



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Positivt ubehag» i det tabubelagte rommet

En studie av hvordan traumelitteratur kan være en ressurs i norskundervisningen i videregående skole

Kathrine Larsen

Masteroppgave i nordisk litteratur, NOR-3983, mai 2024

Sammendrag

Utgangspunktet for denne oppgaven bunner ut i hvordan man kan bruke traumelitteratur i norskundervisningen som ressurs ovenfor både lærere og elever. Tanken om hvordan det kan brukes som ressurs, tar utgangspunkt i å skape større åpenhet, bidra til identitetsutvikling og kunne øke livsmestring. For å kunne svare på problemstillingen har jeg brukt litteraturstudie som hoved metode for å finne teori og brukt tekstekstern litteraturanalyse i analysen og arbeidet med de utvalgte diktene i oppgaven. Målet med denne tilnærmingen til oppgaven, var å samle teori fra tre ulike fagfelt og smelte de sammen for å skape mening i denne masteravhandlingen. Fagfeltene jeg har tatt med i oppgaven er psykologi, litteraturvitenskap og pedagogikk. Litteraturutvalget som er gjort har rettet fokus mot samtidslyrikk, på bakgrunn av både muligheter og aktualitet i forhold til sjangeren traumelitteratur.

Funnene som er kommet gjennom den utvalgte teorien, har først og fremst vært at det er viktig at lærere har kompetanse innenfor både traumer og annen kompetanse innenfor fagfeltet psykologi, som spesielt omhandler hvordan hjernen utvikler seg i løpet av barne og ungdomsårene – og hvordan ulike psykiske plager eller diagnoser kan oppfattes. I tillegg har man sett gjennom litteraturteori, hvilke muligheter skjønnlitteraturen har både i skolen og ellers. Skjønnlitteraturen har mulighet til å ta opp samfunnsaktuell tematikk, som en «distansert» aktør. Det er oppdiktet og har alle muligheter til å skrive om akkurat det man selv ønsker. Diktene jeg har valgt er «Straff» av Cecilie Løveid (2013) som skriver om et nasjonalt kollektivt traume og «om nettene heiter eg» av Svanhild Amdal Telnes (2018) som skriver om det som kan være reaksjoner på et individuelt traume. Disse diktene har jeg diskutert opp mot den valgte teorien og hvordan disse kan brukes i klasserommet på den videregående skolen.

I denne oppgaven har jeg særlig fokusert på hvilke muligheter som kan skapes gjennom å bruke traumelitteratur som ressurs i klasserommet. Det har vært interessant å sett videre på hvilke påvirkninger et slikt opplegg og en slik tilnærming vil ha på en spesifikk klasse, gjennom eksempelvis en generasjonsstudie. Hvor man kan intervjuer elevene underveis i den gitte perioden når man har om tematikken, og dermed gjøre intervjuer når ungdommen har blitt eldre og se om tilnærmingen lærerne hadde på videregående, hadde påvirkning på deres oppfatning og læring av denne tematikken. I tillegg ville det vært interessant å intervjuer ulike lærere for å høre hvordan deres tanker rundt denne tilnærmingen er, for å få et større overblikk over mulighetene traumelitteraturen eventuelt kan ha.

Forord

1826 dager er likt 5 år. Fra første dag i labyrinten på UiT til de siste dagene på masterkontoret, har gått over på det som virker som et blunk. Masteroppgaven er omsider ferdig etter ett langt år med arbeid. Å jobbe som lærer er en viktig og givende jobb, hvor man følger ungdom gjennom oppturer og nedturer. Å få muligheten til å være med på å forme dagens ungdom og de neste generasjonene ungdom, er et oppdrag jeg ser frem til å ta på meg.

Jeg vil gjerne takke veileder Morten Auklend, for all hjelp og tilrettelegging for å få oppgaven på riktig vei og for å bane vei for oppgaven med sin faglige kompetanse. Takk for gode innspill, for all tiden du har brukt på å rette kapitler og gi tilbakemeldinger. Takk for at du har hørt på mine tanker og ønsker for å nå det sluttproduktet som jeg har.

Videre ønsker jeg å takke min trygge havn, mamma. Takk for alle telefonsamtaler du har tatt deg tid til når jeg har hatt behov for å ventilere meg. Takk for alt du har lært meg gjennom oppveksten og for at du alltid har lagt til rette for at jeg og Mathias skulle ha det best mulig til tross for forholdene. Takk for at du alltid har satt våre behov fremfor dine egne. Takk for at du har lært meg å være åpen om det ubehagelige og for at du alltid har vært mottakelig for mine følelser. Takk til pappa som har lært meg verdien i at ting tar tid. Takk for forbildet du har vært og for alle egenskapene du har lært meg å ta vare på gjennom livet.

Studietiden ville ikke vært det samme uten klassegjengen og spesielt det siste året sammen på lesehuset. Med utallige kaffekopper, lunsjpauser, bordtenniskamper og gode samtaler, har man sammen kommet seg gjennom arbeidet med oppgaven og heiet på hverandre i tunge stunder og gode tider. Vi har vært et lag som har spilt hverandre gode og trår over målstreken sammen 15.mai.

Til deg

Til deg som ikke håper mer

Du som trenger et lysglimt og

Trenger det nå

Til deg som ikke orker mer

Som har tanker som bare du selv

Kan forstå

Marthe Wang «Til deg»

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	1
1.1	<i>Innledende perspektiv – hvordan snakke og undervise om traumer?</i>	<i>1</i>
1.2	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	<i>3</i>
1.3	<i>Norskfaget og traumbegrepet.....</i>	<i>5</i>
1.4	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	<i>6</i>
1.5	<i>Oppgavens struktur</i>	<i>7</i>
2	Traumeteori: forskning og litteratur	8
2.1	<i>Hva er et traume?.....</i>	<i>9</i>
2.1.1	<i>Barn og traumer.....</i>	<i>11</i>
2.1.2	<i>Lærerrollen i møte med traumer.....</i>	<i>14</i>
2.2	<i>Traumelitteraturen i klasserommet.....</i>	<i>15</i>
2.2.1	<i>Ubehagets pedagogikk.....</i>	<i>17</i>
2.3	<i>Skjønnlitteraturen og traumbegrepet.....</i>	<i>20</i>
2.3.1	<i>Traumets betydning i samtidslitteraturen</i>	<i>23</i>
2.4	<i>Litteraturens etikk.....</i>	<i>25</i>
3	Metode.....	28
3.1	<i>Hermeneutikk.....</i>	<i>28</i>
3.2	<i>PPP = Poesi, psykologi og pedagogikk</i>	<i>30</i>
3.2.1	<i>Diskurs og tekstekstern analyse.....</i>	<i>31</i>
3.3	<i>Bakgrunn for valg av forskningsdesign.....</i>	<i>32</i>
3.4	<i>Utvalg og avgrensinger.....</i>	<i>32</i>
4	Analyse.....	35
4.1	<i>Traume og den umulige straffen.....</i>	<i>35</i>
4.2	<i>Ilden innenfor.....</i>	<i>42</i>
5	Diskusjon	49
5.1	<i>Litteraturredaktiske implikasjoner</i>	<i>50</i>
5.2	<i>Ufarliggjøring</i>	<i>53</i>
5.3	<i>Bevisstgjøring.....</i>	<i>56</i>
5.4	<i>Sykelligjøring, sårbarhetsperspektiv og fallgruver</i>	<i>61</i>

6	Avslutning	64
6.1	<i>Oppsummering</i>	64
6.2	<i>Videre forskning</i>	67
	Referanseliste	69

1. Introduksjon

1.1 Innledende perspektiv – hvordan snakke og undervise om traumer?

Hovedformålet mitt med masteravhandlingen er å studere og diskutere hvordan norsklærere kan snakke og undervise om traumebegrepet og traumelitteraturen gjennom samtidslyrikk. Hvorfor skal lærere ta disse samtalene med inn i klasserommet og hva kan elevene lære av å snakke om et begrep og en sjanger som i utgangspunktet kan være ubehagelig og vanskelig for majoriteten? Svarene ligger på flere måter i mandatet som alle lærere skal forholde seg til og er oppsummert i både overordnet del av læreplanverket og mer spesifisert i både kompetansemål og tverrfaglige temaer spesifikt for hvert enkelt fag. Det står ikke spesifisert at elevene skal snakke om traumer, men det står eksempelvis følgende i kapitlet om det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i norskfaget:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Formuleringen ovenfor er nokså åpen og kan tolkes på ulike måter av ulike lærere, men her ser man hvordan departementet legger til grunn at elevene skal lære seg å snakke om både følelser, tanker og erfaringer for å kunne håndtere relasjoner og være med å bidra til identitetsutvikling både gjennom skoleløpet og videre inn i voksenlivet. Å snakke om følelser handler både om å snakke om det som er positive følelser i like stor grad som det å snakke om følelser som kan føles vonde og ubehagelige. Det som er vondt og ubehagelig er ofte også vanskelig å snakke om på generelt grunnlag, og derfor kan det å ta opp tematikken om traumer være en mulighet for å åpne opp de vonde og ubehagelige samtalene for og sammen med elevene.

En må i aller størst grad ta i betraktning den spesifikke elevgruppen man har når det eventuelle undervisningsopplegget er planlagt og man må kunne gjøre elevene forberedt på det som kommer og det som vil bli diskutert i timene for den gitte undervisningen. Ved å møte denne tematikken i skjønnlitteraturen kan det tenkes at det er en mulig inngang for å ta opp utfordringer og problemstillinger rettet mot innholdet, men også om det mer generelle

begrepet traumer og hva traumatiske hendelser kan gjøre med mennesker som har opplevd både nære familiemedlemmer bli revet bort, naturkatastrofer, terrorangrep, vold eller overgrep.

Diktene jeg har valgt til masteravhandlingen er «Straff» av Cecilie Løveid (2013) og «Om nettene heiter» av Svanhild Amdal Telnes (2018). Utvalget av dikt er gjort på bakgrunn av tematikken for avhandlingen og i henhold til at de kan sies å tematisere ulike former for traumer. Løveid ytrer seg om et større traume, som kategoriseres som et nasjonalt traume, mens Telnes' dikt beskriver på mange måter følelsen et traumatisert menneske kan ha.

Traumbegrepet vil jeg komme nærmere inn på i analysen av diktene og i teorikapitlet. I tillegg er disse valgt ut for å vise til mangfoldet av diktutforming, i form av at Løveid sitt dikt er lengre og Telnes sitt dikt er svært kort. Videre er utvalget også gjort i sammenheng med et undervisningsopplegg som kan tenkes å være for en norskklasse på Vg3 studieforbereende. Dette er dikt som kan passe inn i den videregående opplæringen og som passer til flere av kompetansemålene som ligger til grunn for faget. Ved å ha to ulike dikt både i henhold til lengde og innhold, har man mulighet til å komme inn på flere områder innenfor lyrikken og ha diskusjoner rundt ulikheten.

Tall fra Barneombudet (2018) viser at hvert 20. barn i Norge har opplevd alvorlig fysisk vold av foreldrene sine og 1 av 10 kvinner i Norge har opplevd voldtekt, hvor de aller fleste har opplevd dette før fylte 18 år. Videre viser tall at 1 av 10 menn har opplevd seksuelle overgrep i barndommen (Barneombudet, 2018, s. 8). Fra praksiserfaringer og jobberfaringer med barn og unge, vet man at det kan være stor sannsynlighet for at det finnes mørke tall. Grunnen til dette handler om at mange barn som opplever vold, overgrep og andre traumatiske opplevelser ikke tør å si ifra om dette. De tallene vi ser fra Barneombudet er grunnlag for å rette fokus mot tematikken, også i norskfaget. Det trenger ikke nødvendigvis å bety at alle barna som har opplevd dette, vil få følger videre i livet hvis de har fått hjelp i etterkant. Hvis norsklærere – og litteratur - også kan være en ressurs for at elevene kan lære seg teknikker for å tørre å be om hjelp, eller bare lære seg å snakke om følelser uavhengig om de har opplevd traumatiske hendelser – tror jeg vi er på god vei, og det er også en av grunnene for valget av fordypning.

Det vil ikke være en enkel oppgave å ta i bruk dette materialet i klasserommet fordi det er mye man bør og skal være varsom med, og læreren må finne riktig balansegang mellom risiko og trygghet for å kunne gjennomføre slike undervisningssekvenser. Man bør være sikker på at

det ikke vil påvirke noen av elevene negativt å ta opp tematikken og undervise om traumer, hvis man vet at noen av elevene vil reagere på et vis. Hvis man vet om elever som kan ha opplevd traumatiske hendelser, må man jobbe proaktivt sammen med kollegaer og elevene for å finne ut hvordan man eventuelt kan tilpasse et slikt opplegg og la dem være med på å legge rammer rundt tekstene og undervisningen. Målet er å bruke traumelitteratur som en ressurs i klasserommet vil hjelpe elevene til å snakke om følelsene tekstene skaper, traume eller ei. Samtidig kan det lære dem viktigheten av samfunnsansvar når de er ferdige med 13 år på skolen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Ved inngangen til min lærerutdanning var det klart for min del at jeg ønsket å skrive en masteroppgave som hadde verdi for flere enn meg selv og mine faglige ambisjoner, og som hadde nytteverdi for et bredere publikum – som eksempelvis mine kommende elever og kollegaer. En oppgave som man kan få bruk for i egen hverdag ute i klasserommet og som på sikt kan bidra til å hjelpe elever og lærere til å snakke om det ubehagelige sammen. I 2024 publiserte Barneombudet en rapport fra en ekspertgruppe de hadde satt sammen, den bestod av en gruppe barn og unge som selv hadde opplevd stor grad av skolefravær. Ekspertgruppen var ungdommer i alderen 14-18 år og hadde selv jobbet sammen med Barneombudet for å finne ut hvordan man kan hindre at skolefravær oppstår (Barneombudet, 2024, s. 4).

Grunnen til at jeg trekker frem nettopp denne rapporten handler om at mange av de svarene som både denne ekspertgruppen og andre de har sitert, handler om hovedpoengene i denne oppgaven og nettopp det norskfaget handler om hvis vi ser på det Kunnskapsdepartementet har nevnt i norskfagets del av de tverrfaglige temaene, som nevnt tidligere i innledningen. En av ungdommene i ekspertgruppen forklarte følgende: «Læreren må tørre å stille de ubehagelige spørsmålene. Ikke gi opp! Grav heller litt ekstra. Til slutt kan det hende at eleven klarer å svare» (Barneombudet, 2024, s. 7). Dette gir et perspektiv på grunnen til at jeg ønsket å skrive nettopp denne oppgaven, fordi det å snakke om det som er ubehagelig blir også sett på som en av de viktige tingene lærere gjør. Litteraturens italesetting av traumer kan også hjelpe her.

Ungdommen i rapporten fra Barneombudet sa eksempelvis: «Lærere er viktige og betydningsfulle. Da må de også ha tid til å være viktige og betydningsfulle» (2024, s. 10). Dette forklarer oss at den jobben vi gjør blir satt pris på, så lenge vi får mulighet til å utøve det vi har utdannet oss til. Videre forklarte de hva de selv ønsker at vi skal lære underveis i

lærerutdanningen: «De burde hatt med i lærerutdanningen hvordan tilrettelegge for elever med psykiske plager. Ikke for å være psykolog, men for å forstå elevene» (Barneombudet, 2024, s. 10).

Slike utsagn forteller oss noe om hvorfor jeg ønsker å skrive om hvordan vi kan bruke traumelitteratur i norskundervisningen. Elever har et ønske om at vi skal stille de spørsmålene som er ubehagelige, for det kan vise at vi som lærere bryr oss, samtidig som det finnes en balansegang her på at man ikke må være for påtrengende. Videre har ungdommen et ønske om at lærerne skal ha mer kompetanse om psykiske plager og diagnoser, nettopp for at de ønsker å få hjelp og bli sett. De fortalte at «læreren er den helt nødvendige støttespilleren i laget. Den som vi alltid forholder oss til» (Barneombudet, 2024 s. 17). Vi som lærere har også et ansvar for å fordype oss i tematikker som vi selv synes er interessante og samtidig som kan hjelpe eller være nyttige for flere enn oss selv.

Diktene som er valgt ut til denne oppgaven blir betraktet som to ulike dikt som kan sies å tematisere traumer på hver sin måte. Der Cecilie Løveids «Straff» beskriver et nasjonalt kollektivt traume utad, er Svanhild Amdal Telnes' dikt mer åpent for tolkning i forhold til traumebeskrivelsen. Det er to dikt som fremstiller traumer på hver sin måte. Lyrikken er valgt på bakgrunn av et ønske om å fordype meg enda mer i sjangeren og vise til hvor forskjellige dikt kan være og samtidig frembringe samme tematikk på svært ulike måter. Lyrikk er spennende å jobbe med i undervisning og det er ikke like tidkrevende å jobbe seg gjennom lesningen av et dikt som det er med en roman. Arbeidet med det lyriske kan på sin side være like tidkrevende, men inngangen til lyrikk anser jeg som å være betydelig kortere og kan skape et større mestringsklima for elevene.

Traumbegrepet og tematikken ble valgt på bakgrunn av interesse innenfor dette feltet og en interesse av hvordan man kan se flere fag i sammenheng. Litteraturen skildrer traumer i fortellinger, drama og dikt, samtidig som psykologien forklarer teorien rundt hva et traume er, og hvordan det påvirker utviklingen av hjernen, spesielt hos barn og unge. Gjennom praksiserfaringer og egen skolegang har man opplevd at det å ta opp tematikker som er vanskelige og utfordrende å snakke om, ofte blir skjøvet unna av læreren. Hovedtanken bak oppgaven er å kunne undersøke hvordan norsklærere spesielt kan bruke traumelitteraturen for å gi elevene ett større innblikk i denne følelsesverdenen, samfunnsansvaret bak det å være gode medmennesker og vise hvordan man kan arbeide med psykologitematikk gjennom skjønnlitteraturen, da spesifikt gjennom lyrikken.

1.3 Norskfaget og traumebegrepet

Å definere et skolefag, altså å vekte de ulike emnene mot hverandre, innebærer alltid diskusjoner og uenighet – før departementet har det siste ordet. Norskfagets *hva* er derfor ikke noe konstant, og *hvilke* fagstoff som er definert som en del av norskfaget har selvsagt endret seg gjennom årene. Etter innføringen av kunnskapsløftet i 2020 har kompetansemål blitt åpnere og mer opp til hver enkelt lærer å definere (hvordan man skal komme seg gjennom kompetansemålene, kjerneelementer og tverrfaglige temaer) i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står ikke eksplisitt i norskfagets læreplan at elevene må lære om traumer, men de skal lære å uttrykke seg skriftlig og muntlig for sin egen identitetsutvikling. Traumelitteraturen kan brukes i norskfaget for å bidra til økt forståelse for seg selv og andre mennesker. Norskfaget er allerede stort og overveldende for både elever og lærere, med mange kompetansemål gjennom 13 år med skole. Hvis man kan bruke en periode med traumelitteratur i sammenheng med tematikk om psykisk helse og livsmestring i andre fag, kan man slå sammen flere fag i sammenheng med tverrfagligheten som ønskes og gjøre undervisningen mer betydningsfull og sammensatt for elevene. Vi kan slå sammen litteraturundervisning samtidig som man lærer elevene om en viktig tematikk.

Når vi leser om kjerneelementene i norskfaget ser vi at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg ser vi samme sted at «elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet sett har Kunnskapsdepartementet utarbeidet en helhetlig plan for hva opplæringen gjennom 13 år i grunnskolen både har som målsetting og hva elevene skal ha med seg i ryggsekken etter endt skolegang. Noe av det som var nytt i Kunnskapsløftet som tredde i kraft fra 2020, var at det ble utviklet tre tverrfaglige temaer som skulle gjelde alle fagene i opplæringen. Ett av de tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring* og målet her er overordnet sett er at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Undervisning om traumer gjennom skjønnlitteratur kan tenkes å både utvikle elevenes lesekompetanse i norskfaget, men også i et danningsperspektiv. Å snakke om temaer som kan føles tabubelagte, vanskelige og ubehagelige er noe som er viktig å rette fokus mot i sammenheng med identitetsutvikling og spesielt i forhold til at man som norsklærer kan skape

rom for å diskutere tematikken i en «vanlig» norsktid. Det vil være naturlig at denne tematikken og undervisningsopplegget blir presentert en stund ut i skoleåret, slik at læreren har bygd opp de nødvendige relasjonene til elevene, slik at det er tryggere for elevene å være mottakere av en slik tematikk. Klara Øverland forklarer hvorfor det er viktig at lærere jobber med åpenhet om psykisk helse og denne tematikken slik: «Det handler om å hjelpe ungdommen å ta tak i ting selv, sette ord på følelser og snakke. Det må være voksne der som klarer å skille mellom sjargong og de som sliter.» (NRK, 2024, 30:17). Å jobbe med tematikken traumer og psykisk helse er for mange tøft, men det «skal» gjøre både litt godt og litt vondt å snakke om det og det tror jeg er en viktig del av hele oppgaven man har som lærer i klasserommet.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven skal jeg gjøre både en formell og en tematisk lesning av to traumedikt i norsk samtidslyrikk og diskutere hvordan man kan bruke traumelitteraturen som en ressurs i klasserommet, både i forhold til undervisningsopplegg og i sammenheng med et dannelsesperspektiv. Jeg tar utgangspunkt i elever og undervisning på videregående skole og hvordan traumelitteraturen kan brukes på dette nivået i skolen. Hovedproblemstillingen min er: Hvordan kan en integrert tilnærming til traumelitteratur i skolen bidra til å øke bevisstheten hos elever om sammenhengen mellom litteratur, psykisk helse og samfunnsansvar, og hva kan konsekvensene av en slik tilnærming være?

Som tillegg til problemstillingen har jeg produsert 4 forskningsspørsmål som kan bidra til å utfylle problemstillingen i oppgaven. I sammenheng med problemstillingen vil jeg gi svar på disse fire forskningsspørsmålene avslutningsvis. Forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvordan kan vi se på diktene til Løveid og Amdal Telnes som traumedikt?
2. Hva gjør traumebegrepet relevant i undervisningssammenheng?
3. Hvordan kan diktene brukes didaktisk i norskfaget i den videregående skolen?
4. Hva kan være konsekvensene av en slik tilnærming?

I det påfølgende underkapittelet vil jeg beskrive oppgavens oppbygging og struktur. Her vil det komme tydelig frem hvordan inndelingen av kapitler og underkapitler er produsert og hvilken metodisk tilnærming som er valgt ut til denne oppgaven.

1.5 Oppgavens struktur

I oppgaven vil jeg ha innledningskapitlet som beskriver bakgrunn for valg av tematikk, videre på forskningsspørsmål og problemstilling, før jeg retter søkelys på hvorfor det vil være fruktbart å jobbe med tematikken i klasserommet. Kapittel 2 er teoretisk anlagt og inneholder tre hovedgreiner: En bolk med teori fra psykologi som beskriver hvordan man der på traumer og hvordan traumer kan påvirke barn og unges fysiologiske utvikling. Grunnen til at jeg har valgt å dykke i denne delen av traumeteorien er at det kan være bærekraftig for lærere og andre ansatte i skolen å vite hvordan disse henger sammen. Dette kan gi svar på flere utfordringer læreren kan møte på i klasserommet. Den andre delen av teorien vil omhandle litteraturteori om traumer og her vil Unni Langås' traumelitteratur være sentral. Den siste bolken av teori vil omhandle den didaktiske og pedagogiske teorien for hvordan vi kan implementere traumetekst i klasserommet og hvordan barns utvikling påvirkes av traumatiske opplevelser. Dette vil være en viktig brikke for å forstå den elevgruppen man har, og det er viktig å ha kompetanse på utviklingspsykologi og pedagogikk i norskfaget.

