



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Demokrati, medborgerskap og ingenting.

Janne Tellers roman *Intet* i et analytisk og didaktisk perspektiv

Marina Johansen

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

Mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan Janne Tellers roman *Intet* kan skape refleksjon og debatt rundt de to tverrfaglige begrepene demokrati og medborgerskap i et klasserom ved å være et slags demokratisk vrengebilde. Jeg har brukt litterær analyse og nærlesing som metode, og modellert et undervisningsopplegg via begrepet dialogisk undervisning. For å få faglig tyngde i tolkningen av *Intet*, og i drøftingen rundt de didaktiske spørsmålene, gjør jeg rede for begrepene demokrati og medborgerskap, *den narrative forestillingsevnen* og noen psykologiske faktorer som spiller inn på atferden til medlemmer i en gruppe. Analysen og tolkningen av *Intet* viser at det er mulig å gjennomføre en tematisk tilnærming til romanen. Derfor har jeg i grove trekk forsøkt å vise hvordan en kan tilrettelegge for en tematisk tilnærming til *Intet* i klasserommet med utgangspunkt i begrepene demokrati og medborgerskap, og et mulighetsrom der *Intet* er i sentrum og det åpne øyeblikket styrer undervisningen. Ut ifra et teoretisk hypotetisk didaktisk perspektiv skal det være mulig ved å bruke åpne og spesifikke spørsmål som utgangspunkt i klasseromsdiskusjonen. Det er tenkelig at de åpner romanen, samtidig som de skaper noen føringer for videre diskusjon. Det forutsetter at man som lærer har god kontroll over teori tilknyttet begrepene demokrati og medborgerskap og er oppmerksom på hvordan man får elevene til å bidra, samtidig som en opptrer som jevnbyrdig overfor elevene. Det til tross for asymmetri i tilegnet kunnskap. På den måten kan bruk av *Intet* i undervisning kunne legge til rette for å utvikle kompetanse knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

Forord

Tenk at jeg etter denne masteroppgaven er ferdig på universitetet og kan kalle meg «lektor Johansen» – det er stas.

Takk til mamma og pappa for motiverende ord, støtte og «stående buffet». Takk til Tora for gode klemmer, og takk til venner for gode og morsomme pustepauser.

Sist, men ikke minst: Tusen takk til veileder Morten Auklend for å alltid være tilgjengelig og gode tilbakemeldinger.

Med denne oppgaven sier jeg takk og farvel til studenttilværelsen etter fem år.

Marina Johansen

Tromsø, 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Handlingsreferat	2
1.2	Problemstilling (analytisk og didaktisk)	3
1.3	Tidligere forskning	5
2	Teoretisk metodisk innfallsvinkel	6
2.1	Metode.....	6
	Litterær analyse og nærlesing	6
	Dialogisk undervisning	7
2.2	Demokrati og medborgerskap	8
2.3	Den narrative forestillingsevnen	11
3	<i>Intet</i> av Janne Teller	13
3.1	Gruppepsykologi	13
3.2	Oppbygning og forteller	15
3.3	«Normen» i <i>Intet</i>	17
	<i>Hjemme</i>	18
	Oppbruddet til <i>ute</i>	18
	Konflikten og prosjektene	19
	<i>Ute</i>	20
	Ofringene.....	23
	<i>Hjem</i>	38
4	Didaktisk perspektiv	43
4.1	Tekstvalg	43
4.2	Undervisningsforslag	45
5	Avslutning	53
	Litteraturliste	56

1 Innledning

Gjennom studietiden har litteraturemnene i nordiskfaget tatt opp verk fra forskjellige epoker og kulturhistoriske perioder, og jeg har latt meg fascinere av at litteraturen speiler samfunnet vårt ved å vise frem institusjoner, mennesker og samfunn i fiksjonsform. Parallelt har emnene i norskdidaktikk bidratt til mangfoldige diskusjoner rundt litteraturfagets rammer, innhold, mål og begrunnelser. Dette didaktiske aspektet handler *Litteraturredidaktikk* av Skaftun og Michelsen (2017) om. Der påpekes det blant annet at det må eksistere et mer allment mål for litteraturundervisningen, ved siden av målet om å utvikle kunnskap om og kjennskap til litteratur. Det kan være mål som dreier seg om danning og tilgangskompetanse. Da Kunnskapsløftet 2020 ble lansert, ble det lagt vekt på at skolen skal legge til rette for å utvikle kunnskap og kompetanse knyttet til de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg finner dem interessante, og da særlig hva det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* har å si for norskfaget i skolen.

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* heter det at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* «skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* utdyper hva dette tverrfaglige temaet har å si for norskfaget, og påpeker at det skal være med på å utvikle elevenes retoriske ferdigheter, både muntlig og skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i læreplanen står det:

Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Ut ifra disse formuleringene er det ikke mange føringer for hvordan man som norsklærer skal ta med seg temaet og begrepene inn i klasserommet, selv om begrepene som fokuserer på sosiale og politiske trekk er ledende (bl.a. «dialog og diskusjon», «andre menneskers livssituasjon», «andre menneskers synspunkter» og «konstruktiv samhandling»). Dermed

stilles det høye krav til at lærerens tanker rundt fagets og temaets hva, hvordan og hvorfor er nøye gjennomtenkt.

Det samme gjelder *tekstvalg*: De litterære tekstene læreren velger å presentere elevene for, må ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 36), være av god kvalitet. De trekker frem tre opplagte kvalitetskriterier ved utvelgelse av skjønnlitteratur i skolen: «At språket i teksten er godt, at formen er vel strukturert, og at innholdet gir rom for ettertanke» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Boka *Intet* av Janne Teller (2000) oppfyller alle disse kriteriene. I undervisningssammenheng vil Tellers roman kunne gi rom for ettertanke og kompetanse knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

I forlengelsen av dette er det verdt å trekke frem at læreplanen presenterer seks kjerneelementer i norskfaget og åpner opp for en tematisk tilnærming til norskundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). De seks kjerneelementene er *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskapning*, *Språket som system og mulighet* og *Språklig mangfold*. Sammen gjør de rede for det «viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med» i norskundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). En tematisk tilnærming vil si at en tar utgangspunkt i teksttematikker og allmenngyldige temaer, og ikke narrasjon, formelle trekk, kanoniseringsproblematikker eller kulturhistoriske perioder i møte med tekster i norskfaget. En slik tilnærming utbroderer Sæther og Melvold (2020) i boka *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. De argumenterer for at en tematisk tilnærming kan bidra til utvikling av tekstkompetanse, dybdelæring og opplevelse av eierskap til norskfaget og tekstene. «Demokrati og medborgerskap», som allmenngyldig tema, kan fint leses både inn i og ut av Tellers roman, og det skal jeg gjøre i denne masteroppgaven. Jeg skal undersøke romanens styreformstenkning og plassere romanen innenfor noen didaktiske rammer for å se hvordan romanen kan fungere i undervisningsøyemed.

1.1 Handlingsreferat

Intet handler om en gruppe barn som går i sjuende klasse (Teller, 2000). Romanen begynner med at Pierre Anthon finner ut at ingenting betyr noe. Han slutter på skolen og klatrer opp i et tre, og der blir han sittende. Fra treet roper han ut provoserende utsagn til de som passerer under greina han sitter på. Utmeldelsen og ropingen finner ikke klassekameratene hans seg i, og går derfor sammen for å gjøre noe med det. De vil vise ham at det finnes noe som betyr noe her i

verden, og begynner i all hemmelighet å samle inn objekter med sentimental verdi til en «haug av betydning», i realiteten en offerhaug. Etter hvert som de skjønner at haugen ikke har betydning nok, etableres en strengere politikk. Reglene er enkle: Hvert enkelt gruppe-medlem må etter ordre fra et annet medlem ofre noe privat og personlig verdifullt, og ved å gjøre det får offeren makt til å bestemme hva neste klassekamerat skal ofre. Offergavene – og elevenes krav til hverandre – blir drøyere og drøyere, og til slutt består haugen av en adopsjonsattest, en ofret jomfrudom, en lillefinger, en hund, en oppgravd kiste med en død lillebror i og flere personlige eiendeler med sterk emosjonell verdi.

Disse ofrene er grenseløse, de er ikke begrenset eller berammet av noe annet enn ordren om at dette og dette må ofres til haugen, og det finnes ingen fravikelse fra loven. Haugen krever sitt offer. Slik kommenteres den i romanen: «dyngen af betydning var begyndt at lugte mindre behageligt. Mindre behageligt. Ubehageligt. Væmmeligt» (Teller, 2000, s. 83)¹.

Haugen med betydning blir etter hvert avslørt og politiet varslet. Det resulterer i at «samlingen» blir verdenskjent, sett på som kunst og solgt for 3,5 millioner amerikanske dollar til Museum of Modern Art – «[a]lle var imponerede. Alle, undtagen Pierre Anthon» (s.102).

Det hele ender med at haugen brenner ned like før museet skal hente samlingen, og hva står 7A igjen med da? Ingenting? Eller var offergavene betydningsfulle? Fortelleren, Agnes, konkluderer mot slutten av romanen: «Og selv om jeg ikke kan forklare hvad det er, så ved jeg at der er noget der har betydning. Og jeg ved, at betydningen skal man ikke spøge med» (s. 128).

1.2 Problemstilling (analytisk og didaktisk)

I masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan Janne Tellers roman *Intet* kan skape refleksjon og debatt rundt de to tverrfaglige begrepene demokrati og medborgerskap i et klasserom ved å være et slags demokratisk vrengebilde. Jeg skal gjøre to ulike operasjoner: I oppgavens første del, analysedelen, fokuserer jeg på romanens handling og idétilfang: Romanen spiller gjengse demokratiske spilleregler ut over sidelinjen når en gruppe elever i en 7. klasse innstifter sin egen «norm» – personlig offer og politisk likhet for loven – for å skape mening og gjenopprette en form for orden i tilværelsen. Samfunns- eller gruppenormen de innretter seg

¹ Heretter referert til kun ved sidetall, ikke med forfatter og årstall.

etter gjør at romanen kan provosere, og oppleves grotesk og brutal. Likevel havner *Intet* innenfor det vi kaller barne- og ungdomslitteratur. En kan også kalle romanen samfunnskritisk ved at den undersøker politiske mekanismer i en gitt sosial orden. Derfor vil jeg fokusere på det antidemokratiske eller demokratikritiske aspektet ved romanen.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å analysere og diskutere *Intet* ved å se på hvilke forestillinger og bilder leseren får av begrepene demokrati og medborgerskap. Jeg vil diskutere demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler opp mot den interne loven klassen lager med sin haug av betydning. Ved å se nærmere på denne romanen, der fellesskapets indre justis settes på spissen, vil de potensielle didaktiske utfordringene komme til syne og danne et grunnlag for videre diskusjon.

I oppgavens andre del, didaktikkdelen, løfter jeg noen av funnene mine inn i et klasseromsscenario, hvor romanens didaktiske potensial knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* studeres. Jeg lanserer noen didaktiske begreper (bl.a. «mulighetsrom») hvor det er elevaktiviteten knyttet til romanlesingen som står i sentrum, i tillegg til de to tverrfaglige begrepene.

For å få faglig tyngde i tolkningen av *Intet*, og i drøftingen rundt tekstvalg og de didaktiske spørsmålene, vil jeg i teorien først gjøre rede for begrepene demokrati og medborgerskap. Deretter vil jeg redegjøre kort for det Martha C. Nussbaum kaller *den narrative forestillingsevnen* (Nussbaum, 2010, 2016). Jeg har også valgt å ha med en teoretisk del der jeg ser nærmere på de psykologiske faktorene som spiller inn på atferden til medlemmene i en gruppe. Denne delen vil være en del av analysedelen med tittelen «Gruppepsykologi».

Målet for undervisningen er en åpen og elevaktiv klasseromsdiskusjon med lite overstyring fra underviser, selv om begrepene demokrati og medborgerskap skal introduseres og romanen skal «åpnes opp» i undervisningen. Som nevnt vil jeg ha fokus på tekstvalget og mulighetsrommet, dvs. potensialet til romanen, i den didaktiske diskusjonen. For å reflektere rundt tekstvalget vil jeg trekke inn mulige gevinster og risikoer som oppstår ved å ta en ukonvensjonell barne- og ungdomsroman med inn i klasseromsundervisningen.

For å reflektere rundt romanens mulighetsrom vil jeg se nærmere på de tre litteraturredaktiske nøkkelspørsmålene *hva? hvordan? og hvorfor?* Da vil jeg prøve å svare på hvordan og hvorfor romanens mulighetsrom kan være med på å utvikle elevenes retoriske ferdigheter, kritiske tenkning og «forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og

perspektiver» i tråd med læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er kompetanse knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, samt ferdigheter som berører kjerneelementene *Tekst i kontekst*, *Muntlig kommunikasjon* og *Språket som system og mulighet* i læreplanen i norsk.

1.3 Tidligere forskning

Intet ble utgitt i 2000 (Teller, 2000). Siden den gang har *Intet* vunnet pris, blitt kritisert, dramatisert, filmatisert, oversatt og gjort til gjenstand for forskning. Romanen har fått en viss resepsjonshistorie allerede, og denne blir med meg videre i oppgaven. Karen Lise Søndergaard (2006) diskuterer om *Intet* følger «formelen» til dannelsesromanen og den tradisjonelle ungdomslitteraturen i *Den smilende dør til ude: En analyse af Janne Tellers Intet*. Hennes analyse har bidratt til å nyansere innholdet i min analyse. Annette Wannamaker (2015) studerer objektene, estetikken og posthumanismen i romanen i artikkelen «A 'Heap of Meaning': Objects, Aesthetics and the Posthuman Child in Janne Teller's Y. A. Novel *Nothing*». Stacy Graber (2017) ser i artikkelen «Existential Meditation on Morality: Janne Teller's *Nothing*» på det moralske systemet i *Intet*. Thale Lundberg Raad (2019) gjør i sin masteroppgave en komparativ analyse av *Intet* og et annet verk i «Til barnets beste. Empati, oppdragelse og slemme barn i barnelitteraturen: En komparativ analyse av *Vi Børn* (1890) og *Intet* (2000)». Hun undersøker hvilke holdninger og normer som kommer frem i romanen og hvilke følger det kan ha for en leser å lese om et skadelig samspill. Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven ble Selma Tvedt (2022) sin masteroppgave «'Der er intet der betyr noe': Etikk og litteratur i undervisning på ungdomstrinnet» publisert. Hun undersøker hvordan *Intet* kan brukes som utgangspunkt for en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. Som resepsjonen viser, kan *Intet* leses på ulike måter.

2 Teoretisk metodisk innfallsvinkel

2.1 Metode

Metode (gr. *methodos*, «vei») betyr i vitenskapen tilnæringsmåte eller vei til målet, og for å besvare problemstillingen «Hvordan kan Janne Tellers roman *Intet* skape refleksjon og debatt rundt de tverrfaglige begrepene demokrati og medborgerskap i et klasserom ved å være et slags demokratisk vrengebilde?» vil jeg først utføre en romananalyse med vekt på teksttema. Deretter vil jeg lage et didaktisk undervisningsforslag der analysens funn blir inkludert og operasjonalisert for undervisning. Avslutningsvis kommenterer jeg metodens validitet og endelige funn.

Litterær analyse og nærlesing

Åse H. Kallestad og Marianne Røskeland (2020) skriver i sitt kapittel «Skjønnlitterær analyse som metode» i boka *Master i norsk: metodeboka 1* at «litterær analyse er litteraturforskningens viktigste metode», og at skjønnlitteratur er «det vanligste materialet for slik analyse» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). De påpeker at den litterære analysen ikke er én enhetlig metode, fordi den først og fremst må innrette seg etter teksten, dernest innfallsvinkel, problemstilling og utvalgt teori. Men felles for alle litterære analyser er at de krever en oppmerksom leser av det valgte tekstmateriale. Å analysere litteratur vil si at en gransker den litterære teksten for å kunne beskrive, forklare og forstå den. På generelt grunnlag betyr det at en plukker helheten fra hverandre for å studere enkeltdelene grundig (ibid., s. 47). En slik undersøkelse, der tekstens enkeltdeler isoleres og kontekstualiseres, vil trolig gi en bedre helhetlig forståelse av teksten, et utfyllende bilde av sammenhengen teksten står i og «hva teksten kan 'bety' i lys av tilnærmingen» en har valgt (ibid.). Slik kan en litterær analyse bidra til en bedre forståelse av den litterære teksten og skape grunnlag for det som kalles en begrunnet tolkning, altså en refleksiv erfaring av teksten. Det vil si at en analyse er nødt til «å reflektere over hvordan [tekstelementer] fungerer i en sammenheng» (ibid., s. 48) for å kunne karakteriseres som en fullgod analyse.

Som nevnt krever litterær analyse som metode en oppmerksom leser av det valgte tekstmateriale. Derfor er det relevant å trekke inn det som blir kalt *nærlesing*. Ifølge Kallestad og Røskeland (2020) har nærlesing lenge vært et verktøy for å nærme seg en tekst. De hevder at det er nykritikken fra 1940-tallet som har fått mye av æren for utviklingen av nærlesing som

metode. Kallestad og Røskeland definerer nærlesing som «oppmerksom lesing av tekster» (ibid., s. 48), hvilket indikerer at det blir mulig å analysere hvordan ulike detaljer og ulike tekstelementer er satt i system. Deretter tolkes og drøftes det hva nærfokuset på disse delene gjør med helhetsoppfatningen av teksten. Videre understreker de at måten nærlesingen skjer på kommer an på den litterære analysens tilnærming til teksten og teorien den tar utgangspunkt i. Ergo kan nærlesing skje på mange måter. En god analyse forutsetter hensiktsmessig interaksjonen mellom nærlesing og teori.

Utgangspunktet for min analyse er nettopp nærlesing, hvor jeg fokuserer på «normen» som etableres i *Intet* i lys av begrepene demokrati og medborgerskap, samt teori om gruppepsykologi. Med andre ord vil jeg se nærmere på de grepene som gjør det mulig å lese *Intet* tematisk; altså interesserer analysen seg mest for det jeg anser som tekstens primæridé. Lothe, Refsum og Solberg (2007, s. 228) definerer tematikk som det sentrale meningsinnholdet i en litterær tekst. Videre hevder de at det er den litterære formen, i form av fortellerteknikk, struktur, billedbruk osv., som får frem og utvikler tematikken i en tekst. Derfor «må tematikken som regel analyseres frem gjennom repeterende nærlesing» (ibid.).

En slik teoretisk metodisk innfallsvinkel vil ha svakheter som det er hensiktsmessig å være klar over. Blant annet vil leserens egne forforståelser, preferanser, meninger og oppfatninger påvirke valg av teori og fokus på valgt litteratur. I tillegg til dette, vil valgene som blir tatt være tilpasset problemstillingen og prosjektet. Det er for så vidt noe som er helt i tråd med det Kallestad og Røskeland (2020) poengterer: En litterær analyse må ta utgangspunkt i den faktiske teksten som studeres. Dermed er det opp til hver enkelt å tilpasse metoden sitt prosjekt og overveie hvordan analysen skal bygges opp og av hva.

