

# Verket & verden

*Sosialisering via skjønnlitteratur*

**Ruud, Maja**



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave, Avdeling LUNA  
Grunnskolelærerutdanning for 5. – 10. trinn

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

Vår 2013

---

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Verket og verden: Sosialisering via skjønnlitteratur	
<b>Forfatter:</b> Maja Ruud	
<b>År</b> 2013	<b>Sider</b> 30
<b>Emneord:</b> Sosialisering. Mentalisering. Empati. Selvinnsikt. Skjønnlitteratur. Forestillingsverden. Mentale landskap.	
<b>Sammendrag:</b> <p>Oppgaven er forankret i pedagogikkens sosialiseringsteori og norskfagets litteraturdidaktikk, og tar for seg hvordan skjønnlitteratur kan benyttes for å stimulere elevenes evne til empati og selvinnsikt.</p> <p>Evne til empati og selvinnsikt er to kvaliteter grunnleggende for det norskkulturelle, humanistiske verdisettet. Dermed er dette også verdier grunnopplæringen skal ta spesifikt sikte på å stimulere hos elevene. I denne sammenhengen blir mentalisering som sosialiseringsteori interessant; en teori som tar sikte på å være orientert mot menneskets indre liv for å stimulere en forståelse hos individet for seg selv og andre.</p> <p>Skjønnlitteraturens mentale landskap, beskrivelsene av menneskets indre følelsesliv og tankesett, står i nær sammenheng med mentaliseringens innhold. Fortellende diktning gir et direkte innblikk nettopp i menneskets indre, mentale tilstander. Via en emosjonell reaksjon og bevisstgjøring av de innsikter det mentale landskapet presenterer kan skjønnlitteraturen på denne måten få betydning for elevenes virkelighet, og stimulere deres forståelse for andre og forståelse for seg selv.</p>	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title:</b> The Story and Society. Socialization Through Literature.	
<b>Authors:</b> Maja Ruud	
<b>Year:</b> 2013	<b>Pages:</b> 30
<b>Keywords:</b> Socialization. Empathy. Introspection. Mentalization. Literature. Mental landscapes.	
<b>Summary:</b> <p>Being based on both theories of socialization and literary didactics, the following thesis explores how literature can be used in order to stimulate students' amount of empathy and introspection.</p> <p>Both empathy and introspection are considered central qualities in connection to the humanistic values of the Norwegian society. Thus, these qualities should also be stimulated throughout the 10 – year compulsory school. Based on this understanding, the theory of mentalization becomes significant; a psychological concept designed to stimulate an understanding for the inner, mental states of oneself and others.</p> <p>In this connection, the mental landscapes of literature become interesting, providing the reader with an insight into various thoughts and feelings. Through an emotional reaction and mindfulness, these insights provided by the mental landscape could become significant in connection to the students' reality, stimulating their understanding for others and themselves.</p>	

## Forord

For meg har skjønnlitteraturen alltid vært en kilde til læring. Den dag i dag er jeg overbevist om at mengden med skjønnlitterære verk jeg har plukket opp i livet har lært meg mer om verden enn noen faktabok noen gang har gjort, eller kommer til å gjøre. Skjønnlitterære fortellinger har gitt meg en innsikt i kulturelle-, historiske-, og politiske forhold løsrevet fakta aldri har kunnet gjøre. Kanskje viktigst er allikevel den innsikten skjønnlitteraturen har gitt meg i mennesket, både i andre mennesker og i meg selv.

Denne oppfattelsen er ikke bare en del av meg som person. Den er en del av min identitet som fremtidig språklærer; en språklærer som ser skjønnlitteraturens kunstneriske uttrykk som en kilde til uendelig kunnskap, om verden og om mennesket. Det var også med utgangspunkt i denne forståelsen denne bacheloroppgaven vokste frem; en oppgave som tar sikte på å vise nettopp hvordan skjønnlitteraturen kan stimulere en forståelse for andre mennesker og en forståelse for seg selv.

I denne sammenhengen vil jeg gjerne få takke Hanne Mikalsen, som så potensialet i oppgavens idé, og gav veiledningen og støtte i prosessen fra idé til ferdig produkt. Å ha en veileder fra pedagogikkfaget med bakgrunn som norsklærer har vært en uvurderlig hjelp i utformingen av «Verket & verden».

Hamar, den 26. mai 2013.

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	6
1.2 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING .....	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	7
1.4 AVSLUTTENDE REFLEKSJON.....	8
<b>2. TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>9</b>
2.1 SOSIALISERING.....	9
2.1.1 <i>Begrepet sosialisering</i> .....	9
2.1.2 <i>Skolen som sosialiseringsarena</i> .....	10
2.1.3 <i>Sosialiseringsteorien mentalisering</i> .....	14
2.2 SKJØNNLITTERATUR .....	16
2.2.1 <i>Skjønnlitteraturens forestillingsverden</i> .....	17
2.2.2 <i>Skjønnlitteraturens mentale landskap</i> .....	18
2.2.3 <i>Reaksjon og bevisstgjørelse</i> .....	21
2.2.4 <i>Et praktisk eksempel</i> .....	23
<b>3. KONKLUSJON.....</b>	<b>27</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>29</b>

# 1. Innledning

Den norske grunnopplæringens ansvar er ikke begrenset til en stimulering av faglige kunnskaper og ferdigheter. Grunnopplæringen har også et ansvar for elevenes sosialisering; for deres innlemmelse i den norske kulturens verdsett og deres utvikling som individer (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, s.a.a).

Spørsmålet i denne sammenhengen blir derimot hvordan dette forholdet ved skolens virksomhet kan stimuleres i en hverdag hvor faglig læringsutbytte står sentralt. Et svar på dette er via skjønnlitteraturen, og dens formidling av virkelige, menneskelige forhold.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Dagens moderne samfunn stiller kompliserte krav til individets kompetanse. Individet skal stadig besitte mer kunnskap og prestere bedre. Dette forholdet ved det moderne samfunnet gjenspeiles også i skolens virksomhet, hvor målbare elevprestasjoner de senere årene har blitt en indikasjon på skolens kvalitet (Haug, 2012a).

I denne sammenhengen er det svært viktig at skolens ansvar som sosialiseringsarena ikke kommer i skyggen av elevenes målbare prestasjoner. Grunnopplæringen har et sentralt ansvar for å innlemme elevene i det norske samfunnets verdsett; et verdsett hvor forståelse for andre mennesker og en forståelse for seg selv anses som grunnleggende kvaliteter (Helland, Lillejord, Manger, & Nordahl, 2009; Utdanningsdirektoratet, s.a.a).

I denne sammenhengen blir skjønnlitteraturen svært aktuell. Siden tidenes morgen har begrepene skjønnlitteratur og sosialisering gått hånd i hånd. Allerede i den greske antikken ble fortellende diktning benyttet som middel for å modellere moralske kvaliteter samfunnet anså som verdifulle; kvaliteter det var verdt å strekke seg etter for mennesket (Aasen, 2006). Homers Odysseen, fortellingen om den modige, sterke, og ikke minst kloke Odyssevs, er et klassisk eksempel nettopp på hvordan skjønnlitteraturen ble benyttet for å formidle verdifulle, menneskelige kvaliteter (Aasen, 2006).

På sin side kan moderne skjønnlitteratur gi individet et innblikk i menneskets tankesett og følelsesliv (Hennig, 2010; Penne, 2010). På bakgrunn av dette forholdet kan fortellende diktning benyttes for å stimulere et av grunnopplæringens fremste formål som

---

sosialiseringsarena: Utviklingen av en forståelse for andre mennesker og en forståelse for seg selv (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, s.a.a).

## 1.2 Oppgavens problemstilling

Basert på forståelsen presentert ovenfor kan følgende problemstilling kaste lys over oppgavens innholdsmessige komponenter: Hvordan kan skjønnlitteratur stimulere elevenes evne til empati og selvinnsikt i norskfaget?