I oppgavens tredje kapittel belyses metodisk tilnærming. Her vil jeg legge frem en tekstestern litteraturstudie og hvordan jeg har gjennomført arbeidet og litteratursøk. Metoder for utvalg og avgrensninger og forskningsetiske hensyn vil også bli utdypet i dette tredje kapitlet. I det fjerde kapitlet analyseres de utvalgte diktene til oppgaven. Her blir diktene satt inn i en traumekontekst og en grundig analyse av hvert dikt i hvert sitt delkapittel. Oppgavens femte kapittel legger frem diskusjon i henhold til oppgavens problemstilling og de funnene som er gjort gjennom de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel to. I det femte kapitlet vil jeg også trekke frem fallgruver og eventuelle svakheter med studien. Avslutningsvis blir studiens hovedtrekk oppsummert i kapittel seks, og det vil trekkes frem refleksjoner for videre forskning helt til slutt.

2. Traumeteori: forskning og litteratur

Teorigrunnlaget for denne avhandlingen kommer fra tre fagfelter. Først vil jeg presentere psykologisk teori om fenomenet traume (gr. *trauma*, «sårskade») og hva som ligger til grunn for det. I tillegg vil jeg gå inn på hvordan ulike former for traumer påvirker barn og unge. Didaktiske og pedagogiske perspektiver er også særlig sentrale i oppgaven og her har særlig veiledere¹ til det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vært viktige for å forklare hensikten bak dette tverrfaglige temaet. Psykologiteorien har også bidratt til veiledning i forhold til hvordan skoler og lærere bør forholde seg til barn som har opplevd traumer og hva som er viktig å rette søkelys mot. Videre vil jeg gå inn på hva litteraturteorien sier om traumbegrepet i sammenheng med samtidslitteraturen. Her har jeg særlig fordypet meg i Langås' traumbok og deler av Martha Nussbaums filosofi. For å kunne implementere disse som relevante for klasserommet har jeg fokusert teorikapitlet på sammenhengen mellom den litterære, psykologiske og til slutt den didaktiske faglitteraturen.

Gjennom undersøkelser jeg har gjort av relevant litteratur og relevante studier er det skrevet spesielt mye om traumbegrepet i psykologi og det medisinske feltet. Det har også vært noe innenfor både litteraturteori og pedagogisk teori, men ikke i like stor grad. Jeg har undersøkt flere ulike masteroppgaver i både psykologi, lektor- og spesialpedagogikk som har skrevet om temaet – men i mer isolert grad. Med dette mener jeg at det er blitt skrevet om hva man eksempelvis gjør med elever som har opplevd traumer, hvordan man nærmer seg slike elever som har opplevd dette og hvordan en roman kan sies å være traumelitteratur. Jeg har ikke sett eksempler på oppgaver som ser på et mer tverrfaglig bilde og derfor ble interessen min for å skrive om alle tre fagfeltene sammen ekstra stor og motiverende. Interessen innenfor feltet har utbredt seg og tematikken blitt mer synliggjort, noe som er viktig i sammenheng med også denne oppgaven. Det er skrevet mindre om hva disse tre spesifikke fagfeltene (psykologi, litteraturvitenskap og pedagogikk) kan gjøre i fellesskap for å ruste opp skoleelevene våre og utvikle en god resiliens hos dem.

¹ I sammenheng med Kunnskapsløftet i 2020, ble det publisert egne små veiledningsbøker for hvert tverrfaglige tema. Disse skulle brukes som hjelpemidler for lærere og andre ansatte for å sette seg inn i tematikken og sentrale saker som ble relevant for undervisningen. Ringereide & Thorkildsen (2019) skrev om *folkehelse og livsmestring*.

Tre ting er verdt å nevne her: Elever må kunne utvikle en god *resiliens* (begrepet defineres kap. 2.1), i tillegg til at de må bli mer bevisst på seg selv og andre når det kommer til både traumbegrepet og generelt sett det å være åpne om egne og andres følelser og tanker. Vi har gjennom ett nytt kunnskapsløfte sett at det er viktig at det rettes lys mot tverrfaglighet, og da vil det være en tanke at det er vel så viktig at vi i akademia også er oss bevisste mulighetene som ligger til grunn for å kunne se på en og samme tematikk i fellesskap.

2.1 Hva er et traume?

Traumefenomenet og -begrepet har vært et flytende begrep mellom det medisinske feltet, der det først var en diagnose for beinbrudd, og psykologien, som overtok begrepet og brukte det i sammenheng med psykiske plager:

Med uttrykket psykisk traume, eller traume som brukes i denne boken, menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller ungdom som utsettes for hendelsen (Dyregrov, 2010, s. 13).

Selve traumbegrepet deler man i to ulike kategorier. Vi har type-1 traumer som «omfatter enkelthendelser som f.eks. en ulykke, et plutselig dramatisk dødsfall, vold, voldtekt eller en annen dramatisk enkelthendelse» (Dyregrov, 2010, s. 14), og type-2 traumene som: «omfatter de situasjonene hvor personen gjennomlever en serie traumatiske hendelser som f.eks. seksuelle overgrep, mishandling eller krig. Det har også vist seg at smertefulle medisinske behandlinger, som ved enkelt alvorlige sykdommer, kan resultere i traumatiske etterreaksjoner» (ibid.). Dette er hendelser som kan skje hvem som helst og det er så å si umulig å forutsi dem. Som lærer kan man komme i den posisjonen at noen av elevene opplever slike traumer og da vil det være særs viktig at en vet hvordan man opptrer overfor elevene da det handler om å ha det best mulig i klasserommet. Dyregrov forklarer hva som kan skje etter et traume:

En del barn utvikler problemer eller symptomer som samlet betegnes som en posttraumatisk lidelse (Posttraumatic Stress Disorder – PTSD). En traumatisk situasjon kan selvfølgelig også resultere i andre typer etterproblemer enn PTSD, f.eks. sterke skyldfølelser, fobier, depresjon eller atferdsvansker. (2010, s.15)

Som Dyregrov beskriver ovenfor, er det en del barn som utvikler problemer eller symptomer på PTSD eller andre ettervirkninger. Det er ikke alle som vil utvikle slike utfordringer forklarer Dyregrov:

Barn som opplever potensielt traumatiserende situasjoner, utvikler ikke nødvendigvis langvarige posttraumatiske problemer. Med gode livsbetingelser rundt seg, gode indre ressurser og et godt omsorgsmiljø greier svært mange seg godt både under og etter traumatiske hendelser. (2010, s. 15)

Dette handler også om begrepet resiliens: «Et individs evne til å takle vanskelige situasjoner uten å utvikle vedvarende psykisk lidelse» (Kennair, 2023). Begrepet blir også brukt sammen med motstandskraft: «Betegnelse på egenskaper som gir positiv utvikling under vanskelige oppvekstbetingelser, for eksempel hos barn som er i biologisk eller sosial risiko for skjevutvikling», skriver von Tetzchner (2019, s. 010).² Videre forklarer han:

Resiliens er ikke en generell egenskap ved barnet og gir heller ikke klare holdepunkter for hvordan man skal forebygge vansker. Barn som er motstandsdyktige, er imidlertid ofte kjennetegnet ved å være aktive i løsningen av problemene de møter, og det er viktig at fagfolk ser etter slike egenskaper og støtter en aktiv deltakelse. (2019, s. 12)

Blomquist hevder «at en tommelfingerregel kan være at ting blir ikke farligere selv om vi snakker om det» (2020, s. 89). Snakker man åpent om ulike saker i klasserommet, kan dette være med å styrke og utvikle elevenes resiliens. Dette kan skje eksempelvis skje gjennom litteraturundervisning.

Etter hvert har vi sett at begrepet traume nesten brukes som et hverdagsbegrep, om så lite som at bussen er for sen eller at man fikk en artikkel for mye å lese. Vi ser at begrepet også beveger seg rundt om flere i forskjellige fagfelt som eksempelvis pedagogikk, litteratur og klasseromsteori. I traumeteorien er det de skadene som skjer for det mentale som står i fokus og de eventuelle ettervirkningene mennesker som opplever traumer får. Fellesnevneren mellom disse fagfeltene er at alle jobber med mennesker. I tillegg ser man en sammenheng mellom at fagfeltene må forholde seg til samme mennesker på tvers av yrkesretningene. Traumer oppstår som en reaksjon som kommer i etterkant av ekstreme hendelser (Raundalen & Schultz, 2006, s.16) som kan føles overveldende. I tillegg kan det medføre at man føler seg ekstra sårbar og hjelpeløse i form av at man ikke føler man kommer seg ut av hendelsene.

Å tallfeste de som opplever eller har opplevd et traume, er vanskelig. Grunnen er at det er mange som ikke opplyser om det eventuelle traumet i enten en følelse av skamløshet eller

² Ordliste side 10: von Tetzchner (2019).

uvitenhet om hva man skal eller bør gjøre i etterkant av traumatiske opplevelser. Cohen, Mannarino & Deblinger (2018, s. 15) anslår at de som henvises til psykisk helsevern for barn og unge i Norge som har opplevd ett eller flere traumer er rundt 50%. Videre forklarer de at blant disse 50% så er det 60% av disse igjen som har så alvorlige plager at de settes inn i en traumefokusert behandling. I tillegg ser vi at det er rundt 20 % av kvinner og 8 % av menn som oppgir at de har opplevd seksuelle overgrep før fylte 18 år (NKVTS, u.å).

De barna som har opplevd traumer vil få påvirket sin fremtidstro, og mange av disse mister troen på at de i det hele tatt kan ha en fremtid (Dyregrov, 2010, s. 217). Man ser at barn og unge skaper en abstrakt forståelse bak de handlingene de har opplevd, og er redde for å gi fra seg kontrollen på følelsene sine. Det kan utad virke som om mennesker undertrykker disse i stor grad og gjerne benekter situasjonene de har stått i (Dyregrov, 2018, s.177). Å være åpen for kommunikasjon har vist seg å være svært hensiktsmessig for barn som har opplevd eller opplever både sorg og krise. Det viser seg at ungdom og spesielt gutter ikke ønsker å snakke om traumatiske hendelser, og dette blir en form for beskyttelse mot de vonde minnene man relaterer til hendelsene (Dyregrov, 2018, s. 189).

2.1.1 Barn og traumer

Noen av de ettervirkningene hos barn og unge som har opplevd traumer er eksempelvis reaktive tilknytningsforstyrrelser, uhemmet sosialt engasjement og posttraumatisk stresslidelse (Von Tetzchner, 2019, s. 58-59). De som har opplevd traumatiske hendelser synes å huske de negative hendelsene bedre enn de positive eller nøytrale hendelsene i livet sitt. Dette kan være en beskyttelsesfaktor og en alarmerende faktor, traumelidende er redde for at «faren» skal kunne inntreffe når som helst (Von Tetzchner, 2019, s. 171). Forskning sier også at barn har en tendens til å benytte seg av dissosiering, som betyr at de skaper et skille mellom følelsene sine, atferden og tankene sine. Dette skjer for at ungene skal få en følelse av mestring og kontroll, men mange av de som har opplevd traumer i barne- og ungdomsalderen mister evnen til å kjenne på genuine følelser (Dyregrov, 2010, s. 16).

Atle Dyregrov er spesialist i klinisk psykologi og har særlig jobbet med barn og unge som har opplevd ulike typer for traumer, og han har skrevet en rekke bøker for å rette lys mot hvordan barn og unge påvirkes av traumer (Dyregrov, 2010). Han forklarer at det har blitt antatt i mange år at barn ikke ble påvirket av traumatiske hendelser. Grunnen til denne forestillingen kan sammenlignes med ordtaket «ute av øye, ute av sinn», og forskningen trodde at dette avspeilet barnas virkelighet. Hvis man bare unnlot å snakke om det som hadde skjedd, ville

ikke barna få noen følger av dette, noe som viste seg å ikke stemme i det hele tatt (Dyregrov, 2010, s. 5). Skjerming fra disse vonde hendelsene kan skade barna mer, enn å snakke åpent om dem, forteller Dyregrov (2010, s. 5). Dette forteller også hvor viktig det er å invitere til kommunikasjon med eksempelvis skoleelever, både privat og i fellesskap og være klar over at det kan være elever i klasserommet som har behov for en slik samtale.

Det er de senere årene blitt godt dokumentert at traumer er med å påvirke læringsevnen på bakgrunn av forstyrrelser av både oppmerksomheten og hukommelsen deres (Dyregrov, 2010, s. 215). Dette kommer av den påvirkningen som skjer i hodet til mennesker som opplever traumer. Hjernen vår er delt inn i tre ulike «hovedsystemer» som enkelt forklart kalles for sansehjernen, følelhjernen og tankehjernen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.17). Disse fungerer på flere måter i prioritert rekkefølge. Hvis ikke sansehjernen, som styrer reflekser og er den helt primitive delen av hjernen for at kroppen skal fungere, ikke fungerer, så vil ikke de andre to «hjernene» tre ordentlig i kraft heller. Pedagoger og didaktikere må være bevisst på at hjernen er bygd nedenfra og opp i forhold til barn og unges utvikling. Det er sansehjernen som utvikles først, deretter kommer følelhjernen og til slutt blir tankehjernen utviklet i en normal tilstand, i takt med alderen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 19).

I de situasjonene hvor det finnes elever i klasserommet som har opplevd traumatiske hendelser, bør lærere være klar over at disse hendelsene skader hjernen på sin måte. Jo tidligere skaden har skjedd, jo mer er sansehjernen skadet; dette vil igjen påvirke utviklingen av følelhjernen og tankehjernen. For at tankehjernen skal kunne utvikle seg best mulig, må de to nedre delene (sansehjernen og følelhjernen) være best mulig utviklet (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 19). «Det er som å bygge et hus: Det nytter ikke å bygge taket før fundamentet er lagt» (Ringereide & Thorkildsen, ibid.). Videre forklarer Ringereide & Thorkildsen hva som skjer med hjernen hos barn når traumer har inntruffet: «Når utviklingen er skjev, kan elevene virke uforutsigbare og uberegnelige. De kan plutselig og uventet reagere tilsynelatende irrasjonelt følelsesmessig.» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 20). Her må lærere og annet fagpersonell i skolen være klar over hvordan barn som har opplevd traumatiske hendelser som har skadet utviklingen sin, ha kompetanse til å vite hva som utgjør de underliggende faktorene. John Stuart Ablon (psykologiprofessor) presiserer «at barn alltid gjør så godt de kan, ut fra sine forutsetninger» og videre nevner han et noe som er fruktbart å ta med seg inn i klasserommet som kan sette utfordringene i perspektiv «De vil, de vil, men får det ikke til» (Ringereide & Thorkildsen, ibid.).

Utviklingen av den prefrontale delen av hjernebarken antas å være viktig for den helhetlige utviklingen av alle kognitive funksjoner og i tillegg reguleringen av emosjonelle reaksjoner. I denne tiden av utviklingen kan barn ofte møte på en ubalanse i utviklingsfasen og dette kan forklare mange ungdommers reaktive emosjonelle funksjoner og samtidig øke sannsynligheten for risikoatferd. Endringene og utviklingen som skjer i ungdomstiden viser også å ha påvirkning på den forekomsten vi ser av angst og depresjon i ungdomstiden (Von Tetzchner, 2019, s. 93). Videre ser von Tetzchner at synapsene³ kan utvikles på en atypisk måte hvis ikke miljøet gir de forventede erfaringene i utviklingsløpet, som ved eksempelvis omsorgssvikt eller andre hendelser som er potensielt traumatiske (2019, s. 90). I tillegg vil barn og unge som opplever skilsmisse, som for mange oppleves traumatisk, få emosjonelle skader på bakgrunn av dette. Disse skadene kommer i form av at ungdom kan få redusert selvtillit, gjøre dårligere prestasjoner på skolen, utagering og engstelighet. Mange ungdommer blir også mer avhengige av lærere som fungerer som en trygghet sammenlignet med den utryggheten som kan oppleves i hjemmet når slike situasjoner oppstår (Von Tetzchner, 2019, s. 325).

For at barn og unge skal tilegne seg kunnskap og utvikle seg i riktig retning gjennom skolegangen, er det viktig at de ligger i den proksimale utviklingssonen. Dette begrepet stammer fra psykologen Lev Vygotsky og er blitt et kjent fenomen i pedagogikk. Her skal utfordringene som blir gitt være akkurat krevende nok, og de oppgavene som blir gitt bør være tilpasset deres eget utviklingsnivå, dette er uavhengig av klassetrinn eller alder. Arbeidsoppgavene må også være forutsigbare, slik at barn og unge skal ha mulighet til å forberede seg på en gunstig måte, slik at i oppgavene eller undervisningen føles overveldende. Når de selv får mulighet til å ha noe å strekke seg etter som er akkurat passe krevende og selv ha kontroll over situasjonen, vil de oppleve en stressreaksjon som er positiv, fordi de opplever mestring samtidig som det ikke blir for lette arbeidsoppgaver (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 36-37). Denne utviklingssonen vil også være individuell hos hvert enkelt barn og det gjelder å finne den riktige balansegangen for hvilke utfordringer hver enkeltelev skal kunne strekke seg etter, slik at deres utvikling blir mest mulig stabil og forutsigbar. Eksterne faktorer, som vi har nevnt tidligere i form av traumatiske opplevelser, vil også påvirke hvilke

³ Synapse er overgangen mellom cellene (Von Tetzchner, 2019, s. 88).

utfordringer som passer til de barna som har med seg ekstra påkjenninger idet de møter skolen.

2.1.2 Lærerrollen i møte med traumer

En lærer har mange ulike oppgaver i hverdagen sin. I løpet av yrkeskarrieren vil en alltid komme til å møte på elever som har opplevd traumer og som trenger støtte og hjelp i både undervisningen og utenfor klasserommet. En av oppgavene til lærerne er å kunne støtte elevene sin utvikling gjennom alle tre ulike hjernenivået (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.19). En må være bevisst på at hendelser som har skjedd før de kom inn i ditt klasserom, vil påvirke utviklingen i hjernen til de gitte elevene enten i form av at utviklingen blir forsinket eller skjev (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 19).

Som lærer må man være særlig bevisst den enkelte elevenes «toleransevindu». Ringereide & Thorkildsen definerer toleransevindu slik: «Toleransevinduet referer til det spennet av aktivering som er gunstigst for et individ å være i» (2019, s. 33). Aktiveringsnivået må ikke være for høyt eller for lavt – da vil man enten se en hyperaktiv elev som ikke klarer å sitte i ro på pulten sin og gjør alt mulig annet enn å følge med på læreren eller en hypoaktiv elev som svitsjer helt av i sin egen tilværelse og heller ikke klarer å ta til seg den nødvendige informasjonen. Når elevene befinner seg i toleransevinduet kan de lære å tilegne seg den gitte informasjonen og de har muligheter til å fungere i samsvar med andre medelever og sammen med lærerne (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 33). En viktig rolle læreren har er å ha evnen til å holde hver enkelt elev innenfor sitt personlige toleransevindu, for da vil man møte på elever som er villige til å lære og gjør de oppgavene som blir utdelt. Det å holde hver enkelt elev i dette toleransevinduet kan også være en utfordring.

Som nevnt tidligere kan traumatiserte barn ha en annen utvikling enn barn som har hatt en normal oppvekst og utvikling, og da gjelder det for læreren å finne ut hvordan toleransevinduet til den gitte eleven påvirkes av ulike faktorer, slik at man kan legge til rette for at de skal kunne lære på lik linje med de andre elevene i klassen. Det er også innenfor toleransevinduet at elevene har best muligheter for å kunne utvikle seg i positiv retning (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34). Ved at lærerne og andre voksenpersoner på skolen har både kompetanse og tid til å forstå seg på elevenes sine følelser, kan elevene over tid kunne hjelpe seg selv til både å forstå seg på sine egne følelser og kunne regulere disse (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.35).

Skolen og klasserommet er en fin arena til å ta opp tematikker som kan anses som tabubelagte og vanskelige, som eksempelvis hendelser kategorisert som traumer (omsorgssvikt, rusproblematikk i hjemmet og seksuelle overgrep). Småge hevder at «om man som lærer klarer å åpne opp for dialog i klasserommet, vil kanskje flere elever forstå at læreren er en trygg voksen som de kan prate med» (2021, s. 5). Raundalen & Schultz viser til at det å unngå tematikken rundt traumer og ikke tørre å ta det opp med elevene, kan ha en motsatt effekt (2006, s. 37). I mange tilfeller forventes det ikke at man som lærer eller voksenperson nødvendigvis må gjøre så mye hvis det kommer beretninger i klassen eller bekymringer om at noe har skjedd. Det handler i bunn og grunn om å klare å lytte til det som kommer fram og tørre å stå i det som kjennes ubehagelig (Raundalen & Schultz, 2006, s. 37). Hvis man som lærer unngår slike samtaler til enhver tid, så sender man ut et signal om at tematikken som kan være vanskelig for elevgruppen eller i samfunnet for øvrig, blir tabubelagt, slik at elevene sitter igjen med en følelse om at det ikke er greit å snakke om noe, hverken i klasserommet eller i andre sammenkomster (Raundalen & Schultz, 2006, s. 38).

2.2 Traumelitteraturen i klasserommet

I denne delen skal jeg ta den foregående traumeteorien inn, slik at traumbegrepet blir satt i oppgavens kontekst og operasjonalisert. Hvordan henger traumer og litterære tekster sammen og hvilken plass kan traumelitteratur ha i klasserommet? Et klasserom er et heterogent forum hvor traume kan oppfattes på ulike måter, slik er det også med litterære tekster. Tematikken innebærer både en sosialproblematikk og en litterær problematikk, så vel som en pedagogisk problematikk.

En av utfordringene i litteraturdydidaktikken er å få den aktuelle skjønnlitteraturen som legges til grunn i undervisningen til å bety noe for elevene (Brandal, 2021, s.66). Hvis vi vet at dette er en utfordring, må et av målene til lærerne være å vite hvem elevene er og hva som betyr noe for dem. Relasjonsbygging mellom lærer og elev er særlig sentral i undervisning i traumelitteratur, men også i relasjonene på tvers av klassen. Læreren må få tekstene til å ha en subjektiv relevans for hver enkelt elev og da må man gjerne gjøre en grundig utforskning av den gitte elevgruppen. «Ein kan såleis samanlikne å lese romanar i klasserommet med å sparke fotball; meiningslaust dersom ein ikkje engasjerer seg på spelets premissar» forklarer Brandal (2021, s. 67). Om ikke teksten i seg selv engasjerer underveis i lesningen, må man finne frem til metoder i arbeidet med teksten som kan engasjere elevene.

Skjønnlitteraturen kan være et hjelpemiddel til å bearbeide noe som smerter, samtidig som den formidler både følelser og tanker som kan sette i gang refleksjoner hos elevgruppen. I læreplanen for norsk ser vi at «skjønnlitteratur gir elevene innblikk i menneskers livssituasjoner og utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er en påstand som i og for seg gir læreren legitimitet til å kunne fokusere deler av norskundervisningen på skjønnlitteratur som nettopp gjør dette, med en presisering: hen underviser i tekster som gir innblikk i *andre* menneskers livssituasjoner. Hvis man leser romaner, dikt eller noveller som tematiserer ulike traumefortellinger og -motiver, skaper man muligheter for å kunne lære elevene om hvordan ulike mennesker opplever forferdelige hendelser og hva man kan gjøre som medmennesker for å hjelpe til i slike situasjoner. I forhold til statistikken som viser at det er 1 av 10 som har opplevd hendelser som kan kategoriseres som et traume, vil man i teorien alltid ha flere elever i klasserommet til enhver tid som har opplevd noe utenfor det som er vanlig i en oppvekst.

