blir ikke avslørt i starten, men man kan tenke seg at det kan handle om Anna og noe som skjedde på hennes gamle skole:

Eg tenker på ryktet og lukkar auga. Eg ser for meg fjesa til alle i den gamle klassen min. Jentene, gutane, langt hår, kort hår, panneluggar, sideskil, hestehalar, håret ned, mellomrom mellom tenner, regulering. Eg ser det raude i kinna deira, blodet som blir vekke frå fjeset, eg ser fjes som har noko å fortelje vidare. (Hansen, 2020, s. 6)

Anna ser for seg fjesene fra sin gamle skole, de fjesene som har fortalt noe videre, som har resultert i et rykte. Vonde rykter i små, nære miljøer viser seg ofte å være skadelig, og for Anna får nettopp dette fatale konsekvenser.

I de retrospektive kapitlene blir man presentert for det som skjedde før ryktet og før familien måtte flytte. Disse står på egne sider og er skilt fra nåtidens historie og handlinger. Når leseren tas tilbake i tid, innledes siden med overskriften «FØR». Det er her blitt tatt i bruk det Gaasland (1999, s. 26) kaller en etterstilt narrasjon ved å sette verbene i preteritumform, og dette tydeliggjør hvordan det som fortelles her allerede har skjedd. Første «FØR»-del starter slik: «Korleis fekk eg det store såret? Jo, det starta slik det har gjort i mange tusen år, slik mange hundre sår før mitt har starta: med ein gut» (Hansen, 2020, s. 37). Her inviteres leseren inn i fortiden med en hensikt – for å gi han/hun hele bildet. På siden før dette utdraget får man vite at Anna har et stort sår, som ikke alle plaster fra alle sykehus i hele verden hadde kunne dekke (s. 36). «FØR»-kapitlene skal gi leseren et svar på hvor dette store såret kommer fra. Leserne vil etter hvert skjønne hva dette «såret» er, og at det er av mental karakter. Ved å ikke avsløre hele før-historien til Anna blir leseren dratt med videre og det skapes et spenningsmoment hver gang det hintes eller refereres til hva som skjedde med henne.

I løpet av boken blir man også presentert for fem ulike drømmesekvenser. Disse kommer sporadisk underveis i historien. Drømmene skiller seg fra den andre handlingen ved at skriften er kursivert og at de er plassert på egne sider. Beskrivelsene fra den første drømmen starter slik: «*I draumen er eg ei havfrue og svømmer gjennom eit hav som er grønt og blått*» (s. 9). Ved å innlede med «*I draumen*» får leseren en tydelig beskjed om at dette er en drøm som Anna selv opplever, og at de andre sekvensene som er kursivert, også er drømmer som

protagonisten har. Drømmene foregår i samtidig narrasjon, slik som «NO»-kapitlene, og det kan derfor tolkes at drømmene foregår i nåtid og at det ikke er drømmer som Anna har opplevd tidligere. Jeg vil komme mer inn på drømmesekvensene senere i analysen.

### 3.2 Karakterer

Samtidig som Anna fungerer som fortelleren i historien er hun også protagonisten. Ettersom hun er både hovedperson og forteller kommer alle beskrivelsene av andre karakterer frem gjennom hennes forhold til dem, de observasjonene og tankene hun deler, samt dialoger hun har med dem. Det vil derfor være naturlig å studere de andre karakterene i historien i lys av det forholdet de har til henne. Som forteller blir Anna også leserens kilde til de andre karakterene og deres karakterisering, som blir presentert både gjennom det Lothe (2003, s. 121) kaller direkte definisjon og indirekte presentasjon. Anna selv blir derimot kun karakterisert gjennom indirekte presentasjon, som for eksempel gjennom handlingene, tankene og dialogene hennes.

#### 3.2.1 Anna

Anna fremstilles som en ensom og usikker jente, og gjennom fortellingen blir ikke dette lagt skjul på, som for eksempel da hun omtaler bestemoren som sin eneste venn:

Det er sant at eg ikkje har andre vener, og det er sant at eg ser på ho som min ven, men samtidig er ho jo bestemora mi og mykje eldre enn meg, og derfor synest eg også det blir feil å tenke på oss som vener. (Hansen, 2020, s. 14)

Anna ønsker å ha venner på sin egen alder, venner som man «opplever ting på cirka same tid» med og som man går på skole med (Hansen, 2020, s. 14). Man kan stille spørsmål ved om Anna er venneløs som følge av nakenbildet som ble spredt og at familien flyttet, men det ser ut til at hun var ensom allerede før hendelsen. Anna satt blant annet alene i lunsjen (s. 68) og hadde ikke stort mye annet enn lekser å gjøre på fritiden (s. 43). Hun er usikker på seg selv og redd for å dumme seg ut. Første gang Lars begynte å snakke med henne, får man en del beskrivelser av usikkerheten og frykten for å si noe feil: «Lars himla med auga, og eg angra med ein gong, eg skulle berre sagt ja, det gjer vi, og ikkje stilt spørsmål. No var det vanskeleg å hente seg inn igjen» (s. 38).

Man kan også se denne usikkerheten etter hendelsen, som da Anna møter den nye klassen, men da som følge av en annen årsak: «Klassen svarer ikkje med same entusiasme, men eg ser fleire smil og nysgjerrige auge. Kjenner dei meg igjen? Prøver dei å hugse kor dei har meg frå?» (s. 22). Selv om Anna blir møtt med smil og nysgjerrighet, går de første tankene over til nakenbildet som ligger på nettet og om de andre elevene har sett det før. Frykten for at de skal vite hva som har skjedd tidligere, påvirker Anna så mye at hun ikke klarer å se at flere elever er imøtekommende, og at de kanskje ønsker å bli kjent med henne.

En følge av alt som har skjedd med Anna er at hun sliter mye med skam og skyldfølelse overfor familien sin. Hun føler at det er hennes feil at familien måtte flytte og at hun har gjort livene til foreldrene kompliserte og vanskelige:

Eg vil seie at det ikkje handlar om det, eg vil snakke om dårleg samvit. Det var min feil at vi måtte flytte over fire timar vekk frå der vi budde. Det var min feil at foreldra mine måtte betale Gunn med brillene for å snakke med meg og lære meg om listene som skulle gi perspektiv. (Hansen, 2020, s. 35)

I en dialog med faren kommer det også frem hvordan Anna overtenker og er redd for at andre kritiserer henne:

- Oi, har du rydda? Takk, eg sovna visst da eg la veslesøster, seier han.  
– Eg blei så irritert da eg kom inn og blei blaut, så eg tenkte dokker andre skulle få sleppe, seier eg.  
Pappa blir så mild i auga når eg seier det, heilt mjuk i området rundt dei.  
– Så fint at du tenker litt på oss andre.  
Eg blir stiv. Korfor seier han det på den måten? Som om eg vanlegvis ikkje tenker på dei andre? Eller? Gjer eg egentleg det? Brått blir eg usikker sjølv. (Hansen, 2020, s. 33)

Anna vet ikke hvorfor hun reagerer som hun gjør, og hun sliter med å sette ord på det som er vanskelig. Hun har også en oppfatning av at det er hun som er skylden i dette. Om bare hun hadde tenkt seg om og ikke sendt nakenbildet i utgangspunktet, så hadde aldri dette skjedd. Hun opplever at konsekvensen av hennes handling er at hun aldri kommer til å føle seg bra igjen:

Å gå skikkeleg på trynet, sånn som eg har gjort, er mykje verre. Det finst det ikkje plaster mot. Ingen vaksne kjem bort og blåser på ein tenåring som ikkje tenker seg godt nok om. Det finst ikkje nok bandasje i verda til å gjere godt igjen det som skjedde meg. (Hansen, 2020, s. 36)

Endringen for Anna skjer da hun møter Tina. I møtet med Tina blir Anna inspirert til å se at det viktigste er å være seg selv.

Følger man Gaaslands (1999, s. 106-107) eller Andersens (2019, s. 33) fremlegging av karakterers funksjon i fortellingen kan man si at Anna kvalifiseres som en dynamisk eller rund karakter. Jeg tolker Anna slik på bakgrunn av den endringen og utviklingen hun går igjennom. Tidlig i romanen fremstår Anna som forsiktig og redd, men etter hennes møte med Tina og hennes bearbeiding av følelsene knyttet til hva som har skjedd med henne, skjer det en gradvis utvikling, spesielt på det emosjonelle stadiet. En beskrivelse som Anna selv kommer med, kan vise til denne endringen:

Av og til vaknar eg om morgonen utan at skamma er det første eg tenker på og da trur eg at alt er vanleg, men så kjem eg på korleis eg burde føle meg, og så er ho der igjen. Som ein ven som blir for lenge på besøk og ikkje forstår at det er på tide å dra heim (...) ho [skamma] blir verande og skjønner ikkje at det er på tide å pakke saman sakene sine og pigge heim dit ho kom frå. No er det på tide at eg kremtar høgt og seier det rett ut: Du må dra no. Eg treng at du ikkje er her meir. (Hansen, 2020, s. 130)

Anna bestemmer seg for å gå videre i livet, men før hun kan gjøre dette må hun konfrontere sine følelser. Hun gjør dette ved å ringe Lars. Samtalen blir et vendepunkt. Anna får endelig «brukt» stemmen sin: «Frå ein plass langt inni meg finn eg fram ei stemme eg ikkje visste fanst, ei streng og sint stemme. Eg finn fram eit løverop» (s. 135). Den usikre og forsiktig Anna finner sin indre «kriger» og står opp for seg selv. Når hun legger på, sletter hun nummeret til Lars: «Slettat heile han. Slettat minna om den eine framtanna som er litt lengre enn den andre. Alt eg veit om han, skal vekk» (s. 136). Ved å «slette» Lars fra livet hennes, kan hun begynne prosessen ved å «lege» seg selv og sitt knuste hjerte: Eg plukkar opp dei tusen knasa mine og ser nøye på dei. Ser på dei som eit puslespel, prøver å setje dei saman i riktig mønster. Det blir ikkje heilt rett. Det blir ikkje heilt feil heller (s. 136).



### 3.2.2 Den «vanlige» bestemoren og de bekymrede foreldrene

Til tross for at Anna føler seg alene og ensom, har hun gode støttespillere som moren, faren og bestemoren. Anna omtaler bestemoren som sin venn, fordi hun er «vanlig» og med henne trenger ikke alt å være så komplisert:

Ho er ikkje ein slik person som skil seg frykteleg mykje ut, slik ei heilt spesiell bestemor med usedvanlege krefter slik som bestemødrer ein les om i bøker eller ser på film. Ho er heilt totalt vanleg, med ein vanleg jobb og ein vanleg frisyre og lagar vanleg middagsmat som smakar heilt greitt. Men uansett kor vanleg ho er, er det ingen andre som er som ho. (Hansen, 2020, s. 15)

Bestemoren har en evne til å ta lett på ting og sette det meste inn i et større perspektiv. Hun bor alene, jobber i en undertøysbutikk og drar til Syden med venninnegjengen. Da Anna måtte fortelle henne om den egentlige grunnen til at de flyttet, svarte bestemoren: «- Eg hadde faen meg også skifta skule om det der hadde skjedd med meg» (s. 15). Den gamle klisjéen av en «eldre, tradisjonell bestemortype» som ofte tidligere har blitt brukt i barnelitteratur, er her blitt byttet ut med et mer representativt bilde av dagens bestemødre som barn og unge i dag kan ha kjennskap til. Bestemoren fremstilles dermed som en yngre og mer moderne utgave av en bestemorrolle, noe som igjen gir fortellingen realistiske preg. Det blir bestemoren som inspirerer Anna til å legge fortiden bak seg. Mot slutten av romanen har bestemoren skrevet et brev til Anna hvor hun blant annet skriver:

For å sitere Løvenes konge, som eg hugsar vi såg mange gongar da du var lita: «Du må legge fortiden din bak deg.» Hugsar du det, Anna? Mitt beste tips til deg er altså henta frå Disney: Legg det bak deg. Alle drit seg litt ut av og til. Eg har mista teljinga på kor ofte eg har gjort det, og sjå på meg no! Eg lever livet på ei strand i Syden. Eg har lært at det går bra, så lenge ein er ærleg med seg sjølv og andre om kva som står på. Dette får du til, det veit eg. (Hansen, 2020, s. 128)

Gjennom å møte Anna på hennes arena og ved å bruke et ordforråd og referanser som treffer ungdommen, oppfordrer hun Anna til å være ærlig med både seg selv og de rundt henne. Bestemoren sier akkurat det Anna trenger å høre: «Lappen frå bestemor var det eg trong. Plutseleg var det ikkje så aller verst å ha bestemor som ein av mine få vener likevel» (s. 130).

Faren og moren til Anna blir også fremstilt som gode og forståelsesfulle. Anna er komfortabel med foreldrene og hun klarer å være ærlig med dem. Hun kan gi uttrykk for at hun kan være redd eller nervøs, og foreldrene støtter henne og gjør det de kan for å hjelpe henne. Da Anna måtte fortelle foreldrene hva som hadde skjedd, reagerte de ikke med sinne for at hun hadde handlet ukritisk, men gjorde alt de kunne for å hjelpe henne ut av situasjonen: Moren som dro til skolen og hentet bøker, mailet med lærerne, satt sammen med henne ved siden av franskbøker, åpnet de for henne og kjempet seg ord for ord frem til en setning. Og faren som ringte nettstedet som skulle hjelpe å få vekk bildet, snakket med rektor og presset frem hvordan det var ulovlig for ungdommene på skolen å ha bildet på telefonene sine og at det kunne regnes som pornografisk materiale (s. 124). Det kan tolkes som om foreldrene ble redd og bekymret for den psykiske utfordringen som Anna sto overfor. De sendte henne blant annet til psykolog, og til slutt valgte de til og med å pakke sammen livene sine og flytte i et håp om at det skulle gjøre hverdagen lettere for Anna.

Den første dagen på ny skole har moren måtte gå tidlig på jobb, men likevel har hun laget matpakke til Anna:

Matboks, ja. Eg er tiandeklassing, og mamma fiksar framleis maten til meg. Eg opnar lokket, og der ligg ein liten lapp der ho skriv «Lykke til, Anna! Dette går bra. Her har du ein vits du kan fortelje dei andre: 'Så vakre tenner du har!' 'Ja, dei har eg arva frå mor mi.' 'Tenk sånn flaks at dei passa akkurat!'». (Hansen, 2020, s. 13)

Det kan se ut til at Anna er uselvstendig ved at hun ikke lager matpakken sin selv, men jeg tror heller at dette handler mer om morens ønske om å vise støtte og omsorg. Vitsen er et forsøk og forslag fra morens side på hvordan Anna kan bryte isen med elevene i den nye klassen, men den treffer ikke Anna: «Eg veit ikkje om mamma trur at eg har blitt eit nytt menneske sånn heilt plutselig, ei som kremtar og tar ordet i lunsjen første dag på ny skule» (s. 13). Selv om foreldrene er forståelsesfulle overfor situasjonen Anna er i, betyr det ikke at de vet nøyaktig hvordan de skal håndtere den, og jeg tror flere ungdommer kan kjenne seg igjen i den følelsen av at foreldrene ikke møter dem på deres plan og det da ofte kan føles som foreldrene egentlig ikke vet hvem man er.