Evne til empati omhandler nettopp en evne til å sette seg i den andres sted, mens selvinnsikt på sin side innebærer en evne til å være bevisst eget selv. Begrepene innebærer nettopp en evne til forståelse for andre og forståelse for seg selv; sentrale menneskelige evner grunnopplæringen skal ta sikte på å stimulere hos elevene (Utdanningsdirektoratet, s.a.a). Basert på denne forståelsen vil oppgaven ta for seg hvordan skjønnlitteraturen, i form av episke fiksjonsfortellinger, kan benyttes for å stimulere denne siden av norske skoleelevers sosialiseringsprosess.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

I sammenheng med problemstillingen presentert ovenfor vil besvarelsen være forankret i teoretiske perspektiver fra pedagogikkens sosialiseringsteori og norskfagets litteraturdidaktikk. Teorienes innhold vil presenteres hver for seg, for deretter å knyttes sammen via drøfting der dette er naturlig.

Underkapittelet Sosialisering vil stadfeste hvorfor nettopp en evne til empati og selvinnsikt kan stadfestes som sentrale kvaliteter i den norske grunnopplæringen. Kapittelet vil deretter presentere en sentral sosialiseringsteori; en teori som tar sikte på å stimulere nettopp en forståelse hos mennesket for seg selv og andre.

Underkapittelet Skjønnlitteratur vil på sin side stadfeste hvorfor nettopp fiksjonsfortellinger kan benyttes for å stimulere disse spesifikke målene ved den sekundære sosialiseringens prosess. Kapitlet vil stå i nær sammenheng med sosialiseringsteorien nevnt ovenfor; et forhold ved oppgaven som vil vise hvordan sosialiseringens prosess og skjønnlitteraturens kunstneriske uttrykk kan gå hånd i hånd.

## 1.4 Avsluttende refleksjon

Ved å dreie seg om både sosialisering og skjønnlitteratur vil denne oppgaven ta for seg to sentrale forhold ved skolens virksomhet; dens innhold som sosialiseringsarena, og hvordan dette forholdet kan stimuleres via norskfagets litteraturdidaktikk. Den vil handle om nettopp verket og verden; om hvordan skjønnlitteraturen kan stimulere en forståelse for andre mennesker og forståelse for seg selv.



## 2. Teoretisk forankring

Gjennom tidenes forløp har fortellingen vært meningsbærende for mennesket. Den har blitt benyttet for å stadfeste og formidle grunnleggende verdier, holdninger og egenskaper sentrale innenfor det samfunn fortellingen er diktet inn i (Bruner, 1990; Skei, 2006).

I sammenheng med det moderne samfunnets mangfoldige kultur og flertydig verdsett er dette forholdet ved skjønnlitteraturen fortsatt sentralt. Moderne skjønnlitteratur kan gi leseren et innblikk i menneskets tankesett og følelsesliv; en komponent som kan bidra til å stimulere utviklingen av verdier sentrale for opprettholdelsen av et humanistisk samfunn.

### 2.1 Sosialisering

Sosialiseringens prosess innebærer en innlemmelse av mennesket i et kulturelt fellesskap; et fellesskap hvor verdi- og holdningssett danner samfunnets grunnmur (Helland et.al., 2009). I sammenheng med det norsk-kulturelle samfunnet dreier dette verdsettet seg nettopp om humanistiske verdier; verdier som står i nær sammenheng med evne til empati og selvinnsikt (Kvello, 2011; Helland, et.al., 2009)

Det er nettopp dette forholdet kapittelet Sosialisering vil ta for seg: Det norske fellesskapets humanistiske og demokratiske verdsett, og hvordan dette kommer til uttrykk via grunnopplæringens mandat.

#### 2.1.1 Begrepet sosialisering

I *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* definerer Helland et.al. sosialisering som en prosess hvor individet modnes, formes og utvikles som menneske (2009). Denne modnings- og utviklingsprosessen innebærer på den ene siden en innlemmelse i det kulturelle fellesskapet; et fellesskap som på den andre siden får betydning for individets utvikling av selvet.

På den ene siden innebærer en sosialiseringsspross at individet, via samhandling med andre, formes i forhold til etablerte samfunnsmessige og kulturelle verdssystem og normsett (Helland et.al., 2009). I denne sammenhengen handler sosialisering om å innlemme barn og unge i de voksnes verden: Å formidle og stimulere det grunnleggende tanke- og handlingssystemet det kulturelle fellesskapet er bygget på. Sosialiseringens oppgave omhandler i denne sammenhengen en stimulering av individets sosiale utvikling; dets innlemmelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Helland et.al., 2009).

På lik linje med innlemmelsen i det sosiale fellesskapet står stimuleringen av individets selv sentralt innenfor sosialiseringens formål. Via innlemmelse i sosiale miljø og fellesskap stimuleres nemlig i tillegg enkeltindividets fornemmelse av identitet; et begrep som omfatter både en fornemmelse av egenverd og tilhørighet i sammenheng med det sosiale fellesskapet (Helland et.al., 2009; Aasen, 2003; Kvello, 2011). Denne siden av sosialiseringens prosess omhandler altså en stimulering av individets personlige utvikling; dets forståelse av selvet og fornemmelse av identitet.

På denne måten får sosialiseringens prosess forenklet sett to sentrale innholdskomponenter. Sosialiseringen skal ta sikte på å innlemme individet i det kulturelle fellesskapets verdsett, og på denne måten i tillegg stimulere individets fornemmelse av identitet (Helland et.al., 2009).

### **2.1.2 Skolen som sosialiseringsarena**

Sosialiseringen, stimuleringen av individets personlige og sosiale utvikling, er basert på samfunnets etablerte verdsett. I sammenheng med det norsk-kulturelle samfunnet dreier dette seg om et humanistisk og demokratisk verdi- og tankesett (Helland et.al., 2009; Kvello, 2011). Denne oppfattelsen kommer også til uttrykk via grunnopplæringens mandat, hvor nettopp utviklingen av en forståelse for andre og forståelse for seg selv kan forstås som sentrale, menneskelige kvaliteter (Utdanningsdirektoratet, s.a.a; Opplæringsloven, 1998).

---

Som nevnt omhandler sosialiseringens prosess på den ene siden en innlemmelse av individet i det sosiale, kulturelle fellesskapet. Denne siden ved sosialiseringens oppgave kommer også eksplisitt til uttrykk via grunnopplæringens mandat. Både i Opplæringsloven (1998) og Læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, s.a.a) stadfestes det at det kristne og humanistiske verdsettet det norske samfunnet er bygget på skal formidles og stimuleres gjennom grunnopplæringen. Likeverd, toleranse, respekt og nestekjærlighet er eksempler på verdier og holdninger som kommer eksplisitt til uttrykk i disse stadfestningene; verdier skolen som sosialiseringsarena skal ta sikte på å stimulere (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, s.a.a). Dette er også eksempler på verdier som står spesielt sterkt i det norsk-kulturelle samfunnet; verdier fellesskapet ønsker å videreformidle og opprettholde (Helland et.al., 2009).

I sammenheng med dette humanistiske verdi- og tankesettet blir begrepet empati spesielt sentralt (Helland et.al., 2009; Kvello, 2011). Ifølge Hoffman kan empati defineres som evnen til å være orientert mot den andre (referert i Kvello, 2011, s. 166). Evne til innlevelse i den andres situasjon, evne til å se andres perspektiv, og evne til å forsøke å forstå den andres ståsted og synspunkt blir i denne sammenhengen grunnleggende (Kvello, 2011; Helland et.al., 2009). Evne til empati kan på denne måten enkelt forstås som en grunnleggende forutsetning for det demokratiske verdi- og tankesettet skolen som sosialiseringsarena skal ta sikte på å stimulere og utvikle. Evne til å være orientert mot den andre og å forstå den andres perspektiv er en forutsetning for tilegnelse av verdier, holdninger og oppfattelser som likeverd, respekt, toleranse og nestekjærlighet; verdier som verdsettes sterkt i det norske samfunnet. På denne måten kan evne til empati oppfattes som spesielt verdsett i det norske samfunnet, i tillegg til å være en grunnleggende evne og verdi som må formidles og stimuleres via grunnopplæringen som sosialiseringsarena.

Som nevnt ovenfor omhandler sosialiseringens formål i tillegg til en innlemmelse av individet i det sosiale fellesskapet også en stimulering av individets identitet. Begrepet identitet kan, som nevnt, defineres som en fornemmelse av egenverd og tilhørighet i sammenheng med det sosiale fellesskapet (Helland et.al., 2009; Aasen, 2003; Kvello, 2011). I sammenheng med det norsk-kulturelle samfunnet og grunnopplæringens stadfestinger tillegges derimot begrepet identitet i tillegg andre kvaliteter som verdsettes i det sosiale fellesskapet.