Samfunnsdiskursen i norskfaget handler i stor grad om hvordan faget norsk kan gjøres relevant for de utfordringene og kravene som samfunnet stiller til mennesker generelt sett. Hva kan norskfaget gjøre for at elevene skal kunne gå ut i samfunnet med den rette kompetansen og bidra med det som kreves i den tiden de er ferdige med skolegangen? Laila Aase viser til ett perspektiv i denne diskusjonen, og det er spesielt den dannelsorienterte posisjoneringen:

Vektlegging av samfunnets behov for en befolkning som reflekterer over forholdet mellom seg selv og felles verdier. Her vil man argumentere for at faget har en særegen rolle gjennom språkkompetansen. (2019, s.17)

Kjerneelementene i den nye læreplanen for norskfaget er de nye retningsgivende signalene som tredde i kraft fra 2020. Et viktig element for skjønnlitteraturen i Fagfornyelsen er *tekst i kontekst*. Dette kjerneelementet gir særlig plass til lesingen og viser til at lesing i norskfaget er noe mer enn bare det å tilegne seg informasjon fra teksten (Bakken, 2019, s.30). Målet med dette elementet er at elevene skal få kjenne på noe mer enn bare å tolke tekst, ved at de skal kunne lære seg å bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jonas Bakken har skrevet om hva skjønnlitteratur og sakprosa gir til elevene:

I tillegg gir lesing av skjønnlitteratur og sakprosa 'innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer', noe som kan utvikle elevenes empati og evne til å forstå og samhandle med ulike mennesker i et mangfoldig, demokratisk samfunn. (2019, s. 37)

Ikke bare det å lære seg å kjenne egne følelser er viktig i denne sammenhengen, men det å kunne forstå seg på andre mennesker er vel så viktig. Per Thomas Andersen forklarer betydningen av lesning: «Uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn» og «skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer kan spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ» (2011, s. 19-20).

Det er flere ulike sjangre som kan bidra til at elevene skal kunne lære og trene seg på å tolke sine egne følelser og tanker, og traumelitteraturen er en av disse. Vi leser at flere lærere er redde for å ta opp tematikk som er ubehagelig i klasserommet foran elevene sine fordi det er vanskelig å forutse reaksjonene, man kan føle på å miste kontrollen (Dancus, Linhart & Myhr, 2021, s. 20). Dette kan handle om at den planlagte timen med et gitt tema ikke utvikler seg slik læreren hadde sett for seg. Derfor kan det være utfordrende å vite hvordan man skal løse det som oppstår i klasserommet.

Unni Langås gir en forklaring på egenarten til traumets litteraritet slik: «Traumets litterære egenart er dets kunstneriske uttrykk som tekst, og de hermeneutiske vilkårene er å studere tematiseringens narrative form, metaforiske språk og kulturelle betydning» (2016, s.21). Målet med å lese traumelitteratur bør være å komme frem til tolkninger sammen, i diskusjoner og samtaler som både åpner tekstens betydning og som kan sette teksten i forbindelse med samtiden (ibid). De traumene som blir beskrevet i tekster har en mulighet til å bli forstått og sett, gjennom lesning og åpne samtaler om tematikk som i utgangspunktet kan være ubehagelig og vanskelig å snakke om.

2.2.1 Ubegagets pedagogikk

I et klasserom har læreren i en vanlig klasse rundt 25 elever med sine unike livshistorier og med sine individuelle følelser, temperament og tanker som læreren skal forholde seg til. Hensynene underveis i en undervisningstime er mange og i planleggingen av undervisningstimen skal læreren legge til rette for at alle disse 25 individene skal kunne få utbytte av det du legger frem som dagens undervisning. En elev kan ha kjærlighets sorg, en annen elev kan gå gjennom en skilsmisse hjemme og en tredje elev kan sitte med utfordringer knyttet til lekser og det generelle skolearbeidet med at hen ikke forstår det som skjer i

klasserommet; alle disse variablene gjør all undervisning krevende, men det sensitive forenkler ikke oppgaven. Ringereide & Thorkildsen forteller: «For læreren er det en umulig oppgave å forstå alt, vite alt, og håndtere alt» (2019, s. 11). Og «Men ved å tenke at det er en grunn til at den enkelte elev reagerer som han eller hun gjør – selv om du ikke alltid forstår hvorfor – kan det hjelpe deg med å møte eleven på en positiv måte» (ibid). Dette kan også sees på som en trygghet for læreren, at man som regel vet at det er en grunn til at disse reaksjonene kommer. Da kan det være lettere å sette det som skjer i perspektiv.

I tillegg besitter læreren som oftest mye sensitiv informasjon om hver enkelt elev i forhold til både familiære situasjoner, eventuelle diagnoser og andre ting som påvirker skolegangen deres. Dette er informasjon som ingen andre skal ha og hvis man da har undervisning som tematiserer noe av det de elevene man har i klasserommet kan gjenkjenne seg i, kan det føles og skapes ubehag for alle, inkludert læreren. Med det nye kunnskapsløftet som kom i 2020 ble det presentert tre tverrfaglige temaer som skulle gå igjen i alle skolefagene. Herunder er *folkehelse og livsmestring* ett av disse tre tverrfaglige temaene, og dette står særlig sentralt i norskfaget.

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Følelser, tanker og erfaringer er tre temaer som Ringereide & Thorkildsen trekker frem i en håndbok om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (2019). Her beskriver de særlig hvor viktig det er at lærere har kompetanse om hjernen og dens funksjoner og hvordan denne påvirker elevenes utvikling og reaksjonsmønster. De forteller en historie om et barn, «Linnea» som har opplevd flere overgrep av onkelen sin, men som oppfører seg stille og rolig i klasserommet. Hvis hun gjør seg usynlig, så vil ingen legge merke til at noe er galt. Som lærer har man ikke lov til å overse slike opplevelser, og jenta trenger uten tvil at lærerne ser henne, hjelper henne og skaper positivitet rundt skoledagen hennes. Å oppleve slike overgrep vil prege henne livet ut og vi ser på tall at det tar i gjennomsnitt mer enn 17 år før overgrepsofre klarer å fortelle det til noen rundt seg (NOU 2017:12). I en samtale med «Linnea» når dette er fanget opp, ser Ringereide & Thorkildsen på at det vil være helt nødvendig å snakke om utfordrende tematikker og en voksen som evner og tør å gå litt nærmere det jenta har opplevd (2019, s. 12). Det vil være viktig å snakke direkte, noe som

dessverre kan virke skremmende for mange lærere, fordi de ikke har trening i å utføre slike samtaler og man kan kjenne på frykt for å gjøre noe galt.

Åse Røthing peker på risikoen man møter når man skal ha undervisning. Hun forteller at utdanning generelt sett er en egen risiko og dette handler enkelt forklart om at det er et møte mellom mennesker som er hovedfaktoren i all undervisning, enten det er i grunnskolen, på videregående, på fagskolen eller på universitetet: «Utdanning er ikke et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker» (2019, s.42). I denne risikoen hevder Røthing at muligheten for å møte på noe uforutsett, noe som kan føles uhåndterbart og ubehagelige følelser alltid vil være til stede. Anker & von der Lippe forklarer:

Lærere har ikke tilstrekkelig kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og at det å 'åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retning, kan oppleves utrygt' (2015, s. 94).

Dette er en mulig grunn til og forklaring på hvorfor lærere kvier seg for å ta opp spørsmål og tematikker som det kan bli debatt av. Det er utviklet et eget felt innenfor pedagogikken som kalles «pedagogy of discomfort» og ble utviklet i hovedsak for å kunne engasjere studenter, lærere og elever med å jobbe for å lære om forskjeller mellom mennesker og ulike maktforhold (Røthing, 2019, s. 42). Zembylas & Papamichael forklarer at utgangspunktet for denne pedagogiske retningen var en antakelse om at de følelsene som oppfattes som ubehagelige er viktige for å kunne utfordre de samfunnsetablerte tankene om hva som er akseptert å snakke høyt om (2017, s. 3). Elaine Showalter viser i sin bok *Teaching Literature* til at det vil være viktig å avklare på forhånd med elevene sine, at noen kan føle på å bli enten sjokkert eller lei seg av den kommende undervisningen og at man selv som lærer er forberedt og godtar at det eventuelt vil komme reaksjoner fra elevene når det snakkes om det som er vanskelig (2003, s. 127). Showalter beskriver også hvor viktig litteraturen er når det skjer tragedier:

When the tragedy is general and public and collective, when students too are caught up in uncertainty, grief and fear, our task [as teachers]⁴ is much more complicated. These are the times that test our claims that literature teaches us how to be human, simple and kind. (ibid)

⁴ Parentesen er min innsetning, for å forklare at det er lærere Showalter skriver om.

2.3 Skjønnlitteraturen og traumebegrepet

Det er mange forskningsfelt som aktiveres og møtes når vi trekker traumebegrepet inn i skjønnlitteratur og litteraturundervisning. Og det finnes en rekke «fortellinger» om dette tverrfaglige problemfeltet. Når vi møter psykiatri, nevrologi, sosiologi og litteraturvitenskap i én og samme interesse, handler det først og fremst om at alle disse fire feltene har et litterært aspekt ved seg (Langås & Nielsen, 2014, s. 1). Dette handler om at selve bearbeidningen av (et eller flere) traumer handler om å finne frem til et verbalt uttrykk og kunne snakke om de opplevelsene som har skjedd – å skape et traumespråk sammen. For å kunne komme seg igjennom disse hendelsene, er språket ett helt nødvendig hjelpemiddel i terapi med psykologer og gjennom å ha muligheten til å kunne lese eller skrive om andre som har opplevd lignende (Langås & Nielsen, 2014, s. 1).

På hvilke måter det er akseptabelt at en forteller om sine egne eller andres traumefortellinger vil også påvirkes av mange ulike faktorer. Langås & Nielsen forklarer at det ideologiske ståstedet vil alltid ha en påvirkningsfaktor for hvordan traumefortellingene blir tatt imot av omverdenen og om det i hele tatt er åpent nok rom til å kunne fortelle sin egen historie eller fortelle på vegne av andre (2014, s. 1). Samtidig ser de gjennom forskningen sin at litteraturen gjennom flere eksempler har skapt en mulighet til å tøyne denne strikken for hva som er akseptert og ikke. Nettopp fordi litteratur gjør det mulig å tøyne grenser både ideologisk og personlig sett. Hvis forfattere skriver om det, vil lesere se at mulighetene for å snakke om traumefortellinger eller hendelser er der. Ser man selv at det er forfattere som har skrevet dikt om hendelser eller følelser man selv sitter og kjenner på, kan dette være et mulighetsrom⁵ for leserens egen del. Rommet kan være grunnlag for å tørre å åpne seg for de nære man har rundt seg. Forskingen til Langås og Nielsen forteller oss om den sentrale rollen skjønnlitteraturen har, både som egenverdi for de som leser, men også som nytteverdi for den rollen den kan skape på et samfunnsmessig plan:

Litterære traumefortellinger bygger på autentiske eller fiktive erfaringer og erindringer, og håndteringen av disse, men får sin konkretisering i en fortelling, den litterære skapelsen, som også ofte blir gjenstand for tematisering. Det er et spesielt nært forhold mellom erindring og litterær skapelse i traumelitteratur, siden traumet nettopp ikke kan erindres på noen

⁵ Dette begrepet blir brukt spesielt i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163-164

uproblematiske måte. Derfor blir det også nødvendig å skape forsøksvise fortellinger, som for å nærme seg traumet som erfaring.⁶

Traumefortellinger må bli fortolket, og det blir de også, ikke bare av den eller de som har opplevd det, men av alle som inngår i relasjoner til den som er direkte rammet. De må tolkes av venner, pårørende og i tillegg av det medisinske og psykoanalytiske apparatet som er rundt den rammede (Langås & Nielsen, 2014, s. 5). Fortolkning er noe man gjør hele tiden både når man leser skjønnlitteratur, men også ellers i samtaler med andre mennesker og hverdagslige situasjoner man havner i. Man tolker for såvidt hvert eneste øyeblikk man opplever. Grunnen til at tolkningen etter en traumatiserende hendelse er viktig, handler om å skape en best mulig verbalisert kontekst av det som har skjedd, slik at man kan få den hjelpen som er nødvendig.

Fra 80- og 90-tallet ser vi en særlig interesse og oppblomstring av litteratur som tematiserer traume. Dette ser Laurie Vickroy i sammenheng med en bevissthet hos både forskere og mennesker i forhold til både psykologien og hendelser som har oppstått i samfunnet under disse tiårene (2002, s. 2). Det ble mer åpenhet om at mennesker fikk skader på sinnet i etterkant av hendelser som den kalde krigen, holocaust, kolonisering og vold i hjemmet. Man utforsket større deler av de psykologiske konsekvensene slike hendelser fikk og det ble en større åpenhet rundt disse problemstillingene (Vickroy, 2002, s.2).

Dancus, Linhart & Myhr forklarer at man som litteraturlærer ofte kan være bekymret for å ha undervisningsopplegg om det som er ubehagelig i forhold til vanskelig tanker og følelser man leser om i litteratur (2021, s. 20). Grunnen til at mange synes dette kan være utfordrende handler om at de selv føler og har manglende kompetanse innenfor de fagområdene som man gjerne kommer innom, spesielt psykologi. Samtidig forklarer Dancus et.al. at det er ønskelig å utnytte litteraturundervisning til å kunne snakke om tanker og følelser som kan oppleves vanskelige og bruke undervisningen til å skape et fagspråk innenfor denne retningen også (2021, s. 20).

Vi finner beskrivelser og historier som behandler traumatiske opplevelser i mye forskjellige skjønnlitteratur, og Laurie Vickroy (2002, s. 2) diskuterer mulighetene for å kalle dette en egen litterær sjanger, siden spekteret er såpass vidt og man finner det i både romaner, noveller og lyrikk. Vi ser at det har blitt større interesse for den litteraturen som tematiserer traumer de

⁶ Langås & Nielsen, 2014, s. 1.

siste tretti årene. I hovedgrunn ser vi at det er fordi den gir leserne mulighet til å få innblikk i og forståelse for ulike typer traumatiske hendelser (Vickroy, 2022, s. 2). Dette kan igjen samsvare med de historiske hendelsene som har skjedd de siste 30-50 årene. Vi har gått gjennom flere kriger, terrorangrep og ulike naturkatastrofer – hvor mennesker opplever hendelser som alltid vil være vanskelige å sette ord på.

Et spørsmål som ofte blir stilt når man snakker om litteratur, traumbegrepet og traumefortellinger, er hvordan man kan fortelle om hendelser som i utgangspunktet er umulige å snakke konkret om og for mange helt umulig å snakke om. Van der Kolk & van der Hart forklarer at for at den traumatiske hendelsen skal kunne komme fram i personens narrativ, er det nødvendig at det spesifikke traumet faktisk språkliggjøres og kommuniseres (1995, s.176). Dette sier noe om at hendelser som dette er viktig å ta opp høyt i ulike fora og at språket er et hjelpemiddel for at man kan kunne ta tak i traumatiske hendelser.

Vickroy mener at selve hovedoppgaven til det vi kategoriserer som traumelitteratur eller fortellinger handler om å bistå leseren til å forstå og føle sympati overfor de menneskene som har stått i traumatiske hendelser (2002, s. 2). Som i all annen skjønnlitteratur, er det følelsesspekter der som leseren gjerne kjenner seg igjen i eller kommer til å forholde seg til i livsløpet. Man møter på fortellinger om død, kjærlighetsrelasjoner og andre hendelser som man knytter seg til. Det kan skape frykt for eget liv når man leser traumefortellinger, men det kan også bidra til at man kan utforske denne frykten gjennom litteraturen, hevder Vickroy videre (2002, s. 2).

Videre kan litteraturen også bidra til å endre politiske og kulturelle holdninger til traumer. Ved eksempelvis å tematisere voldtekt, som kan gi befolkningen perspektiv på hvordan jenter eller gutter som har opplevd dette føler det og hvordan kampen mot rettsvesenet føles for dem. Dette kan bidra til at politikere velger å se på denne tematikken nærmere og kanskje bidrar til å endre lovverk. Hvis vi tar Norge som eksempel, så har det lenge blitt debattert at vi burde få på plass en samtykkelov, som tydeliggjør at «seksuell omgang uten samtykke er voldtekt» (Amnesty, u.å.); Særlig inn mot politiske føringer, offentlighetens holdninger og kultur i en nasjon. Hvis det å lese litteratur om traumer for å få en forståelse for at dette er en realitet for flere mennesker, kan lesing bidra til at flere får en større aksept for og kan ta dette med seg videre inn i høyere byråkratiske instanser, slik Vickroy argumenterer (2002, s. 2). Måten traumer håndteres på vil også påvirkes av de overordnede nasjonale systemene.

Per Thomas Andersen forklarer at vi har sett tendenser til psykologiske, etiske og politiske problemstillinger til alle tider så lenge vi har hatt kjennskap til litteraturen (2012, s. 617). Litteratur om livsforandrende hendelser som eksempelvis krig eller overgrep er noe lesere trekker seg mot, enten fordi de selv kjenner seg igjen eller på bakgrunn av et ønske om å forstå andre menneskers opplevelser. I tillegg ser vi at det ble en mer mangfoldig og åpen periode, spesielt i norsk litteraturhistorie på 90-tallet og på 2000-tallet, i forhold til at forfatterne skrev mer fritt og utenfor de faste rammene, noen eksperimenterte mer enn det man var vant med fra tidligere. Noen tok opp samfunnsaktuelle temaer som skjedde i verden rundt den tiden de skrev og andre holdt seg mer til tradisjonelle metoder for litteratur, som eksempelvis mer tabubelagte temaer og større åpenhet i det de skrev (Andersen, 2012, s. 686).

Det er viktig å ta seg tid til å skape dialog og diskusjon med de gitte tekstene, fordi elevene skal kunne føle at de er medspillere i undervisningen og få en erfaring av at tekstene blir relevant for deres egen hverdag og på sikt livsverden (Brandal, 2021, s. 68). Hvis man legger opp undervisningen på den riktige måten for sin elevgruppe, vil man kunne oppleve at man får et mer systematisk arbeid mot målet, som er at elevene får mulighet til å kjenne på egne følelser og at de opplevelsene de får gjennom undervisning samtidig bidrar til å utvikle deres egen litterære kompetanse (Hansen, 2021, s. 287). Litterær kompetanse omhandler de ferdighetene man tilegner seg gjennom å lese litterære tekster, samt den kunnskapen man får om tekst, kontekst og selve lesingen (Hennig, 2017, s.75-77).

2.3.1 Traumets betydning i samtidslitteraturen

Hva kvalifiserer som traume i en litterær tekst? Spørsmålet er stort, og Unni Langås peker på at «traume» ikke er noe ferdigdefinert eller bestemt fenomen, men at man må forstå at det i virkeligheten – som i tekst – er flytende og alltid vil ha mange ulike betydninger avhengig av mange sammensatte faktorer og variabler: alder, kjønn, kulturell kontekst osv. (2016, s. 33). Dette er et poeng som vil være viktig i skjønnlitteraturen og fortolkningen av de som leser ulike traumetematiserende verk. Et traume i en roman kan beskrives og tematiseres annerledes enn i et drama eller dikt, og mye avhenger av den øvrige teksten, karakteren traumet kobles til – og leserens fortolkning. Antakeligvis vil man også kunne se ulike fortolkninger av samme verk, avhengig av ideologisk bakgrunn og nasjonalitet.

Et nylig og svært tydelig eksempel på hvordan litteratur kan tematisere virkelighetstraumer kommer fra 2001. I etterkant av terrorangrepet på USA den 11.september ble det skapt litterære uttrykk som man ikke hadde sett før, i form av filmer, musikk og litteratur. Grunnen

til dette omhandler i stor grad at det var nye problemstillinger å møte på og nytt materiale som man kunne legge til grunn for sine egne ideer både til litteraturen, film og media (Langås, 2016, s. 32). Dette fenomenet skjedde ikke bare i litteraturen, men også i film og medievitenskapen. De litterære bidragene til traumets betydning har fått en større og viktig plass: «Fra en litteraturvitenskapelig synsvinkel er litteratur en kulturell aktør som gjennom sine framstillinger fortolker og skaper forestillinger om hva traumatiske opplevelser og reaksjoner gjør med menneske og samfunn» (Langås, 2016, s. 34).

Litterære tekster som behandler traumatiske hendelser stiller seg som regel kritisk til hvordan konfliktene blir kommunisert, vurdert og behandlet av de ansvarlige myndighetene og helsevesenene, og litteraturen kan samtidig gi et innblikk i hvordan ulike former for traumer kan oppleves (Langås, 2016, s. 33). I motsetning til byråkratiske føringer, lover og regler, har ikke skjønnlitteraturen et ansvar for å fortelle sannheten, fordi det er tale om fiksjoner, oppdiktete ting. Det litteratur kan gjøre er å skape grobunn for hvordan de som er mottakere av den ser på de poengene som blir skrevet i litteraturen og derfor er den med å påvirke hvordan man i fremtiden velger å se på andre mennesker, grupper og nasjoner (Langås, 2016, s. 34).

Videre ser Langås på de behovene som kom i etterkant av 22.juli og det «akutte» behovet for noe å holde seg fast igjennom sorgprosessen, og det ble fort litteraturen (2016, s. 73). Det ble hentet fram tidligere nasjonale kanoniserte tekster både i form av dikt og musikk, og dette ble i stor grad gjort for å skape et kollektivt samhold. Tekstene refererte i så måte ikke direkte til hendelsene som skjedde i regjeringskvartalet og på Utøya, men fikk nytt liv til å brukes som støtte i dette kollektive traumet. Flere år etterpå kom det både dikt og romaner som tematiserte 22.juli og disse satte hendelsene mer i perspektiv og skildret flere ulike inntrykk og diskusjoner (ibid). De estetiske kravene om originalitet og tvetydighet tredde tilbake for kanskje det aller viktigste, som handler om at ordene skulle gi omsorg og trøst (ibid).

Det man ser i litteratur som beskriver eller forteller om traumer er at traume ofte blir satt sammen med et fotografisk materiale. Dette skjer enten gjennom trykte bilder eller det man kaller for ekfraser, som er bilder som blir beskrevet gjennom ord (Langås, 2016, s. 95). Dette fenomenet vil vi møte i diktet til Svanhild Amdal Telnes, som har laget en diktbok hvor hvert dikt blir beskrevet som et polaroidbilde av en spesifikk hendelse fra hovedpersonens liv. Langås diskuterer fotografiet som en likhet: De er som minner i forhold til at ulike tidspunkter i livet kan eksistere samtidig: Fortid og nåtid kan eksistere parallelt (2016, s. 96).

Noe av det mest produktive litteratur kan gjøre er å bringe leserne og mottakerne av en tekst som tematiserer traumer nærmere sammen og vise til betydninger som ulike traumer kan ha på enkeltindivider og på kollektive sammensetninger, enten det er grupper eller eksempelvis nasjoner (Langås, 2016, s.177). Dette gir i og for seg mange muligheter, i forhold til at man skaper noe gjennom det som tolkes og oppleves som forferdelig. Det man potensielt skaper er et fellesskap og et rom hvor det blir mulig å forstå seg på mennesker som har opplevd forferdelige hendelser. Litteratur kan skape aksept for at det finnes rom for å ytre seg om tematikken. Traumelitteratur handler i seg selv om det vonde og sjokkerte som har skjedd, men det litterære fokuset har vendt fokus fremover for å skape tolkninger og perspektiver på hvordan disse traumatiske hendelsene kan sees på i framtiden (Langås, 2016, s. 175). Langås støtter seg særlig på litteraturviter Cathy Caruth og Sigmund Freuds teori om psykoanalysen.