Ser man på hvilken funksjon (Gaasland, 1999, s. 106; Andersen, 2019, s. 33) disse

karakterene har, kan det se ut til at foreldrene til Anna bare har én funksjon i handlingen. De blir fremstilt som omsorgspersoner som ikke alltid strekker helt til, og som ikke alltid vet hva som er det rette å si. De utvikler seg ikke i fortellingen og kan derfor ifølge Andersen (2019, s. 33) sies å være flate, statiske karakterer. Likevel vil jeg ikke si at foreldrene kategoriseres som enkle karakterer. Man blir kjent med dem gjennom Anna som forteller og vil derfor ikke bli direkte introdusert for deres indre tanker og følelser, men man kan likevel tolke Annas observasjoner og dialog sammen med dem: «- Kva var det som blei vanskeleg no? spør han med sovesveisen og auge som ikkje lenger er milde, men urolege, redde for kva det er som går føre seg» (Hansen, 2020, s. 34). Gjennom beskrivelsene Anna gir av sin far, kan man tolke at faren er svært bekymret for datteren sin og på den måten bli kjent med hans indre tanker og følelser, slik Gaasland (1999, s. 107) forklarer flerdimensjonale karakterer. Foreldrene er dermed ikke enkle karakterer på bakgrunn av de psykologiserende og flerdimensjonale trekkene man blir introdusert for gjennom fortellerens beskrivelser.

Bestemoren til Anna kan også sies å være en omsorgsperson, men med en mer imøtekommende fremtoning og med en «drit i det»-holdning. På lik linje som foreldrene forandres ikke bestemoren i løpet av fortellingen, men man kan tolke både hennes tanker og følelser gjennom det Anna forteller. Bestemoren blir derfor det Gaasland (1999, s. 106-107) kaller en statisk karakter med psykologiserende og flerdimensjonale sider. Det blir derfor som Nikolajeva (2002, s. 107) sier, for utydlig å spørre seg om en karakter enten er «flat» eller «rund».

### *3.2.3 Den nye venninnen*

Tina blir fremstilt som annerledes, men ikke på en negativ måte. Hun har langt rødt hår, går med klær som nesten ingen andre liker og foretrekker teknisk dødmetall til hennes foreldres store skuffelse. Men det bryr ikke Tina seg om: «- Du treng ikkje å like han, altså. Det er det ikkje så mange som gjer. Men det er greitt for meg» (Hansen, 2020, s. 24). Tina er morsom, alternativ og tar ikke seg selv så høytidelig. Da de andre jentene i klassen snakket om at alle i klassen skulle på fest til helgen, sier den ene: «Sikkert ikkje Tina. Ho er jo aldri med. Ho er berre heime og ser på skrekkfilm og les om vampyrar uansett. Jesus Kristus, så gørr» (s. 50). Tina ser ikke ut til å bry seg om festing, drikking og klining med guttene. Hun vil gjøre det

hun har lyst til uavhengig av hva andre tenker om henne. Det kan også se ut til at hun liker Anna og ønsker å være venn med henne: «I friminuttet spør Tina om eg har planar for laurdag (...) – Nei, svarer eg. – Det har ikkje eg heller, seier Tina. – Kanskje vi kan gjere noko saman?» (s. 54). Det at Tina tar initiativ til å finne på noe sammen betyr utrolig mye for Anna: «I magen min er det som om nokon har sett på ein såpeboblemaskin, det boblar og sprekk og boblar og sprekk. Sjølv sagt har eg lyst til det!» (s. 54).

Tina viser også tegn til å berolige Anna, som for eksempel da de tullet sammen i klasserommet:

To av jentene som sit framfor oss, to med perfekt hår og perfekt hud, snur seg bakover. Dei himlar med auga. Kviskrar noko til kvarandre. Ser oppgitte ut. Kanskje burde det gitt meg ein klump i magen, men Tina ler. Eg ler. Latteren varmar kroppen min på ein god måte, som om eg sit ved eit bål. Smilet hennar får meg til å tenke: Kanskje er det oss no? Kan Tina vere på mitt lag? (Hansen, 2020, s. 49)

Tina blir en form for idealjente som Anna ønsker å leve som, og være som – en som ikke bryr seg om de populære jentene og som ikke hele tiden jobber hardt med å passe inn, men som bare er seg selv og er fornøyd med det. Anna liker at Tina er annerledes: «ho er rar på ein bra måte, ikkje ein som får det til å knyte seg i magen» (s. 59). Hun er komfortabel med henne, og deres forholdsdynamikk fører til at Anna tørr å åpne seg, og gi Tina innsikt i de skjulte delene av hennes liv. Da Anna åpner seg opp for henne om hva som har skjedd, reagerer hun med en viktig støtteerklæring: «- Han der Lars høyrest jo ut som ein premiedust. Eigentleg er det HAN som burde skifta skule, ikkje DU!» (s. 137). Mens de andre jentene på den forrige skolen baksnakket Anna og kalte henne for «hore», viser Tina skikkelig solidaritet overfor Anna og poengterer nettopp det Anna trenger å høre: At det ikke er hennes feil.

Tinas funksjon i historien kan være et forsøk på å vise at man ikke bør bry seg hva andre tenker. Hun skal være Annas nye forbilde som gir henne det hun trenger for å komme seg videre i livet. Samtidig forblir Tina den samme gjennom hele romanen og viser ikke tegn til dynamiske trekk. Derimot vil det, som jeg tidligere har nevnt i forhold til foreldrene og bestemoren, ikke være tilstrekkelig å kategorisere henne enten som en statisk/flat eller

dynamisk/rund karakter. Tina skiller seg ut i teksten og tar man i bruk Gaaslands (1999, s. 107) teori, kan man si at hun er en statisk, psykologiserende og individuell karakter.

### 3.2.4 «Skurken» Lars

Lars blir man kjent med gjennom «FØR»-kapitlene, og Anna forteller at det var først etter juleferien i niende klasse at hun fikk øynene opp for gutten som satt på raden foran henne i klasserommet. Det var nesten som noe hadde skjedd: «Hadde han blitt høgare, fått mørkere hår, fått litt meir musklar? Han hadde på eit eller anna vis blitt finare å sjå på enn før» (Hansen, 2020, s. 38) Flere av beskrivelsene av Lars kommer fra hvordan Anna oppfattet han, og kan derfor være preget av hennes forelskelse: «Han hadde brunt hår med voks i, det lukta og såg nesten ut som tyggis», «Lars lukta godt», «Da eg begynte å tenke på lukta hans, framtennene og blodårene, var eg ubetydeleg» (s. 37). Til tross for forelskelsen blir han likevel ikke beskrevet som «perfekt». Han har kvise på haken, en fortann som er litt lengre enn den andre, og han kan lukte vondt i gymtimene (s. 37).

Lars kan på noen måter sees på som «skurken» i fortellingen ettersom han har knust hjerte til Anna. Det kan da tolkes at han bare har én funksjon i handlingen, men det kommer likevel frem at han er flerdimensjonal og mer dynamisk, noe som kommer frem etter hvert gjennom «FØR»-kapitlene. Lars blir fremstilt som en flørtete tøffing med sin høye, muskuløse og mørke fremtoning, men han viser fortsatt tegn til å kunne stå opp for seg og de han bryr seg om, som da den populære jenta på skolen spurte han om søsteren hans var blitt sprø etter å ha snakket med den døde bestemoren deres:

Lars, som stod og drakk sjokomjølka si, stoppa heilt opp. Stoppa å drikke, stoppa å puste, såg det ut som, men heldt fram med å tenke, for med raske rørslar tok han sugerøyret ut av munnen og retta det mot Christine. Eg helt pusten. Så trykte han med full kraft på pakka, og alt innhaldet spruta ut og trefte ho midt i maskarafjeset. (Hansen, 2020, s. 70)

Det var mange på skolen som snakket om søsteren til Lars. Det gikk et rykte om at hun var satanist. Hun var eldre enn de andre og gikk egentlig på videregående skole, men hun hadde sluttet. Folk spekulerte om hun hadde prøvd spiritisme og at hun hadde «klikka fullstendig fordi det plutseleg var masse døde folk rundt ho» (s. 68). Jeg ser på forholdet mellom Lars og

søsteren som en vesentlig del av hvem Lars er og har utviklet seg til å bli. At det gikk rykter på skolen om henne likte Lars lite. Likevel spøkte han om søsteren sin overfor Anna, men dette kan også bli sett på som en strategi for å håndtere de vanskelige følelsene som lå bak. I telefonsamtalen som Anna har med Lars mot slutten av boken kommer det nemlig frem at søsteren faktisk ikke hadde det så bra. Som forklaring på hvorfor Lars gjorde som han gjorde sier han:

- Eg ville berre at folk skulle slutte å snakke om søstera mi (...). – Kvar gong eg var i kantina, hørde eg folk kviskre rundt meg, eller snakke ganske høgt bak ryggen min. Om at ho var satanist, at ho driv fram ånder, at ho er galen, at ho måtte slutte på skulen fordi ho blei sprø. Eg ville at dei skulle snakke om noko anna. Om nokon andre. (Hansen, 2020, s. 133)

Videre utdyper han hvordan hun ble innlagt rett før hendelsen med nakenbildet, og at uansett hvor han gikk på skolen, snakket folk om det. Lars er ikke en person som har gjort dette mot Anna utelukkende fordi han er ondskapsfull. Han har tatt et irrasjonelt valg og det kan tolkes at han angrer på det han har gjort: «Stemma hans høyrest nesten kviskrande ut. Som om han ikkje har kraft i ho. Er det sånn anger høyrest ut?» (s. 131). Man kan likevel diskutere Lars handlinger. Handlet han bevisst? Søkte han ut Anna i håp om å lure henne til å gjøre noe drastisk? Eller likte han henne, og bare gjorde en feil? Lars som karakterer er veldig åpen for tolkning, og ettersom man kun blir kjent med han gjennom Annas tanker, observasjoner og dialoger med han, vil tolkningene alltid være preget av hennes oppfatning av han.

### 3.3 Stil og språklig billedbruk

Hansen skriver et prosaisk språk, men innimellom finner man likevel – noe som man gjerne kan vente seg i en ungdomsroman – eksempler på typisk ungdomsspråk og slang. Man kan på bakgrunn av Andersen (2019, s. 117) sin fremlegging av stilistiske teorier, si at teksten skiller seg fra normalprosaen ettersom man finner gode eksempler på hvordan ungdom snakker i dialogene. Uttrykk som «Serr?» (Hansen, 2020, s. 50) og uttrykksmåter som «Ho er seriøst *aldri* med» (s. 50) og «Sjå kor det bryr meg» (s. 70). blir tatt i bruk. Dette setter en ekstra farge på dialogene og høyner troverdighetsgraden i fortellingen.

En nærlesing av teksten avdekker at Hansen tyr til kompositoriske og stilistiske virkemidler som gjentakelser og ulike former av språklig billedlegging. Man kan anta at dette gjøres for å sette en spesiell stiltone for teksten, gjøre den eksplisitt litterær, men også for å karakterisere og skildre miljø og personer. I løpet av de første sidene blir leseren møtt av en delvis forklaring på hvorfor Anna og familien måtte flytte – nemlig at det skyldtes et rykte:

Eit rykte reiser fortare enn ein bil kan køyre. Eit rykte treng ikkje feste setebeltet. Eit rykte stig ikkje på ein hurtigbåt, et ei pølse og ser ut vindaugget, ser reklamane på skjermene som heng ned frå taket. Eit rykte veit at det gjeld å kome seg fort fram, og har ikkje tid til en lang båttur. Ryktet ventar ikkje til båten har lagt til kai, ryktet ser ikkje på klokka, ryktet står ikkje i ro og mak og tenker på om nokon ventar på land. Det er ikkje sånn eit rykte jobbar. Ryktet bryr seg ikkje om kilometer eller om fart eller om reiserute, det vil berre fort fram, og det vil nå så mange som mogleg. (Hansen, 2020, s. 6)

Gjentakelsene av ordet «rykte» i dette eksempelet tydeliggjør hva det handler om. Samtidig har «ryktet» blitt personifisert og det har blitt tatt i bruk en form for besjeling. Andre typer av språklig billedlegging kan man se eksempel på i personskildringen av Lars: «Blodårene bukta seg som slanger på underarmene» (s. 37). Med en slik observasjon får man et bilde av en atletisk fyr med trent kropp og muskler – en tiltrekkende ung mann. En lærer, Svein blir også karakterisert gjennom billedspråk når fortelleren viser til hvordan han er: «spinkel som et trafikkskilt» (s. 39). Både eleven Lars og læreren Svein blir karakterisert gjennom enkle similer, altså en sammenligning (Andersen, 2019, s. 123), og man kan se med dette hvordan forfatteren med små midler får gitt hint om både utseende og personkarakter. Ved å ta i bruk slike språklige virkemidler får altså leseren et bilde på hvordan handlingen utspiller seg og hvordan personer ter seg og fremstilles. For eksempel: «Pappa virrar med hovudet som ein fugl som har rota seg bort» (Hansen, 2020, s. 16). Leseren kan nå se for seg en noe forvirret far som leter etter hvor de skal gå. Eller i beskrivelsene av Anna som kan kjenne blodet som pumper og hjerte som slår: «Det banka hardt som en hammar inni meg» (s. 119). En slik beskrivelse kan gi assosiasjoner til ubehagelig hjertebank, stress eller et panikkanfall.

Metaforer og personifikasjoner er ellers mest knyttet til hovedpersonen Anna. For å karakterisere henne, som etter hvert utvikler et selvilde der hun fremstår redd, nedbrutt og skamfull, brukes det ord om henne som «mus», «reddhare» og «hakkespett» (s. 21). I det

siste tilfelle er det hjertet hennes som får påklistret merkelappen «hakkespett». Her er bilder som både kan ses på som klisjéer, for eksempel «reddhare», men også som nyskapende og originale: Et hjerte i ulage som en hakkespett? En metafor er som tidligere nevnt, et uttrykk hvor man viser til en likhet eller overførbarhet (Andersen, 2019, s. 123), og mange av metaforer i *Ser du dette?* er for øvrig knyttet til nettopp hjertet. Når Anna har sterke følelser og opplevelser, kan det skildres slik – om hjertet: «Det banka hardt som ein hammar inni meg» (Hansen, 2020, s. 119). Eller når det føles vondt er det snakk om en hånd som griper hjertet hennes og knuser det (s. 116), og i en annen sekvens: «Eg ville berre komme meg ut så fort som beina kunne bere meg. Vekk frå sprittusj, screenshot og eit hjarte i tusen knas» (s. 120). Det er sterke følelser som river i ungjenten. Både forelskelse, kjærlighets sorg, og til slutt skam og angst knyttes til den sentrale hjertemetaforen.