Dialogisk undervisning

Som lærer finnes det flere måter å forvalte autoriteten sin på (Skaftun & Michelsen, 2017). En måte å forvalte den på er gjennom *dialogisk undervisning*. Ifølge Skaftun og Michelsen er dialogisk undervisning «en helhetlig tilnærming til klasseromspraksis som hviler på ambisjonen om å gi elevene muligheten til å være produsenter av mening» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170). Det er via dette begrepet jeg vil modellere et undervisningsforslag.

I boka *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis* gjør Hennig og Eriksen (2021, s. 37) rede for noen grunnleggende prinsipper for dialogisk undervisning. De baserer

redegjørelsen på Robin Alexanders formuleringer (Alexander, 2008, i Hennig & Eriksen, 2021, s. 37). En dialogisk undervisning søker å oppnå et praksisfellesskap, der elever og lærere sammen prøver å oppnå utvikling og tilsiktede læringsmål (Hennig & Eriksen, 2021; Skaftun & Michelsen, 2017). Det kan skje i hel klasse eller i grupper. I praksisfellesskapet skal det være rom for å dele og utforske tanker og ideer, og overveie ulike og mulige perspektiver (Hennig & Eriksen, 2021). Det skal kunne skje uten at elevene skal være redd for å «svare feil» overfor hverandre og læreren. Elevene skal heller ikke føle at de skal finne frem til lærerens «fasit». Det fordrer både gjensidig lytting og respekt. I dialogisk undervisning skal man kunne arbeide sammen og støtte hverandre mot en form for felles og utvidet forståelse, ved å utvikle hverandres perspektiver og skape sammenheng mellom dem. Slik sett kan undervisningen kalles utforskende. Hennig og Eriksen (2021) hevder også at undervisningen må være rettet mot bestemte mål, og at læreren må planlegge og styre samtalene i klasserommet deretter. Lærerens rolle i dialogisk undervisning er dobbel (Skaftun & Michelsen, 2017): Samtidig som en er pedagogisk og didaktisk ansvarlig, skal en også fremstå som en faglig rollemodell og samtalepartner. Å legge opp undervisning på denne måten innebærer å løpe en risiko. Som lærer vet man aldri hvilke innspill elevene vil komme med. Dermed krever det at en er «pålogget» til enhver tid for å tilrettelegge for best mulig læring.

2.2 Demokrati og medborgerskap

Først må vi se nærmere på selve fenomenet demokrati, også kalt «folkestyre». Hva er det? Carl Cohen opererer med denne definisjonen: «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Cohen, 1971, sitert i Solhaug, 2021, s. 33). Definisjonen kan brukes på ulike samfunnsnivåer som f.eks. stater, skoler, foreninger og andre sammenslutninger: borgerne skal være representert der makt skapes og fordeles gjennom (folke)valgte representanter. Karakteristisk for demokrati er frie valg (kontra arvemessig overtakelse) og flere politiske partier som skaper konkurranse om makta (kontra enevelde og monopoler). Solhaug påpeker at demokratier har «representative parlamentariske forsamlinger, ytringsfrihet, presse og organisasjonsfrihet for å sikre å danne meninger og påvirke beslutningstakere» (Solhaug, 2021, s. 33). Andre faktorer som er avgjørende viktig i et demokrati er rettssikkerhet og systemer som gjør den eller de som har makt og tar beslutninger ansvarlig (ibid.). Solhaug (2021) og Lenz (2020) påpeker at det finnes ulike oppfatninger av hvordan et demokrati praktiseres, derfor

eksisterer det ulike forståelser av hva demokrati betyr. Ifølge Lenz (2020, s. 23) vil noen tilnærminger fokusere på demokratiets institusjoner og funksjon som formelt system, mens andre legger mer vekt på og er mer interessert i den demokratiske måten å gjøre ting på.

Oppsummert er demokrati en form for maktfordeling, som gir en ramme for debatt, samarbeid og beslutningsprosesser, som sikrer at befolkningen blir hørt og at beslutningene som tas, er representative for samfunnets behov og ønsker (Lenz, 2020; Solhaug, 2021). Slik sett betyr det at demokratiet berettiger og gir befolkningen anledning til å påvirke utformingen av samfunnets spilleregler. På bakgrunn av det kan en i likhet med FN-sambandet hevde at «demokrati er vel så mye en prosess som det er et mål. Det er derfor ikke noe en stat kan gjøre seg helt ferdig med, men noe et samfunn må arbeide med kontinuerlig» (FN-sambandet, 2023).

Overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 slutter seg til en liknende oppfatning og påpeker at «et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Styringsdokumentet gjør det tydelig at opplæringen skal gi elevene «mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis», samt gi «forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd» (ibid.). Ifølge overordnet del vil det å delta i samfunnet innebære «å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg», i tillegg til at man som deltaker av skolefelleskapet er med på å «skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (ibid.).

Mens betegnelsen medmenneskelighet sikter til nestekjærlighet og termen statsborgerskap handler om formell inkludering, brukes termen medborgerskap om «en tilstand der en person blir regnet og med rette kan regne seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet» (Solhaug, 2021; Thorsen & Lid, 2022). Ifølge Lenz «henger det å være demokratisk medborger sammen med å ha rettigheter og plikter som skal balanseres» (Lenz, 2020, s. 48).

Men hva vil det si å være et fullverdig medlem av samfunnet, og hva legger en i rettigheter og plikter? Ser en det i sammenheng med de to dimensjonene FN-sambandet (2023) mener et medborgerskap består av, kan en undersøke dette nærmere: Den første dimensjonen det her siktes til omhandler inkludering og like rettigheter for alle borgere (ibid.). Medborgerskap handler i den forstand om at «alle i befolkningen blir behandlet som likeverdige medlemmer av samfunnet» (ibid.). Det vil for eksempel si at stemmemulighetene ved politiske valg og tilgangen til velferdstjenester skal være lik for alle – på den måten er en regnet som

parlamentarisk inkludert. Den andre dimensjonen fremhever at medborgerskap også handler om borgeres plikter og medvirkning knyttet til det sivile og politiske liv i samfunnet. FN-sambandet (2023) hevder at «[e]t levende og levedyktig demokrati krever både like rettigheter – altså muligheten til aktivt medborgerskap – og at borgere faktisk benytter seg av den muligheten og er aktive medborgere». Det kan en koble sammen med det Lenz hevder: «Medborger er sånn sett noe man blir når man deltar i de praksisformene som skaper og opprettholder demokratiet som kultur og system» (Lenz, 2020, s. 48). Ergo omfatter termen medborgerskap i denne sammenhengen politiske og sosiale rettigheter og praksiser, samt normer for hvordan en skal praktisere et medborgerskap (Solhaug, 2021).

For å konkretisere hvordan en kan praktisere et medborgerskap påpeker Lenz at en kan «engasjere seg i demokratiske prosesser, i lokale initiativer eller i organisasjoner som jobber på nasjonalt og internasjonalt plan» (Lenz, 2020, s. 48). Det kan for eksempel være å delta på dugnader, arrangementer og avstemninger som f.eks. gjelder nabolaget eller idrettslaget. Et annet eksempel Lenz (2020) trekker frem er den behjelpelige nabohelpen som oppsto under koronakrisen. Ifølge henne kan slike lokale prosesser bidra til en følelse av tilhørighet og anerkjennelse ved at man utfører noe i et fellesskap. På den måten deltar en i et fellesskap og tar ansvar for noe utenfor seg selv og sitt, altså et kollektiv. I forlengelsen av det påpeker Lenz:

Aktivt medborgerskap spenner fra å bli medlem i et parti og innta politiske verv, til å danne eller bli med i politiske foreninger og organisasjoner, eller til å delta aktivt i politisk debatt og politiske manifestasjoner. Man kan gjøre dette kontinuerlig eller sporadisk. (Lenz, 2020, s. 51)

Videre hevder hun at en ikke trenger å ha et pass til landet man holder til i for å praktisere medborgerskap.

Avslutningsvis er det viktig å poengtere at borgere har ulike forutsetninger for å delta aktivt som medborger – «[d]et kan være vanskeligere for sårbare grupper i samfunnet å delta, enn for ressurssterke grupper» (FN-sambandet, 2023). Det er tenkelig at en velger å delta på egne premisser, og på bakgrunn av egne interesser. I likhet med Solhaug kan en derfor hevde at et medborgerskap omfatter og berører «sider ved livet som identitet, tillit, tilhørighet, deltakelse og forholdet til andre borgere» (Solhaug, 2021, s. 49). Begrepene demokrati og medborgerskap er relevante for oppgaven, fordi de danner grunnlaget for romananalysen og diskusjonene de kan avstedkomme i undervisningen.

2.3 Den narrative forestillingsevnen

Som nevnt innledningsvis viser litteraturen frem institusjoner, mennesker og samfunn i fiksjonsform, noe som gjør at den har et enormt potensial til å vise mulige hendelser og utfall. Martha C. Nussbaum undersøker dette mulige potensiale nærmere, og jeg har latt meg inspirere av hennes måte å tenke på i det videre arbeidet. Nussbaum (2010) påpeker i åpningen av kapittelet «Cultivating imagination: Literature and the Arts» i boka *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* at man som borger ikke kan forholde seg på en god og fullverdig måte til den komplekse verdenen en lever i bare gjennom faktabasert kunnskap og logisk tenkning. Av den grunn introduserer Nussbaum (2010, 2016) det hun kaller *den narrative forestillingsevnen*. Evnen innebærer å kunne se for seg og forstå hvordan det er å være en annen person og oppleve verden fra deres synspunkt. Nussbaum hevder at litteraturen er med på å utvikle denne evnen, og at den er helt essensiell «for at vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv» (Nussbaum, 2016, s. 12).

I boka *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* undersøker Nussbaum (2016) nærmere hvordan litteratur kan bidra til utvikling av menneskers empati og forståelsesevne. Hun hevder kunst, og spesielt litteratur, er med på å dyrke fantasien, utvikle empati og forståelse for andre mennesker og livssituasjoner, samtidig som befolkningen blir velinformert og oppøver en kritisk tankegang (Nussbaum, 2010, 2016). På den måten kan litteratur gi oss innsikt i nye perspektiver og andres liv, og hjelpe oss med å se ting fra nye vinkler og dermed bidra til å utvide vårt eget syn på verden: «Den narrative forestillingsevnen åpner verden for oss, den er en kraft som kan skape sammenhenger, mening og muligheter» (Nussbaum, 2016, s. 12).

Videre hevder Nussbaum (2016) at litteraturen kan bidra til å ekspandere ens moralske forståelse og evne til å handle mer rettferdig, ved at den kan utfordre våre forutinntatte holdninger og oppfatninger. Deretter henviser hun til det Aristoteles mente er en av litteraturens styrker: Den viser oss «ikke det som *er* hendt, men det som *kunne* hende» (Nussbaum, 2016, s. 26); den antyder altså muligheter og representerer en form for virkelighetsutvidelse for leseren. Det er på bakgrunn av det at Nussbaum hevder at «[å] være klar over at det finnes flere forskjellige muligheter er av særlig stor verdi i det politiske liv» (ibid.). I forlengelsen av det skriver Nussbaum (2016, s.42) at noe av det viktigste ved litteratur er at den utfordrer «konvensjonelle sannheter og verdier»:

En måte litterære verker påtar seg denne sokratiske oppgaven på, er å be oss møte – og for en stakkert stund *være* – mennesker vi stort sett helst vil unngå å treffe. Det å være støtende er i seg selv

overhodet ikke tegn på litterær kvalitet, men det at et verk er støtende kan være en del av dets samfunnsmessige verdi. Dette bør vi ha i tankene når vi innlemmer nye og foruroligende verker i pensum. (Nussbaum, 2016, s. 42)

Dette sitatet er ikke bare et argument for at romaner som Tellers *Intet* kan eller kanskje bør figurere på et litteraturpensum, f.eks. i norskfaget. Det er også et vitne om at skjønnlitteratur skal utfordre og utvide våre forhåndsetablerte forestillinger om oss selv, andre, institusjoner og ideologier. Oppsummert argumenterer hun for at litterære tekster bidrar til å gjøre oss til det hun kaller «bevisste samfunnsdeltakere» (Nussbaum, 2016, s. 29), noe som er i tråd med Kunnskapsløftet 2020 (som for øvrig virker inspirert av nussbaumske tanker overhodet). Omstendighetene og mulighetene litteraturen presenterer er med på å utvikle evnen til å foreta vurderinger og valg som en er pålagt som samfunnsdeltaker, samt medmenneskelighet. Hvordan *Intet* kan fasilitere en slik mulighet vil jeg se nærmere på helt til slutt i analysedelen.

3 *Intet* av Janne Teller

For å se på hvilke valører og bilder en får av begrepene demokrati og medborgerskap i *Intet* vil jeg først trekke inn en teoretisk del om gruppepsykologi. Deretter vil jeg se nærmere på de narratologiske grunnforholdene, før jeg vil undersøke styreformstenkningen i romanen. Det vil jeg gjøre ved å følge romanens plotforløp, som ser ut til å følge dannelsesromanens mønster. Avslutningsvis vil kort kommentere sjangeren.

3.1 Gruppepsykologi

For å undersøke ulike faktorer som kan ligge til grunn for styreformstenkningen i *Intet* har jeg valgt å ha med en teoretisk del som omhandler gruppepsykologi. Gjennom gruppedynamikken kommer det frem at barna verdsetter rettferdighet, motiveres av hevnløst og frykt, og aksepterer løgn, trusler og vold. Det vitner om en helt annen gruppedynamikk enn den som er typisk for et demokrati. Derfor blir det interessant å se nærmere på hva som påvirker de til å handle som de gjør.

Hwang og Nilsson (2015) gjør rede for ulike faktorer og prosesser som påvirker atferden til medlemmer i en gruppe i boka *Gruppepsykologi: En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. De påpeker at «[m]ennesker er gruppevesener – det er få ting vi gjør som ikke er påvirket av andre mennesker eller ment å påvirke andre» (ibid., s. 45). Hvordan en gruppe fungerer kommer selvfølgelig an på hvem medlemmene i gruppen er, samspillet og miljøet i gruppen, samt hvordan gruppen håndterer interne og eksterne endringer. Det at det finnes ulike personligheter i et kollektiv, gjør at samspillet, miljøet og endringskompetansen vil variere fra gruppe til gruppe. Videre påpeker Hwang og Nilsson (2015) at en gruppes samspill, miljø og utvikling avhenger av gruppens mål, motivasjon, normer, regler, roller, relasjoner, status, innflytelse, samhold, trivsel og gruppekultur.

Hwang og Nilsson (2015, s. 54) trekker frem fire individuelle *psykologiske behov* som er viktig for at en gruppe skal fungere optimalt. Det første behovet omhandler bekreftelse. Bekreftelse fra andre medlemmer av gruppen bidrar til å styrke individets selvbilde. Det andre behovet er tilhørighet. Det å erfare at man som menneske er en betydningsfull del av en gruppe, og at ens stemme blir hørt i den, er viktig for å føle tilhørighet. Et tredje behov som blir fremhevet er trygghet. I gruppesammenheng vil det si at en ikke skal trenge å frykte nedsettende bemerkninger, angrep og utstøting (ibid.). Det siste behovet omhandler utvikling – som en del

av en gruppe skal det være mulig å kunne utvikle seg og føle at gruppesamværet har en oppbyggende effekt.

Mennesker er altså sosiale skapninger som nesten påvirker hverandre til enhver tid og av den grunn svært tilpasningsdyktige. Det gjør mennesket til gjenstand for *sosial påvirkning*, og i den forbindelse trekker Hwang og Nilsson (2015, s. 95) frem prosesser knyttet til *konformitet*. Konformitet innebærer blant annet

at individene mer eller mindre tilpasser seg gruppens normer, og at det dermed kan finnes en forskjell eller konflikt mellom hva for eksempel en gruppe mener og hva individene selv mener. Det er her snakk om en påvirkning av atferd, meninger, vurderinger og verdier. (Hwang & Nilsson, 2015, s. 95)

I forsøket på å forklare hvorfor mennesker velger å føye seg etter majoriteten og følge det gruppen sier, argumenterer Hwang og Nilsson (2015) for at andre menneskers oppfatninger blir et holdepunkt for oss i usikre situasjoner og vi navigerer deretter. De trekker også frem begrepene gruppepress og informativ og normativ påvirkning (ibid., s. 98-100). Gruppepress handler om det psykologiske presset som oppstår innad i en gruppe på bakgrunn av menneskers oppfatninger, tolkninger og meninger (Hwang & Nilsson, 2015, s. 98; NAOB, u.å.). Informativ påvirkning sikter til den type påvirkning hvor en ønsker å basere påvirkningen på opplysende informasjon som kan tolkes som objektivt riktig (Hwang & Nilsson, 2015, s. 100). I det man tilpasser seg flertallet i en gruppe for å få anerkjennelse og eller unngå sosial misbilligelse (utstøting, kritikk og skyld) er man påvirket normativt (ibid.). Normativ påvirkning forekommer på bakgrunn av et håp om å bli verdsatt og akseptert.

Hwang og Nilsson (2015, s. 102-103) påpeker også at lydighet kan ha noe å si for den sosiale innflytelsen og sosiale påvirkningen. De argumenterer for at det er tre faktorer som påvirker lydighet, og som er med på å forklare hvorfor man adlyder en autoritet eller en person med makt. For det første påpeker de at det eksisterer en kulturell norm som sier at en skal vise lydighet mot autoriteter. Den andre faktoren de trekker frem omhandler måten beordringer blir gjort på. Hwang og Nilsson (2015) argumenterer for at hvis en begynner å gi ordre på et lavt nivå, for så deretter å øke intensiteten gradvis, kan man oppleve at økningen ikke betyr så mye – selv om det er et stort sprang fra laveste til høyeste nivå. Den siste faktoren de trekker frem er noe Hwang og Nilsson (2015, s. 104) kaller manglende agens. De som adlyder kan tenke at de ikke er ansvarlig for handlingene sine, fordi «de gjorde jo bare som de ble bedt om». En kan kalle det for en form for ansvarsfraskrivelse eller ansvarsspredning.

Den siste faktoren Hwang og Nilsson (2015, s. 106) argumenterer for som har noe å si for den sosiale innflytelsen og sosiale påvirkningen innad i grupper, er ulike typer makt. Hwang og Nilsson skriver: «Makt er en iboende del av alt sosialt liv og alle relasjoner – makt er noe man kan ta, ha, få og gi» (ibid., s. 107). Begrepet makt kan defineres som «kontroll over andres handlinger, en evne til å påvirke belønninger, mål og behov» (ibid., s. 106-107). Hwang og Nilsson (2015) påpeker også at alle medlemmer av en gruppe som regel har en form for makt og påvirkningskraft, i varierende grad. For å gi en forståelse av hvordan påvirkning innad i grupper fungerer presenterer de ulike kilder til *sosial makt* (ibid., s. 107). Disse kildene er blant annet tvang, belønninger, legitime ideer og beslutninger, kunnskap, informasjon og identifikasjon og beundring. I tilegnelsen av makt blir disse kildene sett på som verdifulle ressurser, og anskaffelsen av dem sees på som den vanligste fremgangsmåten til stor påvirkningskraft og for å gjøre andre avhengige av en selv. Oppsummert er altså konformitet, gruppepress, lydighet, makt og deindividualisering faktorer som kan ha noe å si for den sosiale innflytelsen og sosiale påvirkningen innad i grupper.