I *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne* inkluderer Sylvi Penne individets evne til selvrefleksjon som en sentral del av menneskets identitet (2001). Identitet, bevissthet angående selvet, innebærer i denne sammenhengen evne til å vurdere og reflektere over egen personlighet. Evne til selvrefleksjon fremheves i tillegg som en sentral kvalitet via Læreplanens generelle del, hvor begrep som personlig kyndighet og modenhet kommer eksplisitt til uttrykk (Utdanningsdirektoratet, s.a.a).

Basert på en slik forståelse av begrepet identitet får også individets evne til selvinnsett en sentral rolle i sosialiseringens stimuleringsprosess. Å være bevisst seg selv og å ta ansvar for egne handlinger blir i denne sammenhengen sentrale kvaliteter (Helland et.al., 2009). Å være bevisst egne motiv, egne behov og egne handlinger er en forutsetning for et humanistisk verdsett. Dette er en menneskelig kvalitet og evne som settes høyt i det norske samfunnet, og dermed også en kvalitet grunnopplæringen skal ta sikte på å stimulere.

Det pedagogiske begrepet dannelse kan benyttes for å definere den sekundære sosialiseringens innhold ytterligere (Haug, 2012b; Helland et.al., 2009). Via Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, s.a.b) stadfestes nemlig norskfagets spesifikke ansvar for nettopp elevenes dannelse; et begrep som i moderne forstand omhandler nettopp de demokratiske og humanistiske verdiene og holdningene det norsk-kulturelle samfunnet er bygget på (Helland et.al., 2009; Penne, 2001).

Mens dannelse i tidligere tider omhandlet kun historisk og kulturelt reflekterte verdier og innsikt har begrepet i moderne tid blitt tildelt en betydelig mer omfattende definisjon. Dannelse innebærer i dag ikke kun individets kulturelle horisont og innsikt i historiske og kulturelle verdsett. Menneskets personlige og sosiale kompetanse og utvikling er i dag en like viktig del av dannelsesbegrepets omfang (Helland et.al., 2009; Penne, 2001).

I sammenheng med denne moderne forståelsen av dannelsesbegrepet blir de grunnleggende verdiene og kvalitetene empati og selvinnsett igjen aktualisert. I sammenheng med individets sosiale utvikling står evne til empati, evne til å se verden fra den andres perspektiv, spesielt sentralt innenfor dannelsesbegrepet. Evne til empati regnes nettopp som en grunnleggende kvalitet ved et dannet menneske (Helland et.al., 2009). Samtidig tillegger den danske professoren Klaus P. Mortensen dannelsesbegrepet en personlig kvalitet, ved å inkludere evne til selvrefleksjon og selvinnsett som en del av kjernen i det moderne dannelsesbegrepet

---

(referert i Penne, 2001, s. 56). Et dannet menneske defineres ikke lenger som kun et historisk og kulturelt reflektert individ; forståelse for den andre og forståelse for seg selv regnes i dag av flere teoretikere som like sentrale evner ved en dannet person.

Ved å omfatte personlige og sosiale kvaliteter og evner er begrepet dannelse på denne måten fornyet og tilpasset den nye moderniteten og behovet som kjennetegner dagens samfunn. Via denne inkluderingen av empati og selvinnsikt blir i tillegg dannelsesbegrepet en sentral del av de evner og kvaliteter grunnopplæringen som sosialiseringsarena skal ta sikte på å stimulere hos elevene; evner og kvaliteter norskfaget har et spesifikt ansvar for å stimulere.

Begrepene fremhevet ovenfor, som nestekjærlighet, personlig kyndighet og dannelse, kan forstås som en utdyping av et av grunnopplæringens fremste formål, slik dette stadfestes i innledningen til Læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, s.a.a):

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. *Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp* [egen kursiv] (ibid., s. 2).

Via denne stadfestingen blir elevenes evne til selvinnsikt og empati igjen sentralt for å stimulere grunnopplæringens formål. Evne til refleksjon og bevissthet rundt eget selv kan enkelt ses som en forutsetning for å kunne ta hånd om eget liv. Disse evnene kan ses som en forutsetning for blant annet selv tillit og selvhevdelse; vissheter som er nødvendig for nettopp å kunne ta hånd om seg selv og eget liv. Samtidig er evne til empati, evne til å være orientert mot den andres perspektiv, grunnleggende for vilje til å være andre til hjelp. Forståelse for den andre, empatiens kjerneessens, er en forutsetning for å støtte andre mennesker. På denne måten blir et av grunnopplæringens fremste formål nettopp en stimulering av elevenes evne til empati og selvinnsikt: En stimulering av elevenes forståelse for andre mennesker og forståelse for seg selv.

Grunnopplæringens mandat tar utgangspunkt i det norske samfunnets etablerte verdsett. I denne sammenhengen får den norske skolen som en arena for menneskelig samhandling, som en arena for sosialisering, et ansvar for å formidle og stimulere et humanistisk og

demokratisk verdsett; et verdsett hvor nettopp evne til empati og selvinnsikt står spesielt sterkt (Helland et.al., 2009; Kvello, 2011). Via læreplaner (Utdanningsdirektoratet, s.a.a; Utdanningsdirektoratet, s.a.b) og lovverk (Opplæringsloven, 1998) kan dette forstås som grunnlaget for opplæringens kanskje fremste formål: Stimulering hos elevene, for forståelse for andre mennesker og forståelse for seg selv.

### **2.1.3 Sosialiseringsteorien mentalisering**

I sammenheng med evne til empati og selvinnsikt, kvaliteter grunnopplæringens sekundære sosialiseringssprosess må ta sikte på å stimulere, har begrepet mentalisering de senere årene blitt svært aktualisert. Sosialiseringsteorien tar nemlig utgangspunkt i menneskets indre liv for å stimulere nettopp en forståelse hos individet for seg selv og andre (Kvello, 2011).

Mentalisering kan defineres som en kognitiv prosess i individet som baserer seg på indre forhold i mennesket. Mentalisering handler nettopp om å utvikle en forståelse for menneskets indre, mentale tilstander. Indre forhold og mentale tilstander innebærer i denne sammenhengen emosjoner, tidligere erfaringer, motiver og behov hos det enkelte individ (Allen & Fonagy, 2006; Wallroth, 2011; Mentalisering, 2013). Mentalisering handler om å være orientert mot og forsøke å forstå disse forholdene i mennesket.

De handlinger individet utfører og den adferd individet viser forstås i sammenheng med mentalisering som et uttrykk for disse forholdene i individets indre, mentale tilstander. Handlinger og adferd blir hva Kvello i *Elevmangfold i Skolen 5 -10* omtaler som «meningsfulle ytringer av det indre liv» (2011, s. 166). Mentalisering innebærer i denne sammenhengen at man forsøker å fortolke menneskets handlinger med utgangspunkt i en forståelse av menneskets indre liv, bestående av emosjoner, motiver og behov (Allen & Fonagy, 2006; Wallroth, 2011; Mentalisering, 2013).

På denne måten ligger definisjonen av begrepet mentalisering i stor grad i begrepet selv. Ved å være orientert mot menneskets indre forhold og forsøke å forstå menneskets mentale tilstander av følelser og tanker, tilsier teorien at man kan utvikle en tydelig forståelse av mennesket i helhet.

Mentalisering som evne til å forsøke å forstå menneskets indre liv får på den ene siden betydning for hvordan individet ser andre mennesker. I møte med andre mennesker innebærer nemlig mentalisering evne til å se andre med hva Kvello definerer som et «innenfra – blikk» (2011, s. 166). I tråd med definisjonen av mentalisering beskrevet ovenfor innebærer et innenfra – blikk at individet forsøker å forstå den andres indre tilstander av emosjoner, motiver og behov. Denne forståelsen benyttes i tillegg aktivt som grunnlag for fortolkning av menneskets handlinger, og for fortolkning av mennesket i helhet. I møte med andre innebærer mentalisering å være orientert mot den andres indre liv, og å forstå handlinger som meningsbærende uttrykk for nettopp disse komplekse, mentale tilstandene (Kvello, 2011).