For å fylle ut bilde skal jeg her ta med noen flere eksempler på billedspråket, selve hovedteknikken i det man kan kalle tekstens litterære og estetiske kvaliteter. En scene der Anna er opprørt, skulker skolen og blir hjemme under dynen blir utlagt slik: «Berre namnet fekk ein boaslange til å surre seg rundt i heile magen og stramme til» (s. 121). Og nedstemtheten kan skildres slik: «Alle dei blinkande stjernene av håp som brått slokna og etterlet seg ein svart himmel» (s. 121). Når alt er svart og virker håpløst for Anna, går hun til legen for å få hjelp, og i allegoriske toner kan det se slik ut: «Når vinteren går over til vår og snøen smelter, må også isen brytast opp» (s. 123). Analogien til årstidene er klar: Isen brytes ved våren; Anna åpner seg for legen og forteller om sine vonde følelser og tanker. Jeg innledet med å påpeke Hansens prosaiske språk, men som vist i alle eksemplene ovenfor, ser man også gode eksempler på eksplisitt stilistiske og estetiske trekk i skildringer og beskrivelser.

### *3.3.1 Drømmesekvensenes symbolske betydning*

Kontinuerlig gjennom romanen blir man presentert for Annas drømmer. Forskning knyttet til drømmer og drømmetydning sier at drømmer kan inneholde symbolske uttrykk for undertrykte følelser (Teigen & Malt, 2020). Andersen (2019, s. 125) forklarer symboler som billedlige uttrykk, som i mange tilfeller kan ha en entydig betydning eller som man kan forstå uten språklig kunnskap. Samtidig påpeker han også at man ofte kan møte på symboler i



tekster som har egne, selvstendige liv eller eksistens i teksten, samtidig som de bærer med seg komplekse betydninger. Jeg tolker derfor at drømmene til Anna kan fungere som slike symbolske uttrykk for hennes undertrykte og kompliserte følelser. I det følgende vil jeg undersøke drømmene til Anna og gjøre en vurdering på hva de kan symbolisere og hvilke følelser som kan ligge til grunn.

I den første drømmen er Anna en havfrue som svømmer i et åpent hav. Hun er fri – fri fra lekseprøver, hvisking bak ryggen, blikk som sier «*herregud, er det mulig*», og fri fra å måtte vente på meldinger som ikke kommer (Hansen, 2020, s. 9). Dette kan symbolisere hvordan Anna har flyttet til et nytt sted og at hun nå er fri fra fortidens byrder. Drømmen kan vise til hvordan Anna er fri til å være den hun vil, til å være seg selv, til å starte på nytt. Det kan derimot også ha en annen betydning. Det kan vise til hvordan Anna har gjemt seg vekk. Hun har ikke vært på skolen, og man kan kanskje si at hun har havnet i en form for «limbo». Hun svømmer i samme fart, har ingenting å rekke og hun er ikke på vei noen plass. Hun «*vil berre vere i det blågrøne som varmar rundt kroppen og gjer alt vektlaust og fritt for uro*» (s. 9). Dette kan vise til hvordan Anna ikke vil gå utenfor sine trygge rammer, noe som hun ser ut til å ville gjøre.

I den andre drømmen har Anna forflyttet seg til Tokyo og hun står blant høye skyskrapere, noe som kan vise til følelsen av å være liten og ubetydelig i en stor verden. Det er masse, travle folk som alle går i samme takt og hastighet. Hun spør etter veien, men det er ingen som forstår henne. Hun kommer til en nudelsjappe og hun ønsker å bestille mat. Da hun spør noen i den lange køen bak henne er det fortsatt ingen som forstår henne og som kan hjelpe henne. Da hun våkner, er hun sulten som hest (s. 29-30). Anna føler at det ikke er noen som forstår hva hun føler etter hva som skjedde på den forrige skolen. Hun ønsker hjelp og støtte, men føler seg lite forstått. De travle menneskene i drømmen kan vise til hvordan resten av verden går videre, mens hun står igjen hjelpeløs og alene i den smerten hun ble påført av Lars. Foreldrene har gått videre. Hennes tidligere klassekamerater har gått videre. Lars har gått videre.

Anna er igjen en havfrue i den tredje drømmen. Det er mørkt, så det er vanskelig å se noe. Lyset endrer seg noe og Anna kan se at hun er alene. Det er ingen fisker eller haier. Etter

hvert så endrer vannet seg mer og det blir sakte lysere: «*Det er som alt opnar seg. Eg ser haiar og maneter, små og store fiskar*» (s. 51). Anna ser da også en annen havfrue og vil være der hun er. Den andre havfruen snur seg, og Anna innser: «*Det er noko kjent med fjeset hennar. Eg har sett det før. Så skjønner eg: Det er det raude, lange håret. Det er ho*» (s. 51). Tidligere i historiens handling har Anna møtt Tina og hun ser på henne som en potensiell venninne. Den andre havfruen i drømmen viser til Tina, som også har langt, rødt hår. Havet blir lysere i drømmen og Anna ser til slutt den kjente havfruen. Annas nye bekjentskap med Tina gjør hverdagen lysere og Anna ser et håp i å endelig kunne få seg en venn, som ikke er bestemoren. Lyset symboliserer veien ut av ensomheten for Anna.

I den fjerde drømmen møter leseren Anna som sitter med en datamaskin. På skjermen ser hun baksiden av en mann som ser på et bilde av henne. Bildet viser Anna som sitter foran en skjerm. Mannen snur seg plutselig mot Anna og spør: «*Ser du dette?*» (s. 82). Like før denne drømmen har Tina fortalt Anna om hvordan ensomme asiater betaler for å se på andre mennesker spise på nettet. Tina forteller ivrig om dette, men Anna føler seg ukomfortabel med situasjonen:

Pusten blir tung. Inni meg tenker eg på nettstader ein ikkje hadde trudd fanst der ute blant folk, på jentedoen der det står «Anna er ei hore» med sprittusj på vegg. Plutseleg står det skrive med japanske teikn, og alt berre fordi eg har ete ei brødiskive med leverpostei framfor ein japanar som er like aleine i verda som meg. Huda blir varm og boblar på same måten som når ein blir solbrent, eg må kikke ned på armene mine for å sjå etter om det er noko eg trur, eller om det faktisk skjer. Det skjer ikkje, men berre tanken på et bilde av meg sjølv som blir delte av framande menneske, får veggane i kantina til å kome nærmare og nærmare. Det store rommet blir eit kott. Eg må vekk, vekk frå kantina. (Hansen, 2020, s. 77)

Beskrivelsene av Annas følelser i dette øyeblikket viser at hun nærmest får et panikkanfall. Hun minnes tilbake til sin vonde fortid og hennes frykt for at fremmede ser på henne og studerer henne. Drømmesekvensen tar leseren med inn i Annas frykt og panikk, og den gir et frempek på hvordan nakenbildet av Anna har blitt delt på nett og at hvem som helst kan se det.

I den siste drømmen tas leseren tilbake til havet. Anna er nå en dykker med svømmeføtter

og dykkermaske som svømmer rundt i en verden uten lyd. Lyset fra overflaten hjelper henne å se klarere og hun svømmer mot de ferskenfargede skjellene som lokker på henne: «*På veg mot dei blei lyset borte. Det var ei nedteljing, først ein stråle borte, så to til, så tre, og skjela blei vanskelegare å sjå, vanskelegare å finne i mørket*» (s. 100). Anna er igjen i mørket og brått kjenner hun en smerte i armen. Det svir og brenner etter at en brennmanet har vært borti henne. Hun vil rope ut i smerte, få smerten ut av kroppen med lyd, men ingen lyd kommer ut. Ingen kan høre henne under vann. Brennmaneten er på vei langt vekk. Hele denne drømmen fungerer som et *frampek* på hva som senere kan komme frem i handlingen. Slik som de ferskenfargede skjellene lokker Lars Anna til seg. Han snakker med henne hver dag, flørter, terger og sender halvnakne bilder av seg selv, før han ber om å få et nakent helfigurbilde av henne. Da han har fått dette, screenshoter han og «brenner» Anna. Han påfører Anna en smerte som ikke er synlig og hun faller inn i en dyp depresjon etter hendelsene. Brennmaneten forsvinner ut av synet, nokså likt Lars. Men smerten er der fortsatt, selv om den som har påført den er ute av ens liv. Anna brant seg da hun stolte på Lars og det oppsto en smerte som må pleies før det blir bedre. Når Anna våkner av drømmen, smører hun aloe vera på armen hvor hun brant seg, for å være på den sikre siden: «- Så så, kviskra eg til armen. – Det var berre ein draum» (s. 101). Anna har pleid sin smerte i mange måneder og dette er kanskje et tegn på at hun er klar for å gå videre.

Slik jeg leser drømmene til Anna, gir det meg en forståelse av hennes mentale tilstand, og drømmene kan være uttrykk for enten redsel, traumer eller ønsker. Den symbolske kraften som ligger i drømmene kan ha vide tolkningsrom, og man kan anta at forfatteren har plassert slike sekvenser i teksten av en grunn. Drømmene har på sett og vis en funksjon av å være særegne estetiske rom, der kanskje leserens tolkning og leseforståelse kan være med på å gi et innblikk i Annas dypeste sjelerom. Kanskje forsterker de innlevelsen i og opplevelsen av Annas karakter – slik Rosenblatt holder fram den estetiske lesingen – og at dette samlet sett kan bidra til økt forståelse og dermed innsikt og danning, også på et etisk nivå.

### 3.4 Romanens tematikk

Både Gaasland (1999, s. 118) og Andersen (2019, s. 135-136) fremstiller tema og tematikk

som det en tekst handler om på et overordnet plan. Andersen (2019, s. 135-136) påpeker at for å kunne komme med en påstand om hva teksten handler om, må man underbygge den med elementer fra teksten, såkalte motiver. Jeg har gjennom analysen av *Ser du dette?* fått innsikt i slike motiver fra romanen, og har dermed et grunnlag som jeg kan ta i bruk for å reflektere over tekstens tematikk.

I romanen blir det gjentatte ganger nevnt at et bilde ikke kan forsvinne fra internett (Hansen, 2020, s. 32, s. 77, s. 82, s. 124). Jeg ser på dette som et forsøk på å poengtere viktigheten av å være kritisk og forsiktig på nett, noe som da kan fungere som bokens sentrale tematikk. Tinas interaksjon med «ensomme asiater» fremstilles fra hennes side som ufarlig, men med Anna sin forhistorie og hennes ubehag i denne situasjonen kommer det frem at dette kan lagres for alltid og at man bør handle mer varsomt på internett. Det var nemlig det som skjedde med Anna, et nakenbilde havnet på avveie og ble siden lagret «for alltid». Selv om venninnen Tina har en holdning som «skriker» «jeg-byr-meg-ikke», så får forfatteren frem hvor ubehagelig det kan være for en som har opplevd å bli utlevert på nettet, slik som Anna nettopp har blitt. Disse følelsene som Anna bærer med seg, påvirker henne i akkurat slike situasjoner som sosiale medier åpner opp for. For eksempel som da hun og Tina skulle spise skive med brunost foran en fremmed på internett: «Så kjem meldinga som får brødskiva til å swelle til ein diger klump i munnen. «stop eating and show me your breasts»» (s. 108). Anna blir med ett tatt tilbake til da Lars bad henne om å sende nakenbilde. Tina ler av kommentaren fra den fremmede og sier:

- Det er jo sånne typar ein treffer på nett, men det betyr ikkje at ein må vise puppane. Eg pleier berre å flire, og så sluttar eg å svare, eller avsluttar videoen. Men ein veit aldri, for det meste er det berre hyggeleg, altså. (Hansen, 2020, s. 109)

For Anna kan dette minne om hvordan Lars var hyggelig og grei, men så snudde han og utnyttet situasjonen.

Det er slike episoder som dette som får frem angsten til Anna. Da Tina nevner for første gang at man kan tjene penger på å spise på livekamera med andre i verden, føler Anna nærmest på et panikkanfall:

Pusten blir tung. Inni meg tenker eg på nettstader ein ikkje hadde trudd fanst der ute blant folk, på jentedoen der det står «Anna er ei hore» med sprittusj på veggen (...) Huda blir varm og boblar på same måten som når ein blir solbrent, eg må kikke ned på armane mine for å sjå etter om det er noko eg trur, eller om det faktisk skjer. Det skjer ikkje, men berre tanken på bilde av meg sjølv som blir delte av framande menneske, får veggane i kantina til å kome nærmare og nærmare. Det store rommet blir eit kott. (Hansen, 2020, s. 77)

Bare ved å snakke om slike nettsteder påvirker Anna så sterkt at hun må «rømme» fra samtalen. For Anna har spredningen av hennes nakenbilde utviklet seg til å nærmest et traume som hun ikke klarer å bearbeide skikkelig. Likevel bestemmer hun seg for å prøve nettsidene ut sammen med Tina, kun i et håp om at Tina skal forbli hennes venn.

En annen hendelse som også viser frem kroppens reaksjon på vanskelighetene er da Anna først begynner på den nye skolen. Hun sitter på rektors kontor sammen med sin far. Rektoren begynner å ta opp det som har skjedd med Anna med ønske om å vise forståelse. Anna blir igjen påminnet det som har skjedd:

Eg blir raud. Varm. Magen strammar seg, det blir trongt i halsen, eg kjempar for å puste normalt, framfor auga blir alt oransje og raudt og vanskeleg å sjå. Det er ikkje blitt enklare enno. (Hansen, 2020, s. 19)

Anna opplever at selv om hun har tatt tiden til hjelp, er det like vanskelig å snakke om de vonde opplevelsene som da de først skjedde. De kroppslige reaksjonene tydeliggjør hvor hardt dette er for Anna og at det er psykiske «sår» som ligger dypt.

I analysen av Anna som karakter viste jeg også til hvordan Anna sliter med skam og depresjon. Man kan diskutere om angst, skam og depresjon fungerer som bokens tematikk, men jeg ser derimot på disse følelsene som en *konsekvens* av at nakenbildet ble delt på internett. Sosiale medier har stor betydning for romanens handling og utvikling, og da spesielt *misbruken* av sosiale medier. Barn og unge i dag vokser opp med internett og de medier som tilbys der, og gjennom *Ser du dette?* får man derfor en realistisk og troverdig skildring av hva som kan skje på internett. I «FØR»-kapitlene får leseren et innblikk i hvordan relasjonen mellom Anna og Lars utvikles, og det er tydelig at dette er en interaksjon som foregår store deler over «snapchat» - altså gjennom sosiale medier. De utleverer sine liv og

følelser gjennom denne funksjonen på internettet. Jeg forstår det slik, på bakgrunn av disse eksemplene som får frem sosiale mediers plass i ungdommens verden og konsekvenser som følge av misbruk av slike medier, at sosiale medier fungerer som romanens overordnede tematikk.

### 3.5 Oppsummering

Jeg har gjennomført en analyse av *Ser du dette?* hvor jeg har svart på forskningsspørsmålene. Jeg har sett på fortellerstrukturen og kompositoriske elementer, fremstillingen av protagonisten og de andre karakterene, samt studert det litterære språket og stiltone for øvrig, og til slutt reflektert over bokens sentrale tematikk. I *Ser du dette?* møter man Anna som fungerer som førstepersonsforteller. Samtidig opplever man den kompositoriske strukturen, med sine ikke-kronologiske kapitler, som noe som både gir orden, dynamikk og spenning til leseren. Man kan dermed tenke seg at unge lesere lett vil la seg «rive med» i fortellingen.