3.2 Oppbygning og forteller

Boka *Intet* består av 26 kapitler. Første og siste kapittel er kortere enn de andre kapitlene, og fortelleren bruker i disse kapitlene presensformen av verbene og skaper således et inntrykk av samtidig narrasjon. I de andre kapitlene fortelles det i etterstilt narrasjon ved bruk av fortidsformene av verbene. På bakgrunn av denne temporale vekslinga kan en hevde at romanen har en rammefortelling.

Første kapittel av romanen består kun av denne passasjen med et par setninger skrevet i presens:

Der er intet der betyder noget,
det har jeg vidst i lang tid. Så
det er ikke værd at gøre noget,
det har jeg lige fundet ud af. (s. 5)

En kan gi denne delen status som en epigraf, altså en løsrevet passasje «plassert i begynnelsen av en tekst, ofte som en antydning til tekstens tematikk» (Lothe et al., 2007, s. 53). Det kan se ut til at passasjen er hentet ordrett fra en samtale som skjer senere i boka. Dermed kan en tolke passasjen som en del av den aktuelle teksten og forhåndsinnskutt av fortelleren i et forsøk på å antyde tekstens tematikk. Som leser blir en nysgjerrig og vil vite mer om hvorfor dette «jeg-et»

mener ingenting betyr noe og at det ikke er vits å gjøre noe, hvordan «jeg-et» fant det ut og hvem det egentlig er som mener det. Slik sett får passasjen en kombinert introduksjons- og kommentarfunksjon som er karakteristisk for en epigraf, samtidig som den danner en fundamental iver hos leseren som blir bevart gjennom hele romanen ved hjelp av et mystisk og lekent formspråk.

Det kommer for eksempel frem gjennom måten Teller (2000) levedegjør og leker med språket gjennom gradbøying. Eksempelvis «for ideen var god. God, bedre, bedst» (s.15), «Noget. Meget. Betydningen!» (s.35), «Fedte Henrik! Fedterøv! Fedterøv til Henrik!» (s.41) og «Kroede sig, roede sig, oede sig!» (s.41). Det skaper en dramatiserende, understrekende og forsterkende effekt. Gjennom gradbøyingen blir språket underliggjort, i tillegg til at det skaper motstand. Som leser er man nødt til å stoppe opp og tenke seg om for å prøve å forstå hva som menes (Jensen, 2014, s. 91). Ifølge Jensen (2014, s. 91) kan en kalle det for et *avautomatisert* språk. Det vil si «et språk som tvinger oss som lesere vekk fra en automatisk oppfatning av ordenes betydning» (ibid.).

Fra og med andre kapittel og frem til siste kapittel, får en som nevnt et inntrykk av etterstilt narrasjon. Kapittel II presenterer et kollektivt «vi» og Pierre Anthon, idet fortelleren forteller at «Pierre Anthon gik ud af skolen den dag han fandt ud af, at det ikke var værd at gøre noget når intet alligevel betød noget. Vi andre blev tilbage» (s. 6). Dette kollektive «vi-et» består av barna i 7A som ble igjen etter at Pierre Anthon sluttet på skolen. En blir også presentert for et tenkende, handlende og fortellende «jeg», men uten noe informasjon om hvem dette «jeg-et» er. Som leser får man inntrykk av at fortelleren vil fortelle en historie på vegne av seg selv, dette kollektive «vi-et» og Pierre Anthon.

Til tross for at det ofte fortelles på vegne av «vi-et», er det altså et «jeg» som formidler, og har tolket, det som sees, høres og føles av «vi-et» i teksten. Dermed kan en argumentere for at fortelleren er intern, samt stille spørsmål til fortellerens troverdighet og pålitelighet. Men hvem i 7A er denne interne fortelleren? En blir ikke direkte introdusert til dette «jeg-et». Det er ikke før kapittel IV, når «jeg-et» forteller «'Nå, Agnes, ' råbte Pierre Anthon til mig» (s. 17), at navnet til «jeg-et» blir avslørt. En kan tolke Agnes' henvisning til et «vi» som et forsøk på å styrke hennes pålitelighet og troverdighet, samt et forsøk på å fremstille seg selv som jevnbyrdig og likestilt med de andre karakterene. Som følge av henvisningen til et «vi» tenker en ikke alltid på at det som blir fortalt, faktisk blir fortalt fra Agnes' synsvinkel og er en subjektiv fremstilling av historien.

Fortellerens nærhet til begivenhetene blir ytterligere forsterket ved at leseren blir tatt med inn i den ærlige og usikre tankestrømmen til Agnes gjennom hele romanen – en får innblikk i hennes ufiltrerte tanker både for og imot det barna kjemper for i romanen. Det kommer for eksempel frem etter, at en klassekamerat har ofret noe til haugen av betydning, at Agnes «blev lidt beklemt ved forehavendet, når man betænkte historien og nationen og alt det» (s.34). Ergo lærer en å kjenne «jeg-et» Agnes gjennom tanker, handlinger og observasjoner hun gjør. Det gjør at en får mulighet til å erfare den undringen og spenningen som erfares av Agnes. På den måten kommer leseren tett på begivenhetene i romanen. For eksempel forteller Agnes: «'Ja,' hviskede Rikke-Ursula som jeg hadde mistenkt for at være lidt varm på Jan-Johan, og Gerda fnes da også omgående og jog en albue i siden på luften eftersom Rikke-Ursula i mellemtiden var trådt et skridt frem» (s. 12). Helt til slutt får en vite at det som blir fortalt hendte åtte år tidligere. Dermed kan en konkludere med at dette er en retrospektiv fortelling fortalt av førstepersonsfortelleren Agnes.

3.3 «Normen» i *Intet*

Romanens narratologiske grunnforhold som er gjort kort rede for ovenfor, viser at det gjennom fortelleteknikken legges opp til en nærhet til prosjektet i *Intet*: Pierre Anthons flukt fra realitetene og klassen som innstifter en ny intern lov. Klassen fungerer heretter som en klikk, et kollektiv og en gruppe subjekter som frivillig undertvinger seg selv en ny «norm». Agnes tar oss med inn i et fiktivt univers og lar oss komme tett inn på denne etableringen av «normen», som setter demokratiske prinsipper til side i forsøk på å skape orden etter Pierre Anthons oppbrudd. Dermed er dette en roman som kan sies å tematisere demokrati og medborgerskap ved å overdrive og innsette en annerledes, alternativ orden – en der frie valg og «folkestyre» ikke lenger teller. Kun offerloven teller.

Plotforløpet ser ut til å følge det Skaftun og Michelsen (2017, s. 181) og Slettan (2014, s. 15-16) omtaler som dannelsesromanens mønster: *hjemme* – *ute* – *hjem*. Henholdsvis tilsvarer *hjemme* den tilstanden hvor normene og tilværelsen ikke blir problematisert, *ute* den tilværelsen hvor grenser blir testet ut og bunnert ofte i et oppbrudd, og *hjem* den nye tilværelsen, som ofte markerer en moden og mer avklart posisjon (Slettan, 2014, s. 16). Ifølge Slettan (2014) er dette et mønster som stammer fra ulike typer initiasjonsritualer og -prøvelser som unge har måttet gå gjennom for å markere overgangen til voksenlivet. For å danne en struktur i den videre tolkningen vil jeg ta utgangspunkt i dette mønsteret.

Hjemme

Helt i starten av romanen ser Agnes tilbake til første skoledag og informerer om at den finner sted andre uka i august. Videre blir det fortalt at «[v]i fandt vores pladser uden at gide ruske hjemlighed i ordenen» (s. 6) og «Eskildsen bød os velkommen med den samme vittighed han brugte hvert år» (s.6). Som leser kan en gjennom barna føle på en viss forutsigbarhet og trygghet som en ikke trenger å stille spørsmål ved – noe en kan hevde er karakteristisk for en hjemlig, trygg arena. Dermed kan en tolke tilværelsen på skolen og i klasserommet som *hjemme* i *Intet*. En kan også tolke hjemmet, normaliteten og Tæring, stedet de bor på, som *hjemme*.

Tæring er «en forby til en halvstor provinsby» (s. 7) og byen blir beskrevet som nesten fin. Ifølge «Den Danske Ordbog» kan ordet tæring bety «gradvis nedbrydning af noget ved en kemisk reaktion med det omgivende miljø» (Den Danske Ordbog, u.å.-b) og «gradvis nedbrydning, nedslidning eller forbrug af noget» (ibid.). Av den grunn kan Tæring som setting symbolisere en tæret tilværelse og en følelse av meningsløshet, og hvem ofrer ikke «hva som helst» for å komme seg ut av en slik tilstand? Dermed kan denne symbolske ladningen tolkes som et frempek på at barna vil kjempe imot en meningsløs tilværelse.

Oppbruddet til *ute*

Hvis en tolker tilværelsen i Tæring slik, kan en tolke Pierre Anthon's utmeldelse som en reaksjon på den meningsløse ordenen *hjemme* som helhet representerer. Utmeldelsen skjer som nevnt ved at Pierre Anthon bare reiser seg og forlater klasserommet for å sette seg opp i et plommetre, fordi han mener at «[d]er er intet der betyder noget» (s. 7). Plommetreet Pierre Anthon sitter i blir skildret slik: «I forhaven tæt ved vejen stod et blommetræ. Træet var stort og gammelt og kroget og lænede sig ut over hækken og fristede os med støvetrøde Victoriablommer vi ikke kunne nå» (s. 8). En kan hevde at det er viktig informasjon for forestillingsevnen, siden barna ofte går forbi og stadig vender tilbake til Pierre Anthon og dette plommetreet gjennom romanen.

Posisjonen Pierre Anthon inntar i treet kan tolkes som et symbol på hans posisjon i livet. Posisjonen kan hentyde at han ikke har funnet mening til noe som skaper en verdig forbindelse med virkeligheten, siden han mangler bakkekontakt samtidig som han tenker «høyt». Ifølge Hwang og Nilsson (2015) er dette noe som er typisk for identitetsutviklingen og -utforskningen i ungdomsårene. Ser man posisjonen i sammenheng med de nihilistiske utsagnene han roper ut,

kan posisjonen indikere at han befinner seg i det Slettan (2014, s. 16) kaller en liminal fase i livet. Det er en fase som er typisk for tilværelsen *ute* hvor fastsatte normer og atferdsmønstre blir utfordret og problematisert. I tillegg til det påpeker Hwang og Nilsson (2015) at ungdom er svært følsomme for gruppepåvirkning, så påvirkningskraften innad i grupper er svært stor blant ungdom. Dermed gir det mening at utmeldelsen og utsagnene til Pierre Anthon har innvirkning på de andre barna i 7A. De lar Pierre Anthon sine handlinger skape kaos i deres hjemlige orden, og derfor kan hans utmeldelse sees på som oppbruddet til *ute*, for både Pierre Anthon og de andre barna i 7A. Dette oppbruddet skaper og fører med seg en konflikt og prosjekter som er med på å drive plotforløpet og det kollektive «vi-et» i gang i *ute*-fasen.

Konflikten og prosjektene

Konflikten i fortellingen, det som driver fortellingen om klasse 7A fremover, er den som oppstår mellom Pierre Anthon og de andre barna. Pierre Anthon sine nihilistiske posisjoner i treet og hans utbroderende utsagn utfordrer forventningene Agnes og de andre barna i 7A har til voksenlivet. Fra treet han har klatret opp i, sitter han og slynger ut verbale uttalelser med svimlende proporsjoner og dimensjoner:

'Alting er likegyldigt,' råbte han en dag. 'For alting begynder bare for at slutte. Det øjeblik I blev født, begyndte I at dø. Og sådan er det med alt.'

'Jorden er fire milliarder seks hundrede millioner år gammel, men I bliver højst et hundrede!' råbte han en anden. 'Det er overhovedet ikke umagen værd at være til.' Og han fortsatte:

'Det hele er et stort skuespil der bare går ud på at lade som om og på at være bedst til netop det.' (s.8-9)

For Pierre Anthon er disse uttalelsene meningsavvisende konklusjoner, mens for de andre barna i 7A blir de et meningssøkende utgangspunkt. Agnes forteller:

Vi var lige startet i syvende klasse, og vi var alle så moderne og kyndige ud i livet og verden at vi godt vidste, at alting drejede sig mere om hvordan det tog sig ud end hvordan det var. Det vigtigste var, under alle omstændigheder, at blive til noget der så ud af noget. Og selv om dette noget stod lidt vagt og uklart for os, var det i hvert fald ikke at sidde i et blommetræ og smide blomster ned på gaden. (s. 13)

Sitatet gir innblikk i hva barna tenker om seg selv og hva de anser som det viktigste her i livet – de har en barnlig forventning til voksenlivet om å bli til «noget» (s.13). Ut ifra sitatet kan det

virke som om barna ikke har stilt spørsmål ved tilværelsen og hva dette vage og uklare «noget» (s.13) er og vil si, før Pierre Anthons utsagn tvinger dem til det. Senere gjør Agnes det igjen klart for leseren at det er dette «noget» (s.13) som er målet idet hun svarer «[j]eg skal nok blive til noget der er noget! Og jeg bliver berømt i hele verden!» (s. 19) på et av Pierre Anthons provoserende utsagn. Så i forsøket på å definere hva dette «noget» (s.13) er og for å motbevise de nihilistiske livstolkningene til Pierre Anthon og bevise at noe betyr noe, begynner barna å teste ut grenser og stille spørsmål ved den hjemlige ordenen. På det viset holder konflikten i gang handlingen.

På bakgrunn av konflikten kan en argumentere for at det er to tydelige prosjekter i romanen – Pierre Anthons og de andre barna i 7A sitt, altså det kollektive «vi-et» sitt. Pierre Anthons prosjekt i romanen er å argumentere og postulere at ingenting betyr noe og at det ikke er vits i å gjøre noe. Mens det kollektive «vi-et» sitt prosjekt er å få Pierre Anthon ned fra plommetreet, og bevise at han tar feil og at noe har betydning – ved siden av målet om å bli til noe. Som leser blir en vitne til en dragkamp mellom Pierre Anthons påvirkningskraft og barnas iherdige forsøk på å skape mening – både for seg selv og for Pierre Anthon. For å løse konflikten og skape orden i kaoset Pierre Anthons utsagn og utmeldelse fører med seg, danner Agnes og klassekameratene et ekstremt kollektiv og igangsetter tiltak for å få Pierre Anthon ned fra treet. Etter hvert etableres det en streng politikk, som resulterer i det Søndergaard (2006, s. 213) velger å kalle en «eksistensialistisk stafett». Videre skal jeg se nærmere på hvem dette kollektivet «vi-et» representerer, hvordan de velger å løse konflikten og fullføre prosjektet, og at utgangspunktet for denne «eksistensialistiske stafetten» er en intern lov basert på nullsumtenkning².

Ute

Hwang og Nilsson påpeker at et mål innad i en gruppe «gjør det mulig for gruppemedlemmene å skape orden og organisere aktivitetene sine, samt å ta avgjørelser og velge mellom flere alternativer» (Hwang & Nilsson, 2015, s. 55). På det viset påvirker et prosjekts mål samspillet i en gruppe. Som nevnt er målet med demokratiet å danne en orden basert på de nevnte demokratiske prinsippene – frie valg, konkurranse om makta, tros- og ytringsfrihet, presse og

² Svart-hvit tenkning.

organisasjonsfrihet, systemer for rettssikkerhet, gjensidig respekt og toleranse. På bakgrunn av disse prinsippene blir en demokratisk samfunnsnorm dannet. Den «normen» som blir etablert *ute* i *Intet* hviler på helt andre premisser og prinsipper, og har som nevnt et annet mål.

Pierre Anthon og det kollektive «vi-et»

Hwang og Nilsson hevder at «enhver gruppe som er aktiv over kortere eller lengre tid, utvikler normer eller en form for standard for hvordan man skal oppføre seg, og for hva som anses som akseptabelt» (Hwang & Nilsson, 2015, s. 57). Hvordan disse normene utspiller seg kommer ikke bare an på prosjektets mål, det kommer også an på hvem medlemmene i gruppen er. Så hvem er Pierre Anthon og det kollektive «vi-et» i klasse 7A?

Pierre Anthon blir beskrevet som den klokeste og sterkeste av karakterene i *Intet*. Han endrer ikke sitt nihilistiske ståsted, men står på sitt gjennom hele fortellingen. Dermed kan han karakteriseres som en statisk karakter. Ytringene og livstolkningen han slynger ut kan en tolke som både legitime og opplysende, de gir mening fra et bestemt ståsted. Dermed kan en hevde at Pierre Anthon driver med opplysning: Han har «gjennomskuet» tilværelsen og deler nå ut leksjoner om nihilisme. Det resulterer i at han påvirker de andre barna i 7A informativt og igangsetter refleksjon og grubling hos både barna og leseren. Etersom kunnskap og legitime ideer er kilder til sosial makt, ifølge Hwang og Nilsson (2015), kan en hevde at Pierre Anthon får sosial makt i romanen. Det kollektive «vi-et» reagerer og lar seg influere og provosere av hans gjerninger og ytringer. Slik sett utretter han mye og får en maktposisjon enten han vil ha det eller ikke. Ser en det i sammenheng med Pierre Anthon's mål om å få 7A til å skjønne at det ikke er vits i å gjøre noe siden ingenting betyr noe, virker informasjonen han kommer med åpenbart mot sin hensikt. Det fordi utsagnene hans formidler et budskap som påvirker barna til å handle og gjøre noe med tilværelsen i Tæring.

Sammen med utsagnene Pierre Anthon roper ut i luften, kaster han også plommer som av og til treffer de andre barna i 7A. Derfor kan en tolke plommene som symbol på at utsagnene hans faktisk berører. Ser en det i sammenheng med at plommene blir beskrevet som «støvetrøde» (s.8), kan en trekke en parallell til det forbudte eple Eva og Adam lar seg friste av i Edens hage. På samme måte kan en hevde at barna lar seg friste av Pierre Anthon's utsagn. Måten Teller (2000) velger å bruke språket til billedliggjøring, kan i likhet med Agnes' nærhet til begivenhetene, gjøre det lettere for leseren å leve seg inn i fiksjonen.