Mentalisering står i denne sammenhengen i samsvar med evnen til empati. Som stadfestet ovenfor innebærer mentalisering i møte med andre mennesker å være orientert mot den andres indre liv; en kvalitet som enkelt kan tilskrives empatiske evner. Empati innebærer nettopp å være orientert mot den andre og å forsøke å forstå den andres perspektiv (Kvello, 2011). På denne måten kan mentalisering forstås som en forutsetning for utviklingen og stimuleringen av menneskets empatiske evner. Denne forståelsen kan støttes opp om ved hjelp av den anerkjente psykologen Meads teorier. Den amerikanske psykologen legger nemlig vekt på at evnen til å sette seg i den andres sted er en forutsetning for å kunne utvikle evne til empati og medfølelse, også kjent som sympati (referert i Helland et.al., 2009, s. 40). Ved å forsøke å forstå individets indre liv, med komplekse og betydningsfulle følelser og tankesett, stimuleres evnen til å sette seg i den andres sted og se den andres perspektiv. Via en slik evne til mentalisering stimuleres dermed nettopp evnen til empati; en grunnleggende kvalitet og evne grunnopplæringen som sosialiseringsarena skal ta sikte på å stimulere.

Mentalisering som evne til å være orientert mot menneskets indre liv får på den andre siden betydning for hvordan individet ser seg selv. I denne sammenhengen innebærer mentalisering å være orientert mot og forsøke å forstå egne indre, mentale tilstander i individet selv. I tråd med definisjonen av mentalisering beskrevet ovenfor innebærer dette å forsøke å forstå egne følelser, egne motiver og egne behov, og benytte denne forståelsen og innsikten i selvet som grunnlag for egne handlinger (Kvello, 2011; Mentalisering, 2013).

Mens individet i møte med andre mennesker forsøker å se den andre med et innenfra – blikk, innebærer mentalisering i denne sammenhengen å se seg selv med et utenfra – blikk; å være i stand til å vurdere hvordan man selv fremstår i andres øyne (Kvello, 2011). Mentalisering omhandler på denne måten en bevissthet og evne til refleksjon rundt ens eget indre liv og en forståelse for hvordan disse mentale tilstandene kommer til uttrykk via egne handlinger, i tillegg til en forståelse for hvordan dette kan oppfattes av andre mennesker.

På bakgrunn av en slik forståelse av begrepet står mentalisering ikke bare i nær sammenheng med evne til empati, men også menneskets evne til selvinnsikt. Som nevnt ovenfor innebærer selvinnsikt en evne til å være bevisst på og evne til å reflektere rundt ens egne personlige forhold (Penne, 2001); evner som er grunnleggende innenfor begrepet mentalisering. Ved å være orientert mot og forsøke å forstå egne indre tilstander av emosjoner og oppfattelser vil nettopp menneskets selvinnsikt, bevissthet angående selvet, kunne stimuleres. På denne måten kan evne til mentalisering anses som en forutsetning også for menneskets evne til selvinnsikt; enda en grunnleggende evne og kvalitet som står sentralt i verdsettet grunnopplæringen skal ta sikte på å stimulere.

Basert på forståelsene ovenfor kan evne til mentalisering ses som en forutsetning for utvikling av både empatiske evner og evne til selvinnsikt. Mentalisering handler nettopp om å være orientert mot eget og andres indre liv; egenskaper som kan tilskrives både empati og selvinnsikt. På denne måten står evne til mentalisering i nær sammenheng med de verdier og oppfattelser grunnopplæringen som sosialiseringsarena skal formidle og stimulere: En forståelse for andre mennesker og en forståelse for seg selv (Utdanningsdirektoratet, s.a.a)

## 2.2 Skjønnlitteratur

Som det stadfestes i Læreplanens generelle del skal opplæringen ruste eleven til å ta hånd om eget liv, og samtidig stimulere en evne til å også ta hånd om andre (Utdanningsdirektoratet, s.a.a). Som nevnt kan denne delen av opplæringens formål stimuleres ved hjelp av mentalisering; evnen til å være orientert mot menneskets indre liv.



---

Det som blir interessant i denne sammenhengen er derimot hvordan denne evnen til mentalisering kan stimuleres. Hvilke metoder skal benyttes for å stimulere elevenes evne til empati og selvinnsettelse i den norske grunnopplæringen? Skjønnlitteraturen er ett svar på dette spørsmålet; et svar som vil bli dypere utgreid gjennom oppgavens følgende del.

### **2.2.1 Skjønnlitteraturens forestillingsverden**

Skjønnlitteraturen kjennetegnes ved dens unike evne til å fungere som et skapende univers. Ved å etterligne virkeligheten skaper og former skjønnlitteraturen ulike verdener; verdener basert på ekte, menneskelige forhold. På denne måten skapes det via skjønnlitteraturen en forestillingsverden: En verden leseren kan tre inn i, og på denne måten få genuine opplevelser fra (Hennig, 2010).

*I Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* viser Sylvi Penne til George Eliot, som allerede på midten av 1800-tallet skrev «Art is the nearest thing to life...» (sitert i Penne, 2010, s.89). Kunsten evner å etterligne virkeligheten; en evne som også kan tilskrives skjønnlitteraturens kunstneriske uttrykk. Ethvert litterært verk er diktet, og vil på denne måten handle om noe oppdiktet. Et litterært verk vil derimot dreie seg om så mye mer. Det vil dreie seg om menneskelige forhold; om kjærlighet og vennskap, om sorg og glede, om hjelpeløshet og håp. Det vil dreie seg om nettopp livet, og virkelige forhold som berører mennesket (Hennig, 2010; Penne, 2010). Ved hjelp av velvalgte ord evner skjønnlitteraturen å etterligne nettopp disse virkelige forholdene; en nesten magisk egenskap unik for fiksjonsfortellingens kvalitet. Den amerikanske litteraturviteren J. Hillis Miller bruker nettopp begrepet magisk for å beskrive denne evnen skjønnlitteraturen har til å etterligne virkeligheten, og på denne måten skape fiktive univers (referert i Hennig, 2010, s. 23).

Det er nettopp ved hjelp av disse forholdene, via bruken av kjente ord og elementer fra den virkelige verden, at skjønnlitteraturens unike forestillingsverden skapes og opprettholdes. Ved hjelp av disse kjente elementene vil nemlig den enkelte lezers forestillingsevne kunne aktiviseres; leserens evne til å se for seg og leve seg inn i den unike skildringen fiksjonsfortellingen formidler (Hennig, 2010; Penne, 2010). Ved å dreie seg om

mellommenneskelige forhold og følelser som for eksempel kjærlighet eller hjertesorg vil nemlig leserens evne til innlevelse i den fiktive tekstens handlingsutspill kunne stimuleres, og leserens forestillingsevne aktiviseres. På denne måten kan leseren tre inn i skjønnlitteraturens unike forestillingsverden.

Det er nettopp i denne tilknytningsprosessen, hvor leseren kan leve seg inn i fiksjonsfortellingens verden, at skjønnlitteraturens kanskje mest fordelaktige forhold kan identifiseres. Via en innlevelse i det litterære verkets fortelling kan skjønnlitteraturen nemlig stimulere en form for opplevelse hos den enkelte leser. Velvalgte ord og beskrivende skildringer gjør at det litterære verket kommer til live, samtidig som skjønnlitteraturen gir leseren et innblikk i bakenforliggende forhold, som menneskets tanker og følelser (Hennig, 2010). På denne måten tilrettelegger skjønnlitteraturen for faktiske opplevelser hos leseren. Den anerkjente, amerikanske litteraturforskeren Louise Michelle Rosenblatt har definert denne faktoren enkelt, men allikevel forståelig: Vi kan bli fortalt og forklart hvordan andre mennesker har det, men gjennom litteraturen kan vi faktisk oppleve det (referert i Hennig, 2010, s. 42).

Skjønnlitteratur er oppdiktet, men de litterære verkene henter derimot sine motiver og sin tematikk for den virkelige verden. Via mellommenneskelige emner leseren kan relatere til eget liv kan dette forholdet stimulere leserens evne til å leve seg inn i det litterære verket (Hennig, 2010; Skardhamar, 2001). På denne måten skaper skjønnlitteraturen hva Hennig definerer som «meningsbærende forestillingsverdener» (2010, s. 113): Virtuelle verdener leseren kan leve seg inn i, og på denne måten få faktiske opplevelser fra.