2.4 Litteraturens etikk⁷

Martha Craven Nussbaum er en amerikansk filosof og professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago. Hennes fagområder strekker seg vidt og hun er særlig interessert i antikkens filosofi og litteratur, moderne moralfilosofi, demokratistudier, politiske og kulturelle studier.⁸ Hun har vært og er en viktig filosof og humanist som har diskutert og satt litteraturens etikk på den akademiske dagsordenen. Gjennombruddet hennes som filosof og litteraturforsker kom med verket *The Fragility of Goodness* (1986) og her undersøker hun særlig hva som er betingelser for godhet gjennom *Hekabe*, et tragediedrama fra antikken (Engelstad, 2016, s. 7). Hun har satt store spørsmål opp til diskusjon, i forhold til hvorfor vi leser litteratur og hva som skjer med mennesket i møtene de har med litteraturen og den store rollen som litteratur generelt sett har spilt i befolkningen som leser litteratur. Ett av hovedpunktene hennes handler om at hun mener at litteraturen kan øke og utvikle menneskets rasjonelle tenkning. Nussbaum beskriver at grunnen til dette handler om at forestillingsevnen til litteraturen viser vei til andre sine liv og tanker:

Fortellinger, og især romanen, får en privilegert plass i hennes argumentasjon, fordi den konkretiserer personers liv og deres skjebne. Personers indre framstilles og avdekkes der på en

⁷ Jeg refererer til Nussbaum slik: (Nussbaum, 2016, s.) i dette kapitlet. Denne boken, *Litteraturens etikk*, er en samling av filosofens tidligere tekster. Engelstad har skrevet innledningskapitlet.

⁸ Se Engelstad i Nussbaum (2016, s. 7).

måte som aldri kan skje i det virkelige livet, men nettopp slik kan leseren få en enestående innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon. (Nussbaum, 2016, s. 12)

I tillegg fremkaller litteraturen følelser som man kanskje ikke selv har kjent på, men som man gjennom litteraturen kan forstå bedre (Nussbaum, 2016, s. 8). Nussbaum forklarer hvorfor litteratur er viktig for en samfunnsborger: «Den gir en utvidelse av sympati og innlevelse som virkeligheten ikke kan gi oss i like stor grad. Litteraturens politiske potensial er at den kan føre oss inn i et annet menneskes liv mens vi samtidig fortsetter å være oss selv» (2016, s. 56). Det viktigste Nussbaum har produsert handler om følelser og spesielt de følelsene som kan oppleves som vanskelige. Her er det særlig følelser som skam, skyld og frykt, og hun stiller åpne spørsmål på hvordan vi kan forstå oss på disse. Sammenlignet med faglitteraturen har skjønnlitteraturen en bedre anledning til å gjøre mennesker mer tenksomme, hevder Nussbaum «Litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme, lede større emosjonell forståelse for andre mennesker. Det ligger håp i dette, muligheter for utvikling og endring, for solidaritet og omsorg» (2016, s. 11). Videre forklarer hun at følelser i seg selv ofte blir sett på som noe som er biologien sitt avkom, og selv om noe av følelsene våre er det, er mange av følelsene våre basert på sosiale og kulturelle konstruksjoner (Nussbaum, 2016, s.14).

Mennesker utvikler sin emosjonelle kompetanse gjennom å leve seg inn i andre menneskers liv. Dette gjør de både gjennom samspill i dagliglivet, men samtidig i møte med personer i romaner, dikt og noveller. Når man møter de utfordrende følelsene i skjønnlitteraturen innser man at man selv er sårbar og kan rammes av de samme opplevelsene som hovedpersonene i en roman eller et dikt gjør. Sorgen, sykdommen og døden vil også kunne treffe deg og dine nærmeste på et tidspunkt, og da kan litteraturen fremkalle følelser som medlidenhet og empati. Litteraturen gir på mange måter verdighet til de man leser om som strever og har det vanskelig, og denne verdigheten kan vi som leser ta med oss inn i det «virkelige» liv (Nussbaum, 2016, s. 14). Aristoteles og Jean-Jacques Rousseau har argumentert for at mennesker som i utgangspunktet alltid vil være ufullkomne, trenger å tro at egne muligheter i livet gjelder den lidende. Med dette beskriver Nussbaum at leseren tenker at det kunne vært en selv og derfor behandler man andre mennesker ut fra denne tankegangen (2016, s. 32-33).

Kunsten, uavhengig om det er arkitektur, malerier eller tekster, spiller en rolle som kan utfordre både tradisjonelle sannheter og verdier (Nussbaum, 2016, s. 22). Nussbaum skriver at vi må tåle at litteraturen og kunsten forstyrrer oss og støter oss, for først da kan den bidra til forandring hos oss selv og andre og i tillegg bidra til at individet selv blir modigere senere i

livet. Lesere kan møte på fiksjonskarakterer som føler det samme som dem selv, men det er ikke nødvendigvis en forutsetning at man klarer å identifisere seg med fiksjonskarakterene. Hvis man ikke føler det samme som det fiksjonskarakteren gir, kan det bidra til en bredere forståelse i forhold til hvordan andre mennesker kan kjenne på andre følelser enn de selv har (Nussbaum, 2016, s.34).

Nussbaum trekker også inn skolen som en vei å gå for å gi kunsten og litteraturen en viktig rolle for barn og unges utvikling. Hun sier at selv om mye av holdninger, omsorg og relasjonelle forhold ofte bygges i nærmeste familie, har skolen den muligheten til å enten forsterke eller undergrave det som har blitt opparbeidet av familierelasjonene. Kultur og holdninger innenfor ulike tematikker kan og bør formes i skolen. I tillegg har læringen som skjer i klasserommet, friminuttet og mellom elevene mye å si for den generelle utviklingen av barnas sinn (Nussbaum, 2016, s. 209). Videre poengterer hun noen sentrale punkter som kan være særlig viktig for skolen å fokusere på. To eksempler fra disse punktene er for det første at det er viktig å formidle holdninger til både svakhet og hjelpeløshet i forhold til at disse følelsene ikke er skammelige. Nussbaum sier at skolen må kunne lære barn og unge å ikke skamme seg over hva de selv trenger og føler på (2016, s. 210). Et annet punkt hun er berører er at man både skal utvikle barnas evne til å kjenne på og ha omtanke for andre mennesker og samtidig fremme ansvarlighet hos barn og unge, slik at de får kjenne på at de også blir ansvarliggjort for de tankene og holdningene de har.

I teorikapitlet har vi vært innom både psykologi, didaktikk og litteraturvitenskap. Dette for å gi et overordnet blikk på det fellesskapet disse fagfeltene gir oss inn mot problemstillingen til oppgaven. Vi har vært innom viktige begreper som resiliens, traume som et flytende begrep og ubehagets pedagogikk, som kommer til å bli løftet videre frem i diskusjonskapitlet og analysekapitlet. Videre skal vi gå over på metodekapittelet, hvor jeg presenterer hvilke metodiske valg jeg har gjort i denne oppgaven og hvilke utvalg og avgrensninger jeg har tatt for å lande på det utvalget av litteratur som ble med i denne oppgaven.

3. Metode

Dette kapitlet vil se på den metodiske tilnærmingen som er gjort i oppgaven med bakgrunn i problemstillingen: Hvordan kan en integrert tilnærming til traumelitteratur i skolen bidra til å øke bevisstheten blant elever om sammenhengen mellom litteratur, psykisk helse og samfunnsansvar, og hva kan konsekvensene være av en slik tilnærming? Masteroppgaven er basert på en litteraturgjennomgang og en tekstekstern tilnærming som fokuserer på forholdet mellom den utvalgte litteraturen og den valgte konteksten som i denne oppgaven fokuserer på ulike typer for traumer. For å kunne gjøre en slik oppgave må man gjennomføre en litterær analyse av relevante dikt.

Videre må man avgrense analysen i den retningen oppgaven legger til grunn og i denne sammenhengen vil det si at jeg har spisset den litterære analysen med en diskursanalyse og en tekstekstern tilnærming. Aubert forklarer metodearbeidet slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metode» (1985, s. 196). Jeg har gjennom denne oppgaven lest ulike litterære tekster for å trekke tråder til problemstillingen og for å finne ut om den er bærekraftig å skrive om. Videre har jeg analysert diktene som er valgt ut i oppgaven og i etterkant av analysen fokusert på hvordan det teksteksterne traumet vises i diktene og hvordan vi kan trekke linjer fra diktene til den virkelige verden og klasserommet.

Da jeg er særlig opptatt av hvordan vi i norskfaget kan bruke skjønnlitteratur som omhandler og tematiserer traumer for å utvikle verktøy sammen med elevene i forhold til det å tørre å snakke om følelser som kan være vanskelige, ubehagelige og uforståelige. Å finne frem til relevant teori og litteratur som kan belyse et stort og uavgrenset område, men like fullt kjent fenomen, har vært både utfordrende og spennende. Den viktigste metoden i denne oppgaven vil være den litterære analysen som er gjort av diktene, for å se om den gir svar og viser til traumbegrepet, men traumeteori og litteraturdidaktikk er relevante felter hvor jeg har søkt etter kunnskap.

3.1 Hermeneutikk

Humaniora er ofte avhengig av å se studier og prosjekter gjennom et hermeneutisk blikk, nettopp fordi hermeneutikken er spesielt opptatt av å ha «forståelse» som mål (Nilssen, 2012, s. 71). Humanistiske fag analyserer data som inneholder menneskelig og menneskeskapt

aktivitet, dataene uttrykker mening gjennom det menneske gjør, sier eller produserer av tekster eller annet materiale (Nilssen, 2012, s. 71). Forståelsen som oppstår mellom forsker og det forskeren analyserer eller tolker er gjerne kilden til det som kan sies å være sannhet, men hermeneutikk er særlig orientert rundt handlings- og forståelsespraksiser som eksempelvis tekster, kulturelle vaner og språklige og historiske anliggender (Nilssen, 2012, s. 72). Den hermeneutiske tilnærmingen til forskning er opptatt av at det ikke finnes et fast svar på det som forskes på, men at det som forskes på kan ha flere ulike svar og tilnærminger – alt etter hvem som forsker og hvordan de gjør det (Nilssen, 2012, s. 72).

I arbeidet med utvalg av dikt til oppgaven har jeg lett etter tekster som eksplisitt eller implisitt tematiserer eller figurerer traumer, og jeg benytter meg av både traumeteori og litteraturteori i avlesningene mine. Etersom oppgaven også vil studere det å undervise traumelitteratur i norskklasserommet og hvilke konsekvenser det kan gi i framtiden, er litteraturdidaktiske problemstillinger relevante. Som det blir nevnt i kapittel 2.3.1, er traumbegrepet flytende. Dette er viktig å ha med seg inn i arbeidet med tekstene i klasserommet, da det ikke er noen fastsatte rammer for hvordan man skal tolke de ulike eventuelle traumene som kommer fram i tekstene man presenterer for elevene.

Formålet med den teksteksterne litteraturgjennomgangen og tilnærmingen handler om sammenhengen mellom hvordan vi møter på traumer i de diktene som er valgt ut. Når man arbeider med skjønnlitteratur, så må man analysere tekstene som er valgt ut og et grundig arbeid med tekstmening på ulike nivåer står sentralt i min gjennomgang. Kallestad & Røskeland viser til at rammene som oppgaven har laget i forkant, gjør at man må avgrense de utvalgte tekstene og ha kriterier som gjør at de valgte tekstene så å si «passer» til valgt problemstilling (2020, s.49-50). De tekstene jeg har valgt ut er ulike, og kan sies å gi leseren ulike innganger til fenomenet traumer.

Den litterære analysen har gått ut på en nøye gjennomlesing av begge diktene og nærlesing på detaljnivå: Verbale og visuelle aspekter ved diktene blir kommentert, ettersom et dikt er en helhetlig erfaring. Når fokuset ligger på det teksteksterne og diskursen i diktene, prøver man å finne koblinger til den overordnede tematikken som er traumer. Diktene forteller både om traumer eksplisitt og implisitt. De gir også rom for tolkning og diskusjon til hvorfor de passer inn i traumekonteksten eller ei. Man går inn i dybden på hvert eneste ord og finner mening eller stiller seg spørsmål med hvorfor akkurat dette ordet er valgt. Den litterære analysen er en metode hvor man plukker del for del fra hverandre som i ett puslespill, for å så legge de

sammen for å finne meningen og en plausibel, forhåpentligvis sterk, tolkning. Analysen handler i hovedsak som å studere enkeltdelene og gå inn i hver minste detalj (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Ordene som finnes i diktene er ikke kun bokstavelige og deres betydning kan ikke sies å være en henvisning til virkeligheten, som Roman Jakobson forklarer om poesiens særegenhet (1991, s. 123). Det handler i stor grad om hvilken forestilling om traumer som oppstår idet leseren møter teksten, og hvilke forestillingsverdener tekstene kan sies å produsere.

Litterær analyse er vitenskapelig anlagt, men samtidig vil både forståelsen av de tekstene vi leser påvirkes av hver enkelt menneskets verdenserfaring, ifølge Hans Georg Gadamer (2010, s. 21). Det vi opplever personlig gjennom et helt liv, vil på flere ulike måter påvirke oss i henhold til hvordan vi ser verden og alt som er produsert av individer gjennom hundrevis av år. Derfor kan man også se på hvordan ulike mennesketyper liker ulike typer litteratur og påvirkes av forskjellige sjangre, verk og epoker. Mennesker søker gjennom et helt liv etter forståelse og det kan enten være forståelse gjennom tekster, handlinger, seg selv eller verden som helhet (Harstad, 2020, s. 32).

Rolf Gaasland forklarer at man ofte må produsere sin egen metode når man gjennomfører den litterære analysen (1999, s. 15). Dette handler i hovedsak om hvordan man selv velger å starte på analysen og hvordan man velger å gå frem. I tillegg handler analyse om hva det er som skal undersøkes i ett oppgaveperspektiv og at man naturlig vil finne sin egen vei inn i analysen utfra hva man er ute etter: Man leser altså med et bestemt fokus. Dette kan sees i sammenheng med hvilken tilnærming man velger til oppgaven sin og det man skal analysere. Eksempelvis i denne oppgaven har jeg valgt å se diktene i sammenheng med en bestemt kontekst, altså traumelitteratur til bruk i klasserommet. Gaasland beskriver denne veien mot målet som en sosiologisk perspektivering, hvor man setter verket man analyserer i relasjon med samtiden (1999, s. 17).

3.2 PPP = poesi, psykologi og pedagogikk

Poesi, psykologi og pedagogikk er hovedordene for helheten i oppgaven. Kallestad & Røskeland beskriver at man ofte er nødt til å bevege seg mellom fagfelter i slike masteroppgaver for å finne frem til den informasjonen og kunnskapen man søker (2020, s. 49). Grunnen til dette er gjerne at skjønnlitteraturen som er med i oppgaven krever et drøftingsgrunnlag som er bredere enn litteraturteorien i seg selv. I denne oppgaven beveger man seg innom både litteraturteori, psykologisk teori, pedagogisk og didaktisk teori for å

finne ut hva traumer er, hvordan de fremstilles i litteraturen og hvorfor vi kunne eller kanskje burde bruke disse tekstene i klasserommet. For å kunne svare på problemstillingen er man nødt til å bevege seg mellom disse fagfeltene og for å få en oversikt over tverrfagligheten som ligger til grunn her. For å kunne bane vei inn i oppgaven, så har det vært nødvendig med en litteraturgjennomgang innenfor disse 3 spesifikke fagfeltene. Etter hvert som man har lest ulike artikler, bøker og rammeverk så har de røde trådene mellom fagfeltene blitt mer synlig og underbygd tanken om at en kan og bør jobbe tverrfaglig.

3.2.1 Diskurs og tekstekstern analyse

Når man analyserer i ett diskursperspektiv ser man hvordan språk og tekst kan sees i lys av den bestemte konteksten som både språket og de valgte tekstene er en del av (Bjørhusdal, 2020, s. 161). Selve diskursen oppstår i et samspill mellom den gitte konteksten og språket, i sammenheng med hvordan vi selv ser at noe bør være eller ønsker å være (Bratberg, 2017, s. 33-34). Ser vi på diskursen i sammenheng med den valgte litteraturen, ser vi på det som er blitt skrevet samtidig som vi hele tiden knytter det opp mot det perspektivet og den veien man har et ønske om å gå.

Diskurs og tekstekstern tilnærming kan sies å være to ulike begreper som fokuserer på mye av det samme. I og med at problemstillingen min handler å se dikt i en bestemt kontekst, «traumer», visste jeg viktigheten av å finne en metode som kunne legge til rette for at jeg kunne gjøre dette. Den teksteksterne tilnærmingen for den litterære analysen, hjalp meg for det første å finne frem til dikt som kunne passet til konteksten; de syntes alle å være relevante da de kunne sies å tematisere sykdom, mental utsatthet, en blokkering eller simpelthen en affektiv lidelse. For det andre hjalp tilnærmingen meg i selve arbeidet med analysen av begge diktene. Når man velger å analysere med et bestemt rammeverk rundt tekstene, vil man se på diktene annerledes, mer fokusert, sammenlignet med en tekstintern tilnærming. Man fokuserer mye av analysen på hvordan det som sies i diktene kan sies å trekke linjer til det som skjer i det fenomenale, en form for «kontekstuel press».

Et viktig poeng å ta med seg i arbeidet med litterær analyse er at metodikken følger sine prinsipper på hvordan man bør se på tekstene. Metoden har sin fremgangsmåte, men samtidig vil hver enkelt leser se forskjellig på de samme tekstene. Dette handler i all hovedsak om at alle mennesker er ulike av natur og har ulike livserfaringer. Linneberg forklarer at selve hovedformålet med skjønnlitteratur er at den vil vise oss noe og gjøre mennesker observante på et spesifikt tema eller en tanke (1993, s. 13).

3.3 Bakgrunn for valg av forskningsdesign

Bakgrunnen for at jeg har valgt å gjøre en litteraturstudie med fokus på skjønnlitterær analyse og fokusere på den teksteksterne tilnærmingen i analysen, har for det første vært å undersøke hvordan dette kan gjøres i norskfaget og klasserommet. Målet har vært å fokusere på den teorien som finnes innenfor de tre fagfeltene jeg presenterte som hovedord i oppgaven – poesi, psykologi og pedagogikk. Å samle disse tre fagfeltene har vært en motiverende faktor for denne oppgaven og se på hvordan vi kan trekke tråder mellom fagfelt og jobbe tverrfaglig om den samme tematikken på flere ulike måter. Det å lese litteratur fra disse ulike fagfeltene har vært lærerikt og jeg har ønsket å vise hvordan disse fagfeltene kan lære med og av hverandre. Derfor falt valget på å gjennomføre en ren litteraturstudie, hvor jeg har valgt ut relevant teori fra alle tre retningene, med hovedfokus på den skjønnlitterære teorien på bakgrunn av at studieretningen min er nordisk litteratur.

En av de største utfordringene jeg har møtt gjennom arbeidet med oppgaven har vært å finne frem til litteratur som kunne tillate meg å stille bestemte spørsmål. Jeg la merke til at det ikke var skrevet mye om traumer i et tverrfaglig perspektiv, men mer isolert innenfor hvert fagfelt – som igjen underbygger målet mitt med oppgaven om å samle fagfeltene. En annen utfordring har vært å konkretisere og velge ut spesifikk litteratur som passet med problemstillingen og som kunne være til hjelp for å svare på denne. Lyrikk ble en foretrukket sjanger fordi den ikke bare er praktisk å ta med inn i norskfaget, og samtidslitteraturen ble valgt fordi den inneholder en rekke spennende, utfordrende og interpretativt utforskende sykdomstekster. Jeg begrenset meg først og fremst til samtidslyrikk og nordiske verk på grunn av språklige forutsetninger (det gjelder både undertegnede og norskfagets elever) – og til slutt landet jeg på to dikt som jeg anser som svært relevante da de henholdsvis tematiserer traumer eksplisitt (Løveid) og implisitt (Telnes). De to diktene er forskjellige nok til å gi meg ulike tilnæringsmåter, og de er utfordrende nok til at traumefenomenet kan bli belyst fra ulike vinkler. Diktets ulikheter sikrer også at undervisningen i de respektive diktene må legges på ulike måter.

3.4 Utvalg og avgrensinger

Skjønnlitteratur inneholder en rekke sjangrer, teksttyper og uttrykk og den blir utgitt i en rekke kontekster, teknologier og formater. I oppgavens start valgte jeg først og fremst at jeg ville fokusere oppgaven på diktsjangeren. Grunnen til at valget falt på dikt, var for det første kortheten i form av at man ikke trenger å lese mye for å komme seg gjennom teksten. Det

andre handler om at jeg synes det er noe innpakket og fortettet ved den lyriske diskursen som man ikke finner på samme måte i noveller eller romaner. Solbu & Hove forklarer at lyrikk rett og slett er svært praktisk og overkommelig i undervisningssammenheng (2017, s.10). Det handler mest at formatet til diktet, som gjør at man kan lese gjennom diktet flere ganger i løpet av en undervisningsbolk på 45 minutter. Videre forklarer Solbu & Hove hvorfor lyrikk er egnet til fordypning: «En bruker å si at lyrikken, med sitt intense og flertydige språk, er en konsentrert sjanger, og det er nettopp dette som gjør den perfekt til fordypningsoppgaver og andre større oppgaver» (2017, s.10).

For det tredje liker jeg hvordan dikt gir åpne muligheter i undervisningssammenheng, som også henger sammen med kortheten og meningstettheten. Det blir som Gadamer (2010, s. 21) forståelsesbegrep forklarer, man vil gjerne få mange ulike forståelser av et dikt i et klasserom da hver enkelt elev har forskjellige erfaringer fra livene sine. Ikke bare åpne muligheter for elevene i henhold til tolkning, men også for læreren sin del i forhold til mangfoldet av utvalg og krav til å kunne lese nye dikt sammen med elevgruppen. Solbu & Hove beskriver en metode som kalles for «pants-down reading», som omhandler at man som lærer kan tolke et ukjent og ulest dikt foran klassen. De mener at dette gir elevene innblikk i at alle, til og med kompetente lesere, også kan være usikre på hva teksten formidler (2017, s. 36).

I tillegg til å vite at oppgaven skulle fokuseres på lyrikk, visste jeg også at det å finne dikt som på en eller annen måte kunne kobles til traumbegrepet var viktig. Ikke bare skulle diktene kunne tematiseres med traumetenkning fra teori, men de skulle ikke være for kompliserte for et norsk klasserom på videregående og passe inn med de kompetansemålene som ligger til grunn for den norske skolen. For å finne frem til diktene søkte jeg i ulike databaser som Oria, Idunn og ulike forlag. Et av eksklusjonskriteriene mine var at jeg ikke skulle finne dikt fra utenlandske forfattere. Jeg fant frem til forfattere som er kjent for å skrive dikt som tematiserer traumer og jeg var innom forfattere som Gunvor Hofmo, Arnulf Øverland og Yahya Hassan. Grunnen til at valget falt bort fra disse er at disse allerede er mye brukt i klasserommet tidligere. Jeg hadde et ønske om å finne samtidslitteratur av nyere publiseringsdato.

Valget av samtidslitteratur ble tatt på bakgrunn av den oppfatningen elever gjerne har i forhold til at mange synes eldre litteratur er komplisert og at de har en følelse av at de ikke klarer å forstå meningen bak den (Solbu & Hove, 2017, s. 12). Samtidslitteratur kan det være

lettere for unge å kjenne seg igjen, både i forhold til ordbruk og språk, men også i henhold til tematikker som blir tatt opp i diktene.. Solbu & Hove hevder at det ikke bare er bra for elevene, men også for lærerne, å lære om samtidslitteratur: «Vi mener nemlig at samtidslyrikk er sunt også for læreren. Dette handler blant annet om å tvinge seg selv til å lese noe nytt. Det er fort gjort å gå i «snu-bunken» fella» (2017, s. 13). «Straff» av Cecilie Løveid var et naturlig dikt å velge på grunn av diktets tema, og «Om nettene heiter eg» av Svanhild Amdal Telnes fant jeg gjennom søk og anmeldelsene av diktboken hennes *Om nettene brukar mor dråpeteljar*.