Protagonisten Anna og de andre karakterene fremstilles som både komplekse og dynamiske. Jeg ser derfor på dette som en realistisk og troverdig skildring av «ekte» mennesker. Fortellingens stiltone og øvrige språklige elementer er med på å bygge opp under dette inntrykket av realisme. I min lesning av romanen har jeg lagt vekt på «sosiale medier» som det overordnede temaet. Kanskje kan det være mer korrekt å kalle det et hovedmotiv, og at det er selve *konsekvensene* av internettbruken – i dette tilfelle misbruken – som antyder de ulike tema som problematiseres: Digital mobbing, utenforskap, angst og depresjon. Alt peker altså tilbake på sosiale medier, noe unge mennesker lett kan relatere til. I drøftingen vil jeg ta med meg denne analysen og videre problematisere hvordan alle disse estetiske elementene – her ment i vid betydning - kan gi muligheter for etisk danning.

## 4.0 Analyse av *Aleksander den store*

I dette kapittelet presenterer jeg min analyse av romanen *Aleksander den store* (2020) av Petter F. Strassegger. På lik linje som med analysen av *Ser du dette?* (2020) vil jeg med bakgrunn i det teoretiske og metodiske rammeverket analysere teksten for å få et innblikk i hvordan de estetiske elementene i teksten kan gi muligheter for etisk danning, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet mitt. Analysen vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine:

- Hvilke fortellerstrukturer og kompositoriske elementer finner man?
- Hvordan er protagonisten og andre karakterer fremstilt?
- Hvilken stil og litterært språk er tatt i bruk?
- Hva er bokens tematikk, og hvordan kommer den fram?

Innledningsvis vil jeg gi et handlingsreferat fra boken, for så å ta for meg fortellerens posisjon og narrasjon. Andre elementer jeg vil videre undersøke er karakterer, stil og språklig billedbruk, samt fortellingens tematikk.

I romanen *Aleksander den store* kretser handlingen omkring unggutten Alexander<sup>1</sup>. Fortellingen preges av konflikter og drama, og på mange måter kan det se ut til at forfatteren har laget et portrett av ungdom som sliter med å finne sin plass i tilværelsen. Gjennom boken blir leseren presentert for en ung gutt med et vanskelig sinn og en kompleks psyke. Mye av handlingene dreier seg om Alexanders forhold til familien – en liten kjernefamilie bestående av far, mor og gutten selv – og ellers de personene som kommer i hans vei. Det viser seg for øvrig at moren er gravid, og at Alexander skal få en lillesøster. Tid og sted ved fortellingens start er ukjent, og leseren får vite lite om familiens forhistorie. Man får et inntrykk av at de kommer fra vanskelige forhold fra «et uspesifisert sted ute i verden», men at de er på vei til Norge, som viser seg å være morens hjemland. Hun ønsker nemlig at barnet hun bærer på skal bli født der.

I romanens åpning, der familien ennå befinner seg i sitt opprinnelige land, kastes leseren rett

---

<sup>1</sup> Tittelen på boken er *Aleksander den store* (2020), men i primært teksten brukes «Alexander» i beskrivelser knyttet til protagonisten. Jeg vil derfor konsekvent bruke «Alexander» i referanser knyttet til denne karakteren.

inn i en situasjon: Alexander har vært i en alvorlig slåsskamp, hvor han har klart å rive ut øye på David, en fyr i klassen som har mobbet Alexander i mange år. Dette fører til at Alexander blir utvist fra skolen resten av året. Sentralt i forståelsen av Alexander er nettopp momentet at han er – og har vært – et mobbeoffer, alltid i en slags utenfor-posisjon. Herfra følger så planen om å flytte til Norge.

Når familien er på plass i Norge, vil det meste av handlingene i boken spinne rundt Alexanders problematiske forhold til sitt nye miljø – skolen og de elevene han der møter. Persongalleriet er relativt lite, men klarest presentert er en guttegjeng som går under benevnelsen «Torve og dei». Videre etableres det karakterer som Aman og Arne, gutter som Alexander forholder seg til og kan føle et slags slektskap til, i og med at de begge har opplevd utenforskap og trakassering.

Alexander starter på en ny skole der han altså møter denne guttegjengen som på ingen måte er begeistret for nykommere og utlendinger. Alexander oppsøker likevel gjengen i et forsøk på å ikke fremstå som svak og for å unngå å bli plukket ut som deres nye mobbeoffer. Det oppstår raskt et motsetningsforhold her, noe som fører til en maktkamp mellom Alexander og gjenglederen Torve. Etter mange år med mobbing i hjemlandet er Alexander klar til å stå imot, og etter oppmuntring fra flyktningssinnvandreren Aman, som altså har vært et offer for Torves tyranni, bestemmer Alexander seg for å utfordre Torve til slåsskamp – mann mot mann.

Romanens klimaks må sies å være dette oppgjøret. Dramatikken og alvoret har skrudd seg til ved at Alexander har våpen med seg, en skarp kniv. Etter Alexander har klart å stikke Torve med kniven, er det som han likevel vil besinne seg og signaliserer at han overgir seg. Men dette er ikke godt nok for Torve, som fortsetter til tross for at Alexander ikke slåss tilbake. Plutselig er kniven i Torves hender og da kampen er over er Alexander hardt skadet. Aman og Arne hjelper han hjem, og Alexander legger seg i sengen med frostrier mens han venter på at smertene skal gå over. Romanen avsluttes ved at Alexander hører foreldrene komme hjem. Fortellingen har dermed en brå avslutning, og den åpne slutten inviterer til undring og tolkning.



## 4.2 Fortellerens posisjon og andre kompositoriske elementer

Romanen er delt inn i 9 deler med egne overskrifter. I den første delen, «Alexander mot Goliat», hopper man rett inn i handlingen, i en såkalt *in media res*-åpning: «Klokka tikka på den beige veggen. Eg var åleine i rommet» (Strassegger, 2020, s. 7). Alexander sitter på et legekontor like etter slåsskampen med David, og leseren blir introdusert for Alexander og hans mor og far. I samme del får man også vite bakgrunnen for slåsskampen. Hendelsene i boken blir fortalt gjennom det Gaasland (1999, s. 26) kaller etterstilt narrasjon, og man blir derfor kjent med hendelsene og handlingen etter de har skjedd. Alexander fungerer som historiens førstepersonsforteller med intern fokalisering. Dette påvirker ens møte med karakterene ettersom man blir kjent med de gjennom Alexander og hans interaksjoner med dem. Slike begrensninger kan, ifølge Gaasland (1999, s. 96) og Lothe (2003, s. 34) prege troverdigheten til fortelleren. Det betyr at man bør være kritisk til Alexander som forteller.

Det er ikke tydelig hvor Alexander kommer fra. Enkelte sekvenser kan vise til at han kommer fra et europeisk land, som da de dro fra hjemlandet til Norge: «Mor hadde stønna og skapa seg heile turen gjennom Tyskland (...)» (Strassegger, 2020, s. 21), eller da Alexander møtte Torve for første gang og får spørsmålet: ««Er dokker utlendingar?»» (s. 43). Familien kjørte gjennom Tyskland og videre til Danmark for å komme seg til Norge. Dette kan tyde på at de kommer fra et europeisk land som grenser til Tyskland. Torve stiller spørsmålet sitt etter at han hører at faren til Alexander snakker et annet språk. Dette kan vise til at Alexander og faren er lys i huden ettersom Torve ikke reagerer før de snakker et annet språk. I en samtale med to jenter svarer Alexander på hvor han kommer fra: ««Kanada», sa eg brått. «Eg meiner Makedonia», la eg til og stotra fram brotstykke av det eg hugsa om det antikke Makedonia» (s. 91). Selv om Alexander her sier hvor han er fra, er det usikkert om leseren kan stole på det som blir sagt. Det virker som han lyver, spesielt siden han først sier Canada, for så å si Makedonia. Han fremstiller også Makedonia slik det var under antikken, noe som igjen svekker hans troverdighet. Slike episoder som dette gjør at leseren kan tvile på fortelleren og hans kredibilitet.

I løpet av romanen blir man presentert for et nyttig frampek som tas opp flere ganger og som kan antyde til hva som kommer til å skje. Faren til Alexander kjøper en kniv til han og

beskrivelsene som gis er urovekkende: «Det var ein spesiell kjøkkenkniv. Svart skaft og lekkert blad med taggar på den eine sida og ein skarp egg på den andre (...) Spissen var kvass nok til å stikka seg gjennom magehuda på kven som helst» (s. 46). Hintes det til at kniven skal brukes til å stikke noen med? Senere i en samtale med Arne, kommer kniven frem igjen:

«Løft opp genseren, så skal eg visa deg.»

Han gjorde som eg sa, og i det same tok eg opp kniven og retta spissen mot den bleike magen hans (...).

«Huda er vanskelegast å trenga seg gjennom. Men feittet bør gå greitt. Og når du kjem til musklane, har du allereie vunne. Trur du eg klarer det? (Strassegger, 2020, s. 108)

Alexander legger det frem som om han tenker å stikke kniven inn i magen på noen, i dette tilfelle er det da sannsynlig snakk om Torve, gutten som allerede har etablert seg som fortellingens sentrale antagonist. I selve slåsskampen mellom dem klarer nemlig Alexander dette: «Eg hadde fått inn eit hardt stikk i sida til Torve. Gjennom huda og gjennom feittet» (s. 118). Ved å legge frem et slik frampek henter forfatteren til hva som kommer til å skje, og det fungerer som et spenningsmoment som kan drive lesningen videre.

## 4.2 Karakterer

Jeg nevnte tidligere at man blir kjent med karakterene gjennom Alexander som forteller. Det vil si at alle beskrivelsene og inntrykk man får av rollefigurene kommer fra Alexanders forhold til dem, de observasjonene og tankene Alexander deler om dem, og ikke minst de dialogene de har i lag. For å få et innblikk i, og for å kunne forstå de andre karakterene må jeg derfor studere disse i lys av deres forhold til Alexander. På samme måte som gjaldt for hovedpersonen i *Ser du dette?*, blir Alexander kilden til de andres karakterisering, noe som presenteres gjennom det Lothe (2003, s. 121) benevner som karakteriseringsuttrykk, direkte definisjon og indirekte presentasjon.

### 4.2.1 Alexander

Alexander er en kompleks karakter som gir store rom for tolkning. Første møte med Alexander er like etter slåsskampen med David. Alexander sitter på en undersøkelsesbenk hos legen og får spørsmål om han husker hva han har gjort med David. På dette tidspunktet

vet man ingenting om Alexander og Davids fortid, så man kan få et inntrykk av at Alexander er den «store, stygge ulven», men ettersom man får innblikk i hans tanker blir man kjent med hans frykt og usikkerhet knyttet til hva som har skjedd:

Eg prøvde å tenka tilbake på det som hadde skjedd. Kva var det? Alt skjedde så fort. Kva hadde eg gjort? Eg såg ned i hendene mine, stramma ein knyttneve, løyste han igjen, stamma, løyste. Var den mørke randa rundt fingerneglene restar av blod? Var det mitt blod eller David sitt blod? Kva hadde eg gjort? (Strassegger, 2020, s. 7-8)

Alexander husker ikke hva som har skjedd og forstår ikke det han selv har gjort. Moren beretter for han: «Dei seier at du var heilt fjern då dei fann deg. At du berre stira tomt ut i lufta», før hun så legger til: «Og eg hugsar det blikket frå du var liten, auga dine som to gråe glaskuler» (s. 8). Man kan dermed tolke at dette ikke er første gangen Alexander forsvinner inn i seg selv og blir «tom» som han selv kaller det (s. 9).

I en av sine utgreiinger om fortiden forteller Alexander at moren alltid har sagt at han var en vanskelig unge (s. 12). Alexander er opprinnelig en smart og fornuftig gutt, men han sliter med mye uro og sinne. Beskrivelsene fra fortiden til Alexander kan vise til hvordan han har havnet i slåsskamp med David og hva som kan ligge bak hans handlinger og valg. Han ødela andre sine ting og leker i barnehagen uten å vite hvorfor, gjømt seg i et kott på første skoledag og prøvde å tenne på en kladdebok i andre klasse (s. 12). For Alexander er alle disse handlingene irrasjonelle og han klarer ikke å forstå selv hva som påvirker han til å oppføre seg slik. Det kan nesten se ut som Alexander har antydninger til ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eller en annen diagnose knyttet til adferd ved at han utfører ubevisste handlinger og har et ukontrollert sinne. Alexander husker spesielt en hendelse fra fjerde klasse:

[Eg blei] ein gong rasande fordi eg visste at læraren tok feil i ei sak, og at eg hadde rett, men han ville ikkje gje meg rett. Eg blei så sint at eg grein, og det var då David kom etter meg fyrste gong. Eg hugsar eg blei redd David då, og eg blei også redd læraren. Eg hugsar at eg byrja bli stille på skulen etter det. (Strassegger, 2020, s. 12)

Han ble et offer for Davids tyranni etter denne hendelsen og det endret han. Til tross for sitt sinne ble Alexander stille, redd og forsiktig. Frykten tok over og han opplevde blant annet

panikkanfall (s. 12-13). I forbindelse med dette fant Alexander ut hva som hjalp han i slike situasjoner:

(...) og det var då eg fann ut at det hjalp meg å kvesta edderkoppar og biller og andre smådyr. Det heldt panikken unna. Ein gong drap eg eit marsvin, og det var då mor og far meinte eg var blitt galen og tok med meg til legen igjen. (Strassegger, 2020, s. 13)

Alexander søker kontroll over sine følelser, og ved at han dreper smådyr opplever han kanskje en form for kontroll over situasjonen. Han blir den overlegne parten som «vinner».

Etter flere år med mobbing og trakassering hadde Alexander bestemt seg for at han ikke lenger skulle være den flinke gutten på første rad og at han skulle stå opp mot David: «Uansett kva han gjorde, skulle eg verken flykta eller bli redd, eg skulle ta igjen. Dersom han spytta på meg, skulle eg spytta tilbake. Dersom han slo meg, skulle eg slå tilbake» (s. 10). Det var dette som videreutviklet seg til den store slåsskampen hvor det svartnet for Alexander og det gikk for langt:

Så forsvann alt eg såg rundt meg, og hendene mine gjorde resten. Eg veit ikkje korleis dei klarte det. Eg kallar det eit uhell. Det neste eg hugsar, var at auget hans låg som eit kvitt og raudt egg på asfalten framføre meg. (Strassegger, 2020, s. 11)

Det at Alexander ikke helt husker hva som har skjedd og hvordan han har utført sine illgjerninger, viser at han ikke gikk inn for å rive ut øye på David, men at han har en iboende aggresjon som tar overhånd og at han mister kontrollen.