### **2.2.2 Skjønnlitteraturens mentale landskap**

Professor i kognitiv psykologi, K. Oatley, har skrevet at «Shakespeare, George Eliot, Proust, Woolf, and the others, have introduced us by way of fictional literature into the minds of others...» (sitert i Penne, 2010, s. 88). Som nevnt ovenfor er det nettopp dette skjønnlitteraturens forestillingsverden kan gjøre: Å gi leseren et innblikk i menneskets tankesett og følelsesliv (Hennig, 2010; Penne, 2010).

---

På denne måten står skjønnlitteraturens uttrykk i nær sammenheng med mentalisering som sosialiseringsteori. Via en indre handling kan skjønnlitteraturen gi et innblikk i nettopp mentale tilstander; tilstander mentalisering som prosess tar sikte på å stimulere en forståelse for (Kvello, 2011; Mentalisering, 2013).

Som nevnt ovenfor omhandler sosialiseringsteorien mentalisering en evne til å være orientert mot og forsøke å forstå menneskets indre, mentale tilstander; tilstander bestående av ulike emosjoner, motiver og behov i det enkelte individ. Det handler om forståelse for menneskets indre liv, og de bakenforliggende forhold som danner utgangspunkt for individets handlinger (Kvello, 2011; Mentalisering, 2013).

Det er nettopp i denne sammenhengen skjønnlitteraturens innholdsmessige kvalitet aktualiseres. Som teoretikere som Rosenblatt (referert i Hennig, 2010, s. 42) og Hennig (2010) har diskutert, tilrettelegger skjønnlitteraturen forestillingsverden for faktiske opplevelser hos leseren, nettopp ved å gi leseren et innblikk i bakenforliggende forhold som menneskets tanker og følelser. Både Bruner og Feldman viser til det svært passende begrepet mentale landskap for å definere dette forholdet ved skjønnlitteraturens innhold (referert i Penne, 2010, s. 124 - 125). Dette begrepet viser til skjønnlitteraturens indre handling, hvor de indre forholdene i det litterære verket utspiller seg. Mentale landskap består i denne sammenhengen av de ulike fiktive karakterenes tanker og følelser. Det dreier seg om hvordan virkeligheten og livet oppleves og oppfattes av disse (Penne, 2010). Via skjønnlitteraturens mentale landskap kommer menneskets indre liv direkte til uttrykk; indre forhold mentalisering som sosialiseringsteori tar sikte på å stimulere en forståelse for.

Ifølge Kvello innebærer mentalisering i møte med andre mennesker som nevnt en evne til å se den andre med et innenfra – blikk; et blikk som tar utgangspunkt i den andres indre liv og mentale tilstander (2011). Det er nettopp dette innenfra – blikket skjønnlitteraturens mentale landskap kan tilby den enkelte leser. Det litterære verkets indre handling kan gi leseren et direkte innblikk i andre menneskers følelsesliv og tankesett; et innblikk i nettopp menneskets indre, mentale tilstander.

Ved å etterligne virkeligheten kan skjønnlitteraturen formidle ulike emosjonelle perspektiver; følelser som igjen kan stimulere følelsesmessige reaksjoner hos den enkelte leser (Hennig, 2010). Ifølge Hennig vil slike følelsesmessige reaksjoner kunne stimulere leserens evne til å sette seg i den andres sted (2010); et forhold som enkelt kan tilskrives empatiske evner. Samtidig gir skjønnlitteraturens indre handling leseren et innblikk i andre menneskers tankesett og oppfattelser. Penne understreker at dette forholdet ved fortellende diktning kan hjelpe elevene til å bli kjent med andre tenkemåter, og på denne måten stimulere deres evne til å se verden med et annet blikk enn sitt eget (2010).

På denne måten, ved å tilby leseren et direkte innsyn i andre menneskers indre tilstander, kan skjønnlitteraturen benyttes for å stimulere nettopp leserens evne til empati. Via evnen til å leve seg inn i det litterære verket kan leseren nettopp sette seg i den andres sted og se den andres perspektiv. Den anerkjente psykologen Jerome Bruner fremhever dette forholdet mellom fortellende diktning og empati direkte: Fortellinger kan stimulere en forståelse for andre menneskers tanker og følelser. Ifølge Bruner blir fortellingen på denne måten en viktig kilde til utvikling nettopp av empatiske evner (referert i Hennig, 2010, s. 42; referert i Penne, 2001, s. 140). Ved å gi et direkte innblikk i menneskets indre tilstander kan skjønnlitteraturen på denne måten benyttes for å stimulere en forståelse for andre mennesker hos leseren; et av grunnopplæringens mest sentrale formål.

Ifølge Kvello innebærer en evne til mentalisering også en evne til å se seg selv med et utenfra – blikk (2011). Mentalisering innebærer i denne sammenhengen evne til vurdering av hvordan man selv fremstår og oppfattes av andre mennesker (Kvello, 2011). Nettopp dette utenfra – blikket kan også stimuleres via skjønnlitteraturens mentale landskap. Ved å gi et direkte innblikk i ulike tankesett og følelser kan skjønnlitteraturen stimulere en refleksjon og bevissthet hos leseren angående egne handlinger. Den kan vise leseren hvordan ulike handlinger fremstår for andre mennesker (Hennig, 2010).

I sammenheng med individet omhandler en evne til mentalisering i tillegg en evne til bevissthet og refleksjon rundt egne indre, mentale tilstander. Også dette forholdet kan stimuleres via skjønnlitteraturens mentale landskap. Ved å formidle menneskelige tankesett og følelsesliv kan skjønnlitteraturen tilrettelegge for identifikasjon hos leseren. Via skjønnlitteraturens mentale landskap kan leseren se at også andre deler de samme følelsene

og tankene som leseren selv. Som Hennig påpeker, kan «Lesing av litteratur (...) [gjøre] noe med vår selvforståelse (2010, s. 32). Leseren kan kjenne seg igjen i de ulike indre tilstandene som formidles, og på denne måten utvikle en bevissthet og forståelse for egne indre, mentale tilstander.

På denne måten, via det mentale landskapet, kan skjønnlitteraturen i tillegg til å stimulere empatiske evner også benyttes for å stimulere elevenes evne til selvinnsett. Via et innblikk i indre liv kan fortellende diktning stimulere en innsikt hos leseren for egne indre tilstander, hvordan disse kommer til uttrykk og hvordan disse handlingene oppfattes av andre mennesker. Som Hennig stadfester, kan skjønnlitteraturen «få oss til å se oss selv på en ny måte» (2010, s. 263). Det mentale landskapets direkte innblikk i tankesett og følelsesliv kan på denne måten stimulere nettopp en forståelse hos leseren for seg selv; enda et sentralt formål ved grunnopplæringens prosess.

Den anerkjente litteraturredaktøren J. A. Appleyard legger vekt på at den informasjon og de verdier en litterær tekst presenterer faktisk kan overføres til leserens egen virkelighet (referert i Hennig, 2010, s. 58). På denne måten kan skjønnlitteraturen bli en del av menneskets sosialisering.

Det er nettopp i sammenheng med denne forståelsen at skjønnlitteraturens mentale landskap blir gjeldende. Fiksjonsfortellingens indre handling, dens innblikk i menneskets tanker og følelser, kan stimulere en forståelse hos individet for menneskets indre tilstander. Den kan stimulere en forståelse nettopp for andre mennesker og en forståelse for selvet. På denne måten går skjønnlitteraturen hånd i hånd med elementære evner grunnopplæringen som sosialiseringsarena skal ta sikte på å stimulere.

### **2.2.3 Reaksjon og bevisstgjørelse**

For at de verdier og innsikter en skjønnlitterær tekst presenterer skal bli betydningsfulle og meningsbærende for den enkelte leser er en emosjonell eller intellektuell reaksjon på og forståelse for det litterære verket en forutsetning (Hennig, 2010). Dette er grunnlaget for moderne tids litteraturredaktikk; en praksis hvor nettopp leserens reaksjon på verkets motiver er grunnleggende.