Da jeg søkte for å finne utvalget mitt brukte jeg spesielt søkeordene «traumer», «dikt», «samtidslyrikk». Disse var i hovedfokus og etter å ha brukt disse søkeordene kom jeg inn på mange interessant kilder og spesielt tidligere masteravhandlinger som hjalp meg på veien mot diktutvalget. I tillegg hjalp søkeordene meg å finne relevant teori til oppgaven. I og med at oppgaven min svinger innom tre ulike fagfelt, måtte jeg bruke søkeordene aktivt i både psykologiteori, didaktisk teori og litteraturteori.

4. Analyse

I analysekapitlet vil jeg komme nærmere inn på hvordan Cecilie Løveid og Svanhild Amdal Telnes sine dikt passer inn i traumeperspektivet som ligger til grunn for denne oppgaven og hvordan de gjør det. Jeg har valgt ut to dikt som svarer på dette på to ulike måter og til to ulike typer traumer, noe som skaper en større allsidighet i sammenheng med bruken av disse i et klasserom. Først vil Cecilie Løveids dikt «Straff» bli analysert, før vi kommer inn på Svanhild Amdal Telnes' dikt «om nettene heiter» avslutningsvis i analysekapitlet.

4.1 Traume og den umulige straffen

Cecilie Løveids dikt «Straff» blir gjerne sett på et dikt som handler om terrorangrepet på Utøya og i regjeringskvartalet 22.juli 2011. Bakgrunnen for at man kan si at diktet refererer til hendelsen og ofte knyttes til denne, handler om at diktet ble publisert første gang i Aftenposten som en reaksjon på rettssaken etter 22.juli. Grunnen til at dette diktet er med i denne oppgaven og under tematikken traumer, er fordi at angrepet som skjedde 22.juli blir kalt et nasjonalt traume.⁹ Det vil si at hendelsen påvirket en hel nasjon og at angrepet i seg selv var personlig rettet mot landet som helhet – i form av et angrep på den styrende makten, regjeringen. Det var mange mennesker som ble rammet av denne hendelsen, både de som var fysisk til stede ved terrormålene, og pårørende, lokalpolitikere og andre. Når vi ser på diktet i sammenheng med denne terrorhendelsen, kan vi si at diktet er et slags leilighetsdikt, siden det ble skrevet for en spesiell anledning.

Diktet «Straff» ble utgitt i 2013 og er i all hovedsak rettet mot (terroristen og) masse-morderen Anders Behring Breivik. Det er en åpenbar historisk kontekst for diktet, og teksten har selv flere referanser til terrorangrepet i regjeringskvartalet og på Utøya 22.juli 2011. Eksempelvis ved å nevne «regjeringsskrivebordet» (v10) og «manifest» (v22). Videre ser vi bruken av ord som «botsøvelse» (v25) og «botsgjenger» (v21), som begge er referanser til den katolske kristendommens straffe- og botsvokabular: Synderen må gjøre bot til Gud for sin ugjerning. En annen referanse som viser til den historiske konteksten og selve hendelsen er ordet «manifest» (v22), som både er en referanse til manifestet som morderen skrev selv og utga på

⁹ Langås, U. (2016). «22.juli.» Litterære konstruksjoner av et nasjonalt traume. *European Journal of Scandinavian Studies*. 46(1), 81-101. <https://doi.org/10.1515/ejss-2016-0006>

attentatdagen, men også til andre manifest som er blitt skrevet og utgitt tidligere av andre mennesker, som eksempelvis Karl Marx.

Det «forventes» i diktet at han tar på seg et umåtelig stort ansvar i etterkant av handlingene han har gjort. I korte trekk er det en gjennomgående teksttematikk at han må stilles til ansvar for de handlingene han har begått, men ikke på en juridisk måte, fordi den juridiske straffen har han allerede fått. Tematikken og motivet møter vi allerede i diktets tittel, «Straff». Løveids dikt-jeg beskriver en lang smørbrødtype for hvordan straffen burde sett ut i en mer ideell verden enn vår. I diktet blir det ikke avslørt at det er Anders Behring Breivik som er gjerningsmannen og det står ikke eksplisitt at det verken er angrepet 22.juli diktet er rettet mot. Diktet gir gjerningsmannen pronomenet «han» og nevner «regjeringskrivebordet» (v9), slik at leseren kan man trekke en parallell til både terrorangrepet og gjerningsmannen i bokstavelig forstand. Videre ser vi i (v22) at et «manifest» nevnes og at gjerningsmannen ikke skal kunne ta i bruk dette eller «dobbeltgjengere» i (v23). Straffen skal altså tas uten krykker og representasjoner. Grunnen til at «dobbeltgjengere» er en faktor for avsløring, er at Anders Behring Breivik kledde seg ut som en politimann under terrorangrepet og ikke gikk kledd som seg selv. Slik ser diktet ut:

Straff

Jeg er glad han fikk straffen han fikk. Som kjent skal

han leies frem til hver eneste grav.

Han skal legge en kurv med fortid og en kurv med fremtid på graven.

Han skal ha på seg gallauniform.

Han skal i tillegg tømme oppvaskmaskinen til alle foreldrene,

gjøre sønners og døtres plikter. Gå på fotball, gå på trening,

synge i korene, han får det travelt.

Han skal spille inn en godnattsang til hver eneste en.

Der hvor taket falt ned på regjeringskrivebordet skal

han stå naken og ensom med kroppen dekket av velduftende baby puder.

Han skal stå alene, en hvit skjerm skal trekkes foran ham.

Som kjent er han dømt til å se hver enkelt i øynene

og som kjent er det ingen som vil se ham i øynene.

Det bunnløse reservoaret av selvforsvar skal vendes.

Plutselige, modige, uventede spørsmål skal legge ham
åpen. Han skal ikke få endre navnet sitt. Noen vil si
navnet hans og han vil snu seg.

Han vil bli den kjente botsgjenger. Han skal utføre oppgaven alene,
uten bruk av nett, manifest, dukker, stand-ins eller dobbeltgjengere.

I dommens premisser ligger også:

At ingen av disse botsøvelsene må fotograferes, skisses, kartoones eller filmes.

Ingen lydopptak må finne sted, bare ordet *unnskyld* kan opptas.

Man kan ikke gå tilbake og endre på noe som er følt.

Derfor, og selv om han gjør alt dette, blir det stille.¹⁰

Først skal det formelle ved diktet kommenteres. Diktet har en fri prosaform og er vertikalt designet som én strofe, med unntak av 3 korte linjeskift som inneholder ett enkelt ord: (v4) «graven», «babypudder» (v12) og «alene» (v21). Disse linjeskiftene kan også være verselinjer som tilsier at det kommer en ny strofe etterpå. Mellom hvert linjeskift skjer det en ny hendelse hvor det aksentueres hva «han» skal gjøre. Det første linjeskiftet skaper spenning for leseren, som blir nysgjerrig på hva som kommer videre i diktet. Versedelingen er konsekvent gjennom hele diktet og vi får mange vendinger i form av nye hendelser og nye beskrivelser av hva mannens straff skal innebære. Janss & Refsum forklarer at en slik form for linjeinndeling markerer en ønsket eller motivert pausering for leseren, slik at det automatisk blir skapt rom for resonans underveis i lesingen (2005, s. 59). Dette kan jo også være nesten nødvendig i et dikt som dette, som tematiserer et så stort og nasjonalt lammende traume.

Allerede i første vers møter leseren et linjeskift som gjør at hen er nødt til å stoppe opp: «som kjent skal (...)» står det. Hvem skal hva, eller hva skal skje videre her? Leserens blir nysgjerrig og vil vite hva som skjer videre, og dette skaper en form for spenning som løper gjennom

¹⁰ *Dikt 2001-2013*, Kolon forlag 2013, side 343.

diktet. Vi ser den samme tendensen i vers 21 og 22: (v21) «Han skal utføre oppgaven», og vi ser linjeskift også i vers 22: «alene». Leseren stopper opp i lesningen mellom vers 21 og 22 og spør seg selv hvilken oppgave skal han utføre og i så fall hvem skal han utføre den for. Den uforutsigbarheten vi møter i linjedelingen kan også være med på å trekke en parallell til selve hendelsen som tematiseres og livet generelt sett. Med dette mener jeg at livet er uforutsigbart og en kan aldri vite hva som skjer i morgen, og den noe aparte linjedelingen innvarsler denne uforutsigbarheten. Et liv kan plutselig bli forandret og truffet av uforklarlige og ofte urettferdige hendelser som synes meningsløs eller mangler en logisk forklaring. Dette skjer også i dikt, hvor det plutselig skjer vendinger som er vanskelige å forklare; det er rytmebrudd og semantisk-visuelle diskrepanser som gjør at forståelsen skifter retning under lesningen. Hva må man undersøke, og hvilke spørsmål stiller man til de utfordringene man møter på underveis i lesningen?

Her kan traumbegrepet komme til bruk i diktlesningen, da traumerammede personer eller, i denne sammenhengen, en hel nasjon, også fanges i grep og logikker som synes uforklarlige og overrumplende. Traumer er det ingen som kan være forberedt på og det oppstår gjerne i situasjoner som ingen kunne forutsett. Det er noe uforklarlig med traumer og de som gjennomgår disse, som kan være vanskelig å forstå seg på og gi ett klart svar på, i likhet med det som beskrives av det formelle oppsettet i dette diktet.

Men en litterær tekst er sammenhengende og gir helhetlig mening. «Straff» er komponert som et sammenhengende hele ved hjelp av blant annet repetisjoner. Vi ser en gjennomgående bruk av gjentakelse i diktet og det er særlig noen ord og uttrykk som blir brukt mye gjennom hele diktet. Særlig blir pronomenet «han» brukt, hele 18 ganger og «han skal» blir gjentatt 6 ganger. Disse strukturerende gjentakelsene viser til fokusområdet til diktet og fokuserer spesielt på gjerningsmannen og de handlingene som diktjeget og nasjonen forventer at han skal gjennomføre. Gjentakelsene skaper et rytmisk og semantisk trykk på det ansvaret som ligger på hans skuldre og det ansvaret som det lyriske jeg-et mener at «botsgjengeren» skal utføre for å gjøre opp for sine handlinger.

Språket i diktet er enkelt å forstå og det er ikke mange vanskelige eller ukjente ord. Det er ikke mange kompliserte ord eller uttrykk og det skaper en følelse av at det lyriske jeg-et ytrer seg til et større publikum og prøver å gjøre det enkelt for flest mulig å forstå innholdet i diktet. I de siste verselinjene (v25-v27) ser vi en tydelig bruk av bokstavrim og lydlikheter i ordene «fotograferes, skisses, kartoones, filmes, opptas». Bruken av disse ordene skaper en

klang i lesningen, da alle ordene avslutter på samme konsonant. Det skaper et tydelig moment i forhold til at gjerningsmannen ikke skal få oppmerksomhet i form av ulike medier.

Selv om ordbruken i diktet er enkel og når ut til mange, så er det flere eksempler på ett bildespråk som beskriver alvorligheten rundt de kriminelle gjerningene som er blitt utført. Eksempelvis ser vi i vers 10 til 13 bilder på at gjerningsmannens «sårbarhet» skal dulme de sørgedes smerte og ensomhet.

(v10) Han skal spille inn en godnattsang til hver eneste en.

(v11) Der hvor taket falt ned på regjeringskrivebordet skal

(v12) han stå naken og ensom med kroppen dekket av vel-

(v13) duftende babypudder.

Den første tanken som slo meg da jeg leste denne sekvensen, var bombingene av regjeringsskvartalet og at «babypudder» er en metafor for bombingene som skjedde her. Det er bruken av ironi for hvordan en bombe som tok 8 liv, plutselig blir til «velduftende babypudder». Samtidig som han selv skal «stå naken og ensom» dekket i dette pudderet som i mine øyne blir sett på som asken som kom fra den ekte bomben som ble detonert. I tillegg ser vi en bruk av ironi i vers 3 og 4: «... en kurv med fremtid på graven». Hvordan kan en person som har mistet livet, få en mulighet til å ha en fremtid? Kanskje er det den fremtiden personen ville fått hvis ikke gjerningsmannen tok livet som her betones? Man føler seg opprørt over at de som mistet livet aldri vil få muligheten til å oppleve den fremtiden som var skapt for dem.

Løveid appellerer i diktet særlig til følelser og den enorme urettferdigheten mange følte på i etterkant av angrepet, blant annet ved å skrive om en fremtid som for ofrene og deres pårørende ikke kommer. «Som kjent skal /han leies frem til hver eneste grav (...)/ Han skal i tillegg tømme oppvaskmaskinen til alle foreldrene/ gjøre sønners og døtres plikter. Gå på trening/ syng i korene, han får det travelt/». Slike hjerteskjærende motiver fungerer som ikke-juridiske straffeutmålinger og samtidig viser de til det ansvaret som gjerningsmannen ikke har tatt, men kanskje burde fått. Når ikke ungdommen han drepte lenger kan gå på fotballtrening, så må han stille opp for å gjøre det. Slik blir morderen, ironisk nok tatt diktets motiv «dobbelgjengere» i betraktning, en form for erstatter for barna som ble drept. Morderen tar den dødes sted og stedfortreder i familielivet. Selv om straffen han fikk ikke kan gjøre opp for alle de 77 menneskelivene han tok, så ser vi en slags takknemlighet i diktet for alt det ansvaret han har nå som han har fått straffen.

Ja, vi ser en takknemlighet for den straffen som beskrives i diktet, men samtidig ser vi en umulig oppgave og en umulig straff for det samfunnet vi kjenner i Norge – fordi den formen for straff som blir presentert i diktet er urealistisk i det straffesystemet som vi har. Er dermed diktet en juridisk kritikk av et system og en logikk? Diktet appellerer på dette nivået klart til leserens følelser fordi diktets «idealstraff» blottlegger et umulig forhold og et utilstrekkelig system: Ingen straff annen enn den diktet postulerer vil være tilstrekkelig. Tonen i diktet kan sies å vise til et premiss om hvor sårt og tungt dette angrepet var for livene som gikk tapt og at disse tapene vil for alltid være uerstattelige. Ingen «straff» kan noensinne erstatte de som ble drept under angrepet.

Måten Løveid skriver om straffen til gjerningsmannen på kan vises å være en form for forslag til hvordan man i en ideell verden kunne straffet en person som har gjennomført slike groteske handlinger. Løveid ramser opp en liste med en «ideell» og moralsk straff som kunne kompensert for de tapene familiene har lidd gjennom. Vi ser en gjennomgående faktor i hele diktet om «plikter» og «gjøremål» gjerningsmannen «skal» gjøre, det møter vi i inngangen til diktet fra (v2-7). Det kan vise til ett ønske om hvordan man kunne sett for seg en ansvarliggjøring og en plikt til å gjøre opp for de handlingene en har begått, men i realiteten så sitter morderen innelåst og isolert i ett høysikkerhetsfengsel uten kontakt med omverdenen.

I norske fengsler mister man kontakt med omverdenen og har ingen rettigheter i forhold til studier, arbeid og annet. Dette er et viktig prinsipp i det norske samfunn – at uavhengig om du sitter innelåst, så skal du ha til dels samme rettigheter som de på utsiden av fengselscellene.¹¹ Noe som for mange kan virke enormt urettferdig i forhold til handlingene de har ikke bare påført de drepte, men hele omverdenen. Hvorfor skal det være fysisk mulig at de skal ha samme rettigheter som en plikttoppfyllende vanlig borger har, som ikke har prikker på rullebladet og gjør alt som forventes av samfunnet?

Det er en umulig straff som beskrives i diktet, en kontrafaktisk straff («som kjent skal han») i forhold til hvordan realiteten for straffesaker i Norge blir håndtert og de lovene og reglene landet vårt er konstituert av. Hva skal egentlig til for å reparere ett av de største nasjonale traumene som har skjedd i moderne tid? Kan vi mennesker gjøre noe annet enn det vi allerede har gjort, og kan vi i realiteten betale for det vi har gjort hvis skaden er irreversibel? Eller

¹¹ Johnsen, B. & Storvik, B. L. (2022). <https://www.22juliseret.no/aktuelt/artikler/forvaring-i-22-juli-saken>

ligger svaret på at det eneste vi kan gjøre er å sette gjerningsmannen inn i 21 års forvaring og håpe på at hen aldri kommer ut fra cellen sin igjen? Ugjerningen er så fryktelig og enhver straffeutmåling må være realistisk, likegyldig i henhold til hvor umulig og urettferdig det føles. Traumatet vil alltid sitte igjen hos den etterlatte familien, øvrige pårørende og hele nasjonen, uten at noen noensinne vil kunne gjøre opp for de handlingene som ble påført de etterlatte og de drepte. Handlingene som er påført de etterlatte kan på ingen måte reverseres og den på mange måter umulige straffen som beskrives gjennomgående i diktet aldri vil bli en realitet, noe som kommer tydelig frem i den avsluttende delen av diktet (v24-29):

(v24) I dommens premisser ligger også:

(v25) At ingen av disse botsøvelsene må fotograferes, skisses,

(v26) kartoones eller filmes.

(v27) Ingen lydopptak må finne sted, bare ordet *unnskyld* kan opptas.

(v28) Man kan ikke gå tilbake og endre på noe som er følt.

(v29) Derfor, og selv om han gjør alt dette, blir det stille.

Botsøvelsene (handling som viser at man angret sin synd) som beskrives viser til at det ikke skal gis noen oppmerksomhet til gjerningsmannen, det eneste som skal være fysisk bevist er at han sier «unnskyld» (v27). Men selv ikke beklagelsen til de etterlatte er nok, fordi som det beskrives (v28) kan man ikke reversere drap, og derfor ender helheten i stillhet. Denne stillheten markerer det utilstrekkelige ved enhver botsøvelse når drap er blitt begått. Det vil ikke skje noe annet enn det som allerede er blitt gjort, fordi at man ikke kan endre på fortiden. De pårørende vil fortsette å ha det vondt og føle på urettferdighet og nasjonen som helhet vil alltid ha datoen 22.juli som en merkedag for den enorme urettferdigheten som de og landet vårt fikk erkjenne denne dagen i 2011. En kan ønske, drømme og føle på en lengsel etter at straffen og de spesifikke handlingene som ble begått kunne reverseres og at den «kurven med fremtid» (v3) ble en realitet for de drepte.

Realiteten tilsier noe annet og det vil ikke skje uansett hvor mye man lengter etter det og derfor «blir det stille» (v29), kanskje fordi at man innser realiteten i det som har gått tapt. Avslutningen på diktet i (v29) henviser også til starten av diktet i (v1): «Derfor, og selv om han gjør alt dette, blir det stille». Dette verset stiller seg på flere måter motstridende til den «tilfredshet» som beskrives i (v1) med at det lyriske jeg-et er «glad han fikk straffen han fikk». Når diktets straffebeskrivelse ender i stillhet, viser det til at den straffen leseren kanskje

skulle ønske han fikk i dette ideelle straffesystemet Løveid presenterer i diktet, aldri kan bli oppnådd eller gjennomført. Det er en iboende ironi i diktet.

Hvem er det som snakker i diktet og fremfører diktet? Fremføringen av diktet er nokså stram og saklig. Tonen i diktet tilsier at det kan være en form for kontrafaktisk dommer som beskriver og ytrer et ønske om hvordan en ideell dom for gjerningsmannen ville vært, hvis man i det hele tatt skulle gjort opp for de drapene som ble gjort. Tonen i diktet kan knyttes til en juridisk tilnærming, vi ser eksempelvis ordlyden: «dommens premisser» (v24), som er et juridisk begrep og brukes i rettssaker. Det er en selvfølgelighet i diktet i forhold til hva det forventes og kreves at gjerningsmannen skal gjøre når dommen er satt, som også kan kobles til at diktjeget spiller en dommerrolle som snakker for hele nasjonen.

Dikt generelt sett har gjerne et ærend og en oppgave om å få frem noe til leseren. Løveids dikt kan sies å ha som formål å sette ord på det nasjonale traume som har vært og skape en «rettferdig» straff for gjerningsmannen. I dette diktet får gjerningsmannen en straff utenfor fengselsstraff og må bøte for hver enkelt familie som mistet noen under angrepet 22.juli. Diktet vil aldri kunne forsones det som skjedde, men dets oppdrag kan sies å være å gi en stemme til alle de som mistet noen under angrepet og skape en straff som «gjør opp» for livene som gikk tapt under terrorangrepet. 22.juli forklares som et nasjonalt kollektivt traume, med tanke på at det var et angrep på demokratiet som vi har her og diktet klarer å beskrive hvordan dette kollektive traume aldri kan bli tilgitt, for uansett hva gjerningsmannen gjør, «blir det stille» (v29).

4.2 Ilden innenfor

Nå beveger fokuset i oppgaven seg over til et dikt som er ganske annerledes enn Løveids «Straff», og derfor ikke helt lar seg uteske og diskuteres på samme måte. Det er også et åpent spørsmål om diktet kan sies å være et traumedikt i utgangspunktet, men det *kan* leses inn i en traumekontekst, slik jeg vil gjøre i denne analysen. Første delen av analysen vil gi en presentasjon av diktet. I tillegg vil jeg presentere hele diktboken til Telnes, da den gir oss mer informasjon om helheten i det utvalgte diktet. Videre går jeg inn på det strukturelle i diktet og diskuterer tolkningen som er gjort, og stiller spørsmål om hvordan man kan skape så mye potensiell mening med så få ord. Avslutningsvis i dette delkapittelet har jeg valgt å ta frem vaskeseddelen til diktboken, da den gir ytterligere informasjon som kan sette dette diktet i en traumekontekst,

Diktet til Telnes er særdeles kort og består av 6 verselinjer og inneholder 22 ord, hvor 4 av disse ordene er bindeordet *og*. Dette er diktet:

Om nettene heiter eg

bål og brann og

kvervlande oske.

Eg heiter hat

og helvete og skuld.

Om dagen er eg stille.¹²

Diktet er informasjonsfattig og sier ikke mye eksplisitt, men nettopp av den grunn skaper det store tolkningsrom for leseren, som må få mye ut av lite. Grunnen til dette er at informasjonen som gis, er bokstavelige benevnelse som er store og åpne ord som leseren kan lese mye inn i og ut av – eksempelvis: «bål», «brann», «oske», «hat» og «helvete». Diktets manglende spesifisitet – hvor foregår det og hva eller hvem taler i teksten, bidrar til at diktet kan sies å handle om en rekke ting. Diktet beskriver noe brennende, et helvete og en skyldfølelse, før det lyriske jeg-et går over til å være stille på dagtid. Man forestiller seg et hode og en hjerne som overtenker og at tankene brenner på innsiden av dette jeg-et om natten. Om natten er man ofte alene og ikke omringet av mennesker, på samme måte som man gjerne er i løpet av timene på dagen.

Før vi går inn i diktet må vi se på diktsamlingen hvor «Om nettene heiter eg» ble publisert. Telnes ga ut diktsamlingen *Om nettene brukar mor dråpeteljar* i 2018 og den inneholder 67 dikt av ulik lengde, og alle diktene har interne relasjoner; de henger sammen som i en syklus. Isolert sett kunne diktene blitt stående for seg eller publisert alene, men samtidig forteller alle 67 diktene én og samme historie. Her får leseren innblikk i Anna sitt liv i kronologisk rekkefølge fra hun er lite barn og videre gjennom ungdomstiden, før vi møter henne som ung voksen hvor hun ser tilbake på det livet hun har levd.