Før Alexander og familien flytter til Norge besøker han David på sykehuset. Han ser at David ikke lenger er den store, farlige bøllen mer og han ser for seg hvordan det nå kommer til å bli:

Med det same såg eg føre meg korleis dei andre i klassen kom til å overfalla han når han kom tilbake, korleis dei kom til å hoppa på han og ta hemn, alle som ein. Og han ville ikkje klara å forsvara seg, ville berre vera redd for å mista det andre auget òg. Kvart friminutt kjem dei til å gå etter han, tenkte eg og smilte tilfreds. (Strassegger, 2020, s. 16-17)

Alexander kjenner nå på en tilfredsstillelse. Han er nærmest glad for at David nå skal få

kjenne på den frykten og redselen Alexander selv har kjent på i så mange år. Det viser seg likevel at det David har gjort mot han og det han har gjort mot David vil forfølge han videre: «Eg kjente meg trygg, men då eg lukka auga, såg eg brått David sittande på sjukehussenga» (s. 29). Tryggheten Alexander føler forsvinner ved bare å minnes David, samtidig som han da også minnes om hva han selv har gjort: «Og eg såg at han [David] blei eit dyr i hjørnet av klasserommet, som kraup saman medan dei andre slo han med stokkar og linjalar og køyrde passarspissarar inn i det uskadde auget hans» (s. 29). Til tross for at Alexander tenkte at han var glad for at de andre barna skulle ta igjen på David, hjemsøkes han av tanken og hans rolle i hvordan det har blitt sånn.

Da Alexander og familien kommer til Norge, møter han «Torve og dei». Alexander får vite at de pleier å røyke og drikke i kjellertrappen til huset hans, og at han bør passe seg for de, for de liker ikke utlendinger. Her antydes noe som kan sies å være viktige tema i boken, nemlig problematiske sider ved innvandring og integrering. Både sinne og frykt bobler i han: «Var eg ikkje trygg her likevel?» (s. 35). Alexander bestemmer seg for at han ikke skal fremstå som svak, og da han møter Torve for første gang, prøver Torve å skremme han: «Han prøvde å få meg til å visa at eg var redd. Men det skulle han ikkje få klara med meg. I staden for å svara han verken smilte eller blunka eg, stira berre rett tilbake» (s. 44). Alexander står på sitt og «vinner» den første «kampen». Han følger nå en taktikk som skal vise at han ikke er et offer. Samtidig som han ikke skal fremstå som svak, skal han heller ikke vise at han er skoleflink og smart. Da han og moren besøker rektors kontor første skoledag, forsikrer moren rektoren om at Alexander kan både skrive og snakke norsk og regne på høyt nivå, men da Alexander får beskjed om å snakke norsk, gjør han seg til: ««Eeeeghhhg heeii-tt-er...» stamma eg [Alexander]» (s. 50). Etter mye frem og tilbake mener rektor at han kanskje trenger spesialundervisning, og Alexander føler nå at han har vunnet igjen. Det er de skoleflinke som blir ofre for mobbing, og Alexander har nå vist at han ikke skal være noe lett bytte for «Torve og dei»: «Eg veit kva eg gjer no» (s. 67). Her ser vi at Alexander er en reflektert og smart «strateg», der han har gjort gjennomtenkte manøvere for å stille seg i rett posisjon til omgivelsene, spesielt «Torve og dei».

Gjennom fortellingen om de to «stridende parter»; Alexander og Torve, ser man at det over tid har bygget seg opp et spent og farlig motsetningsforhold mellom disse to

hovedkarakterene. De har posisjonert seg i forhold til hverandre, en relasjon som preges av mistenksomhet og sterkere følelser som disrespekt og hat. I den siste delen av romanen, «Det siste slaget» foregår selve slåsskampen mellom Alexander og Torve. Rett før begynner Alexander å bli redd og spør Aman: «Trur du Torve trekker seg? Har du høyrte noko?» sa eg, men knea mine byrja å skjelva» (s. 112). Han er redd, men samtidig føler han på et ansvar: «Nokon måtte vera den fyrste til å utfordra dei. Nokon måtte vera den fyrste til å ta dei for alt dei hadde gjort» (s. 116). Alexander kjenner seg igjen i Aman og Arne, i hvordan de har blitt mobbet og plaget. Det minner han om hvordan han ble behandlet av David og nå må Torve tas på samme måte som han. Etter de første slagene innser Alexander at han, til tross for hans strategiske valg, ikke er noe «hærfører»: «Nei, eg kom ikkje til å bli ein annan. Det var klart allereie etter fyrste basketak. Det var allereie klart etter fyrste gong eg såg Torve» (s. 117). Alexander blir nødt til å ta et valg om hvem han ønsker å være:

Så gjorde eg det.

Det var noko eg kanskje kom til å anga på. Men David var ikkje her meir. Det var berre Torve og meg no, Torve og meg, og eg let Torve behalda begge auga. Kva gjorde eg? Eg la kniven ifrå meg, sette meg ned på kne framføre Torve, la handa på skuldra hans. Han løfta blikket, og eg løfta armane i vêret.

«Eg vil ikkje meir», sa eg.

Eg var roleg inni meg.

«Eg gjev meg», sa eg og opna hendene mine som ein blome. (Strassegger, 2020, s. 119)

Alexander ønsker ikke å være som David og Torve, og overgir seg. Da Torve fortsetter tar Alexander imot slagene uten å slå tilbake:

(...) no såg eg at Torve hadde teke kniven min, og sjølv om det gjekk fort, kjentest det som om tida stod heilt stille, og eg såg alt så klart. Hendene mine gjorde ikkje motstand meir, dei gjorde ikkje noko verdsens ting. (Strassegger, 2020, s. 119-120)

Det kan tolkes at Torve stikker Alexander med kniven, selv om det ikke sies direkte. Det er også åpent for tolkning om Alexander faktisk dør av skadene. Flere steder gis det uttrykk for at Alexander ikke kommer til å være der lengre: «Eg skulle berre ønskt eg kunne fått vore her litt til» (s. 117); «Skulle ønskt eg kunne fått vore her litt til» (s. 118); «Eg tenkte på mor, på at eg skulle ønskt eg kunne seia nokre siste ord til henne» (s. 119); «Det siste eg tenkte på, var

far, eg håpa at han ikkje angra på at han hadde kjøpt kniven til meg; han skal ikkje angra, tenkte eg, det må han veta, det er det siste han må få veta» (s. 120). Med slike ord og tanker fra Alexanders side åpnes det gjerne opp for tolkninger i retning det verst mulige: At Alexander oppgir livet.

Alexander er som sagt en kompleks karakter og det er vanskelig å plassere han i en av Gaaslands (1999, s. 106-107) analysekategorier. Han kan sies å være både psykologiserende, individuell og dynamisk. I sluttkampen mot Torve velger Alexander å ikke fortsette kampen og på den måten tar han et avgjørende valg om hvem han skal være som person. Han står i en posisjon hvor han kan vinne kampen og i verste fall drepe Torve, men han velger heller å trekke seg. Det er dette valget som gjør at han kan sees som dynamisk og i den forstand også som en rund karakter.

#### 4.2.2 Foreldrene

Foreldrene til Alexander gir uttrykk for at de bryr seg om han, som for eksempel da faren utbryter i en diskusjon mellom han og Alexander: «Ikkje grin. Eg skal læra deg det viktigaste. Du heiter Alexander. Du er min son, og eg elsker deg. Det er det viktigaste.» (Strassegger, 2020, s. 14), eller som da moren gir uttrykk for at hun er bekymret for han (s. 26). Likevel har ikke Alexander det samme bildet på situasjonen og han føler at foreldrene er mest opptatt av den nye jentebabyen som skal komme og at han ikke lenger passer inn i familien deres. Han føler seg som et problem som de bare ønsker å bli kvitt: «Men kva skal me gjera med dette då?» sa far og peika mot meg. «Dette?» svara eg. Dei overhørde meg» (s. 13). Alexander føler seg oversett og det resulterer at han tolker foreldrenes utsagn i verste mening:

«Her skal veslesystema di veksa opp. Tenk, ho skal veksa opp i nett same huset som eg gjorde», sa ho og steig opp i sofaen. «Kva med meg, då?» «Du også, sjølvsagt.» «Kvifor sa du ikkje det, då?» «Kva då?» «Kvifor sa du ikkje det med det same? Du sa berre at veslesystema skulle få veksa opp i same hus som deg. Du nemnde ikkje meg!» Eg kjente at det byrja å flimra for meg. Tankane stokka seg. (Strassegger, 2020, s. 25-26)

Disse følelsene fører til at han misliker søsteren allerede før hun er født (s. 65). Selv om

Alexander føler en del sinne mot foreldrene, gir han også uttrykk for at han er glad i dem og at han bryr seg. Når moren ikke er helt i form, ønsker Alexander at hun skal bli bedre, spesielt på vegne av lillesøsteren som ligger i magen (s. 86). Nærværet av moren bidrar også til følelsen av trygghet som Alexander så sårt søker: «Då la mor armen rundt meg og heldt meg fast. Og berre det, at ho heldt meg fast, gjorde at eg kjente meg varm og trygg» (s. 86).

Likevel kan man stille spørsmål ved hvordan foreldrene velger å håndtere situasjonen mellom Alexander og David. Mobbingen som Alexander har gjennomgått har ikke vært ukjent for verken foreldrene til Alexander eller for skolen (s. 14). Foreldrene har tidligere sendt Alexander til legen da hans sinne og panikk tok overhånd, men da skolen ønsket at Alexander skulle på utredning hos spesialister etter slåsskampen med David, var moren opptatt av at det ikke gikk fordi de skulle flytte til Norge og at de måtte flytte nokså umiddelbart, siden hun snart skulle føde og ungen skulle bli født i Norge (s. 13). Moren gir likevel uttrykk for at det er viktig at Alexander får snakket ut om det som har skjedd:

På turen nordover sa mor fleire gonger at det ville vere bra for meg om eg snakka ut om ting når me kom til Noreg. Ho meinte alt kom til å «losna» då, at det var det ein gjorde når ein har opplevd noko traumatisk. Ho sa òg at skulen var lettare i Noreg, og at eg kom til å få meg nye venner der. Ordentlege venner. Sånne som var til å stola på, som ikkje fekk meg til å gå i svart. Alt eg trong gjera, var «å snakka ut om ting», så ville alt gå bra. (Strassegger, 2020, s. 21)

Moren har en forestilling om at hvis Alexander får snakket om «problemene» sine vil alt løsne og alt vil bli bra for både han og familien. Hun mener Norge er løsningen. Når de har flyttet, tar moren opp med Alexander at hvis han fortsetter som før, så kan han havne i skikkelig trøbbel og at hun ikke lenger vet hvordan hun kan hjelpe ham. Alexander ser for seg at hun er redd for han, redd for hva han skal finne på, og han skjønner ikke hvorfor hun plutselig nå bryr seg: «Ho hadde jo aldri brydd seg før når eg kom heim med blåveis frå skulen. Alt ho gjorde, var å ta meg med til legen. Kvifor gjorde ho aldri noko anna?» (s. 27). Selv om jeg som leser kan se omsorgen foreldrene prøver å vise Alexander, ser ikke Alexander selv hvor han har foreldrene, og han opplever seg verken forstått eller ønsket.



#### 4.2.3 Aman

Når Alexander har kommet til Norge og starter «et nytt liv» med ny skole og nye omgivelser, etablerer han et vennsforhold til en gutt ved navn Aman. Alexander sitt første møte med Aman kan gi et inntrykk av en hyggelig gutt som ønsker å være imøtekommende. Alexander derimot føler seg med ett truet, og da Aman ler av han, blir han sint. Aman derimot blir ikke redd og innleder heller til samtale: «Er du ny her? Eg har òg vore ny i landet ein gong. Eg kan visa deg, det går bra, det.» (s. 34). Videre fortsetter han å fortelle om «Torve og dei»: «Det er nokon av gutane på skulen vår, men pass deg for dei, for dei liker ikkje utlendingar. Du kan vera med meg om du vil.» (s. 35). Selv om Aman advarer Alexander om Torve og kompisgjengen, ser Alexander at han henger med de utenfor pizzasjappen, og han observerer at Aman ser ut til å ikke egentlig høre til gruppen, men at han prøver å henge seg på (s. 45). Ut ifra denne observasjonen kan det tolkes at Aman kanskje ikke har så mange venner, ettersom han faktisk søker til de som tilsynelatende behandler han dårlig. Aman er i likhet med Alexander en kompleks karakter som må tolkes ved «å lese mellom linjene». Selv uttrykker han at han fikk trøbbel med Torve i starten, men at de nå er gode venner (s. 57), mens alt annet tilsier at det ikke er tilfelle. Da Alexander spør Torve hvem Aman er, svarer Torve: «Kven, han der? Eg veit ikkje, han diltar etter oss heile tida, og me blir ikkje kvitt han» (s. 54).

Aman flyktet sammen med familien sin fra hjemlandet sitt og opplevde å bli mobbet av Torve og gjengen da han først kom til Norge (s. 77-78). Når han forteller historien til Alexander forstår Alexander at Aman har hatt det verre enn han:

Han sa han aldri fekk vera i fred, faren kom inn på rommet hans når han ville, også om natta.

«Også om natta? Kva meiner du med det?» spurde eg.

«Han kjem alltid om natta, utan at eg ser han», sa han og fekk eit fjernt blikk i auga.

«Korleis kan han komma om natta når han ikkje er her?» spurte eg.

Aman såg på meg, men det var som om han ikkje var til stades, som om han såg inn i ei anna verd der noko heilt anna gjekk føre seg. Noko forferdeleg. Kva var det faren hadde gjort han? Plutselig skifta blikket hans, det var som om eit slør blei trekt til side, og han såg meg skarpt inn i auga.

«Dei bur ikkje her. Eg bur i fosterheim», sa han kort.

Eg såg på han.

«Aman, unnskyld», sa eg og ville ta på han. (Strassegger, 2020, s. 78)

Det er tydelig at Aman ikke har hatt en god oppvekst og at det preger den han er i dag. Den imøtekommende gutten fra første møte, viser nå mer av sin mørke side. Han leker med kniven til Alexander og later som han stikker usynlige ofre, samtidig som han sier at «Torve og dei» fortjener å dø hele gjengen. Det er klart at Aman har de psykologiske trekkene som Gaasland (1999, s. 106-107) refererer til, og at det ligger mer dybde bak karakteren enn det leseren får vite gjennom fortelleren.

#### 4.2.4 *Bøllen Torve*

Torve og gjengen hans er nærmest en klisjeaktig fremstilt mobbegjeng. De sitter på bakerste rad i klasserommet, går etter de nye, usikre elevene, henger utenfor pizzasjappen, slenger søppel hvor de vil og oppholder seg ved forlatte hus for å røyke, drikke øl og gjøre hærverk. Torve blir fremstilt som sjefen i guttegjengen: «Han som såg ut til å vera midtpunktet, reiste seg. Han drog hetta frå hettegenseren over hovudet og gjekk mot oss. Eg rekna med at det var han som var Torve» (Strassegger, 2020, s. 43). Alexander opplever han som en som ikke gir seg så lett. Aman forteller at Torve og gjengen alltid går etter den nyeste i klassen, først var det han, så var «tjukkassen» og nå er det Alexander. Dette kan kanskje være noe av grunnen til at Alexander oppsøker Torve og viser at han ikke er redd: «Det var det viktigaste, å vinna det fyrste slaget. Klarte eg ikkje det, hadde eg ingen sjanse» (s. 44). Torve advarer Alexander mot å yppe seg med dem, og sier blant annet: «Hald deg unna oss, så skal det gå bra» (s. 54). Torve innser nok at det ikke er mye å vinne ved å behandle Alexander på samme måte som han har gjort med andre nykommere.