De senere årene er det blitt en generell oppfattelse blant litteraturteoretikere at et litterært verks betydning og mening skapes via leserens emosjonelle og intellektuelle reaksjoner på det enkelte verk. Det er de opplevelser leseren selv får fra et litterært verk, leserens litterære erfaringer, som gjør teksten meningsbærende (Hennig, 2010; Penne, 2010). Denne forståelsen innebærer blant annet at det er leserens egne emosjonelle reaksjoner som kan stimulere leserens evne til empati og selvinnsett. Denne oppfattelsen har lagt grunnlaget for resepsjonsteorien: En tilnærming til skjønnlitteraturen som tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser av teksten for å stimulere en emosjonell og intellektuell forståelse (Hennig, 2010; Penne, 2010).

I sammenheng med resepsjonsteorien, litteraturdidaktikkens elevorienterte tilnærming, blir blant annet tekstutvalg i klasserommet grunnleggende. Som nevnt i sammenheng med skjønnlitteraturens forestillingsverden kan litterære verk, ved å dreie seg om mellommenneskelige emner, stimulere leserens innlevelse i det litterære verket, og på denne måten leserens reaksjoner (Hennig, 2010). En forutsetning for leserens innlevelse og emosjonelle reaksjon er derimot de mellommenneskelige motivenes relevans; deres betydning for og tilknytning til leserens egen virkelighet (Hennig, 2010). Ifølge Hennig gir de motiver og den tematikk teksten presenterer først mening i møte med leserens egen horisont (2010). Identifikasjon med disse motivene er en forutsetning for at blant annet tekstens mentale landskap skal være meningsbærende. Kun på denne måten kan leseren leve seg inn i verket, og de verdier verket formidler få betydning for elevenes virkelighet.

I tillegg til å legge føringer for tekstutvalg innebærer en elevorientert didaktisk praksis i tillegg en bevisstgjøring av de innsikter verket presenterer, samt elevenes ulike respons. I følge blant annet norske litteraturteoretikere som Olga Dysthe (2000) og Anne – Kari Skardhamar (2001) vil en bevisstgjørelse av elevenes emosjonelle reaksjoner kunne styrke deres forståelse for det litterære verkets motiver, både i sammenheng med fiksjonens verden og elevenes egen virkelighet. I *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* fremhever Hennig dette forholdet: «... hvis vi kan hjelpe elevene til å lese litteratur på en mer bevisst (...) måte, kan det også få dem til bedre å forstå seg selv og situasjonen sin» (2010, s. 98).

Både Dysthe (2000) og Skardhamar (2001) fremhever i denne sammenhengen den litterære samtalen: En dialog mellom elever og lærer basert på elevenes egne litterære opplevelser.

---

For å øke elevenes bevissthet må samtalen, dialogen i klasserommet, ta utgangspunkt i de mellommenneskelige emnene den litterære teksten dreier seg om (Dysthe, 2000; Skardhamar, 2001; Hennig, 2010). Ved å begrunne og argumentere for egne oppfattelser og reflektere over spørsmål som knytter verkets motiver til egen virkelighet, kan elevene bevisstgjøres verkets verdier; verdier som presenteres via indre handling så vel som ytre (Hennig, 2010; Penne, 2010). På denne måten kan skjønnlitteraturens mentale landskap, via innsikt i tankesett og følelsesliv, stimulere elevenes evne til forståelse for andre mennesker og forståelse for seg selv.

Hennig skriver at «Alle litterære erfaringer begynner med et møte mellom et individ og en tekst» (2010, s. 263). For at tekstenes potensielle meningssett skal tale til leseren og få betydning for leserens virkelighet er derimot relevante tekster og bevisstgjøring i stor grad nødvendig. Som Hennig presiserer kan en slik bevisstgjørelse av elevenes egne responser «[gjøre] at elevene blir mer oppmerksomme på (...) hva litteraturen kan lære dem om liv og samfunn» (2010, s. 165).

#### **2.2.4 Et praktisk eksempel**

Basert på forståelsene ovenfor kan Alf Prøysens «Marken», hentet fra Ressurs for hørselshemmede (s.a.), benyttes som en eksempeltekst for å stimulere elevenes reaksjoner (se vedlegg nr. 1). Novellens handling er satt til midten av 1900- tallet, men i tråd med Hennigs teorier (2010) dreier det litterære verket seg om så mye mer. «Marken» dreier seg om nettopp mellommenneskelige forhold; forhold som kan stimulere elevenes innlevelse, og på denne måten få betydning for elevenes virkelighet (Hennig, 2010).

Handlingen i «Marken» er satt til grunnskolens hverdag på midten av 1900- tallet, hvor den fjortenårige Laura går opp igjen tidligere skoleår sammen med yngre elever. I novellens innledning skal dagens lekse, memorering av fortellingen om Kong Akab og vindyrkeren Nabot, presenteres i plenum. Laura, som sliter med å huske teksten, får i denne sammenhengen en svært nedlatende skjennepreken av den usympatiske og nådeløse Lærer Brekkestøl. Laura opplever rett og slett å bli mobbet av sin egen lærer foran medelevene.

Det blir etter hvert klart at det ikke kun er i faglig sammenheng Laura sliter. Hovedkarakteren er svært utenfor det sosiale fellesskapet i klassen, og tilbringer tiden i skolegården alene og venneløs. Laura øyner derimot et håp om lysere tider i det de tre medelevene Gyda, Marte og Margit henvender seg til henne. I et desperat forsøk på å fremstå som attraktiv og tøff for de andre jentene spiser Laura en mark; en handling som sender jentene skrikende vekk fra Lauras faste tilholdssted. Margit informerer deretter Lærer Brekkestøl om Lauras «måltid»; informasjon som sender et krenkende utbrudd ut av munnen på den ufysiske læreren. På dette tidspunktet blir det for mye for den utfrysede skoleslitteren Laura, som knekker sammen i gråt over andre menneskers ondskapsfulle handlinger.

Til tross for at handlingen er satt til midten av 1900- tallet viser dette handlingsreferatet at «Marken» dreier seg om motiver og tematikk sentrale også i dagens samfunn. Teksten dreier seg om mellommenneskelige forhold; nærmere bestemt motiv som utestengelse og mobbing, samt higen etter vennskap og aksept, for å nevne noen.

Motivene nevnt ovenfor omhandler forhold også grunnopplæringens elever med stor sannsynlighet kan identifisere seg med og relatere seg til. Som nevnt ovenfor er en slik identifikasjon med tekstens motiver grunnleggende for elevenes innlevelse i skjønnlitteraturens forestillingsverden (Hennig, 2010; Skardhamar, 2001). Via en slik innlevelse kan elevene få genuine opplevelser fra skjønnlitteraturen (Hennig, 2010). Ved å dreie seg om emner sentrale for elevenes virkelighet kan «Markens» mentale landskap på denne måten stimulere en emosjonell reaksjon hos elevene. Teksten kan bli meningsbærende, og på denne måten også få en betydning også for elevenes virkelighet.

Med utgangspunkt i motivenes relevans for elevenes virkelighet blir fortellingens mentale landskap spesielt meningsbærende. Via det mentale landskapet får leseren nemlig et innblikk i hovedkarakteren Lauras tanker og følelsesliv; et mentalt landskap preget av hennes opplevelser som offer for utestengelse og mobbing. Et eksempel på dette får leseren i linje 26, hvor Laura krymper seg under Lærer Brekkestøls nedlatende ord: «Er han ferdig? Er hu pint nok for i dag?». Et annet eksempel på tekstens mentale landskap får leseren i linje 94, hvor Lauras higen etter vennskap kommer til uttrykk: «Og nå kjenner a Laura at den gamle



---

kjensla frå dei fyste skoleåra kjem att. Ho fylles av et stort, skinnende håp om at kanskje hu enda kunne bli venner med a Gyda.»

I tillegg til innblikket i Lauras tanker og følelsesliv som offer skildrer fortellingen også handlingene til jentene som holder Laura utenfor. Dette gjelder spesielt karakteren Margit, via hennes iherdige forsøk på å innynde seg hos lærer og medelever; en higen som går utover mobbeofferet Laura. Et eksempel på dette forekommer i linje 47: «A Margit har orden, sett glasa på vid vegg, tørker tavla og henger opp kart over Balltan, så piler hu opp trappa til han Brekkestøl og sier at a Laura sitt inne – ramler ned att og inn i salen – Du skal gå ut.» Det er også Margit som informerer lærer og medelever om at «A Laura åt opp en mark!». De andre jentenes, og spesielt Margits, ufysiske holdninger kommer deretter enda sterkere til uttrykk i novellens avslutning: «Og a Gyda ser hånlig bakover, likeens a Marte og a Margit. A Margit ser lengst.»