En kan lese diktene isolert hver for seg, «omstartsprinsippet» som Grøtta kaller lesemåten, men lesningen blir straks mer betydningsfull og helhetlig når en ser diktene som del av et verk (2009, s. 12-13). Det gjør også at hvert enkelt dikt får en større og dypere betydning når

¹² Utdrag fra *Om nettene brukar mor dråpeteljar* av Svanhild Amdal Telnes

man klarer å trekke den røde tråden mellom den informasjonen man har fått tidligere. Diktsamlingen er delt inn i 6 ulike deler og disse delene hopper mellom det som har skjedd i fortiden til Anna og viser også til fremtiden gjennom noen sekvenser. Hvert dikt i samlingen blir kalt for «polaroidbilder». De er altså tenkt og konseptualisert som visuelt-retoriske og kan tolkes som minner og bilder slik hun «må» huske barndommen sin, for at de onde minnene ikke skal ta over og ødelegge livet hennes som voksen. Denne helhetstenkningen er det vanskelig å etterkomme i en oppgave som denne, derfor gjør jeg nedslag i ett bestemt dikt.

Kobles disse polaroidbildene opp mot traumeteorien i oppgaven, blir en form for traumetenkning synlig i og med diktsamlingen. Barn og unge som har opplevd traumer deler ofte deler opp minnene sine, slik at de befinner seg i ulike deler av minnet og at hjernen ikke skal bli overveldet av traumet (Barne, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). I tillegg har de traumatiske minnene vanskeligheter med å tilpasse seg de skjemaene for minner som finnes i hodet, fordi det ikke er «normale minner» (Langås, 2016, s. 25). Videre forklarer Atle Dyregrov (2013, s. 34) at det er vanskelig for barn og unge å opprettholde en eventuell sosial kontakt i etterkant av en traumatisk hendelse.

I det diktet jeg har valgt ut møter vi et lyrisk-jeg som er helt stille på dagtid: «om dagen er eg stille» (v6). I sammenheng med traumbegrepet kan vi se på dette som at diktjeget ikke vet hvordan det skal forholde seg til omgivelsene og trekker seg inn i ett skall fordi sosiale settinger og situasjoner er kompliserte. Eller at det dissosierer seg fra tankene sine for å klare å komme seg gjennom dagen, men når det er alene om natten, får hodet fritt spillerom til å slippe tankene og følelsene sine ut, slik Dyregrov beskriver (2010, s. 16). Det er denne indre, mentale forestillingsverdenen diktet kan sies å tematisere, diktet gir leseren innblikk i psykologiske prosesser hvor tekstens semantiske og visuelle sammentrekning, ikke ekspansjon, er formloven. Denne loven skaper intensitet og et retorisk trykk i teksten som analysen nå vil fokusere.

Tolkningsrommet i diktet er store med sin visuelle oppbygging, det Northrop Frye kaller *doodle* (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 69). Begrepet betegner de visuelle aspektene i et dikt, og som en faktor for den lyriske analysen er det visuelle aspektet alltid viktig: Det forteller hvordan teksten er visuelt utformet, nærsagt som et bilde, hvor ikke bare det som er skrevet (*babble*) har betydning, men også utseendet (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 69). Eksempelvis gir versenes få ord og linjeavstanden i dette diktet godt med tankerom og tid til å tolke innholdet i det korte diktet. Med den tiden man får til rådighet kan man også føle på

å bli dratt mer inn i det som skjer: Stemmen eller diktets jeg som taler, ordene som blir valgt ut og sammenhengen mellom versene i diktet. I dette tilfellet så jeg for meg et ungt menneske som ikke får sove om natten, hvor tankene er kaotiske og hvor alle følelsene til dette mennesket «brenner». Jeget som taler eller tenker uttrykker seg «i ild» og klarer ikke å kontrollere det som kommer frem når hen er alene.

Diktet er stramt og kortfattet, organisert og strukturert. Det er et tydelig lyrisk-jeg som taler gjennom hele diktet og beskriver den brennende følelsen om natten (v1-2): «Om nettene heiter eg bål og brann.» Metonymiene for ild («bål og brann») klarer å samle diktet retorisk på en økonomisk måte, ved at det kaoset som møter oss gjennom hele diktet blir holdt litt i sjakk av denne fellesnevneren som er selve bålet. Samtidig viser brannen til at det finnes noe som brenner, en smerte eller aggresjon som uttrykkes av diktets innsatte ordfører, nemlig det lyriske jeg-et som prøver å uttrykke kaotiske følelser. Flammer og brann er noe man kan sammenligne med noe ukontrollerbart når det først tar fyr. Samtidig på den andre siden så varmer også brannen. Det varmer, men fortærer samtidig og spiser opp det flammen har rundt seg.

Ved første gangs gjennomlesning sitter leseren igjen med en følelse av gjenkjennelse, for de sterke følelsene i teksten som har mellommenneskelig resonans («hat», «skuld» og «helvete»). Skildringen av og sammenlikningen mellom natt og dag som diktet gjør, var en ting som satte preg under gjennomlesningen og som gjorde at diktet fanget et ønske om fordypning. Det følte som om det var noen som snakket til leseren personlig og ufiltrert i henhold til bruken av pronomenet «eg» i diktet. Følelsen av at det lyriske jeg-et eller diktets traume snakket direkte til leseren virket reelt og nært underveis, og det måtte undersøkes hvorfor det lyriske jeg-et navnga seg selv med substantivene «bål, brann og oske» (v2 og v3) og de mer abstrakte kategoriene «hat, helvete og skuld» (v4 og v5).

De få ordene klarer å skape mye refleksjon. De 5 første linjene av diktet beskriver en brennende følelse og det skrives om hat, helvete og skyld. Dette appellerer til følelser som man kan kjenne på hvis eller når man har opplevd noe fryktelig, destruktivt eller skadelig, som eksempelvis et traume. Ser man på traumeteori om hva og hvordan mennesker som har opplevd traumer kjenner seg i etterkant, kan man trekke paralleller mellom diktet og virkeligheten til de som har opplevd traumet: Hvorfor er det noe som gjør at det brenner og lager helvete på natten, men som tier på lyse dagen? Dette er et spørsmål jeg stilte meg underveis og etter lesningen, og noe som var med på å gjøre interessen for diktet så stor.

Diktet kan deles inn i mindre enheter utfra de kontrastene som nevnes, som eksempelvis natt (v1) og dag (v6) og ilden (v2)/helvete (v5) og stillheten (v6). Vi kan dele diktet opp i to spesifikke retoriske enheter. Først får vi flere passasjer i form av at flammene tar over de fem første verselinjene. Deretter møter vi stillheten i diktets siste verselinje. Disse to passasjene motspiller hverandre og skaper et antiklimaks som leserne må utforske og finne ut av: Hva er det som skjuler seg mellom disse kontrastene og hvorfor er det lyriske jeg-et helt stille på dagtid? Hvorfor er det kaos om natten og hvorfor virker det som kaoset har roet seg når det er lyst ute? Slike spørsmål dukket opp underveis i arbeidet med diktet. Endringen som skjer mellom natt og dag gjør også noe med rytmen i diktet, den får leseren til å stoppe opp mellom de fem første verselinjene og den siste verselinjen. Det skjer et brudd som gjør at det plutselig skifter til en helt annen sinnsstemning og skaper enda større tolkningsrom.

Kontrasten mellom natt og dag, kaos og stillhet, brann og en slukket brann, kan sies å være noe av det som er komplisert med diktet. Billedbruken eksplisitt kan være enkel å forstå, i forhold til at det kan være enkelt å se for seg et bål som står i full fyr (v2, v3) og sammenhengen med hat og helvete (v4 og v5). Bilder man har av helvete er gjerne en djevel og et brennende inferno. Det som blir komplisert er tankeinnholdet bak eller i de få ordene som tematiserer en psykologi, en mentalitet eller en tilstand. Hva skal det forestille og hvordan kan vi få noe ut av det tolkningsrommet som diktet åpner?

Det kan virke som om diktet og det lyriske jeg-et vi møter snakker direkte til seg selv, som en form for tiltale eller selvtaltale, ettersom diktet er monologisk (én stemme, ett jeg). Det lyriske jeg-et ytrer noe om og til seg selv om sin egen oppfatning av en indre virkelighet og jegets emosjonelle respons på denne virkeligheten/tilstanden. Men diktets tiltale er ikke kun intern, en selvtaltale, fordi diktet snakker også til leseren. Diktjegets tekst er trolig et forsøk på å kommunisere noe om eller i denne tilstanden hen henviser til. Det kan virke som om diktet med sin utadrettede adressering av en ukjent leser har et ærend eller et formål med tiltalen, og det er å komme seg ut av denne «brannen» som beskrives fra v1 til v5. Men kan leseren slukke denne brannen? Jeg tror man kan se på diktet hvor budskapet på flere måter kan sies å være et skrik om hjelp.

Andersen, Mose & Norheim hevder til at samtidspoesien ofte kjennetegnes av å betone hvordan virkeligheten rundt oss vises i språk og hvordan den er bundet opp i språk (2012, s. 88). De forklarer at det blir en form for spenning mellom virkelighetstilknytningen og språket som brukes. Det skjer også i dette diktet når vi knytter det opp mot tematikken i både diktet

og i oppgaven som helhet: Samtidens virkelighet ligger både i diktet og rundt oss i samfunnet, med mennesker som skriker om hjelp og ikke vet hvordan de skal komme seg ut av de tankene og følelsene de holder inne i seg. Mange vet ikke hvordan de skal ta tak i de utfordringene de møter i hverdagen og velger heller å holde det inne i seg når de er med andre mennesker, fordi de tviler på om andre mennesker vil forstå hva de føler og om de kan hjelpe med de utfordringene som har oppstått.

I denne sammenhengen vil det være vanskelig å ikke snakke om diktet og traumebegrepet uten å se på det teksteksterne, da både vaskeseddelen til diktboken og Telnes sin egen beskrivelse av hva boken handler om. Diktet kan som sagt forstås isolert og sammen med de andre diktene i boken. På vaskeseddelen står det en kort leserinstruks hvor et traumemotiv dukker opp eksplisitt:

Om nettene brukar mor dråpeteljar er ei samling dikt om å leve med traume, med snudde omsorgsroller, om frykta for at slekt vil følge slekters gang. Det handlar om svik og sinne, sagn og sorg. Men òg om å styrke trass alt, om støtte, om å erfare at sjølv om korger brest, er det verdt å flette nye, å leite etter ei som held ei framtid.

Vaskeseddelen kontekstualiserer diktet og gjør det enklere å undersøke det, samt de andre diktene. Man kan si at vaskeseddelen er med på å tvinge informasjon på leseren, ettersom «traume»-motivet dukker opp. Motivet gir leseren en hermeneutisk forsmak på hva man «burde» eller i det minste kunne forestille seg når man leser verket. Samtidig er det et rammeverk som gir en pekepinn og holder deg i hånda på tur inn i lesingen. De fleste diktene i boken er nokså korte og veldig like det utvalgte diktet i denne oppgaven, så vaskeseddelen bidrar til å forstå temaet i samlingen, men med så stort tolkningsrom gjennom hele samlingen – krever det en nøye undersøkelse av leseren selv. Det er mulig å lese diktene på en rekke ulike måter.

Vaskeseddelen kan ødelegge leserens forestillingsevne og det kan være vanskelig å løsrive seg fra den informasjonen som vaskeseddelen gir, når man først har lest den. I tillegg er vaskeseddelen et hermeneutisk problem, fordi vaskeseddelen skaper forstadiet til tolkningen av diktet, som gjør at man ikke ser på diktene med nøytrale briller første gang man møter det. Telnes sitt dikt er også et såpass kort dikt at det i seg selv kan være et hermeneutisk problem, da det er så åpent og generelt åpent for mange ulike tolkninger. Diktjeget i Telnes' dikt eller traume kaller seg selv ved mange ulike navn: «bål», «brann», «oske», «ild» og hva kan det få leseren til å tenke på? Det kan være et «barn» som ikke kjenner seg selv igjen, med et

mangfold av mange ulike navn, kan barnet være på jakt etter det rette ordet eller beskrivelsen av seg selv. «Barnet» prøver å underlegge traumet språket, men sliter med å definere hva hen selv er.

5. Diskusjon

Traumbegrepet og traumelitteratur har blitt satt ordentlig på dagsorden de siste tiårene. Psykologien fikk særlig øynene opp for begrepet i sammenheng med større krigføring internasjonalt og de plagene som soldater ofte fikk i etterkant av tjeneste. Videre har litteraturen tatt med seg begrepet inn i bøker, noveller og diktsamlinger som en mulighet til å kunne formidle det vonde og utenkelige. I møte med barn og unge i klasserommet, vil man uavhengig av alder møte på noen som har opplevd hendelser som for de er eller har vært traumatiserende. Som lærer har man et stort ansvar for å bidra til elevenes danning og forståelse av omverdenen, samtidig som man skal være faglærer, og lære dem det kompetansemålene krever.

En integrert tilnærming av traumelitteratur i norskfaget vil kunne åpne muligheter for diskusjon og samtaler om en tematikk som for både lærere og elever vil være utfordrende. Tanken er å bruke lyrikk som tematiserer traumer som et hjelpemiddel inn i slike samtaler og bruke denne litteraturen som en åpning til det som kjennes utfordrende. Å kunne integrere teori fra tre ulike fagfelter for å bidra til en større åpenhet i klasserommet generelt sett også i norskundervisningen, tror jeg vil bli en fruktbar og viktig utvikling i årene som kommer. Problemstillingen stiller spørsmål om hvordan traumelitteraturen kan være med å bidra til på å øke bevisstheten til elevene om sammenhengen og den røde tråden mellom skjønnlitteratur, psykisk helse og samfunnsansvar.

Traumer er som vi ser i teorikapitlet et begrep som beskriver en skade på sinnet utfra ulike hendelser som eksempelvis krig, voldtekt, ulykker eller dødsfall. Det er ikke et fasitsvar på hva og hvem som vil bli traumatisert etter hendelser som beskrevet over. De tallene som vi har sett i innledningen, i forhold til at hvert 20. barn har opplevd fysisk vold av foreldrene sine og at 1 av 10 kvinner i Norge har opplevd voldtekt ofte før fylte 18 år – gir et bilde på at man som lærer kommer til å møte noen av disse i klasserommet og må ha de rette verktøyene og kompetansen til å kunne håndtere reaksjoner og samtaler med disse elevene. Dette har i grunn lite med tekstene å gjøre, men mye med jobbhverdagen til lærerne og skolehverdagen til flere elever. Derfor er tallene trukket frem her. I tillegg vil man også oppleve store mørke tall i forhold til slike hendelser, slik vi så i historien om «Linnea». Øyene til læreren må være åpne og man må kunne se tegn på elever som kan ha det vanskelig utenfor og i skolesammenheng. I tillegg er et av målene til denne avhandlingen, at elevene skal kunne lære seg å snakke om det som kan oppleves vanskelig for dem. Det handler ikke om at man må ha

en bakgrunn av traumatiserende hendelser for å kunne snakke om det, men at man kan snakke om den minste ting for at både resiliensen kan øke og at man kan lære seg å kjenne hvordan andre mennesker kan ha det.

Diskusjonskapitlet har jeg valgt å dele inn i fire hovedkategorier: *litteraturdidaktiske implikasjoner, ufarliggjøring, bevisstgjøring og sykelligjøring*. Det første delkapitlet som blir presentert er litteraturdidaktiske implikasjoner. Her vil jeg komme inn på hvordan vi kan jobbe med de utvalgte tekstene i klasserommet og skissere et opplegg for hvordan det kan gjøres i praksis. Det andre delkapitlet vil omhandle hvorfor man burde jobbe med denne problemstillingen i klasserommet og motivasjonen om å jobbe for å ta vekk tabubelagt tematikk og utfordringer som vi gjennom praksis og jobb i skoleverket vet er utfordrende. Det tredje delkapitlet handler om det ansvaret lærere, skoleverket og andre yrker har for å legge til rette for at man tar tak i det som kan kjennes ubehagelig og hvordan man kan jobbe for å ta dette ansvaret. Til slutt i det siste delkapitlet vil jeg komme inn på særlige fallgruver man må være forsiktige med i arbeidet med denne tematikken, da balansegangen mellom det å hjelpe og det å «sykeliggjøre» er hårfin. I alle tre delkapitlene vil jeg trekke inn de to utvalgte diktene for å vise hvordan de kan brukes i den tilnærmingen som problemstillingen og forskningsspørsmålene forklarer innledningsvis i oppgaven.

5.1 Litteraturdidaktiske implikasjoner

Det tredje forskningsspørsmålet som stilles handler om hvordan de valgte diktene kan brukes didaktisk i norskfaget i videregående skole. Inngangene til traumelitteraturen i klasserommet kan være mange og opplegg like så. Det første som er verdt å merke seg er begrepet til Skaftun & Michelsen som beskriver *mulighetsrom* (2017, s. 163). Balansen mellom å ha kontroll og improvisasjon er kjernen i begrepet og man må ofre litt trygghet, for å skape engasjement og tørre å stå i den risikoen som dette gir. «Gevinsten ved å risikere egen prestisje er at det bygges tillit, og at rommet for å ta risiko blir både større og tryggere. Det er også en viss 'risiko' for at elevene tilegner seg verdifull erfaring og kunnskap som de kan ha eierskap til» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163-164). Poengene til Skaftun & Michelsen viser oss hvorfor vi bør tørre å stå i det som kan føles som en risiko i undervisningen, for uten at vi er skråsikre, kan vi oppleve at elevene vil få med seg mye læring både i litteraturdidaktikkens bilde og i et samfunnsperspektiv i forhold den traumetematikken som blir tatt opp.

Slik som nevnt tidligere, vil vi aldri kunne vite hvordan elevene reagerer på å bli presentert slike tekster. Vi kan starte med å være proaktive slik Showalter beskriver, i forhold til å gi beskjed til elevene om at de kan oppleve at diktene er ubehagelige og sårbare (2003, s. 126). Da starter man undervisningen med en styrt tilnærming med å gjøre de klar over hva som kan skje. Videre tror jeg det vil være viktig å ha en åpen tilnærming med arbeidet, med eksempelvis å dele ut ett av diktene og få elevene til å diskutere hva det er som skjer her. Her vet man som lærer ikke hvilke tolkninger som kommer opp, men man må være åpne for å ta de diskusjonene som oppstår. Står elevene fast og stiller spørsmålstegn med hva tekstene i det hele tatt forteller oss, kan man stille veiledende spørsmål som eksempelvis: Hva vil «brannen» i Telnes' dikt forklare oss? Hva skal egentlig til for å reparere et av de største nasjonale traumene som har skjedd i moderne tid? Kan vi mennesker gjøre noe annet enn det vil allerede har gjort? Kan vi i realiteten betale for det vi har gjort hvis skaden er irreversibel?

Spørsmål som disse bør være produsert og tenkt over på forhånd, men de kan også oppstå uten betenkningstid, hvis lærer eller elev plutselig kommer på dette. De vil også kunne skape diskusjoner som ligger langt utenfor det man hadde sett for seg og ta opp helt andre situasjoner, enn det man selv føler at diktene handler om. Det er nettopp denne muligheten man må gripe og bruke til å skape engasjement og læring hos elevene. Nussbaum er inne på dette når hun beskriver følgende:

Kunst og litteratur er viktig for utvikling av demokratiske samfunnsformer fordi vi stimuleres til å tenke kritisk, slik at vi kan bidra i en offentlig diskurs om verdier og valg; vi vil engasjere oss mer fordi følelsene våre er ansporet (2016, s. 16).

Hvis lærere sammen med elevgruppen får til fruktbare diskusjoner gjennom å bruke diktene som inngang til noe større enn seg selv, er man på god vei inn i det Nussbaum beskriver i henhold til utviklingen av demokrati og samfunnsansvaret som ligger til grunn. Gjennom tolkning, vil man kunne se på diktene i seg selv på en kritisk måte, samtidig som man kan bruke tematikken som diktene fremfører til å snakke kritisk og stille spørsmål til hvordan det er i vår egen hverdag. Nussbaum stiller følgende spørsmål til skolen: «Hva kan vi lære av dette når vi skal finne ut hva skolen kan og bør gjøre for å skape borgere i og for et sunt samfunn?» (2016, s. 209). Til dette svarer hun at skolen bør: «Utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiv, spesielt de som samfunnet er tilbøyelig til å betrakte som mindreverdige eller som 'rene objekter'» (2016, s. 210).

Nussbaum sine perspektiver på hvordan skolen og litteraturen bør være en bidragsyter viser til styrken med å presentere disse utvalgte diktene i undervisning og utfordre elevene på samtaler rundt det som skjer i diktene. Diktene gir oss mulighet til å se verden fra andres perspektiver og mulighetsrom til å diskutere og snakke om det ubehagelige som presenteres i diktet. Videre kan man da snakke om hvorfor noen mennesker har det slik som de lyriske jeg-ene beskriver, både i Løveid og Telnes' dikt. Samtalene man kan få ut undervisningen kan også være en åpning for tverrfaglighetsperspektivet. Hvis man har planlagt tematikken sammen med andre kollegaer, kan man veilede samtalene inn på et spor som omhandler et tema i eksempelvis samfunnsfag, psykologi eller religion. Personlig tror jeg at en slik undervisningsbolk bør være lengre enn en dobbeltime, men at tematikken er noe man bør jobbe med over en gitt periode. Dette handler både om å skape tid til elevene til å ta inn over seg deres første møte med tematikken og la de produsere spørsmål til neste undervisningsbolk, for å videreføre diskusjonen og la de utforske tekstene videre. Skaftun & Michelsen beskriver at målet med litteraturundervisning generelt sett, handler om å utvide forståelseshorisonten sin (2017, s. 183). Det er målet i denne sammenhengen, å skape og utvikle forståelsen til elevene både ovenfor seg selv og for andre mennesker i ulike livssituasjoner.

I og med at oppgaven er en litteraturstudie og ikke en studie som er gjort fysisk ute i klasserommene eller med lærere, så vil implikasjonene i fremtiden være basert på funnene som er gjort fra teorikapitlet. Av å tilnærme seg deler av norskundervisningen gjennom traumelitteratur som virkemiddel, kan bidra til et tryggere rom for både læreren og for elevene. Det er en øvingssak for læreren også å «fri» seg fra berøringsangsten som de kan kjenne på gjennom tekstene og frykten av å si noe feil. Videre kan man bygge tematikken inn gjennom et undervisningsopplegg, slik at det ikke føles som påtvunget av elevene gjennom eksempelvis eksterne foredragsholdere som akkurat denne timen, snakke om psykisk helse eller traumer. Da kan det oppleves som om det bare er noe man må gjennom fordi noen sier det, men hvis det kommer som en del av en periodeplan innenfor flere av fagene elevene har på videregående – kan det tenkes at vil føles mer ekte og viktig. Fokuset på psykisk helse og åpenhet har økt betraktelig i sammenheng med økningen med bruken av sosiale medier og digitale plattformer som er en del av alles hverdag.

Ved å trekke inn dette i klasserommet får elevene øving i å møte slike samtaler i et trygt rom med en trygg voksen og få innsikt og kompetanse innenfor traumetematikken, både hvordan det oppstår, hva det er og hvordan det kan påvirke et menneske eller en hel nasjon. I en

hverdag hvor det er konstante informasjonsstrømmer på sosiale medier hvor mennesker blottlegger seg selv og sine utfordringer, vil det være ekstra viktig å gjøre elevene bevisst på at mye av det de møter i hverdagen sin av informasjon, ikke alltid stemmer og det er ikke alt man skal stole blindt på. Dette er et viktig ansvar i skoleregi, hvor man bør bruke undervisning til å komme inn på utfordringer som elevene kan møte på og gjøre de klar over realiteten, hvis ikke elevene klarer å være bevisste på hva som er sant eller usant.