Gjennom romanen kommer det frem ulike detaljer knyttet til Torve sitt liv. Han har en eldre bror i tiende klasse som kjører moped, faren hans sitter i fengsel, og ifølge Aman har Torve «blitt opplært til å slåst sidan han var liten» (s. 112). Selv om Torve er sjefen i gjengen, kan det se ut til at han har en «sjef» over seg igjen. Storebroren hans har en tydelig innflytelse på Torve og kjefter blant annet på han da han gir seg under «det første slaget» med Alexander. Da Alexander snakker med storebroren for første gang får han klar beskjed:

«Då kan du ikkje vera saman med oss, gå til apekatten der borte», sa han på mopeden og peika mot Aman, han som dilta etter dei.

Eg blei ståande.

«Stikk, sa eg!» ropa han på mopeden.

Men eg blei ståande og sjå på han. Så såg eg på Torve.

«Kva meiner du, Torve?» spurde eg.

Torve svara ikkje. (Strassegger, 2020, s. 64)

Torve er usikker på situasjonen. Alexander oppfører seg ikke slik som Aman eller Arne, og han vet ikke helt hvordan han skal reagere. Skal han invitere Alexander med i gjengen? Skal han behandle han slik som han har behandlet alle andre nykommere? Alexander observerer også at Torve påvirkes av brorens nærvær: «Torve blei annleis då storebroren kom mot han, han krympa» (s. 64). Torve søker sin brors aksept, og i den siste slåsskampen mellom han og Alexander kommer dette godt frem. Alexander stikker Torve med kniv og ser ut til å vinne kampen, da Alexander velger å gi seg. Torve kan ikke akseptere nederlaget og fortsetter til tross for at Alexander har overgitt seg:

Torve var ikkje ein som gav seg, han gav ingen fordelar, og for han fanst ikkje noko uavgjort. Han slo meg rett i ansiktet med knyttnevene sine, no hadde han fått *blikket*, og han hemna seg for alt han hadde fått sidan han var liten, eg visste nøyaktig korleis det var, for eg hadde vore der sjølv. (Strassegger, 2020, s. 119)

Alexander ser seg selv igjen i Torve og innser at situasjonen er ikke like svart og hvit som han forestilte seg. Torve har sin egen kompliserte bakgrunn som utgjør hvem han er, og som påvirker hans avgjørelser og handlinger, på akkurat samme måte som Alexander. På den måten fremstår Torve også som en psykologiserende karakter som det ligger mer bak enn det Alexander som forteller har kjennskap til. Likevel kan det være vanskelig å få sympati med Torve, ettersom han fremstår som en «bølle». Han er antagonisten i fortellingen og har dermed funksjon som «skurken» eller «den onde».

#### 4.3 Stil og språklig billedspråk

Strassegger (2020) er noe nøktern i sitt språkbruk ettersom mange av skildringene og observasjonene er relativt saklige, uten for mye utbroderende språk. Likevel er ikke teksten

helt fri for stilistiske og litterære virkemidler, som gir litteraturen et ekstra estetisk løft, og får leseren med på visualisering av miljø og personer. Allerede på første side i fortellingen står det: «Klokka tikka sakte, eg sat heilt stille og såg på sekundvisaren som hoppa rundt sirkelen i små rykk og napp» (s. 7). Videre i en dialog som Alexander har med moren, sier hun: «Og eg hugsar det blikket frå du var liten, auga dine som to gråe glaskuler» (s. 8). Begge disse eksemplene bidrar til en tydelig visualisering av både Alexander og moren sin observasjon og opplevelse. Romanen har flere slike sekvenser, blant annet når familien først kommer til Norge. Opplevelsen blir tydeliggjort gjennom luktesansen: «Noreg lukta som frisk sjø og gammal purreløk» (s. 24) og «Boka lukta som rommet, av røyk og parfyme, men òg litt som gammal kål. Ja visst, slik var det. Det var lukta av det nye huset vårt. Røyk, parfyme, gammal kål. Men mest parfyme» (s. 27). I siste eksempel får man også en følelse av at Alexander er misfornøyd med omgivelsene. Gjentakelsene tydeliggjør dette og får frem Alexander sine følelser på en indirekte måte.

Språklige bilder finner man også i sekvenser der flere av romanpersonene karakteriseres. Aman blir for eksempel fremstilt slik: «Med augebryn tydelege som to tusjstrekar, og huda som såg både mjuk og hard ut på same tid, som på ein marmorstatue eg hadde sett på ein skuletur til eit museum ein gong» (s. 34). De to guttene i Alexanders omgangskrets, Aman og Arne, presenteres også for leseren gjennom enkle similer. Aman – som vil innnynde seg hos Alexander – blir slik sett: «Han smilte til meg som ein truskuldig hund» (s. 56)». Og Arne – den feite gutten – får ikke akkurat en smigrende presentasjon, gjennom slike ord: «Han likna ein hamster utan hår som hadde blitt lært opp til å sitte på ein stol» (s. 59). Som løsrevne eksempler her gir disse sitatene ikke mye mening, men lest i sammenheng i den løpende teksten, er dette med på å gi inntrykk og innblikk i noen av «rollefigurene».

Noe som står som et helt spesielt trekk ved romanen til Strassegger, er hvordan han har navngitt noen av de sentrale personene. Det er som forfatteren – foruten å konstruere personkarakteristikk gjennom navnebruk – inviterer leseren inn i en slags assosiasjonslek. Første del av boken heter «Alexander mot Goliat» og legger opp klare referanser til Bibelhistorien og fortellingen om David og Goliat. Det foregår et «navnespill» hvor mobberen David blir kalt for Goliat: «Han var den største og farlegaste av alle gutane, alle kalla han derfor for Goliat» (s. 10). Alexander blir i den forbindelse sett på som den bibelske

David, som kjemper mot Goliat og vinner. Dette bibelske motivet får en symbolsk effekt og fremmer Alexander som «underdog» og helten i denne kampen.

Selve tittelen på romanen viser seg også å ha en symbolsk betydning med referanser til hærføreren «Aleksander den store» fra antikken. I interaksjonen med de to jentene som lurte på hvor han er fra, forteller Alexander at han er fra Makedonia. Jeg nevnte tidligere i analysen at dette kanskje ikke stemmer, ettersom han først sier at han er fra Canada. Jentene sier selv at de ikke tror på han da han forteller om antikkens Makedonia: «Så rar du er. Det er jo berre tull alt saman» (s. 91). «Aleksander den store» var konge av det gamle Makedonia og det kan tolkes som at Alexander identifiserer seg med han.

I en historietime får Alexander og Arne en oppgave hvor de skal skrive om en historisk skikkelse de likte godt. Alexander er raskt ute og sier at de skal lage en historie om hesten til «Aleksander den store», og beskriver videre hærføreren:

«Aleksander den store var ein genial hærførar som saman med faren ville hemna seg mot persarkongen Xerxes' herjingar i Grekenland. Far til Aleksander den store var kong Filip den andre, men han døydde før dei rakk å invadere Persia. Då drog Aleksander den store dit med en stor hær, og han vann over alle saman. Aleksander var ein jævel i nærkamp ...».  
(Strassegger, 2020, s. 105-106)

«Aleksander den store» dro til et nytt land og beseiret alle – noe Alexander selv skal gjøre. Kort tid etter historietimen skal nemlig Alexander i «nærkamp» med Torve. Alexander snakker beundringsverdig om helten sin og forteller Arne om hvordan «Aleksander» fikk hesten Bukefalos da han var tolv år gammel: «Den var så sint og sterk at ingen kunne ri han, men Aleksander visste korleis han skulle temma han. Etter det var det berre Aleksander som kunne ri Bukefalos, for framleis var han vill og galen» (s. 106). Videre forteller han om alle kvinnene «Aleksander» fikk, og han blander det sammen med historier fra 1001 natt. Da Arne til slutt spør Alexander om hvordan helten døde, blir fantasien brutt:

Han visste ikkje kva han hadde spurt om. At Aleksander den store døydde altfor ung, at han døydde i eit framandt land, framleis midt i krigstoktet, at han ikkje vann alle slaga, at han aldri rakk å komma heim igjen, og at alle dei beste døyr når dei er unge. (Strassegger, 2020, s. 108)

Alexander levde seg inn i en forestilling av hvordan «Aleksander den store» hadde det, og så for seg livet slik. Da han blir påminnet hvordan han døde, blir han også påminnet at han snart skal ut i kamp selv. Alexander ser derfor ikke for seg at han skal på skolen dagen etterpå, noe som han sier til Arne. Kan historien om «Aleksander den store» symbolisere hva som skjer med Alexander selv etter slåsskampen? Slutten på romanen er åpen for tolkning og man kan som sagt stille seg spørsmål på om Alexander dør som følge av skadene han blir påført i «krigen» mot Torve: «Eg lukka auga og tenkte på Aleksander den store som låg i dødsrier åleine i eit framandt land, skjelvande og forgifta, kjente at eg byrja å grina, men også tårer gjorde at eg skalv og rista i heile kroppen» (s. 121). Samlet sett faller det naturlig å se på frampekene og navnesymbolikken, som sentrale elementer i en endelig tolkning av romanens utfall.

#### 4.4 Romanens tematikk

Jeg nevnte tidligere hvordan tema og tematikk er det en litterær tekst handler om på et overordnet plan (Gaasland, 1999, s. 118; Andersen, 2019, s. 135-136). Ofte vil man kunne identifisere og benevne en litterær teksts tematikk gjennom et abstrakt begrep – til forskjell fra det mer konkrete motivet som trer frem som fortellingens «skjelett». Ved å trekke ut elementer fra teksten kan jeg komme med en påstand om hva den handler om. I løpet av analysen jeg har foretatt av *Aleksander den store* har jeg trukket frem slike motiver og handlingselementer som jeg kan bruke som et grunnlag for de refleksjonene jeg gjør meg om tematikken.

På bakgrunn av dette, og slik jeg leser fortellingen om Alexander, ser jeg på «mobbing og vold» som det sentrale temaet i romanen. Gjennom både direkte skildringer av handlinger, men også via språk og verbale trusler, er det helt åpenbart at romanen kretser rundt disse negative aspektene. Hva er det som ligger bak ugjerningene? Hvordan skal man forstå mobbingens og voldens oppkomst og karakter? Er dette utslag av rein ondskap, eller ligger det sosiale og samfunnsmessige årsaker bak? Slike spørsmål blir mer interessante enn bare å registrere hva som rent konkret utspiller seg.

Det kommer tidlig frem at Alexander har blitt mobbet i mange år: «Eg var berre ein av fleire

smågutar i klassen som han banka for moro skuld. Han byrja med det allereie i fjerde klasse» (Strassegger, 2020, s. 10). Her er det mobberen og overgriperen David det refereres til. Det er flere gutter som har opplevd det samme som Alexander. Det er her snakk om voldsmobbing og man kan tolke det slik at det var svært alvorlige hendelser Alexander ble utsatt for: «Ein gong kom David bort til meg om morgonen og sa at han skulle knusa hovudet mitt som ei dasskål på slutten av dagen» (s. 12); «Eg hugsar den stikkande smerta av å få bakhovudet kakka mot knaggane, det stakk som nåler nedetter ryggrada» (s. 52).

Det som kan fremstå urovekkende i mange av beskrivelsene til Alexander er blant annet hvordan mobbingen var noe «alle» visste om: «(...) rektor veit kva David har gjort mot deg dei siste åra» (s. 14); «Ho hadde jo aldri brydd seg før når eg kom heim med blåveis frå skulen» (s. 27). Alexander har ikke fått den hjelpen han trenger, og gjennom dette skapes hans følelse av utenforskap. Han gir klare uttrykk for at han ikke passer inn, spesielt i sin egen familie. Han føler seg ikke ønsket og på den måten føler han seg også veldig alene. Han må klare seg selv, slik han alltid har måtte gjort: «Eg klarer meg sjølv, det gjorde eg heime òg» (s. 67). Lest slik kan man også tenke at omsorgssvikt er en del av et større tematisk bilde. Likevel ser man gjennom andre hendinger og opptredener at dette ikke nødvendigvis kan være helt sant; foreldrene er mer nyansert fremstilt enn som så.

Ved siden av det voldsomme fokus på mobbing og vold, kan man også spore nærliggende tema som fremmedskepsis og til og med rasisme. Både Alexander og hans venn Aman er innvandrere til Norge, og på grunn av dette får man inntrykk av rasistiske holdninger hos noen av de andre romankarakterene. Aman forteller blant annet at «Torve og dei» ikke liker utlendinger og at Alexander derfor bør passe seg for dem. Man ser at Torve i et tidlig møte med Alexander stiller spørsmål om han og faren er utlendinger, noe som indikerer en skepsis mot nettopp utlendinger/innvandrere. Et annet eksempel som gir tydelige tegn og referanse til rasisme, er da broren til Torve sier at Alexander ikke kan være med dem: «(...) gå til apekatten [Aman] der borte» (s. 64) og da han videre ber Torve om å få både Alexander og Aman til å gå: ««Få apekattane vekk»» (s. 64). Alexander har fra før av også et bilde på Norge som et land som er fiendtlig mot innvandrere. Før de flyttet fra hjemlandet hadde mange fortalt han historier om Norge:

(...) folk i Noreg tenner på husa der utlendingar bur. Det var omtrent alt dei visste om Noreg, at det gjekk isbjørnar i gatene, at dei brende i hel utlendingar, og at det alltid var snakk om uhell. Det med isbjørnar var berre fjas, men det andre? (Strassegger, 2020, s. 69)

Alexander frykter derfor at Torve og gjengen skal finne på å antenne huset hans. Det gjengen derimot gjør, er å knuse vindusruten og spraye et hakekors på den (s. 99). Aman forteller også at dette var noe de gjorde med han da han først flyttet dit (s. 103).

Strassegger sin fortelling om Alexander er på ingen måte en roman om harmoniske, glade og tilfredse mennesker. Det er en beretning som problematiserer mange ulike sider ved familie, oppvekst, ungdomsmiljøer og integrering – altså konfliktlinjer i kompliserte og disharmoniske interaksjoner. I det store bildet faller det nokså naturlig å se på mobbing og vold som den gjennomgående tematikken i romanen. Dette temaet følger man helt fra begynnelsen i fortellingen om «Alexander og Goliat» og utover i romanen eskalerer denne problematikken. Slik jeg ser det gir dette som tema utslag i ulike former, som for eksempel utenforskap og rasisme. Som jeg har vist er det flere scener i fortellingen som kan underbygge dette.

#### 4.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg *Aleksander den store* og analysert noen av romanens estetiske elementer. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine har jeg undersøkt fortellerstrukturen og andre kompositoriske elementer og fremstillingen av karakterene. Samtidig har jeg studert språklige billeduttrykk og stilistiske trekk, for så å diskutere romanens tematikk.