På bakgrunn av skildringene av både handlinger og følelsesliv kan «Marken» med fordel benyttes for å stimulere lesernes evne til mentalisering. Tekstens mentale landskap, skildringene av Lauras følelsesliv, tilbyr nemlig leseren mentaliseringens innenfra – blikk (Kvello, 2011). Via dette mentale landskapet får leseren et direkte innblikk i Lauras mentale tilstander; et direkte innblikk i hvordan opplevelsen av utestengelse og mobbing føles for den 14 år gamle jenta. Dette forholdet ved novellen står blant annet i nær sammenheng med Rosenblatts teorier presentert tidligere i denne oppgaven (referert i Hennig, 2010, s. 42): Istedenfor å bli forklart eller fortalt hvordan mobbeofferet Laura har det, kan elevene isteden, via skjønnlitteraturens mentale landskap, få oppleve det. Via en ytligere bevisstgjørelse av disse forholdene kan novellen, i tråd med Bruners teorier (referert i Hennig, 2010, s. 42; referert i Penne, 2001, s. 140), stimulere en forståelse for et annet menneskes tankesett og følelsesliv. På denne måten kan de verdier og innsikter «Marken» presenterer få betydning for leserens virkelighet, og på denne måten stimulere elevenes evne til empati.

Sammen med skildringene av Gyda, Marthe og Margits handlinger kan skildringene av Lauras følelsesliv i tillegg stimulere mentaliseringens utenfra – blikk: Evnen til å vurdere hvordan man selv fremstår i andres øyne (Kvello, 2011). Innblikket i det mentale landskapet modellerer nettopp konsekvensene av nedlatende handlinger. I tråd med Hennigs teori kan

dette forholdet ved «Marken» få leseren til å se seg selv på en ny måte (2010). I denne sammenhengen må en litterær samtale ta sikte på å bevisstgjøre elevene forholdet mellom handlinger og følelser i novellen og i livet; et forhold som kan stimulere elevenes evne til selvinnsikt også i det virkelige liv.

Som et siste punkt er det verdt å nevne at «Markens» mentale landskap også kan skape rom for identifikasjon og bevissthet rundt egne, indre tilstander. Via skildringene av Lauras følelsesliv kan leseren kjenne seg igjen i tankene og emosjonene som formidles. Leseren kan se at også andre mennesker deler de samme opplevelsene, som for eksempel følelsen av å ikke passe inn eller ikke være god nok. I tråd med Hennigs stadfesting kan det litterære verket på denne måten få betydning for leserens selvfølelse (2010); et forhold som står i nær sammenheng med forståelsen av eget selv.

Via skjønnlitteraturens mentale landskap presenteres ulike grunnleggende, menneskelige verdier. Om dette mentale landskapet skaper en emosjonell reaksjon hos og bevisstgjøres for den enkelte elev kan disse verdiene også bli betydningsfulle og meningsbærende for elevenes virkelige liv (Hennig, 2010; Skardhamar, 2001).

Det er nettopp dette det mentale landskapet i «Marken», sammen med en mengde annen skjønnlitterær diktning, kan gjøre. Ved å skildre både handlinger og indre liv gir novellen et direkte innblikk i følelsen av ikke å høre til og å ikke være god nok; motiver som, dessverre, er sentrale for både barn og ungdom gjennom grunnopplæringen. På denne måten kan «Marken» benyttes for å stimulere elevenes evne til mentalisering, og dermed også grunnopplæringens kanskje mest sentrale formål (Utdanningsdirektoratet, s.a.a): Utviklingen av en forståelse for andre og forståelse for seg selv.

---

### 3. Konklusjon

Som nevnt innledningsvis har skjønnlitteraturen alltid blitt benyttet for å modellere og formidle innsikt i den verden den er skrevet inn i (Skei, 2006). På bakgrunn av dette har norskfagets litteraturdidaktikk stått i nær sammenheng med dannelsesbegrepet.

Det moderne dannelsesbegrepet omfatter derimot mer enn innsikt i litterære verk av den norske kulturens fire store. Det omfatter en forståelse for andre og for seg selv, kjerneessens i grunnopplæringens sosialiseringformål, et forhold som får konsekvenser for litterær praksis i klasserommet (Helland et.al., 2009; Penne, 2001; Utdanningsdirektoratet, s.a.a).

I sammenheng med utviklingen av evne til empati og selvinnsikt blir sosialiseringsteorien mentalisering, evnen til å være orientert mot indre tankesett og følelsesliv, som nevnt spesielt gjeldende. Som et eksempel er evne til mentalisering blitt benyttet som metode i forsøk på å redusere mobbing; handlinger som står i sammenheng med evne til både empati og selvinnsikt (Kvello, 2011).

Det er nettopp i denne sammenhengen, i sammenheng med evne til mentalisering, skjønnlitteraturens uttrykk blir spesielt aktuelt. Som drøftet og eksemplifisert via «Marken» står mentalisering i nær sammenheng med skjønnlitteraturens mentale landskap; siden av det litterære verket som gir nettopp et direkte innblikk i menneskets tankesett og følelsesliv (Penne, 2010). Det er som Hennig sier: «Fiksjonen forsyner oss med en inngang til andre mennesker» (2010, s. 107); en inngang som kan gi innsikt i andre mennesker og erkjennelse av egne handlinger, i tillegg til å skape rom for identifikasjon (Penne, 2010; Hennig, 2010; Skardhamar, 2001). Den kan gi et innenfra – blikk og et utenfra – blikk; kjerneessensen i mentaliseringens prosess (Kvello, 2011).

Via en innlevelse i det litterære verkets handling, via en emosjonell reaksjon, og en bevisstgjøring av disse reaksjonene, kan de verdier det litterære verkets mentale landskap presenterer få betydning for elevenes virkelighet (Dysthe, 2000; Skardhamar, 2001). Det handler om både opplevelse og erkjennelse, av både ytre og indre handlinger (Penne, 2010). På samme måte som skildringene av Lauras følelsesliv kan stimulere en forståelse for det å ikke høre til og det å holde noen utenfor, kan en hel mengde skjønnlitteratur få betydning for

elevenes personlige verdisett. Det kan stimulere elevenes bevissthet, og dermed deres evne til empati og selvinnsikt.

Så lenge vi ønsker å videreføre og opprettholde et fellesskap basert på et humant menneskesyn og verdisett vil en stimulering av evne til empati og selvinnsikt være sentrale elementer i den norske grunnopplæringen. I denne sammenhengen må norskfaget fortsatt være et dannelsesfag; et fag som via skjønnlitteraturens mentale landskap må ta sikte på å stimulere en forståelse hos elevene, for seg selv og andre.

---

## Litteraturliste

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk: En innføring*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Allen, J. G., & Fonagy, P. (2006). *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2012a). Elementer fra skolens historie. I R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 40 - 42). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2012b). Skulen som sosialisering. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 218). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helland, T., Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5–10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mentalisering. (2013). Lokalisert 8. april 2013, på Wikipedia: <http://no.wikipedia.org/wiki/Mentalisering>
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2012). § 1-1. Lokalisert 6. april 2013, på Lovdata.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ressurs for hørselshemmede. (s.a.). *Marken*. Lokalisert 26. mai 2013 på <http://www.erher.no/materiell/gru-nfd-8-10>  
[litteratur/source/Norsk10CDROM/Marken/](http://www.erher.no/materiell/gru-nfd-8-10)

Skardhamar, A.K. (2001). *Litteraturundervisning: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skei, H. H. (2009). *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (s.a.a). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)  
[?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet (s.a.b). *Læreplan i norsk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/k106/NOR1-04/Hele/Formaal/>

Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Oslo: Arneberg Forlag.

---

**Vedlegg nr. 1**

Marken, av Alf Prøysen (Ressurs for hørselshemmede, s.a.).

Hu sitt og terper orda inni seg og gjør seg så lita hu kan bak ryggen på de andre.