Mens Pierre Anthon påvirker barna i 7A informativt, kan en argumentere for at 7A påvirker hverandre normativt innad i gruppa. De ofrer og tilpasser seg hverandre for å få hverandres anerkjennelse og unngå misbilligelse. Normativ påvirkning er som nevnt en prosess knyttet til konformitet – elevene i 7A tilpasser seg gruppens «normer» selv om de som individ mener noe annet. Dette er grunnet påvirkning av atferd, meninger, vurderinger og verdier. For eksempel får flere av barna høre at de får juling hvis de ikke gjør som de blir bedt om.

De tilpasser seg til tross for at totalt ulike verdsett blir representert innad i gruppen. Barna i 7A, inkludert kloke Pierre Anthon, utgjør et persongalleri som representerer ulike verdsett og type borgere: muslimen Hussain, den kristne fromme Kaj, den feminine dame Werner, smukke Rosa, lille Ingrid på krykker, store Hans, sleipe Henrik, som er sønn av biologilæreren, Richard som liker fotball, Frederik som tror på Danmark og Kongehuset, osv. Til sammen representerer de et heterogent kollektiv, og på den måten blir det skapt en ekstra dimensjon ved at en kan lese romanen som en idéroman, eller en roman der mange ideer myldrer. Derfor kan en tolke persongalleriet som et mikrokosmos av Danmark i vår tid, siden hver person representerer noe større enn seg selv. Slik sett kan en kalle romanen samfunnsorientert, siden mange aspekter ved Danmark blir representert. De voksne forsvinner raskt ut av romanen, så representasjonen skjer nesten utelukkende gjennom barn. Som leser kan en konkludere med at felles for alle barna er at de gjennom fortelleren blir fremstilt som autonome, handlekraftige og selvstendige, med større frihet og handlerom enn det barn har i det virkelige liv. Ifølge Ørjasæter (2018) er det karakteristisk for barne- og ungdomslitteratur. Videre skal vi se at egenskapene og friheten fører med seg brutale og grufulle handlinger.

Hvordan velger barna å løse konflikten og fullføre prosjektet?

Av barna i 7A er det Jan-Johan, som kan «spille på gitar og synge Beatles-sange» (s. 12), som tar initiativ til å gjøre noe etter Pierre Anthons utmeldelse. Han sender en lapp rundt til de andre barna i 7A om å møtes etter skolen. Når de møtes holder han en tale og påpeker at «[d]et kan ikke blive ved med at gå» (s. 13). Da kommer den ene etter den andre med forslag til hva de kan gjøre. «Han kommer nok ned når det bliver vinter, og der ikke er flere blomster» (s.13), mener smukke Rosa. En annen foreslår å gi Pierre Anthon juling, men da svarer Jan-Johan med at det er en dårlig idé. Fromme Kaj foreslår at de skal be til «Vorherre» (s.14). Til tross for at Jan-Johan akkurat har påpekt at det er en dårlig ide å slåss, får fromme Kaj juling for forslaget. Lille Ingrid foreslår å klage på Pierre Anthon til inspektøren, men da svarer Jan-Johan at det

kan de ikke for da er de nødt til å avsløre at de vet «at der ikke riktig er noget ved noget, og at alle bare lader som om» (s. 15), og det vil ikke de voksne høre.

Det siste forslaget, som de går for i første omgang, er Oles. Han foreslår å kaste stein på Pierre Anthon. De samler sammen stein og gjør seg klar til å kaste. Agnes forteller: «Vi var alle sammen med til at kaste. 'To til hver, mindst,' beordrede Jan-Johan. Ole holdt øje med at der ikke var nogen der snød sig udenom» (s. 16). Befalingen indikerer at kollektivet verdsetter likhet og rettferdighet. Steiningen resulterer i at Pierre Anthon faller ned fra treet og barna tror de har vunnet – «Sejren er sød. Sejren er. Sejren» (s. 19). Hos leseren kan scenen som helhet vekke forferdelse, fordi den viser at barna i 7A er villige til å ty til vold for å oppnå noe, samtidig som det blir på grensen til hva som er moralsk og etisk riktig å gjøre. Det blir en kontrast til det skandinaviske samfunnet vi lever i, hvor vold sjelden er et anvendt politisk redskap.

Etter to dager er Pierre Anthon oppe i treet igjen. Dermed kaller Jan-Johan inn til møte igjen, og da foreslår Sofie: «Vi er nødt til at bevise for Pierre Anthon at der er noget der betyder noget» (s. 21). Det er etter dette at barna tar seg inn i et gammelt sagbruk. Sagbruket blir beskrevet som «forfaldent med smadrede vinduer og huller i loftet» (s. 22). Agnes understreker at det var akkurat et slikt sted de trengte, uten å direkte avsløre hva de trengte det til. Til sagbrukets dør kjøper de «en splinterny kodehængelås» (s.22). Når barna skal kjøpe hængelåsen samler de inn mynter fra alle sammen for å få råd til den. Denne handlingen viser at det er en kollektiv enighet om at alle må bidra til fellesskapet. Det kan minne om en demokratisk spilleregul. Sagbruket blir kollektivets «episenter» som de stadig vender tilbake til. En kan kalle det et «episenter», fordi det blir sentrum for voldsomme begivenheter. Så lenge sagbruket står kan en hevde at barna befinner seg *ute*, fordi det er på sagbruket barna tester ut grenser i forsøket på å skape orden.

Ofringene

Det kollektive «vi-et» avtaler at det er det som betyr aller mest for hver og en som skal ofres og samles i en haug for å få Pierre Anthon ned fra treet. En kan tolke det som at de prøver å gi betydningen en mening og et innhold ved hjelp av en fysisk størrelse – de vil skape noe konkret på noe abstrakt for å skape orden på kaoset. Som nevnt er reglene enkle: Hvert enkelt gruppe-medlem må etter ordre fra et annet medlem ofre noe privat og personlig verdifullt, og ved å gjøre det, får ofreren mandat til å bestemme hva neste klassekamerat skal ofre. Ved å

følge disse ofringene skal vi se at det kollektive «vi-et» innstifter sin egen «norm» for å skape mening og gjenopprette en form for orden i tilværelsen. I lys av teori om demokrati og medborgerskap kan en hevde at «normen» de etablerer avviser og utfordrer noen aspekter ved demokratiske prinsipper.

Dennis er den første som er nødt til å ofre noe. Han avleverer et sett med «Dungeons & Dragons»-bøker. Det blir fort oppdaget at det ikke er hele samlingen, og da de andre barna i det kollektive «vi-et» krever at Dennis skal komme med resten, protesterer han:

Dennis råbte op og sagde at Ole skulle passe sig selv, for det var slet ikke det der havde været meningen med det hele, og det vidste vi også godt og var rigtig tarvelige. Men jo mere Dennis råbte op, jo mere holdt vi andre på at han selv kunne se hvor meget de bøger betød for ham. (s. 24-25)

Videre, i form av et retorisk spørsmål, spør fortelleren: «[H]avde vi ikke netop aftalt at det var det der betød allermost der skulle på dyngen, hvis den skulle kunne overbevise Pierre Anthon om at komme ned fra blommetræet?» (s.25). Ifølge Lothe et al. (2007) blir slike spørsmål benyttet for å stadfeste et bestemt poeng eller styre leserens tanker i en bestemt retning. Senere i romanen spør dame Werner om det samme. En kan tolke spørsmålene som en kollektiv påminnelse om «normen» som skal overbevise alle medlemmene om hvorfor de handler som de gjør.

Rettferdighet og politisk likhet

Allerede før det kollektive «vi-et» begynner å ofre personlige ting, gjør Agnes leseren oppmerksom på at det de velger å gjøre kan oppleves som overdrevent:

Vi ville ikke leve i den verden Pierre Anthon fortalte os om. Vi skulle blive til noget, til nogen.

Den smilende dør til ude fristede os ikke.

Slet ikke. Overhovedet ikke!

Det var derfor vi fandt på det. Vi er måske lidt overdrevet, for det var faktisk Pierre Anthon der satte os på sporet. (s. 9)

Barna i det kollektive «vi-et» er altså klare over at konsekvensene av «normen» er for voldsomme, men velger likevel å følge den. Etter de fire første ofringene kommer det frem at

«det på en eller anden måde» (s.25) var for sent å snu. I tillegg til at de gang på gang gjennom romanen insisterer på at alle må bidra. En kan tolke det som en internalisert norm om politisk likhet for loven. Leseren skjønner at det er rettferdigheten som råder og at den politiske likheten står sterkt i «normen». Det kommer også frem av sitatet at barna mener det var Pierre Anthon som satte dem på sporet av denne logikken. Det kan i lys av teori om gruppepsykologi tolkes som manglende agens. På den måten fraskriver det kollektive «vi-et» seg ansvaret for alle de overdrevne og grusomme handlingene de utfører.

Frie valg, ytringsfrihet og gjensidig respekt

Etter at Dennis har ofret hele serien med «Dungeons & Dragons»-bøker krever han at Sebastian må ofre fiskestangen han er så glad i. Sebastian krever at Richard må ofre fotballen han forguder, og Richard krever at Laura må ofre sine afrikanske papegøyeører. Valgene barna tar fører til umiddelbar og synlig fremgang mot prosjektets mål ved at haugen av betydning vokser seg fysisk større.

Som nevnt er frie valg, ytringsfrihet og gjensidig respekt karakteristisk for et demokrati (Lenz, 2020; Solhaug, 2021). Som demokratisk medborger har en rett til å bestemme selv hva en skal stå og kjempe for, uten at noe eller noen skal holde en i bånd – foruten de spillereglene et demokratisk samfunn har blitt enig om. Det at et demokrati verdsetter gjensidig respekt vil i denne sammenhengen si at en skal respektere andres frie valg og rett til å ha ulike meninger, samt være oppmerksom på at ens egne frie valg ikke skader eller begrenser andres rettigheter og friheter. På den måten tolererer et demokrati det intolerante (Wikforss & Wikforss, 2023). I *Intet* fungerer det annerledes. Som medlem av det kollektive «vi-et» er man som nevnt pliktig til å ofre noe selv, for å kunne bruke makta og velge fritt hva neste skal ofre og hvem det skal være. Ergo går andres frie valg ut over en selv, og ens eget frie valg utover andre. Slik sett kan en hevde at det kollektive «vi-et» følger en «norm» hvor de støtter opp om frie valg, men med modifikasjoner. En kan tolke det som en kritikk av demokratiets parlamentariske system, fordi systemet kan bli oppfattet som «tungrodd og ugjennomskelig for den enkelte samfunnsborgeren» (Lenz, 2020, s. 23). Grunnen til at det kan virke slik, er fordi ulike beslutninger skal innom flere instanser før det får en virkning i samfunnet. I *Intet* finnes det ikke noe slikt byråkrati, der fører valgene til barna i det kollektive «vi-et» til umiddelbar virkning og handling. Denne kontrasten mellom to systemer eller styreformer kan bidra til

refleksjon hos leseren over de valgene man må ta i et samfunn, virkningen av valgene og hvordan valgene påvirker andre i kollektivet.

Janteloven

Før Laura krever at Agnes skal ofre de grønne sandalene sine, forteller Agnes at:

Vi skulle være stoppet allerede inden det kom så vidt. Nu var det på en eller anden måde for sent, også selv om jeg gjorde hvad jeg kunne.

‘Der er ikke noget ved det her,’ sagde jeg.

‘Ha,’ grinede Gerda [...]. (s. 25)

Som leser tar en hintet om at denne «eksistensialistiske stafetten» kommer til å tilspisses, og derfor kan en se sekvensen som en prolepse i narrasjonen. Idet Agnes blir bedt om å ofre de grønne sandalene, protesterer hun:

‘Det kan jeg ikke,’ sagde jeg. ‘Min mor vil spørge hvor de er henne, og så vil de voksne opdage det hele.’ Jeg troede jeg var smart. Det var jeg ikke.

‘Tror du, du er bedre end os andre?’ hylede Sebastian. ‘Hvor tror du min far tror min fiskestang er henne?’ [...]

‘Og hvor er mine bøger?’

‘Og min fodbold?’

‘Og mine ørenringe?’ (s.26)

Ut ifra Sebastians og de andres svar kan en tolke at «normen» som det kollektive «vi-et» danner retter seg etter jantelovens logikk. Hendelsen er også et prov på at rettferdighet blir verdsatt. I lys av teori om gruppepsykologi, og demokrati og medborgerskap, er det tenkelig at janteloven kan ha både positive og negative implikasjoner for en gruppe og et samfunn. Det er tenkelig at janteloven kan motvirke hovmod, og at grupper og individer hever seg over andre. Slik sett kan janteloven støtte opp om en dynamikk som jobber for like muligheter for alle, samt bidra til at det ikke blir for store forskjeller. På den andre siden er det tenkelig at janteloven kan føre til en kultur der folk ikke vil være forskjellige fra andre og eller legge frem egne ideer. Det er noe som kan hindre at ulike perspektiver ser dagens lys. Følgelig ser det ut til at det er en forbindelse mellom janteloven og de prosessene som er tilknyttet konformitet. Tilslutningen til janteloven i *Intet*, og innrettingen etter den, kan en tolke som en kritikk av janteloven. Det fordi den i dette tilfellet ser ut til å fremprovosere både konformitet og rettferdighet i negativ forstand, som

tvinger barna i det kollektive «vi-et» til å ta umoralske valg. Det kan føre til refleksjoner over hva janteloven, som en norm, har å si for en gruppe og et samfunn.

Identitet og politikk

Flere av gjenstandene som blir ofret er ikke «bare» gjenstander – det er gjenstander som sier noe om hvem karakterene er som personer. Derfor kan gjenstandene kategoriseres som identitetsmarkører. Det er identitetsmarkører en leser kan identifisere seg med og relatere til. Følgelig kan gjenstandene gjøre det lettere for leseren å leve seg inn i teksten. Tolkes gjenstandene som identitetsmarkører, kan ofringene av de tolkes som verdifulle tap av identitet. Det kommer for eksempel frem gjennom Agnes at Rikke-Ursula ikke lengre vil være Rikke-Ursula etter ofringen hun gjør:

At klippe håret af Rikke-Ursula var værre end at klippe det af Samson. Uden håret ville Rikke-Ursula ikke længere være Rikke-Ursula med de seks blå fletninger, og det ville sige at hun så ikke længere ville være Rikke-Ursula overhovedet. Jeg tænkte på om det måske netop var det der gjorde at de seks blå fletninger var en del af betydningen, men jeg turde ikke sige det højt. (s.60-61)

Ifølge Agnes representerer altså de blå flettene *helt* Rikke-Ursula som person. Det er trolig noe Rikke-Ursula selv også kjenner på, fordi ofringen får henne til å reagere og agere på en udemokratisk måte. Hun reagerer med raseri og ber om Hussains bedeteppe: «Der var ikke længere tårer på hendes kinder. I stedet funkede hendes øjne af vrede. Hun vendte sig roligt om mod Hussain og sagde med blid stemme og kun lidt sammenbidte tænder: ‘Dit bedetæppe!’» (s.61).

Tolker en det som tap av identitet kan man knytte tolkningen til den viktige rollen representasjon har i et demokrati (Lenz, 2020; Solhaug, 2021). Lenz (2020) påpeker at det må være rom for mangfold i et demokrati, fordi det er mangfoldet og uenighet som gjør det mulig å føre og utvikle et demokrati videre. Dersom identitetsgrupper er underrepresentert når det blir tatt politiske beslutninger, kan det resultere i at beslutningene ikke tar ulike perspektiver og behov i betraktning. I tillegg til det kommer det frem hos både Lenz (2020) og Solhaug (2021) at identitet har noe å si for utøvelsen av den demokratiske «måten å gjøre ting på», samt utøvelsen av det demokratiske medborgerskapet. Det fordi identiteten har noe å si for hva en identifiserer seg med og hvor en føler tilhørighet. Det påvirker hva en velger å engasjere seg og

delta i, og bidra med i samfunnet. Ergo prøver demokratiet og medborgerskapet å ta vare på det som gjør innbyggere forskjellige ved å inkludere og verdsette respekt, toleranse og like rettigheter. Mens det kollektive «vi-et» i *Intet* frarøver det som er med på å gjøre dem forskjellige fra hverandre. Denne kontrasten kan bidra til refleksjon rundt identitet og politikk, og hva identitet har å si for en gruppedynamikk og hvordan en velger å handle.

Løgn

Etter at Agnes har ofret de grønne sandalene sine, reagerer hun med hevnløst – «Gerda skulle få det betalt» (s. 27). Hevnløsten er så sterk at hun bruker hele tre dager på å finne hva som betyr mest for Gerda: «Det tog mig tre dage at finde Gerdas ømme punkt, og i de tre dage var jeg noget så sød ved Gerda» (s.28). Siden Agnes kaller det for Gerdas «ømme punkt» (s.28) kan en tolke det som at Agnes vil Gerda vondt, og at øm er synonymt med «personlig». For å finne det «ømme punktet» lyver Agnes og benytter seg av «fårs masjør»:

Jeg byttede hårelastikker med Gerda, hviskede med hende om drengene og betroede hende at jeg lidt godt kunne lide store Hans (hvilket overhovedet ikke var sandt, men selv om man ikke skal lyve, var dette det min storebror kaldte *fårs masjør*, hvilket jeg ikke var helt sikker på hvad betød, men som i hvert fald indebar at man lige nu havde lov at lyve). (s.28)

Hun vet det er galt å lyve, men gjør det likevel. Siden Agnes vet det er galt å lyve, kan det tolkes som et normbrudd på en allerede eksisterende norm. Agnes tolker omstendigheten hun er i som en unntakstilstand, hvor alt er lov. Hun fraskriver seg ansvaret for handlingen ved å stille seg bak det hun kaller «fårs masjør» (s.28). Etter hvert finner Gerda ut at det er løgn og kaller Agnes for «den ledeste hun kendte» (s.30). I Gerdas øyne er altså Agnes ondskapsfull. For leseren, og for Gerda, kan det oppleves og tolkes som et svik og et brudd på tillitserklæringen et vennskap bygger på. Ifølge Hwang og Nilsson (2015) spiller tillit en sentral rolle i en relasjon. Tillit skaper trygghet, samhold og fremmer kommunikasjon og samarbeidsvilje. Derfor kan en hevde at tillit har mye å si for demokratiske logikker og praksiser. Mangel på tillit kan derfor være med på å forklare hvorfor barna i romanen handler som de gjør. Siden løgnen ikke får større konsekvenser, kan en også tolke det som at det kollektive «vi-et» mangler tillit til at en allerede eksisterende norm kan hjelpe dem til målet, derfor godtar og tolererer de løgn. Løgn kan føre til at feilinformasjon blir spredd, og resultere i at beslutninger som blir tatt er basert på feilaktige og misvisende opplysninger. På den måten kan løgn ha negative konsekvenser i og for et

samfunn og en gruppe. I dette tilfellet danner det grobunn for ondskapsfulle handlinger som holder den «eksistensialistiske stafetten» i gang.