*Aleksander den store* har en enkel fortellerstruktur med førstepersonsfortelleren Alexander, som tar leseren med på en kronologisk narrativ. Som leser kan man ofte komme i stuss om karakterenes handlingsmønstre og konsekvensene av disse, men samlet sett vil man likevel kunne oppfatte både protagonisten og de øvrige karakterene som troverdige skikkelser. Alexander fremstår som en ytterst kompleks personlighet, og fortellingen om denne guttens skjebne kan gjennom sin åpne slutt invitere til tolkning, spekulasjoner og undring. Forfatteren gir leseren en form for «psykologisk portrett» av en unik karakter, et psykologisk



kasus som sliter med mellommenneskelig interaksjon, og som også kan være plaget med visse traumer. På samme måte fremstår enkelte andre karakterer som psykologiserende og dynamiske karakterer med dybde og kompliserte bakgrunner.

Stiltonen og de språklige virkemidlene er for det meste preget av nøkternhet. Likevel oppdager man en viktig navnesymbolikk hvor Alexander identifiserer seg med den historiske skikkelsen «Aleksander den store», og leseren får gjentatte beskrivelser knyttet til hærførerens liv og død. Denne symbolikken fungerer som et spesielt viktig virkemiddel i teksten da det kan lede tolkningen i en viss retning, nemlig at Alexander dør altfor ung og i et fremmed land.

Jeg har i analysen min hatt fokus på «mobbing og vold» som et overordnet tema i denne romanen. I tillegg kan man også se hvordan den tar opp andre sentrale samfunnsproblemer som innvandring, integrering og rasisme. Romanen berører dessuten ulike sider ved oppvekstvilkår og gir et innblikk i et spesielt ungdomsmiljø. Disse temaene viser seg å ha stor betydning for hvordan den overordnede tematikken «utfolder» seg. Jeg vil bruke den analysen jeg nå har lagt frem i min videre drøfting av hvordan disse estetiske elementene kan ha et etisk dannelsespotensial.

## 5.0 Bøkernes etiske dannelsingspotensial

I dette kapittelet vil jeg ta for meg problemstillingen min, nemlig hvordan estetiske elementer i ungdomsromanene *Ser du dette?* og *Aleksander den store* kan gi muligheter for etisk danning. Jeg vil drøfte hvorvidt de elementene og refleksjonene jeg har presentert i analysen over kan virke utviklende sett i forhold til et etisk dannelsingspotensial. Dette vil da videre kunne sees i lys av teorien som ble lagt frem i teori og metode-kapittelet mitt.

### 5.1 Etisk danning gjennom etterlikning

Fossheim (2013), som vist i teorikapittelet, presenterer hvordan Platon og Aristoteles ser på mennesker som mimetiske vesener. I den forstand betyr det altså at mennesker har en indre lyst til å etterlikne andre. For Aristoteles (referert i Fossheim, 2013, s. 74) er det viktig at menneskene rundt oss har de riktige dydene og på den måten fremstår som gode forbilder. I dannelsingssammenheng, etter de klassiske forbilder, er det nemlig vesentlig at mennesket etterlikner de «riktige» karakterene og videre dannes og utvikles til det «gode mennesket», altså en idealborger av samfunnet.

I *Ser du dette?* er det en sammenheng mellom fortellerens posisjon og hvordan karakterene er formet, som fremmer slike gode forbilder. Tina fremstilles som en idealjente for Anna, en karakter som hun kan ta lærdom av. Hun bryr seg ikke om hva andre tenker om henne, og gjør det hun selv ønsker. Denne egenskapen, at hun er selvstendig og egenrådig, fremstår som beundringsverdig i Annas øyne. Tina viser hvordan man bør møte nye mennesker, med et åpent sinn og et smil. Hennes støtteerklæring til Anna: «- Han der Lars høyrest jo ut som ein premiedust. Eigentleg er det HAN som burde skifta skule, ikkje DU!» (Hansen, 2020, s. 137), får frem hvordan man bør støtte sine venner i vanskelige tider, og ikke minst får den frem dobbeltmoralen i samfunnet, som straffer jenter og kvinner som ofre for menns utnyttelse og ulovlige handlinger. De etiske verdiene til Tina kan oppfordre til etterlikning. Hvordan hun er som person, og hvordan hun behandler andre, er vesentlige kvaliteter ved et godt forbilde.

Bestemoren til Anna viser også trekk av det som kan bli sett på som gode dyder. Ved å sette

vanskelige hendelser inn i et større perspektiv klarer hun å fremme en holdning som kan være til inspirasjon for andre: «Alle drit seg litt ut av og til» (Hansen, 2020, s. 128). Livet går videre og man må legge de vonde tidene bak seg. Mens bestemoren fremmer denne «livsfilosofien», viser hun også hvordan man kan møte mennesker i vanskeligstilte situasjoner. Det er ikke alltid at man skal møte dem med urolige blikk og en bekymret mine, slik foreldrene til Anna gjør. Møt dem heller med en avslappet holdning og prøv å gjøre hverdagen så vanlig som mulig. Både Tina og bestemoren blir dermed forbilder man kan ta lærdom av, både knyttet til egen psykisk utvikling, slik som det gjelder for Anna, og til hvordan man bør møte andre mennesker og hvordan man kan være en god støtte og venn i vanskelige tider. Her ser man altså karakterer i en roman fremstilt på en slik måte at det kan gi et løft for leserne, i retning større menneskelighet og nyvunnet etisk ståsted.

I litteratursammenheng er det karakterfremstillingen, som et av flere estetiske elementer, som får frem hvem som blir fremstilt som gode forbilder. Hva skjer så med de fortellingene og tekstene som fremstiller problematiske, kompliserte og ikke-ideale holdninger og karakterer? I *Aleksander den store* har vold et stort fokus. Alexander tyr til voldelige handlinger for å få kontroll, både over vanskelige situasjoner og for å takle frykten sin. Han ser på dette som den eneste løsningen og ønsker å hevne seg for alt han har vært igjennom. I et forsøk på å mestre disse følelsene kjøper han en kniv, som han senere ender opp med å bruke i en slåsskamp. Det er først når han har brukt denne bevisst mot sin «fiende» Torve at han innser hva han egentlig gjør, og at dette ikke er den riktige løsningen, men da er det for sent. Selv om Alexander har en bakgrunn som kan forklare hans valg og handlinger, betyr det ikke at det han gjør er etisk riktig. Hans «moralske liv» preges av hans vanskelige fortid og han ender opp med å ta feil valg for å mestre tilværelsen. Det samme gjelder bokens andre sentrale personer, både Aman og Torve. Begge disse karakterene har fortider som kan gi en forståelse av dem som individ, men det betyr ikke at deres handlinger kan rettfærdiggjøres.

Kan en ungdom som leser *Aleksander den store* ta med seg de verdiene som kan oppfattes problematiske og negative? Slik Fossheim (2013) legger frem teoriene til Platon og Aristoteles kan man ta, på samme måte som med gode forbilder, til seg dårlige forbilder til etterlikning. Både Posner (1997) og Moi (2013) fokuserer blant annet på at skjønnlitteraturen ikke nødvendigvis skaper gode mennesker, altså de riktige idealene.

Posner (1997) er spesielt opptatt av at empati er amoralsk og at man kan også ta til seg menneskers umoralske tankesett. I Hagens (2017) kritikk av Lothes *Etikk i litteraturen* poengteres det også at «dårlige eller onde eller forførende kunstverk kan føre oss alvorlig på avveie» (s. 166). Jeg stiller meg likevel kritisk til om dette er tilfelle når det gjelder boken om Alexander. Ifølge Lothe (2016) kan karakterene i litterære tekster ha en etos som kan komme i konflikt med leserens etos og denne konflikten vil bidra til å åpne opp for refleksjon hos leseren. Med andre ord skal det ikke være nødvendig at Alexander fremstår som et forbilde for å kunne bidra med etiske problemstillinger og spørsmål som skal utfordre leseren. De etiske effektene skal nemlig enten gjenspeile leserens verdisyn eller utfordre det (Lothe, 2016, s. 18). Nussbaum (2016) viser også til at det skal ikke være nødvendig med «sympatiske og beundringsverdige karakterer» (s. 44) for å dannes etisk. Leseren kan føle sympati og medfølelse overfor karakterene gjennom fortellingens helhet, altså gjennom den «samhandlingen» som foregår mellom de estetiske elementene i teksten. Jeg vil komme mer tilbake til hvordan Nussbaum forstår *etisk danning gjennom forestilling* i neste delkapittel.

## 5.2 Etisk danning gjennom skapelse og forestilling

I teorikapittelet mitt presenterte jeg Hahr (2013) sin forståelse av filosofen Schillers danningsteori som tok for seg følelser, fornuft og estetikk. Mennesket kan deles inn i tre verdener, og den tredje, estetiske verden, fremstår som den viktigste ettersom det er her de to andre verdenene forenes. Det er også i denne verden mennesket får mulighet til å utvikles og dannes. Ifølge Hahr (2013, s. 167) skal den estetiske verden åpne opp for utvikling av følelser og moral, og på den måten skape et «spillrom» for refleksjon. Gjennom skapelsen av dette «spillrommet», eller denne «leken» som Schiller kaller det, kan mennesket utforske etiske regler og normer (Hahr, 2013, s. 169). Man kan se likhetstrekk mellom Schillers teori om de tre verdener og Humboldts teori om menneskers ulike krefter: de fysiske, de intellektuelle, de moralske og den skapende. Den fjerde kraften skal være menneskets skapende kraft som består av fantasi, forestillingsevne og en kunstnerisk innbilningskraft (Straume, 2013, s. 188). På samme måte som fremstilt i Schillers teorier, kan det sies at mennesket har en mulighet til å skape seg en lek, en forestilling, hvor hen kan utforske og reflektere over det moralske liv og de etiske verdiene som ligger til grunn.

Knytter man danningsteorien til både Schiller og Humboldt til nåtidens filosof Martha Nussbaum, kan man få en forståelse for hvordan skjønnlitteratur kan være et bidrag til slik lek, fantasi og forestilling. Nussbaum (2016) har hovedsakelig fokus på hvordan menneskers evne til innlevelse, gjennom den narrative forestillingsevnen som hun kaller det, kan bidra til utviklingen av empati og medfølelse. Disse etiske verdiene er, ifølge henne, vesentlige i et velfungerende demokrati. Nussbaum (2016) trekker frem at man gjennom forestilling skal kunne lære å forstå andre mennesker, deres motiver og valg. Litteratur skal her spille en vesentlig rolle ettersom den på andre måter enn annen kunst kan introdusere oss for flere ulike menneskers liv. Straume (2013, s. 189) tar opp hvordan Humboldt også var opptatt av danning gjennom møter med andre mennesker og jeg undret meg tidligere om det da også kan gjelde skjønnlitterære karakterer. Ifølge Nussbaum (2016) kan man altså utvikles som moralske individer også gjennom møter med fiktive mennesker.

I både *Ser du dette?* og *Aleksander den store* møter leseren flere ulike karakterer, men ettersom begge bøkene har intern førstpersonsforteller, er det hovedsakelig protagonistene man blir kjent med. Det forholdet leseren får til disse kan spille en vesentlig rolle i den mulige dannelsesprosessen for nettopp unge lesere. I *Ser du dette?* møter man som sagt usikre og venneløse Anna. Hun har vært igjennom fæle opplevelser og dette preger hennes hverdag mye. Leserens blir tatt med inn i Annas tanker, følelser og handlinger, og opplever dermed dette sammen med Anna. Følelser som frykt, skam, skyldfølelse og ensomhet er en stor del av Annas liv. Hun føler frykt for at folkene på den nye skolen skal finne ut hva som har skjedd med henne, eller rettere sagt hva hun har gjort. Hun kjenner skam og skyldfølelse overfor familien som måtte flytte og som måtte betale for at hun kunne gå til psykolog, bare fordi hun var forelsket og sendte et nakenbilde uten å tenke på konsekvensene. Ensomhet og mangel på tilhørighet er noe som kommer frem gjennom hennes store ønske om å få en venn som hun kan være seg selv med. Alle disse tankene og følelsene kan gi leseren et innblikk i hvordan noen, som har gått igjennom det samme som Anna, har det. Man kan få en bedre forståelse av hva deling av uanstendige bilder på sosiale medier kan føre til, og dermed også få en bedre forståelse av hva et menneske kan gå igjennom som følge av det. Empati handler om å kunne identifisere seg med, forstå og anerkjenne andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner (Malt, 2020). De opplevelsene som leseren gjennomgår sammen med Anna, kan leseren ta med seg videre inn i sin narrative

forestillingsevne hvor hen kan opparbeide sin empatiske og eventuelt nyvunne etiske holdning.

Lars, i *Ser du dette?*, kan på noen måter bli sett på som «skurken» i fortellingen. Likevel får man, gjennom Annas observasjoner og dialoger med han, et inntrykk om at det ligger mer bak fasaden. Tar man i bruk Lothe (2016) sin teori om etos i litteraturen, kan man si at signaletosen til Lars viker fra diskursetosen og at teksten dermed får mer etisk dybde. Lars delte nemlig nakenbildet av Anna i håp om at det ville føre til at folk sluttet å snakke om søsteren hans: «Eg ville at dei skulle snakke om noko anna. Om nokon andre» (Hansen, 2020, s. 133). Søsteren til Lars har blitt innlagt, og leseren kan dermed skape seg en forestilling om hvordan han har det og hva det er som gjør at han handler slik han nettopp ender opp med å gjøre. Denne forestillingen kan åpne opp for medfølelse og sympati, selv om man ikke skulle støtte Lars umoralske valg.

Leseren blir også tatt med inn i protagonistens indre i *Aleksander den store*. Man får oppleve Alexanders frykt, ukontrollerte sinne og hans behov for kontroll. Gjennom han som forteller får man også innblikk i hvordan han selv ikke alltid forstår hva som ligger bak hans handlinger, men ved å lese mellom linjene kan man likevel finne mulige forklaringer ut ifra beskrivelsene rundt. På den måten får leseren «slått» sammen de estetiske elementene i teksten til et fullstendig bilde, og leseren kan dermed få en bedre forståelse av Alexander som karakter.

Alexander har i forkant av slåsskampen med David, blitt mobbet og plaget i mange år. Det har ført til en følelse av redsel og utrygghet som hjemsøker Alexander. Han får lite hjelp av de rundt han, og for å få en form for kontroll over følelsene sine og situasjonen, bestemmer Alexander seg for å ta igjen. Hvis David slo, skulle han slå tilbake. Løsningen fremstår ikke særlig ideell målt opp mot et riktigere etisk verdisyn, men likevel kan man *forstå* handlingene til Alexander, og at det kommer ikke fra et indre ønske om å skade noen. Det er denne forståelsen som er vesentlig i et etisk dannelsesperspektiv. Nussbaum (2016) mener som sagt at gjennom lesing av litteratur får man mulighet til å oppøve den narrative forestillingsevnen, og på den måten utvikle forståelsen av mennesker som er annerledes enn oss:

(...) for om vi ikke kan skifte hudfarge, kan vi i alle fall forestille oss hvordan det er å ha en annen hudfarge, og ved slik å komme tett på et menneske med en annen hudfarge eller en annen seksuell legning, kan vi forestille oss hvordan det er for en vi bryr oss om å ha nettopp et slikt liv. (Nussbaum, 2016, s. 34)

Hun legger stor vekt på hudfarge og seksuell legning, men det kan like gjerne være snakk om mennesker med andre typer oppvekst, erfaringer eller psykiske liv. Det er som Nikolajeva (2014, s. 78) påpeker: Identifisering med karakterer er ikke en forutsetning for empati.