Svakheter som man kan møte på gjennom en slik tilnærming av undervisningen, kan tenkes å være at det til enhver tid er store differanser i elevgrupper og deres individuelle og kollektive behov som klasse. Dette vil variere fra år til år, utfra hvem elevgruppen er og deres bakgrunn. Noen har opplevd mye som er vanskelig, mens andre har kjent på det som Lars Lien nevner i forhold til livsproblemer. En svakhet her vil være at man ikke kan være sikker eller gjennomføre det samme opplegget til ulike klasser, men at man er nødt til å være bevisst på at man må gjøre tilpasninger og i større grad styre retningen for undervisningen, hvis ikke kan man skape konflikt i klasserommet og kanskje spesielt mellom elev og lærer.

Man kan bruke diktene, både de som er valgt ut som forslag i denne oppgaven, og andre tilsvarende dikt som tematiserer traumer og lignende, med en åpen tilnærming inn i undervisningen. Her tror jeg det er viktig at man ikke blir for styrende som lærer og at man ikke legger premissene for hvordan elevene skal tolke eller diskutere om diktene. La elevene selv få lese gjennom det valgte diktet og la de skape spørsmål til diktet for å få frem deres synspunkter på hendelsene i diktet. La oss si at en elev stiller spørsmål til «Om nettene heiter eg» slik: «Hvorfor virker det som om dette er en ungdom som har det vanskelig som snakker i diktet?» eller «Hvordan kan brann være en metafor for eller skildring av vanskelige tanker?». Hvis slike spørsmål kommer opp fra elever, så har man mange muligheter som lærer og man kan selv prøve å svare på spørsmålene eller koble på medelevene for å få de med inn i spørsmålsrunden, hvor du som lærer også kan komme med dine innsikter i løpet av seansen.

5.2 Ufarliggjøring

Et gjennomgående poeng i teorien fra alle tre fagfeltene som vi har vært innom, er at det skal kunne være rom i skolen til å kunne åpne seg og prate om saker som kan oppleves som vanskelige og utfordrende for elevgruppen og til og med læreren i så tilfelle. Vi ser det i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* at elevene skal lære seg å snakke om følelser. Spørsmålet vil da være hvordan de skal lære seg det og hvordan lærerne skal legge til rette for at de skal kunne lære seg teknikker for å kunne snakke høyt om det de føler på. Dyregrov har

forklart hvordan voksenpersoner før trodde at det å skjerme barna fra både traumatiske og ubehagelige hendelser var den riktige metoden for at barna ikke skulle ha noen påkjenning (2010). Tanken om at hvis man bare unnlot å snakke om tematikken som kunne oppleves vanskelig for barna, ville ikke de kjenne på de samme følelsene som foreldre eller andre voksenpersoner rundt gjorde – ved eksempelvis dødsfall i familien, naturkatastrofer eller overgrep i nære relasjoner. Hvis norsklærere kan bidra til å ufarliggjøre det å snakke om det ubehagelige, er de en viktig faktor for å kunne hjelpe de barna og ungdommene til å lære seg teknikker og hjelpemidler for å kunne åpne seg. Her vil norsklæreren kunne bruke litteraturen som en inngang til denne samtalen. Det vil ikke da være læreren som tar det opp, men litteraturen og tekstene.

Traumeteorien som ligger til grunn i oppgaven gir oss en pekepinn på hvordan barn og unge reagerer på det å oppleve en traumatisk hendelse og hva som kan være skadelig for disse når katastrofen inntreffer. Den viser også til at alle barn vil reagere forskjellig, nettopp fordi hvert enkelt individ er forskjellig. Dette ser vi med en gang vi entrer et klasserom, der sitter det gjerne 25 forskjellige individer med sine egne livshistorier og påkjenninger de sitter inne med. Tallet 25 er normativt i forhold til hvordan man gjerne ser for seg en ideell klasse, dette vil alltid variere utfra geografi, skole og andre forhold. Hvis man som klasseleder, faglærer eller assistent har innsikt i hvordan elevene kan reagere og muligens vil reagere hvis man tar opp spesifikk tematikk eller hvis det kommer kommentarer i retning en enkeltelev, vil man kunne både forebygge situasjonen og bidra til at slike situasjoner ikke vil forekomme igjen.

Sitatet til John Stuart Ablon: «De vil, de vil, men får det ikke til», kan sette hele konteksten her i perspektiv. Man må være forsiktig med å legge ansvaret over på at det er elevenes egen feil over at de ikke får ting til i klasserommet, hvis man ikke har satt seg inn i den situasjonen eller de utfordringene noen elever har. Tekstene som er valgt kan være gode innganger til det vonde, i forhold til at de beskriver og tematiserer både kollektive følelser og individuelle følelser, som kan bidra til at elevene forstår at de ikke er alene om å kjenne på dette.

Eksempelvis i diktet til Telnes, hvor vi kan se på det lyriske jeg-et som traume selv som snakker. Traume som snakker er ute etter å gi seg selv navn i forhold til de varmekildene som beskrives: «bål», «brann», «oske». Hvis elevene her ser at et traume prøver å språkliggjøre seg, kan de selv få en tanke om at det kan være rom for dem også til å språkliggjøre sine egne følelser.

Tanken om at det ikke skal være farlig eller tabubelagt å føre samtaler om det som kjennes ubehagelig inne i seg, er en rolle og et oppdrag som norsklærere også kan bidra med i større grad. Lærerens øverste og viktigste dokument å forholde seg til er både opplæringsloven og læreplanverket i det gitte faget som skal undervises i. Etter det nye kunnskapsløftet ble innført i 2020, ble også kompetansemålene i spesielt norskfaget mer åpne for tolkning. Dette vil si at det i større grad er opp til hver enkelt faglærer og fagseksjon ved en skole å bli enige om hva som er behovene ved deres skole og hvordan man sammen skal finne løsninger på å komme seg gjennom de nye kompetansemålene.

Det skal være lov og rom til å åpne seg om det hver enkelt elev kan kjenne på og lærerne har store muligheter til å bidra til dette. I denne oppgaven har jeg valgt ut to dikt som kan representere hvordan man kan legge til rette for et undervisningsopplegg som skaper muligheter og en inngang til tematikken traumer og hvorfor litteraturen kan hjelpe både lærere og elever til å forstå seg på det usagte, utfordrende og vanskelige som alle mennesker vil kunne kjenne på i løpet av livet sitt. Det er tatt utgangspunkt i at diktene skal passe inn i et undervisningsopplegg i videregående skole og tilpasset aldersgruppen fra 15-19 år. Diktene i seg selv er forskjellige både i forhold til lengde, oppbygging og innhold, noe som er gjort for å vise til mangfoldet man kan ha som norsklærer og vise til at det er mange perspektiver som litteraturen henviser til.

I psykologien brukes begrepet *resiliens* eller *motstandskraft* mye, for å kunne forklare hvordan noen mennesker klarer å komme seg gjennom hendelser som kan være traumatiserende. Noen mennesker er bedre rustet for å håndtere slike hendelser og det er flere faktorer som er med på å påvirke denne motstandskraften. Lærere og annet fagpersonell i skolen kan være en slik faktor, gjennom tilnærmingen en har til elevene. De elevene eventuelt som har god resiliens er ofte aktive i sin egen tilnærming til utfordringene som de har opplevd (von Tetzchner, 2019, s. 12). Hvis tekstene bidrar til å ta vekk det tabuet som kan være reelt i klasserommet, både ovenfor seg selv og sine egne følelser, i tillegg til å akseptere og forstå seg bedre på klassekamerater og andre mennesker, så gjør man seg selv og andre et stort steg i riktig retning.

Poenget er ikke at samtalen og undervisningsopplegget i seg selv vil endre på alt og «kurere» hver enkelt elev. Langås forklarer: «Målet skal være å komme fram til tolkninger som åpner og perspektiverer teksten, samt å få et inntrykk av litteraturens bidrag til traumets erkjennelse det vil si hvordan det traumatiske blir forstått og uttrykt i vår tid» (2016, s. 21). Derimot det å

ufarliggjøre at det er innafor å åpne seg og snakke om det som oppleves vanskelig eller tungt til tider, skal kunne tas opp i fora som i klasserommet, eller i enkeltsamtaler med læreren og andre klassekamerater. Som et punkt i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i norskfaget som omhandler å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, står det videre: «Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap». På bakgrunn av denne formuleringen, så forklarer det at norsklærere har et særlig ansvar og mulighet til å tilnærme seg å ta opp denne tematikken som omhandler traumer og utfordringer som elevene kan oppleve å kjenne på. Dette kan de eksempelvis gjøre gjennom å ta i bruk de valgte tekstene i denne oppgaven, for å få frem mangfoldet og ulike tolkninger av traumematikken.

Diktet til Svanhild Amdal Telnes «Om nettene heiter eg» som er representert i denne oppgaven, er et veldig åpent dikt som ikke sier så mye eksplisitt etter en gjennomlesning. Samtidig gir diktet mange innganger og refleksjoner til hva diktjeget kjenner og føler på gjennom dagen sin. Med en slik tilnærming til diktet og tillate at det finnes utallige tolkninger og forståelse av diktet, så kan det føre til at elevene tar diktet personlig til seg og noen kan se seg selv i diktet. Dikt, skriving og lesning kan få leseren til å føle noe og kjenne igjen enten egne følelser eller andres følelser og slik Andersen beskriver: «Uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn» og det at «skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer kan spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ» (2011, s. 19-20).

Andersens beskrivelser om skjønnlitteraturens rolle tilsier viktigheten av å vise dette perspektivet til elevene, som gjennom praksiserfaringer og egen skolegang ofte ikke har en særlig tilknytning til det som skjer i norskfaget. Løveids dikt viser til et kollektivt traume som hele nasjonen har opplevd. Her spiller eksempelvis hennes dikt inn på det Andersen beskriver, i forhold til at teksten kan beskrive et felles sett med følelser for en hel nasjon. Her kan elevene lære om hvordan man samlet seg som en nasjon og hvor viktig det er å stå sammen når slike hendelser oppstår. Videre kan vi se på Telnes' dikt i sammenheng med Andersens utsagn, i forhold til hvor viktig det kan være å språkliggjøre følelsene og tankene sine.

5.3 Bevisstgjøring

«De burde hatt med i lærerutdanningen hvordan tilrettelegge for elever med psykiske plager. Ikke for å være psykolog, men for å forstå elevene», sa Barneombudets ekspertgruppe satt

sammen av Barneombudet (2024, s. 10). Dette er det elever selv som har ytret et ønske om, i håp om at det på sikt vil skje endringer på hva som er viktig å ha med i lærerutdanningen og hva som er viktig for elevene selv: «Læreren er den helt nødvendige støttespilleren i laget. Den som vi alltid forholder oss til» (Barneombudet, 2024, s. 17). Disse utsagnene fra elever som selv har hatt det vanskelig i skolen både med seg selv og med skolefravær, forteller oss at det ligger til grunn et ansvar på ikke bare lærerne selv, men også de som er ansvarlige for å utvikle utdanningene innenfor lærer, spesialpedagogikk og sosialt arbeid eksempelvis, slik at det er lagt opp og fokus på at dette er en kompetanse som er viktig å ha i skolesektoren, på samme måte som det er viktig i andre sektorer også. Det er ikke bare psykologer, leger og PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) som har et ansvar for bevisstgjøring og til å jobbe med denne tilnærmingen, men også instanser som skolen. Grunnen til denne beskrivelsen fra ungdommer i rapporten med Barneombudet, handler om å underbygge viktigheten av å ta med tekstene som er presentert i oppgaven, inn i klasserommet. Dette for å tilfredsstille ønskene som «ekspertgruppen» viser til. De ønsker at lærerne skal snakke om det ubehagelige. Elevene ønsker at lærerne skal grave og nettopp her kan tekstene/diktene være et argument for starten på et slikt gravearbeid.

Det er mange som har opplevd utfordrende hendelser som kan sees på som traumatiserende, alt etter hvordan man takler det (grad av resiliens) og type hendelser. Noen kan få uforutsette reaksjoner hvis man trekker frem spesifikke hendelser gjennom litteratur eller samtaler om noe som nylig har vært på nyhetene eksempelvis. Andre som har opplevd det samme vil ikke reagere og man vil aldri helt sikkert vite hvor skoen trykker hos de ulike elevene. Derfor er det særlig viktig å skape, opprettholde og utvikle det trygge relasjonelle båndet en lærer har med elevene sine. Tallene om antall overgrep eksempelvis, viser til at lærere vil være nødt til å forholde seg til tematikken i hverdagen sin og være nødt til å snakke om det. Om det ikke er med hele klassen, så vil det være nødvendig å ta det opp med den eller de elevene det gjelder, hvis man ser åpenbare tegn eller bare aner bekymring for at det kan være noe som har skjedd. Man kan også oppleve å ha klasser der ingen har opplevd hendelser som er beskrevet i denne oppgaven, men til syvende og sist så vil man i løpet av livet sitt oppleve noe som kan kjennes traumatisk eller veldig vanskelig. Man vil oppleve å miste noen som står deg nært og man vil møte personer som har med seg en ballast som man gjerne er nødt til å forholde seg til på en eller annen måte.

Lovverket i form av opplæringsloven og skolens øverste «lovverk» i form av læreplanverket og overordnet del for utdanningen fra 1-13.trinn, er det som legger grunnlaget for de valgene

man tar hver dag i klasserommet og for planlegging av undervisning. Disse føringene og lovene tilsier også hva de øverste organene ønsker at skoleverket skal legge til grunn i utdanningsløpet fra barna er små og til de er «voksne» når de går ut av videregående opplæring. De legger grunnlaget for ansvarliggjøringen til lærerens handlinger i arbeidshverdagen og for de valgene som blir tatt i forhold til hvordan undervisningen skal og bør se ut. Etter Kunnskapsløftet i 2020 ble publisert, ser vi at det er mer åpne kompetansemål enn det har vært tidligere, noe som gjør at det er større muligheter for hver enkelt lærer å tilpasse undervisning i forhold til hvordan klassen er. De tverrfaglige temaene og hvert enkelt fag forklarer hva som er hovedpunktene for hvert fag. I overordnet del for norskfaget står det: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» og «eleven skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tekstene som er presentert i oppgaven gir flere mulighetsrom i undervisning. Hvis vi tar Telnes sitt dikt som eksempel, er dette et dikt som gjerne kommer til å skape undring hos elevene. Hva betyr dette? Hvorfor skriver hun om helvete og brann? Samtidig som det etter hvert kan bidra til å få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Det samme ser vi i Løveid sitt dikt, når hun gjengir følelsene til mange av pårørende etter terrorangrepet. Diktet kan hjelpe elevene å bli engasjert i hendelsen og samtidig lære seg og få innsikt i hvordan de etterlatte har hatt det. Vi har sett gjennom teorien til Unni Langås, at traumelitteratur er viktig for å kunne sette ord på traumeerfaringer og skape rom for å fortelle det som har skjedd. Mange som har opplevd traumatiske hendelser vil ha vanskeligheter med å kunne fortelle sin historie på grunn av dissosiasjon med hendelsen og fortrenging av det som har skjedd. Hvis man ikke klarer å fortelle om hendelsene selv, så kan litteraturen være et sterkt hjelpemiddel til å få en inngang til å vite at det er andre der ute som har satt ord på slike hendelser «for deg». Traumelitteraturen i sin måte er med på å gi en stemme til det som oppleves vanskelig og fortiet.

«Straff» beskriver og forteller om et nasjonalt kollektivt traume som de aller fleste vil ha et forhold til på sin måte. Elevene i de neste generasjonene vil ikke kjenne på dette traumet på samme måte som generasjonen som var jevnaldrende med de som var i regjeringsskvartalet og på Utøya, men de kan ha familiemedlemmer som var der og fått høre om historien både i skolen og i andre fora. Alle har opplevd minnemarkeringer i årene etterpå og det er større åpenhet om det i skolen når terrorangrepet er kommet i større avstand og vi har instanser som

22.juli senteret som tilbyr undervisning om hendelsene¹³. Gevinsten her er at man sammen i klasserommet kan snakke om lidelse, sorg og sjokk gjennom teksten til Løveid. Man kan arbeide sammen om disse beskrivelsene av følelser som et kollektiv i klasserommet og perspektivere dette som en hel nasjon også.

«Om nettene heiter eg» er et dikt hvor lesere vil tolke forskjellig på bakgrunn av at det er informasjonsfattig og eksplisitt ikke sier mye direkte til leseren. Dette ble valgt på grunn av de følelsene som ble skildret i diktet med «brann, bål, oske, hat og helvete», fordi jeg som leser forestilte meg et dikt-jeg som overtenker og at tankene til dikt-jeget er nærmest brennende og setter hodet i fyr. Kontrasten til en person som er stille om dagen og ikke klarer å få ut tankene sine, var for meg en referanse som kan trekkes til slik noen elever kan føle seg. Fordi disse tankene er utfordrende og vanskelig å snakke høyt om, kanskje fordi man ikke vet hvordan man skal sette ord på dem, lar man være å si det høyt og derfor går rundt med disse «brennende» tankene uten at noen vet at du egentlig har det vondt og vanskelig. Det er et bokstavelig og direkte møte med traumet, men også en språkliggjøring av det. Nussbaum forklarer hvordan litteraturen kan bidra til både forståelse, sympati og engasjement:

«Øvelse i empati og antakelser om andres sinn fører til en viss form for samfunnsdeltakelse og en viss form for felleskap: Det fremelsker en sympatisk mottakelighet for andres behov og en forståelse for hvordan omstendighetene former behovene, uten av respekten for atskilthet og privatliv blir borte. Grunnen til dette er at den litterære forestillingsevnen både bidrar til at vi engasjerer oss intenst i skjebnen til karakterene og definerer dem som personer med et rikt indre liv, som ikke er fullt og helt åpent for omverdenen. (2016, s. 31).

Disse to utvalgte diktene kan bidra til en tilnærming i klasserommet hvor elevene får muligheter til å forstå seg på hendelser som eksempelvis 22.juli og angrepene som skjedde denne dagen, i sammenheng med eksempelvis tverrfaglige temaer i skolen. Telnes´ dikt kan være et dikt hvor elevene selv kan få mulighet til å diskutere hva det er som skjer i diktet og hvordan man skal kunne tolke det inn i mange av utfordringene som vi vet elever og alle mennesker kan kjenne på. Vi kan utfordre elevene på hvordan vi kan knytte Telnes sitt dikt opp mot tematikken psykisk helse og hvordan vi kan forstå det ut fra den gitte rammen, eller gi rom til elevene å plassere det selv før lærer går inn å eventuelt justerer hvordan hen ønsker å ramme det inn i sin gitte kontekst, slik at det samsvarer med undervisningstematikken. Her

¹³ <https://www.22juliseret.no>

vil jeg trekke inn poenget til Åse Røthing, i forhold til at undervisningssituasjonen aldri er eller gir et fasitsvar på hvor vi ender opp etter endt time eller periode, ut fra det læreren kanskje så for seg (2019, s. 1). Røthing forteller blant annet at utdanning alltid vil ha en risiko og «i risikoen ligger blant annet muligheten for det uforutsette, det u håndterbare og det ubehagelig». Diktene i denne oppgaven og annen type skjønnlitteratur er også en naturlig del av denne risikoen, og den risikoen må en som lærer tørre å stå i, for det vil aldri være et matematisk logisk svar på de mekanismene som kan oppstå i et klasserom fra dag til dag. Ubegag i denne risikoen blir samtidig en viktig ressurs i klasserommet.

Intuitivt så vil mennesker trekke seg unna det som oppleves og føles ubehagelig, men tanken her er å bruke dette ubegaget og det som kan kjennes vanskelig som en ressurs i klasserommet, både til læreren som underviser, men ikke minst som en ressurs i læringen til elevene. Livet generelt sett er uforutsett, noe en erfarer jo mer av livet man har levd. Røthing sine poeng ovenfor gir oss et innblikk i at det å jobbe med ubegaget i klasserommet kan bidra til å skape verktøy sammen med elevene, slik at man kan være bedre forberedt til de dagene det skjer noe som kan være tøft og vanskelig. Jeg har tidligere nevnt begrepet resiliens og det kan også trekkes inn i denne sammenheng. Tekstene som er valgt til oppgaven kan være med å bygge opp en resiliens, i sammenheng med at tekstene inviterer elevene inn i et landskap hvor det er naturlig å snakke om det ubehagelige og være i dialog med sine medelever om hva dikt-jeget opplever. Lærere må ikke nødvendigvis undervise eller snakke med de elevene som har opplevd noe traumatisk personlig, men gjennom å bruke tekstene kan de være med å forberede og hjelpe til for å utvikle barn og unge til den eventuelle dagen de møter på det vanskelige. Diktene i seg selv bygger ikke nødvendigvis opp resiliensen, men de appellerer til følelser og inviterer til samtale om det vanskelige, som igjen er med på å bygge opp resiliensen.

Et viktig poeng i forhold til «ubegagets pedagogikk» handler om å utvikle evner hos elevene til å kunne ha kritiske refleksjoner og tilnærming til det de møter i verden. Ikke fordi man skal gå rundt å være kritisk til hvert menneske man møter eller situasjon man opplever, men fordi man stiller seg annerledes til situasjoner hvis man har trent seg opp evnen til å se på ulike hendelser, mennesker eller situasjoner fra ulike perspektiver og stiller seg selv spørsmål til det som oppleves: «Hvorfor reagerer hen slik? Hvordan kan denne situasjonen ha oppstått? Hvem ville gjort noe slik mot andre og hvorfor skjer dette? Hva kan jeg selv gjøre for å eventuelt endre situasjonen?

5.4 Sykeliggjøring, sårbarhetsperspektiv og fallgruver

Og skulle ta opp og undervise om traumetematikk og det ubehagelige vil alltid innebære en risiko, fordi man ikke vet hvilke reaksjoner som kommer frem. Det vil være en hårfin balansegang for hvordan man burde tilnærme seg denne tematikken og hva som vil være den riktige inngangen for norsklæreren. Balansegangen i seg selv er vanskelig, da skoen kan trykke på ulike plasser hos de forskjellige elevene i klasserommet. Balansegangen vil nok være ekstra hårfin, hvis du som lærer vet at det sitter elever i klasserommet som har opplevd noe av den tematikken man tar opp i diktene, eksempelvis et familiemedlem av en av de som ble drept på Utøya eller i regjeringskvartalet. Alle elever reagerer og tolker saker og hendelser forskjellig, og som lærer må man være bevisste på at denne balansegangen og kan være risikabel. Her tror jeg det som med mye annet i klasserommet vil være viktig med gode relasjonelle tilknytninger til hele klassen som helhet, men også til enkeltelevne, slik at du vet hva og hvordan man burde tilnærme seg dem individuelt og kollektivt på best mulig måte.

I Debatten på NRK 19.mars 2024 ble det diskutert om åpenhet om psykiske lidelser, plager og livsutfordringer er en faktor i henhold til det å sykeliggjøre spesielt ungdomsgenerasjonen som vokser frem nå. Her var det et utvalg av videregåendelever fra hele landet som snakket om deres opplevelse av tematikken og et utvalg av forskere innenfor psykologi og hjelpesenteret Mental Helse Ungdom. En VGS-elev sa: «Når jeg snakker om mine problemer, tør andre å snakke med meg om sine problemer» (NRK, 2024, 02:01) og en annen elev sa «[j]eg tror mer åpenhet og opplæring gjør at man kan gå mer vekk fra ord som depresjon og angst, at man kan få ordene man trenger for å uttrykke seg selv.» (NRK, 2024, 12:58).