Til slutt finner Agnes ut at det er hamsteren Oscarlille som er Gerdas «ømme punkt», og krever at Gerda skal ofre den. Idet Agnes krever det, angår denne «eksistensialistiske stafetten» ikke bare materialistiske ting, altså objekter, men også levende ting. Det bringer forløpet mot prosjektets mål opp til et nytt og mer dramatisk nivå, og blir dermed et tydelig vendepunkt i romanen. Agnes forteller at «[d]et var ligesom om Oscarlille gjorde et eller andet ved dyngen af betydning som hverken mine grønne sandaler, Sebastians fiskestang eller Richards fodbold havde gjort» (s. 32) og «[j]eg måtte bide mig i tungen for ikke at rødme af stolthed» (s.32). Ser en uttalelsene i sammenheng med at Agnes kaller hamsteren for Gerdas ømme punkt, kan en tolke at Agnes blir drevet av skadefryd, i tillegg til hevnlyst.

Betydningens målestokk

Etter ofringen av hamsteren krever Gerda at Maiken skal ofre stjernekkikerten sin: «Gerda var ikke særlig opfindsom og sagde blot at Maiken skulle aflevere sin stjernekkikert» (s.33). Fra tidligere i teksten vet leseren at Maiken har brukt alle sparepengene sine på kikerten, og at hun ser i den hver kveld det er skyfritt, «men alligevel var der ikke rigtig noget ved det» (s.33). Dermed kan en stille spørsmål til hva det er som bestemmer hvor mye noe betyr.

En kan hevde at kredibiliteten til maktinnehaveren og reaksjonene ofrene frembringer i gruppen blir målestokk for hvor betydningsfulle ofringene er. En kan argumentere for det ved å vise til forbindelsene barna i det kollektive «vi-et» lager mellom betydningen og det som blir ofret. For eksempel går Agnes, som nevnt, inn for å finne det ømmeste punktet til Gerda og ber henne ofre Oscarlille. Slik sett blir betydningen forbundet med noe som gjør vondt. Etter Gerdas krav og Maikens ikke fullt så verdifulle ofring, krever Maiken at Frederik skal ofre Dannebrog. Offeret får stor betydning, for «med Dannebrog vajende over sig, så dyngen af betydning virkelig ud af noget» (s.34). Ved dette tilfellet tyder det på at betydningen måles etter utseende. Neste offer, dagboka til dame Werner, kan en hevde får betydning ved at kravet blir skildret som ondskap og offeret sammenlignet med et liv. Anna-Li blir så bedt om å ofre adopsjonsbeviset sitt, og Anna-Li krever lille Ingrid's krykker. En kan hevde at ofringene får betydning i form av at det viser politisk deltakelse og at de deltar for fellesskapet.

Etter at lille Ingrid har ofret, krever hun at Henrik må avlevere slangen i formalin. Om slangen i formalin forteller Agnes: «Der var ved at komme gang i betydningen, og vores jubel ville ingen ende tage da lille Ingrid spagfærdigt hviskede at Henrik skulle komme med slangen i formalin» (s.36). Videre kommer det frem at slangen i formalin er en av seks ting som er verdt å se på i biologierommet: «Blandt disse var slangen i formalin langt den mest interessante, og lille Ingrids påfund var derfor genialt» (s.37). Den blir også beskrevet som «ækel og gav kuldegysninger ned ad ryggen hver gang man kom til at se på den» (s.37). Henrik stjeler den fra biologierommet med hjelp fra Dennis og Richard, og da den kommer på haugen, skaper den reaksjoner. Noen gråter, og Agnes forteller at «netop Oscarlilles hvin gjorde slangen endnu mere betydningsfuld» (s.39). Dermed kan en argumentere for at betydningen av slangen er forbundet med reaksjonene slangen skaper, hvor genialt kravet var av maktinnehaveren og hvor forferdelig og ekkel slangen oppleves. Betydningen på ofringene som blir gjort i etterkant av Henriks offer, ser blant annet ut til å bli vurdert etter hvor hellig, vondt og avskyelig ofringene oppleves. Rett før siste ofring påpeker Anna-Li: «'Og hvis ikke det gjorde ondt,' tilføjede Anna-Li stille, 'ville der jo heller ikke være nogen betydning i det.'» (s.88).

Ergo blir målet på betydningen avgjort på bakgrunn av variable størrelser, i form av ulike faktorer, subjektive meninger og reaksjoner. Til forskjell fra et direkte demokrati, der den *forutsigbare* demokratiske beslutningsprosessen skjer gjennom avstemning, ved at hele befolkningen får anledning til å påvirke politiske beslutninger (Lenz, 2020, s. 23). På den måten bestemmer et demokrati ut ifra antall stemmer hvor stor betydning et vedtak skal ha for samfunnet. I tillegg til det blir antall stemmer vurdert som et temperaturmål på demokratiet, der lav oppslutning som regel tyder på mistillit (Solhaug, 2021, s. 35). Forbindelsene mellom ofringene og betydningen kan føre til refleksjon over hvilke faktorer som burde spille inn i beslutningsprosesser, samt vektleggingen av de ulike faktorene. Oppsummert teller demokratiet antall stemmer for å bestemme noe, mens *Intet* tar utgangspunkt i variable størrelser.

Det kan se ut til at de emosjonelle reaksjonene fremprovoserer handlinger, på samme måte som handlingene fremprovoserer emosjonelle reaksjoner. På den måten holder det kollektive «vi-et» den «eksistensialistiske stafetten» gående. Det vises ved at Agnes, som nevnt, drives av skadefryd, Rikke-Ursula og store Hans av raseri, Sofie trolig av hevnløst og andre av frykt for vold og hva som skjer hvis de ikke velger å handle eller kreve et offer. Det ender med at haugen av betydning ikke bare består av objekter, men også av symbolske gjenstander som følelser, identitet, legemer, tro og forstand. Dette forholdet mellom reaksjonene og handlingene er med

på å gi et innsyn i gruppedynamikken til det kollektive «vi-et» og hvordan de forholder seg til loven.

Beslutningstaking

Samhandlingen innad det kollektive «vi-et» i romanen er interessant og uforutsigbar. Noen ganger diskuterer barna seg frem til den beste løsningen på problemer som dukker opp, andre ganger ikke. Hvis problemene som dukker opp angår haugen av betydning, diskuterer barna seg som regel frem til en løsning. Men hvis det dukker opp et problem, i form av en protest som angår selve ofringene, lar de loven trumfe alt – det er loven som har siste ordet. De lar den tale for seg, og gjør den ansvarlig for grusomhetene ofringene fører med seg. På det måten fraskriver de seg selv for ansvar, og det er trolig derfor barna tør å gå så langt som de gjør. I lys av teori om gruppepsykologi kan en tolke det som manglende agens, for de gjør jo bare som loven ber de om. Det skaper en kontrast til demokratiets styreformstenkning som verdsetter rettssikkerhet og systemer som gjør den eller de som har makt og tar beslutninger ansvarlige. I lys av teori om demokrati kan barnas manglende agens bidra til refleksjon over hvorfor det er viktig at beslutningstakere blir holdt ansvarlig for sine handlinger. At det kollektive «vi-et» velger å gjøre loven ansvarlig for alt, kan en også tolke som en mistro til at gjeldene regler i samfunnet kan fikse deres problem og oppnå prosjektets mål. For på et tidlig tidspunkt i romanen kommer det som nevnt et forslag om å involvere de voksne, som tilsynelatende følger gjeldende regler i samfunnet, men barna mener at det ikke vil føre de noen vei.

Et eksempel på en nesten demokratisk måte å ta beslutninger på er diskusjonen som forekommer etter at fromme Kaj ble bedt om å ofre helligheten «Jesus på korset» (s.67). Når barna endelig klarer å få «Jesus på korset» (s.67) inn i sagbruket etter en krevende aksjon, går hunden Askepot amok. Askepot nekter barna å legge statuen på haugen, og glefser etter de som prøver. Dermed får de ikke lagt den på haugen av betydning. De ser på det som et problem og synes ikke det sømmer seg at statuen ligger i sagmuggen, og ikke på haugen. De reflekterer over hvorfor Askepot ikke lar de legge den på haugen, og diskuterer hva de skal gjøre. En foreslår å hugge statuen opp og en annen foreslår å male den sort, men da kommer de frem til at den mister betydning. Det siste forslaget kommer fra Elise: «'Hvis vi nu I legger Jesus på dyngen mens jeg er ude at luften Askepot,' foreslog Elise, og det var et forslag som ingen hadde noget at indvende imod» (s.73). De samarbeider og kommer frem til en løsning gjennom dialog. Dette kan minne om en demokratisk måte å ta beslutninger på.

Det fromme Kaj krever, etter at han har avlevert «Jesus på korset» (s.67), blir et eksempel på at loven trumfer alt, og at det er lite rom for meningsbrytning i kollektivet. Fromme Kaj krever nemlig at smukke Rosa skal avlevere Askepots hode, fordi hunden hadde gjort Jesus' kors om til sitt toalett. Det protesteres fra flere hold, og ifølge Agnes begynner både smukke Rosa og Elise å gråte:

Smukke Rosa græd og bad om nåde og sagde, at det kunne hun ikke, og at hun bare ville besvime midt i det hele og måske få et epileptisk anfald så hun skulle på skadestuen og aldrig mere ville blive normal. Elise græd som hun aldrig havde grædt over sin lillebrors kiste.

Vi tog os ikke af nogen af dem.

For det første måtte smukke Rosa tage sig sammen. Askepots hoved var et væsentligt mindre offer end mange andre havde måttet bringe. For det andet havde vi alle haft mistanke om, at Elise var sluppet for let og i virkeligheden havde været glad for at hendes brors kiste var blevet gravet op. Fromme Kaj fik to ofre med en bøn. (s.77)

Sitatet er nok et eksempel på at det er den ubønhørlige politiske likheten som råder i kollektivet. I tillegg til at det kommer frem at de ser på det å drepe som et lite offer sammenlignet med de andres offer. Det tyder på at barna anser formålet sitt som så viktig at de opphøyer loven, og anerkjenner lovens autoritet uansett hva. Andre eksempler på at det er lite rom for meningsbrytning er når det protesteres og det kommer frem at «[d]er var ingen nåde» (s.26) og «vi var hverken til at hugge eller hakke i» (s.34). Et siste eksempel er når Rikke-Ursula prøver å protestere på vegne av Anna-Li når hun må ofre adopsjonsattesten sin, og dame Werner svarer:

‘I må meget undskylde,’ sagde dame Werner med påtaget overbærenhed. ‘Min dagbog er mit liv. Hvis den kan ligge på dyngen, kan adoptionsbeviset også. Var det ikke meningen at den dyngge skulle have betydning?’

‘Ikke på den måde,’ sagde Rikke-Ursula og rystede på hovedet [...]

Dame Werner fremturede høfligt, og vi vidste ikke riktigt hvad vi mere kunne indvende og stod og tyggede lidt på det. (s.36)

Dame Werner benytter seg dog av en annen form for retorikk – han kan oppleves som hyggelig i fremtoningen og ikke like påståelig som de andre. I likhet med fromme Kaj, vinner han også frem. I lys av teori om demokrati og medborgerskap kan en reflektere over ytringsfrihetens rolle i et fellesskap, og om det har noe å si hvordan den brukes.

Gang på gang prøver altså flere å protestere og nekte for å utføre ulike handlinger og ofre det som betyr mest for dem, likevel ender de opp med å handle og ofre – for «indvendinger var ikke nogen nytte til» (s. 42). Eksemplene ovenfor viser at det kollektive «vi-et» og loven de følger trumfer alt og er uforanderlig. I tillegg til at den skaper lite rom for meningsbrytning og dialog, hvis det ikke hjelper prosjektet deres fremover. Det er noe som strider imot en viktig grunnpilar i et demokrati. Ifølge Lenz (2020, s. 36) er et levende demokrati avhengig av pluralisme. «Demokratiets store styrke er at det tillater folket å forme politikken» ifølge Wikforss og Wikforss (2023, s. 17). Demokratiet er slik sett åpent for forandringer og endring av mening, for å finne de løsningene som er rettferdige i mylderet av ulike interesser, meninger og levemåter (Lenz, 2020; Wikforss & Wikforss, 2023). Ergo skal en kunne påvirke beslutninger som angår en selv, fordi demokratiet åpner for diskusjon og debatt (Wikforss & Wikforss, 2023).

Det motsatte er ifølge Lenz (2020, s. 36) et autoritært styre som kjennetegnes av påtvungen politisk og sosial ensretting. Gruppedynamikken og «normen» det kollektive «vi-et» innretter seg etter, kan minne om et slikt styre. Det fordi den politiske likheten står så sterkt at den knebler avvikende meninger og tvinger barna til å tilpasse og underordne seg loven. I tillegg til at de får «belønning» i form av makt og sosial aksept ved å tilpasse seg den. På den måten tvinger loven barna i det kollektive «vi-et» til sosial og politisk ensretting, og gjør de underdanig. Av den grunn kan en hevde at den nevnte kulturelle normen om å adlyde autoriteter gjør seg gjeldende i det kollektive «vi-et», og medfører i dette tilfellet til manglende agens (Hwang & Nilsson, 2015). Dette motsetningsforholdet mellom demokratiet og «normen» til det kollektive «vi-et» belyser slik sett at det finnes ulike styreformer, med ulike spilleregler.

Gruppedynamikk

Hvis noen i det kollektive «vi-et» ikke adlyder eller handler, kan det altså tolkes som et normbrudd av de andre gruppemedlemmene, så for å hindre utstøtelse av gruppen handler de til tross for at det kanskje motstrider det de vil. Derfor er det interessant å se nærmere på gruppedynamikken i det kollektive «vi-et», og stille spørsmål til hvorfor barna lar seg underordne og eller tilpasse seg? Hvorfor handler de som de gjør? Barna tør å protestere, men hvorfor står de ikke på sitt? Hva er det som påvirker valgene som blir tatt?

For det første ser det ut til at det kollektive «vi-et» lar seg styre av en frytkultur, for hvis noen protesterer, utsettes de for trusler og vold. For eksempel da Gerda hulker og ikke vil ofre Oscarlille, ber Agnes henne holde munn, for hvis ikke «bliver det en død Oscarlille der kommer på dyngen!» (s. 30). Henrik blir truet av Hussain med at han vil knuse glasset med slangen i formalin mot pannen hans hvis han ikke stjeler den fra biologirommet på skolen. Et tredje eksempel er da fromme Kaj ikke vil hjelpe til og «Ole lovede ham tæsk hvis han gjorde mere vrøvl» (s. 50). Ergo fremprovoserer loven trusler og tillater det for at medlemmene av det kollektive «vi-et» skal få det som de vil. Som nevnt har en lov til å ytre seg i et demokrati, men «[u]tsagn som rammes som trusler, er ikke beskyttet av ytringsfriheten» hevder Elden (2022). I tillegg til det, er det som regel det beste argumentet som vinner frem i et demokrati (Lenz, 2020). Derfor er det lurt å være bevisst på hvordan man prater til hverandre. For å sette det i perspektiv spør Lenz: «Er det den sterkeste rett, status og hersketeknikker som skal avgjøre hvem som får gehør og gjennomslag for sitt synspunkt? Eller skal alle bli hørt og det beste argumentet vinne?» (ibid., s. 30). Tilsynelatende er det trusler og de beste slagene som vinner frem i det kollektive «vi-et». Til forskjell fra et demokrati der det, som nevnt, er det beste argumentet som sannsynligvis vinner frem. Følgelig vitner gruppedynamikken i *Intet* om en udemokratisk mentalitet.

Det kommer frem ved flere tilfeller at det kollektive «vi-et» benytter seg av vold for å følge loven de har etablert. For eksempel blir Hussain slått ned når han protesterer mot å levere bønneteppeet sitt:

Hussain gjorde så meget vrøvl at vi til sidst var nødt til at banke ham. Det vil sige at Ole og store Hans var. Vi andre så til. Det tog lidt tid, men til sidst lå Hussain med ansigtet ned i savsmuldet og Ole på ryggen, og han sagde ikke mere. (s.62)

Hussain er ikke den eneste som får bank fordi han protesterer. Et annet eksempel er når Jan-Johan blir bedt om å ofre pekefingeren sin – «fingeren skulle *guillotineres*» (s.85). Jan-Johan nekter og truer med å sladre. Det ender med at han får «nogle flade» (s.84) av Ole. Etter det blir Jan-Johan truet av Ole og Sofie:

Så sendte vi Jan-Johan hjem med besked om at han skulle komme tilbage næste dag klokken et.

‘Hvis du ikke dukker op, får du flere bank!’ råbte Ole efter ham.

‘Næh,’ sagde Sofie og rystede på hovedet. ‘Hvis ikke du dukker op, så tager vi hele hånden.’ (s.84-85)

I likhet med trusselen Agnes gir Gerda, innebærer denne trusselen også noe verre enn det som først var tenkt. Slik sett fungerer truslene som en form for pressmiddel. Det er tenkelig at de frembringer frykt for hva som skjer, hvis en ikke adlyder. Om Jan-Johans offer forteller Agnes: «Det der skulle ske, var et nødvendigt offer i kampen for betydningen. Alle måtte gøre deres. Vi havde hver gjort vores. Nu var det Jan-Johans tur. Værre var det vel heller ikke» (s.87). Det at det er en kroppsdel som skal ofres bagatelliseres, og en får følelse av at barna ser på det som et lite offer i forhold til det store formålet. I tillegg til det understreker sitatet hvor sterkt det kollektive «vi-et» verdsetter rettferdighet og politisk likhet.

Dagen ofringen skal skje, er alle i beredskap. Jan-Johan prøver rabalsk å unngå kniven og Sofie som skal utføre «giljoteringen». Ole, store Hans, Richard og fromme Kaj kommer Sofie til unnsetning og bærer Jan-Johan til åstedet i sagbruket der ofringen skal skje. Agnes skildrer bruken av tvang som «de ret overbevisende fysiske argumenter» (s.87). Det bekrefter at vold blir ansett som en berettiget måte å få gjennomslag for noe en tror på.

I forkant av denne hendelsen krevde store Hans at Sofie måtte ofre jomfrudommen sin. Da forekommer det også protester. På de svarer Store Hans: «'Hvordan kan I vide at min neongule cykel ikke betyder det samme for mig som Sofies uskyldighed for hende?' Det kunne vi ikke» (s.64). Etter ofringen av uskylden forteller Agnes:

Jeg ved ikke præcis hvad der skete den aften hvor store Hans hjalp Sofie med at aflevere uskyldigheden. Næste dag var der bare en lille smule blod og noget slim på et ternet lommetørklæde der lå øverst oppe på dynen af betydning, og Sofie gik lidt mærkeligt som om hun havde ondt når hun flyttede benene. (s.66)

Senere, da Jan-Johan blir bedt om å ofre pekefingeren, melder Sofie seg frivillig, og da forteller Agnes:

Der var kommet noget koldt over Sofie lige siden det med uskyldigheden.

Kold. Koldere. Frost, sne og is.

Med et kom jeg i tanker om at Jan-Johan havde været med den aften i savværket, og så var det at jeg ikke ville forestille mig hvad han havde gjort med fingeren. (s.80)

Ut ifra Agnes spekulasjon er det tenkelig at Sofies motiv for den frivillige vervingen er hevnt over Jan-Johan.