- Nabot eide en vingård som Akab ville kjøpe fordi den lå tett ved hans kongebolig. Nabot eide en - å herregud, nå vart a Elise hørt, det var berre a Borgny att nå, så var det hennes tur, kanskje a Borgny slapp, hu vart hørt sist, hu - Nabot eide en vingård

- Laura, sier han Brekkestøl på katetret -og så sig hu opp, det murrer i kneskåla, hu får så vondt i bringen, og munnen mimrer

- Nabot eide -

- Det har Elisa fortalt. Du skal begynne midt i stykket. Da gikk han til sengs og ville ikke æte -

Hu bøyer hue sakte som for et uvær som lyt kåmmå.

- Nå?

Hu ser opp. Berre stryk med den eine fingeren etter lista på pulten.

- Han gikk til sengs og ville ikke æte, ramser han Brekkestøl på vaglen sin, han går att og fram på knirkete støvler og klasker en linjal i flathanda.

Hu tier.

Alle de andre snur seg sakte og sikkert og skal fange aua hennes, men hu niglor i pulten og stryk over lista - og tier.

- Nei, du Laura, sier han Brekkestøl oppgitt, og hu veit fra før at når han tar den, så kjem det noe som er mye verre enn dask bortmed øraog napp i nakkegrova. Hu hører han kjem, det fjører når han går, knirkinga blir sterkere og sterkere - og stopper helt.

Han står over henne.

- Jeg forstår meg ikke på deg jeg, Laura. Vet du hvor gammel du er? Snart 14 år og så kan du ikke engang følge med dem som er ti. Det nytter ikke å be deg skamme deg, du gjør det ikke allikevel. Det må vel bli særskole til høsten. Jeg vil ikke ha det på meg at jeg har sluppet fra meg en elev med så lite lærdom.

Er han ferdig? Er hu blitt pint nok for i dag? - å langt i frå!

- Far din var her i går og spurte om du kunne få gå for presten i vår som de andre på din alder, og jeg lovet ham det halvveis. Men det ser ut til at jeg måta mine ord tilbake -

Margit! Og a Margit sprett opp, snar som en røsskatt i ei røys og ramser hele leksa uten å puste. Etterpå ser hu med sultne små auer på han Brekkestø.

- Ja, det var flink jente det -

A Margit er ifrå Smestugun, ei lita grå stugu borti en skaukrull. Mor hennes og hu bor der åleine og klarer seg bra. Hu er rein i klæa, a Margit, lappete riktignok, men hel og nyvaske støtt. Idag er a særs fin. Hu har sett a Gyda, datter til dokteren, og a Marte Svendsberg gå med band rundt håret. Så tagg hu mor si om maken. Og nå skinn hu i toppen som ei verpehøne.

- Skal du stå der i hele dag? sier han Brekkestøl, han har vagle seg att nå, og nå fysst merker hu at hu står. Det var bandet hennes Margit som gjorde at hu glømte det vonde han Brekkestøl hadde sagt.

Så glir hu ned på pulten sin att. Den er altfor liten, hu lyt strekke beina framover golvet. Det ser så rart ut, men hu kan itte kroke dom. - Så får hu sitta der og heite "Langskånka".

- Gyda!

A Gyda reiser seg stille, hu er så bleik og fin i ansiktet - hun var med mor til Hamar i går, og så fikk hun ikke lest men hun kunne lære det til neste gang kanskje -? Aua som møter Brekkestøl, er store og blå og kviler trygt i hans egne grågrønne.

- Jo da - det går -

Så ringer klokka, og timen er slutt. A Margit har orden, sett glasa på vid vegg, tørker tavla og henger opp kart over Balltan, så piler hu opp trappa til han Brekkestøl og sier at a Laura sitt inne - ramler ned att og inn i salen -

Du skal gå ut.

Hu tala fint støtt, a Margit, når hu hadde vøri oppe hos Brekkestøl.

Ja, ja, hu fekk gå da. Hu kunne vel tenkje ute òg.

Ute driv ongene med leiken. Gutta spretter på stikka, jentene kaster ball på gangveggen. Det er a Gyda som eig ballen, en stor blomstrete ball. Hu har lov å tape to gonger, hu, og lov å slå i lufta. De andre lyt råke veggen hår gong. Etter henne kjem a Marte Svendsberg, dotter på den største garden i kretsen, det er berre doktoren som er over der. På skjulveggen kaster de andre jentene med en grå filleball. Men a Margit står og ser på a Gyda og a Marte. Hu ba om å få bli med en gong, men det vart så altfor mange, sa a Gyda, det vart så lenge å vente på tur. Så står hu der da og ser på med blanke auer, og når noen taper og ballen triller uti møkka, flyg hu fram og tar ballen, tørker den av på stakkvrangen og gir den attende. Hu får itte takk for det, likevel gjør hu det så ofte det fins råd.

A Laura har fønni plassen hu bruker å ha. Det er bak vedskjulet der vårsola tek mest, der det drypper frå taket så de andre skyr plassen. Det er en bar flekk der, den blir større dag for dag,



hu helser på den som på en god venn. Hår eneste dag har den mye nytt å by på. Et skålbrott som har liggi under snøen, et grasstrå som våger seg fram - her en dag fant hu en blyant som hu skulle ta med seg tel han Vesle-Martin, men den delte seg i to da hu tok den opp. Og inni låg blyet i mange deler.

- Å har du å by på i dag da, kvisker hu, det har brånt litt sia i går, især bortmed doglaset. Hu ser seg omkring, sparker litt med skotuppen, nei, i dag er det visst ingenting. Og i dag som hu mer enn noen gong trengte litt glede. --

Da ser hu han -

Marken --

Så liten og lyserau, den fysste i år. -

Å nei, herregud å lell!

Hu bøyer seg ned, tek han i handa og stryk han vart over med pekefingeren.

En mark -

Et lite vårtegn.

Og hu synes med ett våren blir så nær. Hu kjenner bråtebrannlukta og ser pottetsettinga på Vestad. Da er det ingen som speller mester på henne, sa Vesta`n sjøl i fjor.

Og turnipslukinga -

Lange rekker som skulle lukes og inga lekser å tenkje på. Det var berre å igge på kne og grava i varm jord og snu seg en gong iblant. Da såg en merker etter seg, plantene sto én og én og grodde seg store

--

Og bærplukkinga -

Jordbær i skråningen ved jernbanelinna.

-Å!

Der står a Gyda og a Marte - og bak dom a Margit.

Hva har du der? spør a Gyda.

En mark --

-Gid, tør du ta i en mark?

Og nå kjenner a Lura at den gamle kjensla frå dei fysste skoleåra kjem att. Ho fylles av et stort, skinnende håp om at kanskje hu enda kunne bli venner med å Gyda. Hu har aldri trengt seg på slik som a Margit, men det var drømmen hennes dages dag -.

Hu smiler og legg marken til kjakan sin.

-Å - å - å! skrik a Gyda.

-Vi hadde ein sveiser en gong, vi, som åt opp en mark, -sier a Marte.

Hu veit itte sjøl åssen det gikk tel, men med ett har hu marken i munnen. Hu tør hu òg likesåvel som sveiseren. Hu lokker aua og svelgjer. - Og åpner dom att og ser på a Gyda med et lyseblått, varmt blick.

Hu torde -

Nå skrik alle og flyg. - Fysst a Gyda og a Marte, ihoptvinna med armer og bein og baketter a margit, som skrik høgere enn begge de to andre.

Så sitt hu att åleine.

---

Dom flaug da hu ofre vårtegnet stii, glea for dagen den eneste som itte hadde gjort henne vondt. Nå låg den vel i magen hennes, den som skulle smyge ut og inn i jordklumper og ligga våt ved vassdammer i regnvær - hu hadde satt en stopper for det.

Blaut i baken av vårvatnet reiser hu seg seint og går stille inn.

---

Så for han Bekkestøl kjem inn, skyt hu Margit i været.

-A Laura åt opp en mark!

-Hva? sier ha Bekkestøl og blir mørkerau. Og nå kjem han farande.

-Piner du dyrene, ditt ubeist. Det er ikke nok at du er lat og ikke vil lese, du skal pine dyrene også! Husk på at marken er skapt av Vår Herre den, så vel som du og jeg!

Men nå skjer det noe som itte har hendt i alle år. A Laura gjømmer hue i armkroken og græt.

Hu uler som ei katte, den tjukke, lysegule fletta rister på ryggen hennes.

Ja nå kan du gråte når du er så slem, sier han Bekkestøl.

Og a Gyda ser hånlig bakover, likeens a Marte og a Margit.

A Margit ser lengst.