Lars Lien, professor ved Høgskolen i Innlandet og leder for norsk psykiatrisk forening, forklarer: «Vi sliter alle, det jeg kaller for livsproblemer. Vi opplever ensomhet, kan være slitne, deprimerte og oppleve angst. Dette er normalt og hvis vi ikke opplever dette, blir vi heller ikke robuste som mennesker» (NRK, 2024, 05:49). Videre forklarer han at opplæringen rundt tematikken må starte i skolen (NRK, 2024, 37:00). Alle som deltok i denne debatten, forklarte av sosiale medier er en generell utfordring og at man har sett en økning i helsekøer etter sosiale medier ble en del av hverdagen til befolkningen og at mange bruker denne plattformen for å dele sine oppfatninger av psykiske lidelser og hendelser. Her handler det igjen om å ha fått den opplæringen som omhandler det å være kildekritisk og vite hva og hvem man burde snakke med i slike situasjoner når man opplever noe som ikke kjennes greit, for det er ikke sånn at alle følelser man kjenner på er lik en diagnose. Adrian Lorentsen,

generalsekretær i Mental Helse Ungdom sa: «Jeg er ikke redd for at unge snakker seg syke, men at syke unger ikke snakker» (NRK, 2024, 19:20).

Som nevnt tidligere i oppgaven er traumer og psykiske plager/lidelser en tematikk som er ubehagelig for mange, det er utfordrende og det er vanskelig å vite hvordan man skal kunne prate om det, fordi man er redd for både hvordan man blir møtt, sett og hørt hvis man velger å snakke med noen om dette. Noen barn og unge føler på skam rundt å snakke om det, kanskje fordi de er redde for at de er unormale og annerledes enn sine jevnaldrende og har tidligere erfart at de som får høre om det, bare skyver det vekk, slik Dyregrov beskrev at mange voksenpersoner gjør eller gjorde (2010, s. 5). Som igjen visste seg at det å skjerme barn og unge fra muligheten til å snakke om traumatiske hendelser eller andre utfordrende ting, kan i teorien skade barna enda mer, enn å snakke åpent om det. Jeg sier ikke at man skal snakke om alt til hver person man møter på gjennom livet, men at det skal være mulig å skape trygge nok rom også i klasserommet, til å kunne både diskutere traumematikken og være en trygg voksenperson som tar seg tiden til å høre, se og støtte elevene gjennom det de kjenner og føler på. Slik Lars Lien sa i debatten, må det starte i skolen og at livsproblemer også er viktig å snakke om, men man må være forsiktige med å både selvdagnostisere seg selv og tro at noen vanskelige tanker er et svar på at man har en psykisk diagnose.

Klara Øverland, førsteamanuensis i spesialpedagogikk med Læringsmiljøsenteret i Stavanger var i debatten også inne på hva voksne i skolen kan gjøre i sammenheng med tematikken om å utvikle resiliens og robuste barn og unge: «Det handler om å hjelpe ungdommen å ta tak i ting selv, sette ord på følelser og snakke. Det må være voksne der som klarer å skille mellom sjargong og de som sliter.» (NRK, 2024, 30:17). Helhetlig omhandler det Øverland sier, at voksne og også lærere må i større grad jobbe preventivt og skape verktøy for at elever skal lære seg å kunne stå både i disse livsproblemene og hvis de opplever eventuelle traumatiske hendelser som kan gi dem «sensskader».

Ved å bruke traumelitteratur i norskfaget som en tilnærming i klasserommet, kan man være med å øke bevisstheten rundt flere faktorer som vi har vært inne på i denne oppgave. Elever kan få oppleve at det er en sammenheng mellom det som skrives i skjønnlitteraturen, som eksempelvis de to diktene i denne oppgaven, en sammenheng til de følelsene som ungdom gjerne kan kjenne på i løpet av livet og at alle medborgere av et samfunn har ansvar for å ta vare på mennesker rundt seg, gjennom å være en trygg person som man kan snakke med om ulike problemstillinger.

Tilnærmingen til traumelitteratur i denne oppgaven handler ikke om at man skal bevisstgjøre elevene om at alle følelser og hendelser kan være traumatiske eller krisemaksimere det å kjenne på negative og vanskelige tanker, noe som er normalt i stor grad. Samtidig er det viktig å jobbe med denne tilnærmingen for å bidra til økt oppmerksomhet rundt tematikken, for å veilede elevene hvordan man skal og burde forholde seg til hendelser når de eventuelt oppstår. Hvis elevene ikke har lært seg at det er rom for å åpne seg i de foraene de er i iløpet av en dag, om det er hjemme, på fotballtrening eller hos venner – så kan skolen være en arena som bidrar til å skape rom for den tematikken som kan oppleves som tabubelagt. Litteraturen generelt sett og spesielt traumelitteratur som eksemplene i denne oppgaven, er både tilgjengelig og passer til de fleste generasjoner. Denne oppgaven har tilpasset seg med traumelitteratur som kan passe inn i klasserom på videregående skole i sammenheng med de kompetansemålene som ligger for norskfaget disse tre årene. Vi finner også litteratur som er tilpasset de yngre barna som behandler hvordan man skal tolke barn sine følelser og lære barn om følelser. Dette viser igjen til viktigheten av at alle aldre lærer seg om tematikken.

Omstendighetene et hvert menneske er rundt vil være med å danne et bilde og en forståelse av hva som er greit og akseptabelt kontra det som ikke er greit. Alt et menneske tenker og føler er i utgangspunktet en del av den naturlige biologiske utviklingen, men man blir også påvirket av omstendighetene sine i form av sosiale og kulturelle konstruksjoner. Hvis de sosiale og kulturelle konstruksjonene man er rundt i hverdagen kan bidra til utvikling av følelsesspekteret og hvordan man anser egne og andres følelser, vil det vært et svært fruktbart argument for hvorfor vi burde jobbe med traumelitteratur i norskundervisningen.

Hvis lærere tar med seg traumelitteraturen og et følelsesperspektiv for å bygge opp resiliensen til elevene, lære elevene at det ikke er farlig eller feil å snakke om det de sitter inne med og at det er en viktig lærdom både til deres egen hverdag der og da, men også til deres eget beste for fremtiden. Vi skal ikke snakke elevene syke, selv om tall viser at det er flere barn og unge som opplever psykiske lidelser på bakgrunn av ulike former for både traumer og diagnoser som påvirker deres hverdag.

6. Avslutning

Det overordnede målet for oppgaven har vært å presentere og undersøke hvordan man kan bruke traumelitteratur som en tilnærming i klasserommet for norsklærere og hvordan dette kan bidra til at elevene lærer sammenhengen mellom litteratur, psykisk helse og samfunnsansvar som ligger til grunn. Gjennom en teorigjennomgang innenfor både psykologi, litteraturvitenskap og didaktikk, har man funnet flere viktige punkter i forhold til viktigheten bak problemstillingen som er stilt i oppgaven. Målet for en slik oppgave har vært å finne ut hvordan man også kan skape et trygt rom for elevene gjennom traumelitteraturen, hvor det er akseptert å snakke om det man sitter inne med og at elevene selv skal kunne velge når de ønsker å trå inn i dette «rommet» og at det som ikke kan snakkes om, skal ikke ties.

6.1 Oppsummering

Gjennom dikt og skjønnlitteratur har man hatt og har fortsatt store muligheter i klasserommet til å presentere og motta mange ulike perspektiver, i forhold til den tematikken en lærer velger for den gitte undervisningstimen eller perioden. Som nevnt tidligere har skjønnlitteraturen gjennom tidende poengtert og satt opp store samfunnsspørsmål til diskusjon og debatt. Fra 1800-tallet, da kvinner ikke fikk lov til å skrive under eget navn og var nødt til å bruke pseudonymer for å kunne utgi verkene sine, til en samtid i dag hvor det er rom for alle til å kunne publisere det de ønsker, uavhengig av samfunnet her til lands. Samfunnet har brukt skjønnlitteratur, musikk og lyrikk som trøst i vanskelige tider og eldre utgaver av dikt og musikk har blitt aktuelle igjen etter katastrofer. Etter 22.juli i 2011 i Norge, så vi at «Til Ungdommen» av Nordahl Grieg fra 1936, plutselig ble aktuell igjen og ble brukt i minnestunder for å trøste hele det norske folk (Abusland, 2021).

Å kunne implementere traumelitteratur som en del av norskundervisningen kan være en gylden mulighet for å lære elevene om både traumerelaterte hendelser og andre ubehagelige følelser som de kan kjenne på eller eventuelt har kjent på tidligere. Gjennom utvalgt teori og metodisk tilnærming til oppgaven, har det blitt et klart bilde på at det å snakke om det som er vanskelig og ubehagelig, både i skolen og i andre fora i hverdagen. På bakgrunn av tidligere forskning innenfor psykologi ser vi at det er en oppfordring fra psykologer, at et viktig steg i arbeidet med barn og unge er å ta den ubehagelige samtalen og at barn har et behov for å vite og få informasjon. Vi har også sett etter kunnskapsløftet 2020 ble innført i den norske skolen, et økt fokus på spesielt *folkehelse og livsmestring*. Det ble publisert en egen veileder for dette tverrfaglige temaet og forfatterne Ringereide & Thorkildsen rettet fokus på viktigheten rundt

at elevene får opplæring i hva følelser er og hvordan man kan snakke om disse i fellesskap i klasserommet, både med og uten kontekst. Videre satte de søkelys mot viktigheten av at lærere har tilstrekkelig kompetanse i barn og unges utvikling i hjernen og at man vet at det alltid vil være en bakgrunn for hvorfor elevene reagerer på de måtene de gjør.

Det første forskningsspørsmålet mitt omhandlet hvordan vi kan se på de utvalgte diktene som traumedikt. Løveids «Straff» er et eksplisitt dikt som tematiserer et nasjonalt kollektivt traume i sammenheng med terrorangrepet 22.juli. Telnes' «Om nettene heiter eg» er et implisitt dikt som ikke erklærer seg selv som traumetekst, men som man må kan sette opp mot traumer som eksempelvis overgrep. Bakgrunnen for denne tolkningen settes opp mot teorien om hvordan mennesker som har opplevd voldelige overgrep ofte lukker seg og ikke tørr å åpne seg for omverdenen. Vi har sett at det gjerne tar 17 år fra et overgrep har funnet sted til offeret tørr eller er klar til å fortelle om det. Diktene er svært forskjellige og viser til et mangfold i lyrikken. Mangfoldet er viktig å presentere elevene, slik at de får innblikk i nyansene som finnes i både sjangeren «traumelitteratur» og i lyrikken generelt sett.

Forskningsspørsmål nummer to har rettet fokus mot hva som gjør traumebegrepet relevant i undervisningssammenheng. Det forskningen særlig viser er hvordan traumer ofte ikke blir snakket om i det hele tatt til barn og unge, fordi det har vært en «vanlig» praksis å skjerme barna for det de opplever. Her viser psykolog Atle Dyregrov at det kan skade barn og unge mer å ikke ta opp det som barna har opplevd, sammenlignet med å være åpne og invitere til dialog. I tillegg viser Åse Røthing til begrepet *ubehagets pedagogikk* hvor hun refererer til at det er en del av jobben som lærer å tørre å stå i det som kan kjennes ubehagelig og utrygt, selv om mange lærere velger å gå i retning mot det som er komfortabelt. Showalter forklarer at lærere kan ha en tendens til å overse sensitiviteten i tekstene de presenterer og det omhandler at de behandler tekstmaterialet som fiksjon (2003, s.126). Hun mener at et viktig prinsipp i litteraturundervisningen handler om å være ærlig og tydelig overfor tekstmaterialet i klasserommet. Eksempelvis å fortelle elevene på forhånd at dette er tekster de kan oppleve som støtende, vanskelige eller ubehagelige (2003, s. 126). Dette er selve grunnmuren i det å stå i det ubehagelige, slik Røthing forklarer. Lærere kan sammen med elevene sine i mulighetsrommet som tekstene skaper, gi større og dypere forståelse for innholdet i tekstmateriale og knytte dette til andre opplevelser i livene sine og ikke bare i tekstens kjerne.

Tredje forskningsspørsmål setter søkelys på hvordan de utvalgte diktene kan brukes i undervisning i videregående skole. Undervisningsperspektivet i skolen er mangfoldig, med

utallige muligheter for utforskning av den tematikken som er presentert i oppgaven. Hvis man skal gjennomføre slike opplegg i videregående skole, så tror jeg det er viktig at man som lærer stiller seg åpen og mottakelig til «utfordringen» og er på forhånd klar over at ved å ta opp tematikken i undervisningen, vil det skape diskusjoner og et ubehag for lærerne, men også for elevene. Å kjenne til elevgruppen godt før man starter med et slikt opplegg, vil være viktig. Da vet man hvor skoen trykker hos de ulike elevene og man har større oversikt over bakgrunnen til de ulike elevene og om det er noe man ikke skal si eller presentere. Relasjoner mellom lærer og elevgruppe er alfa & omega for om et slikt opplegg kan fungere og gi læring og mestring hos elevgruppen. Når læreren viser sårbarhet og trygghet i form av å velge å trå utenfor sin egen komfortssone, kan det tenkes at det vil reflektere over på elevgruppen, slik at de også tørr å ta steget inn i det rommet som kan kjennes tabubelagt, men som gjør at de tør å åpne seg og diskutere utfordringene rundt traumer og vanskelige opplevelser.

Det siste forskningsspørsmålet oppsummerer både problemstillingen og forskningsspørsmålene i forhold til hva som kan være konsekvensene av en slik tilnærming i klasserommet. Dette er i og for seg ett bredt og stort spørsmål, men i forhold til de funnene som er gjort gjennom teoriutvalget, ser man at det i så måte kan virke som om det vil være positive konsekvenser av å tilnærme seg traumelitteratur i norskfaget. Grunnen til dette handler om det som blir nevnt i utsagnene fra særlig ekspertgruppen til Barneombudet. Der ungdommene ytrer ønsker om at læreren bør få mer tid til å være lærer og at de selv har et ønske om at læreren har kompetanse innenfor både psykisk helse, men også lidelser som påvirker hjernen. Videre kan vi se på tekstene som et eget mulighetsrom i norskundervisningen. Grunnen til dette handler om at mulighetsrommet i følge Skaftun & Michelsen: «innebærer verdsetting av det åpne øyeblikket – her og nå, altså – og dermed også av personer som engasjerer seg i det som skjer her og nå» (2017, s. 163). Dette åpne øyeblikket kan komme gjennom å ha disse tekstene i undervisning, da man ikke kan forutse eller vite hvordan elevene tar imot tekstene. Det kan skape et positivt ubehag, som bidrar til engasjement og nye dører inn i litteraturundervisningen.

Konsekvensene på sikt kan være med på å bidra til større åpenhet mellom elevgruppen og den respektive læreren som har undervisningsopplegget i klasserommet, men i tillegg kan det bidra til at elevene lærer seg hvordan man skal møte mennesker som har opplevd traumer og andre vanskelige hendelser senere i livene deres. Å være et medmenneske er en av de «arbeidsoppgavene» som samfunnet forventer av deg som individ og hvis tekstene til Telnes og Løveid kan hjelpe til å utvikle medmenneskeligheten hos sine elever, så kan man på sikt

møte et mer åpent samfunn, hvor mennesker hjelper hverandre og uttrykker seg i de foraene som føles trygge. Tekstene kan eksempelvis hjelpe til dette i forhold til å skape innsikt i hvordan traumatiserte mennesker føler det og hvordan man som samfunn står sammen gjennom et terrorangrep. Da kan det tenkes at de opplevelsene elevene får gjennom et møte med slike tekster, kan skape grobunn for holdninger de har med seg i møte med mennesker som har opplevd traumer.

Forskningsspørsmålene har gjort det enklere å følge en rød tråd gjennom oppgaven og veilede problemstillingen mot den riktige retningen. I tillegg har forskningsspørsmålene hjulpet å stramme fokus inn mot de områdene i problemstillingen som er særlig viktige for elevene og klasserommet og konsentrere fordypningen i den relevante teorien i denne oppgaven.

Forskningsspørsmålene har bidratt til å se tydeligere på problemstillingen og for å finne svar på problemstillingen. Slik jeg ser det så vil en tilnærming til traumelitteratur i eksempelvis lyrikk og diktundervisningen på videregående skole, skape muligheter for både elever og lærere til å ta «tabubelagt» tematikk opp i trygghet i klasserommet.

6.2 Videre forskning

Erfaringer fra arbeidet i oppgaven, forteller at behovet for at lærere er bevisste på å arbeide med traumer, tekster og det ubehagelige i klasserommet, er viktig for barn og unges utviklingsperspektiv. Dette er ikke noe som man kan gjøre forskning på gjennom en enkelt undervisningstime, men det har vært interessant å sett en generasjonsstudie på virkningene av en slik tilnærming i norskundervisningen og andre fag i skolen. Hva får elevene igjen for å snakke om og lære om tematikken? Gir det virkninger og konsekvenser for deres oppfatning og vil det utvikle deres medborgeransvar i positiv retning?

Resultatene gjennom denne litteraturstudien viser at det er sprik mellom de tre fagfeltene jeg har trukket frem i oppgaven. Psykologiteorien beskriver hva lærere bør gjøre, pedagogikk og didaktikk beskriver isolert det som skjer i klasserommet og litteraturteorien er mer innom begge deler, fordi litteraturen gjerne beveger seg innom mange ulike fagfelter utfra den gitte tematikken til verket. Det ville vært interessant å se hvordan man i større grad kan samarbeide på tvers i academia for å legge best mulig til rette for barn og unge. I tillegg ville det vært interessant å se på hvordan man kan gjøre slike opplegg i praksis i klasserommet og utføre studier gjennom en lengre periode hvor man eksempelvis kan intervjuer både lærere, skoleledere, BUP (og andre instanser) og elever, for å dykke ned i deres tanker og innspill til å jobbe med en slik tilnærming i klasserommet. Dette er særlig interessant i sammenheng med

funnene til Røthing, i henhold til det hun forklarer om at lærere ofte kvier seg over å ta opp ubehagelig tematikk i klasserommet og velger å gjennomføre i de trygge rammene en er kjent med.

Videre ville det vært interessant å se på virkningene av å legge til rette for at lærere utvikler en traumekompetanse og større kompetanse innenfor psykisk helse, gjennom høyere utdanning. Hvis grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen la til rette for at man kunne ha emner som er tiltenkt denne tematikken, kan det på sikt tenkes at man ville sett en utvikling i skolen gjennom årene som kommer i etterkant av utdanningen. Hvis man klarer å gjøre det tabubelagte klasserommet om til et åpent klasserom, hvor utfordringer og vansker får rom til å bli snakket om i fellesskap, kan det tenkes at de vil bidra, ikke bare til individet selv, men også til samfunnet som helhet i årene som kommer.

Referanseliste

- Abusland, Å. (2021). «Til ungdommen» - diktet som trøsta oss etter 22.juli. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subject:30bcefff-7577-4e0b-afc6-b07f437ea354/topic:d4c9d69e-6730-4e8a-9d42-6125d4f8b876/topic:cbcf127-8115-4757-979e-eb7866ff1900/topic:1f38fea3-5771-4212-a801-c1070b96cd76/resource:f898661c-e510-48f0-8789-947c0e9c260e>
- Amnesty. (u.å). *Voldtekt i Norge: Vi trenger en samtykkelov*. Hentet fra <https://amnesty.no/voldtekt/samtykkelov>
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse: en innføring*. Pax Forlag.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 34(2), 15-22.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Lærerens håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4(2016), 261-272. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s.13-26). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s.27-46). Fagbokforlaget.
- Barneombudet. (2018). «Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes»: Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep. Hentet fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>
- Barneombudet. (2024). *One size fits all? Rapport fra Barneombudets ekspertgruppe om skolefravær*. Hentet fra <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/one-size-fits-all>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, 17.oktober). *Dissosiasjon*. Bufdir. <https://bufdir.no/vold/Krisesenterveileder/dissosiasjon>
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (red.), *Master i norsk: Metodeboka 1*. (s. 158-174). Universitetsforlaget.
- Blomquist, M. (2020). «Nå er ikke jeg noe psykolog, men ...»: En kvalitativ studie av hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe traumatiserte elever. OsloMet – Storbyuniversitetet.

- Brandal, S. (2021). Tilbake til flokken: tap og fellesskap i Menn i min situasjon av Per Petterson. I A. M. Dancus., S. H. Linhart. & A. B. Myhr (red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 53-71). Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P. & Deblinger, E. (2018). *Behandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og ungdom*. Universitetsforlaget.
- Dancus, A. M., Linhart, S. H. & Myhr, A. B. (2021). Sårbarhet i politisk filosofi, litteraturvitenskap og litteraturredidaktikk. I A. M. Dancus., S. H. Linhart. & A. B. Myhr (red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 9-28). Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2018). *Katastrofefpsykologi* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Engelstad, I. (2016). *Nussbaum: Litteraturens etikk*. Pax forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Grøtta, M. (2013). *Litterære bagateller: Introduksjon til litteraturens korttekster*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Hansen, T. I. (2021). Sans for sårbarhet. I A. M. Dancus., S. H. Linhart. & A. B. Myhr (red.), *Litteratur og sårbarhet*. (s. 271-291). Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (red.), *Master i norsk: Metodeboka 1*. (s. 28-42). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2.utg.). Gyldendal.
- Jakobson, R. (1991 [1933]). Hva er poesi? I A. Kittang et al. (red.) *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. & Storvik, B. L. (2022). <https://www.22juliseret.no/aktuelt/artikler/forvaring-i-22-juli-saken>
- 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.
- Kennair, L. E. O. (2023). *Resiliens – psykologi*. Store norske leksikon på snl.no. Hentet 29.mars 2024 fra https://snl.no/resiliens_-_psykologi
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Langås, U. (2016). «22.juli.» Litterære konstruksjoner av et nasjonalt traume. *European Journal of Scandinavian Studies*. 46(1), 81-101. <https://doi.org/10.1515/ejss-2016-0006>
- Langås, U. (2016). *Traumets betydning i norsk samtidslitteratur*. Fagbokforlaget.
- Langås, U. & Nielsen, I. (2014). *Traumets litteraritet: erindring og skapelse*. Universitetet i Agder.
- Linneberg, A. (1993). Formalisme og strukturalisme. I A. Kittang., A. Linneberg., A. Melberg. & H.H. Skei, *Moderne litteraturteori: en innføring*. (s.11-18). Universitetsforlaget.
- Løveid, C. (2013). *Dikt 2001-2013*. Kolon Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NKVTS. (u.å). *Vold og overgrep*. Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra <https://www.nkvts.no/tema/vold-og-overgrep-i-naere-relasjoner/>
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Småge, I. G. (2021). *Skolen som hjemmested og gjemmested: En analyse av Maria Kjos Fønns samtidsrealistiske ungdomsroman Kinderwhore, med fokus på traumer og litteraturredaktisk arbeid på ungdomstrinnet*. Universitetet i Agder.
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Blackwell Publishing.
- Stensvold, A. (2022). *Botsøvelser*. Hentet fra <https://snl.no/botsøvelser>

- Telnes, S. A. (2018). *Om nettene brukar mor dråpeteljar*. Gyldendal.
- Van der Kolk, B. A. & Van der Hart, O. (1995). "The Intrusive Past: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma." I C. Caruth (red.), *Trauma: Explorations in Memory*. The Johns Hopkins University Press. (s.158-182).
- Vickroy, L. (2002). *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. University of Virginia Press.
- Von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Wang, M. (2016). Til deg [Sang]. På *Ut og se noe annet*. Kirkelig Kulturverksted.
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education*, 28(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