Det kollektive «vi-et» benytter seg altså av vold og trusler for å følge loven og skape frykt. Ofringene Jan-Johan og Sofie gjør er irreversible, og viser at det kollektive «vi-et» mangler respekt overfor hverandre og hverandres eiendom. På det viset avviser de et viktig demokratisk prinsipp. De demokratiske spillereglene verdsetter gjensidig respekt for hverandres rettigheter og eiendom (Lenz, 2020; Solhaug, 2021). Til tross for at de er irreversible, blir de sett på som like store og nødvendige offer som de andres offer. Ifølge «normen» til det kollektive «vi-et» er det berettiget. Men som leser kan en føle på en urettferdighet, fordi det ikke er like enkelt å gro en ny pekefinger, som det er å kjøpe nye sandaler.

Det ser ut til at «normen» det kollektive «vi-et» handler etter er et nullsumspill – det en spiller taper, vinner den andre. I Sofies tilfelle: det en overgriper vinner, taper offeret. Barna vinner makt og sosial aksept etter tur, mens ofrene taper det de er nødt til å avlevere. I denne sammenhengen kan en tolke det som en form for enten-eller-logikk. Det vil si at enten så er du med, eller så er du ikke det – enten så er du med og vinner, eller så taper du medlemskapet. På det viset skjærer den etablerte «normen» gjennom demokratiet og er bastant på at det er slik det skal være – noe kollektivet er enig om.

I tillegg til frykt, kan mangel på og søken etter de psykologiske behovene bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling forklare hvorfor karakterene i romanen handler som de gjør. Ifølge Hwang og Nilsson (2015) er disse behovene som nevnt avgjørende for gruppedynamikken. Det ser ut til at barna søker bekreftelse i form av å ofre, for ved å ofre er de med videre i nullsumspillet. De søker trygghet ved å be en ny ofre, og de søker tilhørighet ved å gjøre som kollektivet vil i frykt for angrep og utstøting. For ut ifra truslene skjer det, som nevnt, noe verre hvis de ikke gjør som det kollektive «vi-et» er enig om. På bakgrunn av prosjektet og målet kan en hevde at det kollektive «vi-et» søker utvikling, siden de etablerer en ny lov og «norm». Slik sett blir det kollektive «vi-et» et prakt eksempelpå menneskers behov for bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling i gruppesammenheng. Det er tenkelig at mangel og søken på de fire psykologiske behovene grunnet frykt, fører til konformitet i form av normativ påvirkning og gruppepress, og belønning i form av sosial aksept og makt. Som nevnt påvirker barna i det kollektive «vi-et» hverandre normativt, noe som fører til at de ulike verdsettene og type borgerne som blir representert tilpasser seg hverandre og normen gruppa følger.

På bakgrunn av ofringene og de emosjonelle reaksjonene dem fører med seg får en mulighet til å leve seg inn i karakterene, samt forstå hvordan karakterene forholder seg til den nyetablerte

«normen» som innebærer personlig offer og politisk likhet for loven. I tillegg til at fortellerens personlige deltagelse i fortellingen gjør teksten menneskelig. Slik sett legges det opp til å ikke kun lese *Intet* som en idéroman, fordi ideene personifiseres via karakterene. Som leser får man mulighet til å leve seg inn i fortellingen via barna og gjennom det de ofrer.

Ofringene blir mer og mer ekstreme og eskalerer til det grusomme, og skaper avsky og vemmelse for leseren. Men likevel fortsetter en å lese – kan det være fordi det vanvittige plotforløpet vekker en slags morbid nysgjerrighet for hvor langt barna i 7A er villige til å gå? Kan det være fordi det blir skapt en så stor kontrast til samfunnet vi lever i, og en vil få et innblikk i hvordan et samfunn fungerer når demokratiet og hemningene er satt til side? Eller hvordan et samfunn ikke skal se ut? Det er mulig det har en sammenheng med det som kommer frem i den teoretiske delen om gruppepsykologi. Ifølge Hwang og Nilsson (2015) oppleves ikke spranget fra nederste nivå til øverste nivå så stort, hvis intensiteten på det man blir fortalt og eller beordret stiger gradvis. Ergo kan den gradvise opptrappingen av denne «eksistensialistiske stafetten», fra å gjelde materialistiske objekter til levende ting til irreversible handlinger, tøye grensene for hva man som leser anser og opplever som for brutalt underveis, samtidig som den gjør romanen fengslende å lese.

Medborgerskapet

Ofringene setter med andre ord de fleste demokratiske spillereglene til side. Til tross for at noen spilleregler minner om demokratiets, er ikke «normen» i *Intet* et demokrati. Mens man handler ut ifra gjensidig respekt og toleranse i et demokrati, handler det kollektive «vi-et» ut ifra sinne, hevn, frykt og frustrasjon. Ergo skjer handlingene i romanen på helt andre premisser enn i et demokrati.

Men leses handlingene i sammenheng med hva et medborgerskap består av, kan en se det litt annerledes. Som nevnt brukes termen medborgerskap om en tilstand der en blir regnet som et fullverdig medlem av samfunnet, både av seg selv og andre (Solhaug, 2021; Thorsen & Lid, 2022). Det gjennom et inkluderende samfunn som behandler alle som likeverdige og skaper rom for medvirkning i det sivile og politiske liv. Som nevnt kan en tolke reaksjonene på ofringene som målestokk for hvor betydningsfull ofringene er, men likevel mener kollektivet at hvert enkelt offer teller fordi alle må ofre noe. Slik sett ser barna på hverandre som likeverdige.

Prøver ikke barna i *Intet* på et vis å reintegrere Pierre Anthon inn i kollektivet? Barna benytter seg av organisasjonsfriheten og kjemper for det de tror på – de bidrar og deltar i et fellesskap, og tar ansvar for noe ut over seg selv og sitt. De vil skape mening for seg selv og Pierre Anthon, og innstifter en lov og etablerer en «norm» de mener vil føre de til målet – de går aktivt inn for å gjøre noe med tilværelsen. Slik sett kan det tolkes som en form for aktivt medborgerskap – om det kan kalles et aktivt *demokratisk* medborgerskap er en annen sak. Ser en det slik kan romanen bidra til refleksjon over hva det vil si å være medborger og praktisere et medborgerskap, samt hvordan man som medborger kan balansere politiske og sosiale rettigheter og praksiser på best mulig måte.

Avviser etablerte normer og verdier

Oppsummert bygger altså «normen» i *Intet* på noen enkle regler som ikke tilrettelegger for meningsbrytning, frarøver barna i det kollektive «vi-et» identitet, ytringsfrihet og trosfrihet, og aksepterer bruk av vold og trusler for å skape frykt. Det gjensidige avhengighetsforholdet mellom de grufulle handlingene og de emosjonelle reaksjonene er med på å danne en fryktelig og voldsom gruppedynamikk som vitner om en umoralsk og udemokratisk mentalitet som fremprovoserer stjeling, krenkelse av religion, dyremishandling og misbruk av respekt og vold. Slik sett strider «normen» i *Intet* imot alle de grunnpilarene et demokrati er bygd opp av som sikrer at befolkningen blir hørt, og som tilrettelegger for gjensidig respekt og toleranse. Til tross for at loven fremprovoserer emosjonelle reaksjoner og grufulle handlinger er alle barna enige om at det å føye seg etter loven er veien til målet. Denne spenningen mellom kollektiv samstemthet og indre spenning i kollektivet, gir klassens prosjekt og romanen dens interessante, indre spenning.

Hjem

Overgangen fra et fritt vilt *ute*, til den nye tilværelsen *hjem* er ikke like markant som overgangen fra *hjemme* til *ute*. Etter guttenes overbevisende fysiske argumenter kappes fingeren til Jan-Johan av:

Kniven knasede dybt ind i Jan-Johans finger med en pludselighed der fik mig til at gispe. [...]. Så skreg Jan-Johan så højt som jeg aldrig før havde hørt nogen skriige. Jeg holdt mig for ørene, og alligevel var det ikke til at holde ud. Fire gange måtte Sofie hamre kniven ned; det var svært

at ramme rent sådan som Jan-Johan vred sig. Tredje og fjerde gang kiggede jeg med. Det var alligevel interessant at se hvordan fingeren blev til trævler og benstumper. Så var alt blod [...]. (s.88)

Det er etter denne hendelsen at barna blir oppdaget, og det de har holdt på med i sagbruket blir avslørt. Politiet blir varslet, og de stenger av området. På skolen får barna straff i form av gjensitting, og hjemme får de fleste husarrest. Det bekrefter at kollektivets nyetablerte «norm» strider imot eksisterende normer og verdier i romanen. Agnes forteller at de likevel gikk «rundt i sneen i skolegården med ranke rygge og så viktige ud» (s.98), for ifølge dem selv hadde de funnet betydningen og visste noe som de andre ikke visste.

Pressen får nyss i haugen av betydning og barna blir berømte. Haugen selges til et museum, og alle verdens hjørner ser ut til å ha dekket fortellingen om barna som fant betydningen ved å ofre personlige eiendeler til en haug av betydning. Derfor tenker man til å begynne med at prosjektet deres ser ut til å lykkes, og at de nærmer seg en mer tilfreds tilværelse. Men Pierre Anthon er ikke til å rikke på, han vil ikke komme ned fra treet. Barna forsøker gang på gang å få han ned for å komme å se på samlingen deres, men han svarer bare «[d]er er ikke noget ved noget, og der er ikke noget der betyder noget. Heller ikke jeres skrammelbunke» (s.100). Agnes begynner å tvile og tenker at Pierre Anthon har litt rett, «at betydningen var relativ og derfor uden betydning» (s.106). Men hun sier ikke noe, fordi hun er redd Sofie og synes berømmelsen vekker en følelse av glede og velvære enn så lenge. Hwang og Nilsson (2015) hevder at det viktig å ha en som mener det samme som en hvis man skal ytre en mening som skiller seg ut i en gruppe. Det kan forklare hvorfor Agnes holder det for seg selv. Da prosjektet startet var det høst, mens nå går det mot vår. Ergo følger romanens komposisjon årstidene.

Medieoppstyret gir seg, og all verdens presse drar fra Tæring: «Så forlod museumsfolkene og deres advokater Tæring, og med dem alverdens presse, heriblandt vores egen nationale. Tæring blev præcis sådan som byen altid havde været: Kedelig. Kedeligere. Kedeligst» (s.109). For å holde på betydningen, gleden og velværet berømmelsen ga, forteller Agnes: «Vi prøvede at lade som ingenting og stak næserne i sky og var vigtige og både noget og nogen» (s.110). Men «[t]vivlen tog os en efter en. En. To. Næsten alle. Det var forræderi» (s.110). En kan tolke dette som at de svikter regimet de har innrettet gjennom «normen», i tillegg til at det viser hvor mye påvirkningskraft som ligger i omgivelsene rundt. Etter hvert forstår de at prosjektet deres har feilet:

Vi begyndte at forstå hvad Pierre Anthon mente. Og vi begyndte at forstå hvorfor de voksne så ud som de gjorde. Og selv om vi havde forsvoret at vi nogensinde ville komme til at ligne dem, var det lige præcis hvad der var sket. Vi var ikke engang fyldt femten endnu.

Tretten, fjorten, voksen. Død. (s.113)

Det hele ender med at det kollektive «vi-et» opphører, og de begynner å slåss idet Sofie påpeker at det de har prøvd å kjempe for og imot ikke har noe betydning hvis haugen ikke betyr noe. Agnes drar fra slåsskampen for å hente Pierre Anthon. Hun tror hun er nødt til å overbevise han om å komme, «[m]en Pierre Anthon gled uden et ord ned fra grenen» (s.120). Han blir med ut til sagbruket og 7A danner en halvsirkel rundt Pierre Anthon. Han setter ting i perspektiv nok en gang ved å spørre hva prisen har vært for de forskjellige ofrene. Til Hussain spør han «[h]vad var prisen for din tro?» (s.122). Til Sofie spør han «hvad har du tilbake når du har solgt dig selv?» (s.122). Det provoserer, og Agnes forteller:

Det var hans skyld at vi hadde mistet lysten til livet og fremtiden og ikke vidste hverken ud eller ind.

Det eneste vi vidste, var at det var Pierre Anthon's skyld. Og at han skulle få det betalt. (s.123)

De gir han skylden for det hele og nok en gang velger barna å ty til vold, fremfor å stå opp for seg selv verbalt – slik en gjerne gjør i et demokrati. Barna forlater Pierre Anthon forslått, med lemmene i merkelige vinkler. Samme natt brenner sagbruket ned, med Pierre Anthon inni – både betydningen og han går opp i røyk. Om volden kan klassifiseres som et drap på Pierre Anthon er opp til leseren selv å bedømme. Men det som er sikkert er at klasse 7A aldri hadde gått så hardt ut hvis de ikke hadde ofret en hel del for ham, altså hatt dette prosjektet som etablerte denne «normen». Hendelsen er et klart tegn på at gruppepsykologi selv er normsettende.

Gjennom romanen blir det kollektive «vi-et» og leseren introdusert for det sakrale, døden og seksualiteten etter innstiftingen av den interne loven. I likhet med Søndergaard (2006) vil jeg knytte disse tre innsiktsområdene til ofringene som blir gjort i *Intet*. Maria Nikolajevas teori, som er presentert i Søndergaard (2006, s. 220), argumenterer for at innvielsen til voksenlivet innebærer møte med det sakrale, døden og seksualiteten for mange kulturer. I *Intet* møter barna og leseren på det sakrale når Hussain må ofre bønneteppe sitt og når fromme Kaj får i oppdrag å bringe «Jesus på korset» til haugen av betydning. I møte med Oscarlilles død, den oppgravde døde lillebroren til Elise og hunden Askepots hode må barna forholde seg til døden, som er en form for «intet». Når Sofie er nødt til å ofre uskylden sin møter de på seksualiteten. Slik sett

fører ofringene leseren og barna gjennom tre innsiktsområder og fasen *ute* til «vi-et» vender *hjem*. Kanskje det er på grunn av denne innsikten at de til slutt skjønner at betydningen er relativ. For etter begravelsen forteller Agnes:

Vi græd, fordi vi hadde mistet noget og fået noget andet. Og fordi det gjorde ondt både at miste og få. Og fordi vi vidste hvad vi havde mistet, mens vi endnu ikke kunne sætte ord på hvad det var vi havde fået. (s.126)

Etter begravelsen drar alle barna ut til sagbruket for å sikre seg en del av asken. Da kommer det frem:

Og vi havde brug for at holde godt fast i den, for selv om Pierre Anthon ikke længere sad i blommetræet på Tæringvej 25 og råbte efter os, var det alligevel som om vi hørte ham hver gang vi kom forbi. (s.127)

Pierre Anthon har altså satt sine spor. Om den nye tilværelsen etter hans død markerer modenhet og en mer avklart posisjon, er tolkningsmessig diskuterbart, men en kan hevde at tilværelsen er forandret. Det er ikke alltid en kommer styrket ut av kaos og konflikter. Begravelsen markerer i alle fall en overgang fra *ute* til en ny type normaltilstand kalt *hjem*. Helt til slutt gjør Agnes det klart at alle hendelsene skjedde for åtte år siden. Det kommer frem at hun av og til tar frem en boks med litt av asken fra sagbruket for å se på asken. Romanen avsluttes med en åpen slutt i form av et spørsmålstegn: «Og jeg ved, at betydningen skal man ikke spøge med. Vel, Pierre Anthon? Vel?» (s.128).

Romanen viser hva som kunne hende hvis en gruppe (unge) mennesker får fritt spillerom – i dette tilfellet en gruppe barn. Som det kommer frem i analysen kan *Intet* utfordre ens forutinntatte holdninger og oppfatninger om hva barn og grupper er kapable til å gjøre; noe som gjør at romanen som helhet kan gjøre leseren urolig og forstyrret, og oppleves som støtende. For eksempel ved at det kollektive «vi-et» avviser demokratiske spilleregler. De demokratiske spillereglene blir ikke ansett som en fungerende løsning på prosjektet deres. Romanen kan også virke foruroligende i form av grusomme skildringer. For eksempel kappingen av fingeren til Jan-Johan, som blir skildret i detalj. På den måten kan *Intet* være med på å utvide og utfordre forhåndsetablerte forestillinger om en selv, andre, institusjoner og ideologier. I tillegg til den opplevde nærheten fortelleren legger opp til kan være med på å oppøve den narrative forestillingsevnen. For som leser kan man på en måte klare å identifisere seg med barna, fordi en mest sannsynlig har vært vitne til gruppepress og sosial påvirkning i livet. Men på den andre

siden tar en også avstand, fordi handlingene barna gjør oppleves så brutale og groteske, samtidig som de strider mot hva som er moralsk riktig å gjøre fra et demokratiperspektiv. I likhet med Nussbaum, argumenterer Skaftun og Michelsen for at både identifikasjon og fravær av identifikasjon til en tekst kan føre med seg refleksjon og innsikt (Nussbaum, 2016, s. 34; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). Ifølge Nussbaum (2010, 2016) kan denne type litteratur bidra til å gjøre oss til det hun kaller «bevisste samfunnsdeltakere», og på den måten ha samfunnsmessig verdi. Nussbaum argumenterer:

For at litteraturen skal kunne spille sin samfunnsrolle, må vi la den forstyrre oss – ja, vi må til og med oppfordre den til å gjøre det. Hvis det er lett for oss å føle med en romankarakter, har ikke oppfordringen særlig stor moralsk verdi; opplevelsen kan alt for lett få oss til å synke ned i en selvforherligende nytelse av egen medmenneskelighet. (Nussbaum, 2016, s. 41)

Videre hevder hun at pensum som en lærer mest av, er pensum som viser et samspill mellom ulikheter og uenigheter (ibid., s.52). Oppsummert kan romanen bidra til å utvikle evnen til å foreta vurderinger og valg som man er pålagt som samfunnsdeltaker, ved å vise hva som kunne hende på en foruroligende, forstyrrende og støtende måte.

Nussbaum hevder at «[e]ldre barn og ungdom bør etter hvert gjøres kjent med mer komplekse litterære verker» (Nussbaum, 2016, s. 35). Ifølge Jensen (2014) regnes *Intet* som en kompleks og modernistisk ungdomsroman. Ut ifra analysen kan en argumentere for det samme. For det første representerer persongalleriet mange forskjellige typer, noe som er karakteristisk for en kompleks ungdomsroman. Gjennom en intern forteller, som leker med et uvant formspråk, får man innblikk i handlinger med voldsomme konsekvenser. Samspillet mellom narrasjonen og plotforløpet forteller om en uforutsigbar og uoversiktlig tilværelse. Ifølge Jensen vil arbeid med denne typen tekster innebære «en slags myndiggjøring av de unge gjennom å ikke snakke ned til dem, gjennom å ikke tenke pedagogisk og terapeutisk, moralsk oppbyggelig eller lettbenet underholdende. Det dreier seg om å utfordre elevene som tenkende, litterære vesen» (Jensen, 2014, s. 96). Denne tekstens evne til å myndiggjøre leserne, taler for å ta *Intet* med inn i klasserommet. Derfor skal jeg nå overføre funnene mine til klasserommet, og la dem danne grunnlaget for et undervisningsopplegg med romanen som sentrum.