I *Aleksander den store* fremstår karakterene, som vist, svært komplekse med spesielle psykologiske særtrekk. Dette kan kanskje ha noe å gjøre med Strasseggers egen kunnskapsbakgrunn som psykolog. Gjennom dette får leseren et innblikk i menneskets psyke, og til dels ukontrollerte handlingsmønstre. For å forstå disse fullt ut må man kanskje ha en psykologibakgrunn, men det går også an på et generelt plan å tolke teksten og de situasjonene som blir presentert. Ved siden av Alexander er Torve og Aman spesielt fremstilt i boken, også disse med sine særtrekk og kompliserte personligheter. Ingen av dem ser ut til å ha lagt bak seg en god barndom. Aman har måtte flykte fra hjemlandet sitt, og har samtidig blitt utsatt for overgrep, mens Torve har vokst opp med en far i fengsel og en storebror som selv er utøver av trakassering og vold. Torve er et eksempel på en underkuet ungdom, som så i neste omgang lar sin aggresjon gå ut over andre, i dette tilfelle Aman, Arne og Alexander. Kan Torve og Aman sin barndom og fortid forklare deres handlinger og ytringer, og gjerninger som ikke nettopp sees på som «gode»? Det kan diskuteres, men jeg vil likevel si at ved å kjenne til deres bakgrunn kan jeg lettere sette meg inn i deres tankemønstre og få en bedre forståelse av deres liv.

Gjennom både *Ser du dette?* og *Aleksander den store* vil den forståelsen leseren opplever ha et utgangspunkt i førstepersonsforteller som estetisk element. Samtidig gir også symbolikken i begge bøkene, altså drømme- og navnesymbolikken, et dypere innblikk i protagonistenes indre sjeleliv. De estetiske elementene kan dermed være med å skape et «rom», eller en «lek» hvor leseren kan utforske og reflektere over karakterenes følelsesliv og handlinger. Oppsummert kan man da si at de estetiske elementene i tekstene kan ha en påvirkningskraft overfor leseren og at gjennom leserens forestillingsevne vil man kunne se et

potensiale for etisk danning. Slik forfatterne av bøkene om Anna og Alexander skaper sine karakterer og handlingsmønstre, gjennom ulike estetiske elementer, kan leserne gjennom forståelse og forestilling øyne nye modeller for etiske krav og holdning.

### 5.3 Etisk danning gjennom estetisk erfaring

I delkapittel «2.3 Danning gjennom estetisk erfaring» tar jeg opp hvordan Dewey og Gadamer ser på møter med kunst som forandringsverdig og noe som gir mulighet for endring hos dem som erfarer kunsten. Dette er spesielt interessant for min studie ettersom danning nettopp er en form for menneskelig forandring og utvikling, og på bakgrunn av at jeg ønsker å studere om «kunst», spesifikt estetiske elementer i litterær kunst, kan bidra til slik forandring. Ifølge Dewey (2008, s. 210) og Gadamer (2010, s. 133) skal dette være mulig, men det betyr likevel ikke at det skjer uten videre. Mottakeren, eller leseren i dette tilfelle, må «overgi» seg til kunsten og være åpen for en slik forandring. Rosenblatt (1994) har en lignende forståelse av den estetiske erfaringen med skjønnlitterære tekster. For å få det som Gadamer kaller «en ekte forståelse» av teksten, må leseren, ifølge Rosenblatt (1994, s. 25) lese *estetisk*, noe som vil si at leseren retter all sin oppmerksomhet mot den opplevelsen hen erfarer med teksten. En del av denne estetiske lesingen vil være å legge merke til tekstens kvaliteter – eller tekstens estetiske elementer, som jeg har valgt å kalle dem.

I mine analyser har jeg studert enkeltdeler ved tekstene, og deretter satt disse sammen til en helhetsforståelse. Dette kan sees sammen med hvordan Dewey (2008, s. 205) definerer estetisk erfaring: En vurderende, sansende handling hvor man forbinder delene til en helhet. Det er også denne prosessen som kan bli sett på som en del av den estetiske lesning (Rosenblatt, 1994). Jeg har frem til nå undersøkt det etiske danningspotensiale i begge romanene opp mot «danning gjennom etterlikning» og «danning gjennom skapelse og forestilling». Her har jeg funnet ut at gjennom litterære karakterer som et spesifikt estetisk element, skal det være mulig å dannes gjennom etterlikning. Fordelen her vil da være at det er gode forbilder som fremstilles i teksten, men det er ikke en nødvendig forutsetning for etisk danning. Gjennom estetiske elementer som fortellerteknikk, språklig billedbruk og kompositoriske elementer, som narrasjon og frempek, blir man kjent med personene i fortellingen på et dypere nivå og dette kan igjen påvirke forståelsen av deres følelsesmessige



tilstand og reaksjoner. På den måten kan romanene være med å oppøve den narrative forestillingsevnen som igjen skal utvikle menneskets etiske tenkning.

Men ifølge Dewey (2008) og Gadamer (2010) finnes det, som allerede poengtert, en forutsetning for at dannelse i det hele tatt kan foregå i samspill med kunst, nemlig at man må «gi seg hen» til kunsten. Det betyr da at for at leseren skal dannes gjennom både etterlikning, skapelse og forestilling må hen gjennomgå en estetisk erfaring og dermed rette all sin oppmerksomhet til interaksjonen hen har med teksten. For Rosenblatt (1994) skal dette også gjelde ved estetisk lesing. Jeg har gjennomført en litterær analyse, som kan bli sett på som en del av en estetisk lesing. Betyr det da at for å kunne dannes må man gjennomføre en slik analyse? At man studerer de estetiske elementene, som videre kan gi oss et grunnlag for både etterlikning og forestillingsevnen?

Med bakgrunn i Schillers, Humboldts og Nussbaums teori vil jeg ikke tolke det slik. Både Schiller (referert i Høhr, 2013) og Humboldt (referert i Straume, 2013) snakker om den aktive skapelsesevnen til mennesket som kan gi det mulighet til utforskning og refleksjon. Nussbaum (2016) fremmer også en «skapelse» i sin teori om den narrative forestillingsevnen. Det vil dermed foregå en aktiv deltakelse i kunstverket – slik både Dewey og Gadamer fremstiller den estetiske erfaringen. På den måten vil det ikke «alltid» være nødvendig å analysere og nærlese verket for å kunne dannes eller utvikles. Kanskje det holder med at leseren stiller seg åpen for det litterære verket og dermed blir en medskaper i opplevelsen?

## 6.0 Avsluttende kommentarer

Innledningsvis tok jeg opp hvordan Kulturdepartementet (2018) oppfordret til at kunst og kultur skal brukes i utviklingen av Norges velfungerende demokrati. Kunst skal, ifølge Kulturmeldingen «Kulturens kraft – Kulturpolitikk for framtida», kunne gi barn og unge de verktøyene som de trenger for å reflektere over sine opplevelser, tanker og på denne måten lære å ytre seg i samfunnets felleskap. Norsk barnebokinstitutt har tatt denne ideen med seg videre inn i forskningsfeltet, og det finnes nå flere prosjekter hvor det forskes på hvordan danning og litteratur kan opptre i et samspill. Som norsklærer for barn og unge, vil jeg gjerne ha den oppfatningen at skjønnlitteratur og lesning har *betydning* og *verdi* for de unge leserne. Kan opplevelser gjennom litteraturlesing skape rom for refleksjon? Kan skjønnlitteraturen spille en rolle utover den øyeblikkelige leseopplevelsen, og gi en større og viktigere påvirkning «forbi» den fantasi, spenning og underholdning som også ligger i det å lese bøker? Kan kunst generelt – og litteratur spesielt – være en bidragsyter til økt kunnskap, større innsikt og i siste instans rett og slett ha et mulig dannelsespotensial ved seg?

Dette har vært sentrale spørsmål for meg, og selve problemstillingen min har da vært å undersøke hvordan estetiske elementer i to ungdomsromaner kan gi muligheter for etisk danning. Gjennom å ha satt meg inn i relevant teori om kunst og kunstverks påvirkningskraft, ulike dannelses teorier fra antikken til i dag, samt gjennomført nærlesing av disse to ungdomsromanene, har jeg forsøkt å undersøke nettopp disse spørsmålene. I analysen av bøkene har jeg nærmet meg en forståelse og tolkning gjennom å stille konkrete forskningsspørsmål, for å kunne ta rede på de estetiske sidene ved romanene:

- Hvilke fortellerstrukturer og kompositoriske elementer finner man i bøkene?
- Hvordan er protagonisten og andre karakterer fremstilt?
- Hvilken stil tone og litterært språk er tatt i bruk?
- Hva er bøkens tematikk, og hvordan kommer den fram?

Gjennom disse undersøkelsene har jeg blitt kjent med romanene på nært tekstnivå, noe som jeg endte opp med å ta i bruk i drøftingen om estetikken i tekstene har et etisk dannelsespotensial.

Kapittel fem «Bøkernes etiske dannelsespotensial» ble delt inn i tre delkapitler for å tydeliggjøre tankeprosessen min. Jeg la først frem hvordan etisk danning kan foregå gjennom etterlikning, og diskuterte da hvordan kan foregå hvis ingen av karakterene fremstår som ideale for slike mimetiske endringer. Videre under delkapittelet «Etisk danning gjennom skapelse og forestilling» så jeg på teoriene til Schiller og Humboldt i sammenheng med Nussbaum sin teori om den narrative forestillingsevnen. Her viser jeg hvordan mennesket har en skaperevne, som kan komme til uttrykk gjennom forestilling, fantasi og «lek». Det er i den forestillingen mennesket «skaper» i samspill med det litterære verket som kan bidra til etisk refleksjon og danning. De estetiske elementene, som jeg har undersøkt i *Ser du dette?* og *Aleksander den store*, vil gjennom den estetiske erfaringen mennesket gjennomgår, bli satt sammen til en helhet og man vil bruke denne helheten til å skape den forestillingen hvor man kan utforske etiske regler, normer og problemstillinger.

I det tredje delkapittelet har jeg forsøkt å underbygge disse tankene med teori fra Dewey og Gadamer som fremstiller den estetiske erfaringen som en aktiv deltakelse i kunstverket. Jeg endte også opp med å diskutere om det da vil være nødvendig å gjennomføre en analyse av de litterære tekstene for å i det hele tatt å kunne dannes. Ja, en analyse vil på en grundig måte kunne få frem de estetiske delene i teksten og på den måten kanskje fremme den estetiske lesingen, men likevel er Rosenblatt opptatt av den opplevelsen leseren «erfarer» med teksten. Når jeg ser dette i sammenheng med Schiller, Humboldt og Nussbaums teorier tolker jeg «opplevelsen» også som den prosessen leseren gjennomgår i sin innlevelse og skapelse av forestilling og refleksjon.

Innledningsvis spurte jeg meg selv om de estetiske elementene i *Ser du dette?* og *Aleksander den store* kan gi *mulighet* for etisk danning. Jeg har kommet frem til at de estetiske delene må sees i sammenheng og man må betrakte en roman som et sammenvevd verk der helheten er mer enn summen av enkelt delene. Det etiske dannelsespotensialet vil dermed ligge i denne helheten. Bøkene har altså et etisk dannelsespotensial som kan komme til uttrykk gjennom etterlikning, skapelse, forestillingsevne og ikke minst den aktive deltakelsen leseren gjennomgår i sin samhandling med det litterære verket.

I et videre forskningsperspektiv kan det være aktuelt å gå grundigere inn på begrepet «etisk

danning» ved å lese filosofiske og pedagogiske primærkilder. Jeg har i dette prosjektet undersøkt sekundærkilder av Platon, Aristoteles, Schiller og Humboldt, men jeg tror at en mer utdypende studium av deres primærlitteratur kan være nyttig for å utvide, eller avkrefte, de refleksjonene jeg har gjort. Det kan også være vesentlig å prøve ut den refleksjonen på andre skjønnlitterære tekster. Et annet viktig moment blir også: Hva kan man lære av litteraturen? En måte å undersøke dette på kan være å studere flere leseres tanker og refleksjoner knyttet til de samme tekstene. Hva sier ungdommen? Hvilken opplevelse har de med tekstene? Dette tror jeg kan være vesentlige prosjekt for videre forskning, sett i lys av både min oppgave og Norsk barnebokinstituttets egne prosjekter.

## Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). Fortellekunstens elementer. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse – en innføring* (s. 27-55). Oslo: Pax Forlag.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I Bale, K. & Bø-Rygg, A. *Estetisk teori – En antologi* (s. 11-13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyum, S. (2002). Kunstverkets metode. *Kunst og kultur*, 03/2002.  
[https://www.idunn.no/kk/2002/03/kunstverkets\\_metode](https://www.idunn.no/kk/2002/03/kunstverkets_metode)
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art as Experience* (1934). I Bale, K. & Bø-Rygg, A. *Estetisk teori – En antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. Nussbaum, *Litteraturens etikk*. (s. 7-22). Oslo: Pax Forlag.
- Fossheim, H. J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 67-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H. (2001). Estetikk og hermeneutikk. I S. Lægreid & T. Skrogen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 137-145). Oslo: Spartacus Forlag.
- Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2017). Tid for moral. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 20, 164-169.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2017-02-07>

- Hamsun, K. (2009). *Sult*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, S. A. (2020). *Ser du dette?* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hohr, H. (2013). Danning som forsoning mellom følelse og fornuft. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 160-170). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 44-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturdepartementet (2018). *Kulturens kraft – Kulturpolitikk for framtida*. (Meld. St. 8 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og fakta*. Oslo: Undervisningsforlaget.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Oslo: Pax Forlag.
- Løvlie, L. (2013). Danning til demokrati. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malt, U. (2020, 6. februar). Empati. Hentet fra <https://snl.no/empati>
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Oslo: Aschehoug.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham: Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Norsk barnebokinstitutt. (u.å). Barnelitterære dannelsesprosesser. Hentet 25. mars 2022 fra <https://barnebokinstituttet.no/forskning/forskningsprosjekter/barnelitteraere-dannelsesprosesser/>
- Norsk barnebokinstitutt. (2021, 25. mars). Nominasjoner til Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris 2021. Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/nominasjoner-til-nordisk-rads-barne-og->

[ungdomslitteraturpris-2021/](#)

- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Havard University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax Forlag.
- Posner, R. (1997). Against Ethical Criticism. *Philosophy and Literature* 21, 1, 1-27.  
<https://doi.org/10.1353/phl.1997.0010>
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Strassegger, P. F. (2020). *Aleksander den store*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Straume, I. S. (2013). Fra antikkens Hellas til det moderne universitetet. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 185-196). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Teigen, K. H. & Malt, U. (2020, 13. mars). Drøm. Hentet fra <https://snl.no/dr%C3%B8m>
- Universitet i Bergen & Språkrådet (2021). Bokmålsordboka | Nynorskordboka. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/>
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi – en innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.