4 Didaktisk perspektiv

I denne delen vil jeg se nærmere på bruken av Tellers roman *Intet* i en sosial og praktisk læringssituasjon, nemlig litteraturundervisningen. Som analysen og tolkningen av *Intet* viser, kan flere av hendelsene i romanen bidra til refleksjon og diskusjon rundt de tverrfaglige begrepene demokrati og medborgerskap. Først vil jeg drøfte hvorfor og hvordan man som lærer kan ta romanen med inn i klasserommet. Deretter vil jeg se nærmere på hvordan en tematisk tilnærming til *Intet* kan tilrettelegge for refleksjon og diskusjon i klasserommet. Jeg vil da skissere en teoretisk hypotetisk læringssituasjon i forbindelse med romanen.

4.1 Tekstvalg

Som nevnt tidligere er *hva*-spørsmålet en skal jobbe med i norskundervisning et sentralt didaktisk anliggende. Inn under *hva* havner utvelgelse av tekst, og som lærer er en nødt til å være bevisst rundt de tekstvalgene en tar. Ifølge Skaftun og Michelsen legger tekstvalgene ikke bare føringer for videre praksis, men det sier også noe om hvem man er som lærer – «[v]algene vi tar, er med på å bestemme hvem vi er» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 178).

I dette prosjektet har jeg basert analysen på en dansk roman, *Intet*. I læreplanen i norsk under kjerneelementet *Tekst i kontekst* står det at elevene «skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det åpner opp for å bruke både den danske utgaven *Intet* og den norske utgaven *Ingenting*, som ble utgitt i 2005, i undervisning. Et argument for å benytte seg av den danske utgaven er knyttet opp til metaspråklig kompetanse. Ifølge Stian Hårstad (2021) i boka *Nabospråk og nabospråkundervisning* vil den metaspråklige bevisstheten – evnen til å betrakte språkets innhold og form, og ha et begrepsapparat til å beskrive det – utvikles i arbeid med nabospråkene dansk og svensk (Hårstad, 2021, s. 13). Økt metaspråklig bevissthet vil kunne bidra til en økt forståelse av det norske språkssystemet. Lesing av litteratur på dansk vil trolig være mer krevende, og det er tenkelig at en må bruke mer tid på fortolkningsarbeidet for å unngå misforståelser. Noe som trolig kan gå ut over forståelsen av teksten og leseopplevelsen. I et tidligere eksempel kommer det frem at Agnes synes «[d]er var rart i berømmelsen» (s.106). På dansk betyr «rar» *god*, at man føler på velvære, viser omsorg og er vennlig overfor andre, mens på norsk betyr «rar» noe merkelig og underlig (Bokmålsordboka, u.å.; Den Danske Ordbog, u.å.-a). Det kan by på

misforståelser om en ikke er klar over forskjellen. En må også ta stilling til det språklige mangfoldet elevgruppen sannsynligvis representerer. Om det er noen elever med et annet morsmål enn norsk, eller med lese- og skrivevansker, kan det danske språket være en ekstra utfordring. Dermed er det opp til læreren å overveie hvilke elever som vil dra nytte av å lese den norske utgaven av *Intet*, og hvilke elever man kan oppfordre til å lese den danske utgaven. Oppsummert er det både gevinster og utfordringer tilknyttet den danske utgaven.

Ifølge Skaftun og Michelsen har forskning på hvordan elever oppfatter norskfagets litteraturundervisning vist at det er ønskelig med mer diskusjon om litteraturens idéinnhold og relevans (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182-183). Det kommer frem at elevene mener at mekaniske, formelle øvelser har blitt prioritert fremfor diskusjoner av idéinnhold og relevans. Som kommentar til forskningen påpeker Skaftun og Michelsen (2017) at en slik prioriteringsliste ikke blir støttet av noen gode faglige begrunnelser. De hevder at: «'Jakt' på sjangertrekk og andre virkemidler er derimot formålsløst hvis man ikke nettopp bruker observasjonene til å reflektere over hva teksten betyr» (ibid., s. 183). De konkluderer med at det som til slutt burde bestemmes om en tekst skal inn i klasserommet er om den kan frembringe forståelse og refleksjon. I lys av analysen vil trolig *Intet* bidra til refleksjon av idéinnholdet der en kan trekke inn sjangertrekk og andre virkemidler. På den måten kan refleksjonen også bidra til utvikling av metaspråket.

Gjennom analysen kommer det frem at barna i det kollektive «vi-et» står over en rekke valgsituasjoner der de må ta stilling til hvordan de skal handle for å fortsatt være en del av fellesskapet. Dette er valg ungdom, på andre plan enn de som er presentert i romanen, trolig vil kunne kjenne seg igjen i. Skaftun og Michelsen hevder at: «Fortellinger som presenterer vanskelige valgsituasjoner ungdommer kan kjenne seg igjen i, er gode fortellinger å bruke i undervisningen» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). Utsagnet kan en kalle for et didaktisk alibi som taler for å ta med *Intet* inn i klasserommet.

Flere av hendelsene i romanen kan provosere, oppleves brutale og bli mottatt med avsky av elevene. Det er en potensiell didaktisk utfordring og risiko ved å ta romanen med inn i klasserommet. Av den grunn burde man som lærer tenke gjennom hvordan man skal formidle og forberede elevene på det. En måte å gjøre det på er å sette romanen i sammenheng med et allmenngyldig tema før den blir overlevert til elevene, slik jeg vil foreslå senere, og eller gjøre det tydelig at målet med lesingen er å utvide forståelseshorisonten. En annen mulighet er å påpeke at noen scener kan vekke forferdelse. Det kan igjen gå ut over leseopplevelsen. Dermed

kan en, i likhet med Skaftun og Michelsen (2017), konkludere med at det er opp til læreren selv å avgjøre og vurdere om en tekst, i dette tilfellet *Intet*, er en passende tekst som vil fungere i klasserommet med sine elever.

Siden jeg har valgt å kontekstualisere *Intet* i lys av teori om demokrati og medborgerskap, har jeg valgt å innrette den didaktiske refleksjonen etter hvordan romanen kan brukes som et mulighetsrom i videregående skole. Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* gjelder både ungdomstrinnet og VGS, noe som taler for at romanen i lys av valgt teori og tema kan diskuteres på ungdomstrinnet også. Men det er tenkelig at elever på VGS vil få mer ut av *Intet* i lys av valgt teori og tema. Derfor har jeg valgt å lage en kontekst og skissere et undervisningsopplegg som passer best for VGS. Hvis en hadde valgt å bruke *Intet* i lys av teori om demokrati og medborgerskap på ungdomstrinnet, er det tenkelig at det også ville fungert – romanen legger til rette for at elevene kan strekke seg etter noe.

4.2 Undervisningsforslag

Videre vil jeg prøve å svare på hvordan Tellers roman *Intet* kan skape refleksjon og debatt rundt de tverrfaglige begrepene *demokrati og medborgerskap* i klasserommet ved å være et slags demokratisk vrengebilde. Jeg vil komme med et forslag til hvordan en kan arbeide med teksten i klasserommet, basert på en dialogisk tenkemåte.

På samme måte som myndiggjøring er viktig i et demokrati, er myndiggjøring i litteraturundervisningen like viktig for å skape eierskap og engasjement. Det kommer frem i læreplanen i norsk at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i norsk handler «om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fra et demokratisk perspektiv omhandler myndiggjøring en prinsipiell anerkjennelse av at andre mennesker er like mye verdt som en selv og at en respekterer dem som jevnbyrdige, også i konfliktfylte situasjoner (Lenz, 2020, s. 16). Utdanningen skal sikre at eleven får de redskapene som trengs for å utvikle seg til en autonom person med selvstendige tanker og evne til å ta egne, uavhengige valg (ibid., s.17). En måte å forvalte autoriteten man har som lærer på, som støtter opp under det, er «å tilrettelegge for samhandlingsformer som skaper gjensidig anerkjennelse, respekt og solidaritet *elevene imellom*» (ibid., s.18). I likhet med Skaftun og Michelsen (2017), trekker Lenz (2020) frem

dialogisk undervisning. Slik jeg forstår den dialogiske tankegangen utvikler undervisningsformen indirekte elevenes demokratiske handlingskompetanse, og motiverer og oppfordrer de til å delta i meningsbrytninger og beslutningsprosesser. Det beskriver en læringsprosess Lenz (2020, s. 44) kaller for «læring *for* demokrati». På den måten gjennomsyrrer begrepene demokrati og medborgerskap og det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* hele det skisserte undervisningsopplegget.

Lærerens rolle i dialogisk undervisning er som nevnt dobbel (Skaftun & Michelsen, 2017). Samtidig som en er pedagogisk og didaktisk ansvarlig, skal en også fremstå som en faglig rollemodell og samtalepartner. Å innta en dialogisk orientert posisjon som lærer overfor elevene i klasserommets *her og nå* vil si å oppgi kontroll og makt, og la undervisningen være mer situasjonsbestemt (ibid., s.171). På den måten «knytter læreren autoriteten til det som blir sagt og gjort i situasjonen» (ibid.) og «posisjonerer elevene som myndige deltakere i forhandlinger om mening» (ibid.). Samtidig setter man som lærer sin egen autoritet og prestisje på spill. Ergo er det opp til praksisfellesskapet å bestemme undervisningen, noe som kan virke både sosialt, profesjonelt og faglig risikabelt. Men ifølge Skaftun og Michelsen er åpenhet og tillitsbasert risiko essensielle betingelser for «god undervisning generelt – og god litteraturundervisning spesielt» (ibid., s.47). Grunnen til det er fordi det er gjennom denne risikoen en skaper rom for muligheter – derav begrepet «mulighetsrom»: «Denne risikoen er en forutsetning for å skape et mulighetsrom i tekstarbeidet» (ibid., s.173). Gevinsten kan vise seg i verdifull kunnskap og erfaring elevene føler eierskap til.

Forankret i en slik dialogisk situasjonsbestemt tenkemåte gjør Skaftun og Michelsen (2017) rede for undervisningsbegrepet mulighetsrom:

Ordet peker mot et 'rom' for handling og hendelser, der det er en form for åpenhet eller usikkerhet som gjør det mulig at noe uforutsett kan forekomme. Mulighetsrommet innebærer verdsetting av det åpne øyeblikket – her og nå. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163)

Dette rommet kan hos Skaftun og Michelsen (2017) tolkes som klasserommet, men kan ikke også teksten, i dette tilfellet *Intet*, være et mulighetsrom som skaper visse didaktiske og pedagogiske potensialer – og hvor læreren løper en risiko? Romanens spørrende karakter, den åpne slutten og den krevende tematikken, skaper jo flere muligheter enn den setter grenser? Ved å organisere norskundervisningen med teksten som sentrum og med en tematisk inngang vil jeg forsøke å vise i grove trekk hvordan en kan tilrettelegge for en tematisk tilnærming til

Intet med utgangspunkt i begrepene demokrati og medborgerskap, og et mulighetsrom der *Intet* er i sentrum og det åpne øyeblikket styrer undervisningen.

Å jobbe tematisk vil si å møte tekster med et allmenngyldig tema som motivasjon (Sæther & Melvold, 2020). Eksempler på ulike temaer er: «Humor», «kjærlighet», «natur» og «kjønn, seksualitet og identitet». Det er temaer som rommer mye og på den måten kan temaet være vidtfavnende. Hensikten er ikke å gå på «jakt» i en tekst etter gitt tema, men bruke tema som en inngangsport. Så i forkant av møte med teksten, setter elevene seg inn i temaet. På den måten kan en kalle temaet for en førlesningsstrategi – «en strategi for å aktivere forforståelsen til elevene» (ibid., s. 17). En slik førlesningsstrategi, der temaet blir introdusert på en hensiktsmessig måte, vil kunne åpne muligheter og fremheve tekstens relevans for elevene i møte med teksten. Etter introduksjonen til temaet leses teksten, før en starter arbeidet med utvalgt tekst. Basert på det som kommer frem hos Sæther og Melvold (2020) vil en slik struktur trolig resultere i undervisning med fruktbare diskusjoner og samtaler som bidrar til økt litterær kompetanse, motivasjon, engasjement og dybdelæring.

Sæther og Melvold (2020) setter sammen flere tekster som har tematisk slektskap og kommer med forslag til metoder og tema som tilrettelegger for en hel temaperiode. Dette undervisningsforslaget vil kun ta utgangspunkt i *Intet*. Jeg velger likevel å følge den tematiske strukturen som er presentert i Sæther og Melvold (2020), fordi jeg mener flere av deres poenger også gjelder i tematisk arbeid med én tekst. Ved å gjøre det kan undervisningsforslaget også fungere som en del av en lengre temaperiode.

Det er altså hensiktsmessig å dele en tematisk tilnærming til en tekst inn i tre deler – før, underveis og etter lesing. Derfor er estimert tidsbruk på undervisningsforslaget tre undervisningsøkter, der målet er å fordype seg i *Intet* med demokrati og medborgerskap som tema, og utvikle ferdigheter i tråd med det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, slik det ble beskrevet innledningsvis. Eksempelvis kan første økt bli brukt til å introdusere begrepene demokrati og medborgerskap, på en måte som aktiverer forforståelsen til elevene. Jeg vil ikke utdype hvordan en slik introduksjon kan foregå, men det kan for eksempel gjøres i plenum i klasserommet. På den måten kan en danne et felles kunnskapsgrunnlag, og et felles sett med referanserammer. I andre økt overleveres *Intet*, og elevene begynner å lese. Frem til tredje økt har elevene lest romanen ferdig. Romanen er på omtrent 130 sider, noe som gjør den overkommelig og gjennomførbar i praksis. I tredje økt arbeides det med teksten, og det er denne økten jeg vil konsentrere meg om videre. Målet for denne økten er at elevene skal utvikle

kompetanse knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, gjennom en åpen klasseromsdiskusjon blant lærere og elever med lite overstyring fra underviser. Siden det er det åpne øyeblikket som vil styre timen, vil jeg kun komme med et forslag til hvordan man som lærer kan åpne timen og invitere til samtale med utgangspunkt i et sett med spørsmål. Sæther og Melvold hevder at «åpne spørsmål uten fasitsvar er en god inngang til tekstarbeid» (Sæther & Melvold, 2020, s. 78). Det er fordi de tilrettelegger for dialogisk utforskning og kan frembringe en følelse av relevans, fordi de åpner boka og skaper muligheter. I denne sammenhengen er de også ment for å spille ballen videre til elevene, for å få i gang læringsaktiviteten/samtalen. For å vurdere om elevene har nådd målene kunne det vært aktuelt og brukt en fjerde økt på en litterær samtale i mindre grupper, evt. et skriftlig refleksjonsnotat. Tabellen under gir en oversikt over hvordan en tematisk tilnærming til *Intet* kan se ut.

Tabell 1: Et skissert undervisningsopplegg

Tematisk tilnærming til <i>Intet</i>	
<p>Kort beskrivelse/oppsummering av undervisningsperioden:</p> <p>Målet er å fordype seg i <i>Intet</i> med demokrati og medborgerskap som tema, og utvikle ferdigheter i tråd med det tverrfaglige temaet <i>demokrati og medborgerskap</i> gjennom tre (fire) undervisningsøkter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil forhåpentligvis bidra til utvikling av tekstkompetanse, dybdelæring og opplevelse av eierskap til norskfaget og tekstene (Sæther & Melvold, 2020). På den måten vil perioden berøre kjerneelementene <i>Tekst i kontekst</i>, <i>Muntlig kommunikasjon</i> og <i>Språket som system og mulighet</i>. Den vil også kunne bidra til å utvikle de grunnleggende ferdighetene i norsk.</p>	
<p>Kompetansemål fra læreplanen i norsk:</p> <p>Forslag til hvilke kompetansemål en kan ta utgangspunkt i på Vg1 studieforberevende utdanningsprogram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk (Kunnskapsdepartementet, 2019). • Greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019). 	<p>Tverrfaglige tema:</p> <p>Demokrati og medborgerskap</p>

Mål med øktene:

Første økt: Målet med denne økten er å introdusere temaet/begrepene demokrati og medborgerskap, og skape et felles kunnskapsgrunnlag.

Andre økt: Målet med denne økten er å igangsette lesingen av *Intet*, og oppfordre elevene til å tenke over styreformstenkningen.

Tredje økt: Målet med denne økten er å fordype seg i (analysere og tolke) *Intet* med utgangspunkt i demokrati og medborgerskap som tema. Målet er å gjøre det gjennom en åpen og elevaktiv klasseromsdiskusjon med lite overstyring fra underviser.

Tid:

Tre undervisningsøkter på 60 minutter, evt. fire. Eventuelt en lengre temaperiode.

Gruppestørrelse:

Hel klasse. Beregnet for elever på videregående skole, men kan også brukes på ungdomsskole med noen tilpasninger.

Første undervisningsøkt**Hva?**

Introduksjon av tema/begrepene demokrati og medborgerskap

Hvordan?

Plenumsaktivitet i klasserommet. Forslag til spørsmål en kan ta utgangspunkt i er:

- Hva er et demokrati (i et samfunn, en vennegjeng, en skoleklasse)?
Ut ifra dette spørsmålet kan klassen prate om demokratiets spilleregler, hva det vil si å medvirke og delta i et demokrati, hva et fritt valg er, hvordan et demokrati løser konflikter og hvorfor man handler som man gjør i et demokrati. Lærer kan også føre samtalen inn på privilegier en slik maktstruktur fører med seg, og diskutere hvordan det hadde vært med en annen type struktur.
- Hva er medborgerskap?
Ut ifra dette spørsmålet kan klassen prate om hva det vil si å være et fullverdig medlem av samfunnet, hva forskjellen på politiske og sosiale rettigheter er og hva normer er, samt hva det vil si å være medmenneske.

Hvorfor?

For å aktivere forforståelsen til elevene, slik at en skal kunne bruke gitt tema som inngangsport til gitt tekst. På den måten settes ulike tankeprosesser i gang.

<p>Hva?</p> <p>Overlevere <i>Intet</i>, enten norsk eller dansk versjon</p>	<p style="text-align: center;">Andre undervisningsøkt</p> <p>Hvordan?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repeter først det viktigste fra forrige time. 2. Klassen bruker resten av timen til å lese romanen, og læreren oppfordrer elevene til å tenke over styreformstenkingen underveis. 	<p>Hvorfor?</p> <p>Slike «leseoppdrag» vil kunne gi et mer faglig fokus i samtale om tekst (Sæther & Melvold, 2020, s.60)</p>
<p>Hva?</p> <p>Åpen klasseromsdiskusjon</p>	<p style="text-align: center;">Tredje undervisningsøkt</p> <p>Hvordan?</p> <p>Forslag til spørsmål klasseromsdiskusjonen kan ta utgangspunkt i etter tur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva synes klassen om romanen? • Hvordan vil elevene relatere romanen til sin egen hverdag, eventuelt det norske demokratiet? • Hva tenker den om måten barna i 7A velger å løse konflikten og fullføre prosjektet på? • Hvilke spilleregler følger barna i romanen? På hvilken måte bryter de med demokratiske spilleregler, og hva blir konsekvensene? • Hvilke følelser vekker teksten? Kan vi bruke de følelsene til å forstå romanen, eller er <i>Intet</i> mer en «tenketekst»? • Hvis noe lignende skjedde med denne klassen, hva ville elevene gjort? 	<p>Hvorfor?</p> <p>Dette er både åpne og spesifikke spørsmål som åpner for refleksjon.</p>
<p>Vurdering:</p> <p>For å vurdere om elevene har nådd målene kunne det vært aktuelt og brukt en fjerde økt på en litterær samtale i mindre grupper, evt. et skriftlig refleksjonsnotat. Der fokuset er at elevene skal vise evne til refleksjon, og der det telles positivt om elevene bruker utdrag fra romanen i refleksjonene.</p>		

Dette skisserte undervisningsopplegget er kun en ramme og et eksempel, basert på refleksjonene som er gjort i analyse-kapittelet. Spørsmålene som blir stilt i tredje undervisningsøkt er åpne og spesifikke spørsmål tilpasset temaet og romanen. De skaper rom for å angripe det åpne øyeblikket, som mulighetsrommet verdsetter. I tillegg til at de legger noen føringer for samtalen. Et av målene med spørsmålene er at de skal fungere som en inngang til forståelse av hva et demokrati er, ved å studere hva et demokrati ikke er. Med utgangspunkt i de spørsmålene, og ved hjelp av begrepene demokrati og medborgerskap kan praksisfellesskapet sammen utforske ulike styreformer og konsekvenser, problemstillinger relatert til valgfrihet, ytringsfrihet, beslutningstaking, rettferdighet, toleranse, konformitet og makt, og eksistensielle tanker knyttet til identitet, liv og menneskets posisjon med *Intet* som utgangspunkt (Sæther & Melvold, 2020, s. 16). Det er også mulig å reflektere over språkets plass i dette, som hvordan en velger å bruke språket når en vil ytre noe. Siden det er en tekst som byr på litt motstand er det mye å ta av. Demokrati og medborgerskap som allmenngyldig tema har mange underliggende temaer, derfor tilrettelegger temaet for mange muligheter for gyldne læringsøyeblikk. I denne sammenhengen forutsettes det dermed at læreren har god kontroll over teori tilknyttet begrepene demokrati og medborgerskap. Det for å kunne spille videre på, og kontekstualisere innspillene som kommer fra elevene.

Fortellerteknikken legger som nevnt opp til en nærhet, noe som gjør at «risikoen» for at elevene ikke leser *Intet* som en idéroman er der. Jeg velger å kalle det for en fruktbar «risiko». Hvis elevene ikke leser den som en idéroman, kan en diskutere de ulike grepene som gjør at de ikke leser den som en idéroman, og sette de opp mot det som gjør at den kan leses som en idéroman. Det at elevene lever seg inn i karakterene kan en bruke som en mulighet til å vinkle samtalen inn på identitetsmarkører, og diskutere videre hva identitet har å si for utførelsen av politikk og den demokratiske måten «å gjøre ting på». Som samtalepartner kan en også vinkle samtalen inn på posisjonen til Pierre Anthon og hans påvirkningskraft på det kollektive «vi-et».

Mulighetsrommet er litt av en risiko, fordi man som lærer legger det faglige ansvaret over på elevene (Skaftun & Michelsen, 2017). I tillegg til at det er vanskelig å si hvordan og i hvilken retning samtalen vil utvikle seg, til tross for at en via spørsmålene legger noen føringer. Det man kan gjøre som lærer og samtalepartner er å vinkle samtalen på en måte som ikke overstyrer, på bakgrunn av eget arbeid og kunnskap om temaet og teksten. Slik kan en fungere som en faglig rollemodell og vinkle samtalen slik at den også favner målet med samtalen og læreplanen. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017) kan det gjøres ved å vise engasjement og gå foran som et godt eksempel på hvordan det kan gjøres. Blant annet ved å sette egne vurderinger og tolkninger

av en tekst i spill, og være oppmerksom på at elevenes innspill kan være bedre enn det man selv har lagt frem (ibid., s.173). Hvis det er tilfelle kan det være en ide å tydeliggjøre hvorfor de er bedre, og anerkjenne innspillene. Det kan også gjøres «ved å argumentere for tolkninger med referanse til sammenhenger i teksten, ved å anerkjenne argumenter fra elever, videreføre dem og etablere forbindelser mellom det elevene sier» (ibid., s.171). Modellering på denne måten av faglige kjerneverdier og arbeidsmåter, er «en måte å posisjonere elevene som legitime, vitende deltakere i et fellesskap på, et fellesskap som har felles mål og oppgaver» (ibid., s.173). Som lærer og samtalepartner i dialogbasert undervisning er en altså nødt til å være oppmerksom på hvordan man får elevene til å bidra, og hvordan man kan opptre som jevnbyrdig overfor elevene, til tross for asymmetri i tilegnet kunnskap.

Ved å bruke *Intet* i undervisning på denne måten vil en kunne legge til rette for å utvikle kompetanse knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. For eksempel retoriske ferdigheter, fordi elevene må argumentere for ulike tolkninger. For i «dette [mulighets]rommet inviteres elevene til å selv bevege seg inn i åpne hendelser knyttet til faglige problemstillinger, og å by på seg selv i kritisk dialog med medelever og lærer» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 173). Slik sett bidrar mulighetsrommet til å utvikle retoriske ferdigheter i tråd med læreplanen i norsk – fordi en sammen vurderer hvilke argumenter som er de beste (ibid., s.172). I et litteraturfaglig praksisfellesskap er det en kjerneaktivitet (ibid.). Det vil også kunne bidra til kritisk tenkning, siden en problematiserer styreformstenkingen i *Intet*. Ved at undervisningen er dialogisk orientert vil det også kunne bidra til økt «forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ergo vil *Intet* i undervisningssammenheng kunne bidra til at flere kompetansemål blir oppnådd, og utvikling av de ferdighetene det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* trekker frem som viktig for å gi «elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Underveis i arbeidet med denne oppgaven slo det meg at det ville vært interessant å gjøre en adaptasjonsanalyse av *Intet* og filmatiseringen av romanen. Det kunne for eksempel vært en idé å innlemme det i en forlenget temaperiode. Det hadde også vært interessant å teste undervisningsopplegget i praksis, og undersøkt hvilken retning diskusjonen ville tatt. I tillegg til det hadde det vært interessant å undersøke hva et dialogisk orientert mulighetsrom vil gjøre med samhandlingen i norskundervisningen og læringsutbytte over tid, hvis man som lærer benytter seg av metoden ved flere anledninger.

5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan Janne Tellers roman *Intet* kan skape refleksjon og debatt rundt de to tverrfaglige begrepene demokrati og medborgerskap i et klasserom ved å være et slags demokratisk vrengebilde. Gjennom et mystisk og lekent formspråk blir en fascinerende og spennende fortelling om Pierre Anthon som setter seg opp i et plommetre, og klassekameratene som prøver å få han ned, formidlet. Epigrafen hentet fra den aktuelle teksten får en introduksjons- og kommentarfunksjon ved at den henter om romanens tematikk. En kan hevde at *Intet* har en rammefortelling grunnet fortellerens vekslende temporale plassering, fra samtidig narrasjon til etterstilt narrasjon til samtidig narrasjon igjen. Grunnet vekslinga, og fortellerens presisering; «[d]et er otte år siden» (s.128), er *Intet* en retrospektiv fortelling. Fortellingen blir fortalt gjennom førstepersonsfortelleren Agnes, noe som gjør at man som leser kan stille spørsmål til fortellerens troverdighet. Til tross for at det er en subjektiv fremstilling av fortellingen, gjør vekslinga mellom «vi» og «jeg» at fremstillingen virker mer allvitende og allmenngyldig enn den egentlig er. «Jeg-et» Agnes skaper en nærhet til begivenhetene, noe som gjør det mulig å komme tett på og leve seg inn i teksten sammen med karakterene i romanen. Et muntlig språk og gradbøying, kategorisert som avautomatisering, skaper rom og tid til å stoppe opp og tenke over innholdet i romanen. I tillegg til at det skaper en dramatiserende effekt.

Persongalleriet i *Intet* består av klasse 7A – Pierre Anthon og de andre barna, det kollektive «vi-et». Pierre Anthon blir beskrevet som den sterkeste og klokeste av klassekameratene. Han står på sitt gjennom hele romanen, noe som gjør han til en statisk karakter. Prosjektet hans er å argumentere og postulere at ingenting betyr noe, og at det ikke er vits i å gjøre noe. Hans politiske redskap er nihilistiske utsagn, i tillegg til «støvetrøde» (s.8) plommer. Via disse «støvetrøde» (s.8) plommene kan en trekke en parallell til det forbudte eple Eva og Adam lar seg friste av. På samme måte kan en hevde barna lar seg friste av Pierre Anthon's utsagn. Gjennom fortellerens tvil på eget prosjekt, og at Agnes presiserer at Pierre Anthon har litt rett, blir det bekreftet. Av den grunn kan en i lys av teori om gruppepsykologi hevde at Pierre Anthon får sosial makt gjennom legitime ideer, siden han påvirker barna til handling. Ergo blir Pierre Anthon's meningsavvisende konklusjoner, meningssøkende utgangspunkt for de andre barna. De andre barna representerer ulike verdisett og type borgere, som kan sies å representere et mikrokosmos av Danmark av vår tid.

Barnas prosjekt er å få Pierre Anthon ned fra treet og bevise at han har tar feil og at noe har betydning, ved siden av målet om å bli til noe. Denne konflikten mellom Pierre Anthon's nihilistiske posisjon i treet og forventningen barna har til voksenlivet, resulterer i at barna danner et ekstremt kollektiv. Utmeldelsen til Pierre Anthon rører altså ved normaliteten *hjemme* representerer, og derfor kan den sees på som oppbruddet til *ute*, før barna vender *hjem*. Til tross for ulike verdsett er det en kollektiv enighet om hvordan de skal prøve å bevise at noe betyr noe – de igangsetter en «eksistensialistisk stafett» der hver og en må ofre noe av personlig betydning til en haug av betydning. Reglene er enkle: Hvert enkelt gruppe-medlem må etter ordre fra et annet medlem ofre noe privat og personlig verdifullt, og ved å gjøre det, får ofreren mandat til å bestemme hva neste klassekamerat skal ofre.

Gjennom plotforløpet, i forsøket på å skape mening og gjenopprette en form for orden i tilværelsen, kommer det frem at loven legger til rette for en helt annen gruppedynamikk enn den som er typisk for demokratiet. «Normen» de innstifter tilsidesetter nesten all form for diskusjon, tillater løgn, retter seg etter jantelovens logikk og krever politisk likhet. Det fører til at de frarøver hele og deler av hverandres identitet, tar beslutninger basert på variable størrelser, stjeler og mishandler dyr, samt krenkelse av religion, misbruk av respekt, konformitet, underdanighet og politisk og sosial ensretting. De politiske redskapene som blir brukt i utførelsen er gruppepress, frykt, vold og trusler. I lys av teori om gruppepsykologi ser det ut til at mangel på og søken etter de psykologiske behovene bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling kan forklare hvorfor karakterene i romanen handler som de gjør, i tillegg til manglende agens og belønning i form av makt og sosial aksept. Av den grunn kan en hevde at handlingene og gruppedynamikken til det kollektive «vi-et» strider imot demokratiets mål og prinsipper.

Da barna blir avslørt skriver politiet et skriv til foreldrene om haugen og det kollektive «vi-et». De skriver:

[D]e foruden tyve tilsyneladende uberørte syvendeklasses elever havde fundet en ildelugtende dyng af mærkværdigt og makabert indhold, heriblandt et afskåret hundehoved, en barnekiste muligvis med indhold (af hensyn til bevismaterialet havde man ikke villet åbne kisten), en blodig pegefinger, en vandaliseret Jesusfigur, Dannebrog, en slange i formalin, et bedetæppe, et par krykker, en stjernebikkert, en neongul cykel m.v. (s.90)

«Med videre» (s.90) vil blant annet si Sofies uskyld og hamsteren Oscarlille. Fasen *ute*, da barna innstifter loven og tester grenser, introduserer leseren og barna for det sakrale, døden og

seksualiteten gjennom disse nevnte ofringene. Til tross for at det kollektive «vi-et» blir avslørt, ser det først ut til at barnas prosjekt vil lykkes. Men det ender som nevnt med at sagbruket brenner ned med Pierre Anthon inni. Begravelsen til Pierre Anthon markerer derfor en overgang til en ny type normaltilstand kalt *hjem*, før romanen ender med en åpen slutt.

Som nevnt viser altså *Intet* hva som kunne hende hvis en gruppe (unge) mennesker får fritt spillerom – i dette tilfellet en gruppe barn. Den kan virke både forstyrrende og støtende, og av den grunn kan romanen bidra til å gjøre oss til «bevisste samfunnsdeltakere», ifølge Nussbaum (2016). Det fordi den utfordrer, og på den måten er med på å utvikle evnen til refleksjon. Videre argumenterer hun for at unge burde introduseres for komplekse tekster. Det er noe Jensen (2014) støtter opp om, idet han hevder at komplekse tekster evner å myndiggjøre leseren. Siden *Intet* regnes som en kompleks modernistisk ungdomsroman, taler det for å ta romanen inn i klasserommet. Hvis en velger å ta med den danske versjonen inn i klasserommet, kan det bidra til å øke elevenes metaspråklige bevissthet. Men for noen elever er den norske versjonen en stor nok utfordring i seg selv. Uavhengig om en velger å ta den norske eller danske versjonen inn i klasserommet, legger romanen til rette for å utforske idéinnholdet i romanen. At det er mulig, kommer frem gjennom analysen. Derfor har jeg valgt å skissere et undervisningsopplegg der man som lærer legger til rette for en tematisk tilnærming til *Intet*.

Undervisningsopplegget skisserer en teoretisk hypotetisk lærings situasjon i tre deler, basert på den tematiske strukturen til Sæther og Melvold (2020). Der en første økt blir brukt til introduksjon av begrepene demokrati og medborgerskap, før man igangsetter lesingen og oppfordrer elevene til å tenke over styreformstenkningen i *Intet*. Forankret i en dialogisk situasjonsbestemt tankemåte kan man som lærer legge til rette for et mulighetsrom i tredje økt. Målet med den økten er å fordype seg i (analysere og tolke) *Intet* med utgangspunkt i demokrati og medborgerskap som tema. Det igjennom en åpen og elevaktiv klasseromsdiskusjon med lite overstyring fra underviser. Tredje undervisningsøkt i Tabell 1 viser forslag til åpne spørsmål man kan bruke som utgangspunkt for diskusjonen. For å kunne gjennomføre god dialogisk tverrfaglig undervisning i *Intet* i denne sammenhengen, forutsettes det at man som lærer har god kontroll over teori tilknyttet begrepene demokrati og medborgerskap for å kunne spille videre på, og kontekstualisere innspillene som kommer fra elevene i klasseromsdiskusjonen. Som lærer må man være oppmerksom på at det skjer på en måte som posisjonerer elevene som vitende og legitime deltakere i diskusjonen (Skaftun & Michelsen, 2017). På den måten kan bruk av *Intet* i undervisning legge til rette for å utvikle kompetanse knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

Litteraturliste

- Bokmålsordboka. (u.å.). rar. I S. o. U. i. Bergen (Red.). Hentet 11.05.23 fra <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=rar&scope=ei>
- Den Danske Ordbog. (u.å.-a). rar. I D. D. S.-o. Litteraturselskab (Red.), *ordnet.dk : Dansk sprog i ordbøger og korpus*. Hentet 08.05.23 fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=rart>
- Den Danske Ordbog. (u.å.-b). tæring. I D. D. S.-o. Litteraturselskab (Red.), *ordnet.dk : Dansk sprog i ordbøger og korpus*. Hentet 08.05.23 fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tæring>
- Elden, J. C. (2022, 12.08.22). trussel (jus). I *Store norske leksikon*. Hentet 05.05.23 fra https://snl.no/trussel_-_jus
- FN-sambandet. (2023, 27.02.23). *Demokrati og medborgerskap*. FN-sambandet. Hentet 16.03.23 fra <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap>
- Graber, S. (2017). Existential Meditation on Morality : Janne Teller's Nothing. *The ALAN review*, 44(3), 25-35. <https://doi.org/10.21061/alan.v44i3.a.3>
- Hennig, Å. & Eriksen, K. G. (2021). *Opplevelse og utforskning : litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi : en innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid* (P. Røen, Overs.). Fagbokforlaget.
- Hårstad, S. (2021). *Nabospråk og nabospråkundervisning* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, M. T. (2014). Komplekse ungdomsromaner. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur : ei innføring* (s. 85-98). Cappelen Damm 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). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.

- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget ANS.
- NAOB. (u.å.). gruppepress. I *Det Norske Akademis Ordbok*.
<https://naob.no/ordbok/gruppepress>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.) [Uvalg og innledning av Irene Engelstad]. Pax Forlag.
- Raad, T. L. (2019). *Til barnets beste. Empati, oppdragelse og slemme barn i barnelitteraturen: En komparativ analyse av Vi Børn (1890) og Intet (2000)* [Masteroppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo]. UIO : DUO Research Archive. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73524>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur : ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget : ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Søndergaard, K. L. (2006). Den smilende dør til ude : en analyse af Janne Tellers Intet. *Nedslag i barnelitteraturforskningen, Nr. 7*, 209-229.
- Teller, J. (2000). *Intet* (2. utg.). Forfatteren og Dansk lærerforeningens forlag.
- Teller, J. (2005). *Ingenting* (K. Øvergaard, Overs.). Bazar.
- Thorsen, D. E. & Lid, I. M. (2022, 16.12.22). medborgerskap. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/medborgerskap>
- Tvedt, S. (2022). *Der er intet der betyder noget* [Masteroppgave, Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder]. UiA : AURA. <https://hdl.handle.net/11250/3036557>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.11.2019). *Hva er kjerneelementer?* Utdanningsdirektoratet. Hentet 30.03 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Wannamaker, A. (2015). A “Heap of Meaning”: Objects, Aesthetics and the Posthuman Child in Janne Teller’s Y. A. Novel Nothing. *The Lion and the unicorn (Brooklyn)*, 39(1), 82-99. <https://doi.org/10.1353/uni.2015.0000>
- Wikforss, Å. & Wikforss, M. (2023). *Derfor demokrati : om kunnskapen og folkestyret* (I. S. Holmes, Overs.). Pax forlag.
- Ørjasæter, K. (2018). *Barne- og ungdomslitteratur : møtet med lesaren*. Samlaget.

