

*Annika Bøstein Myhr*

*Universitetet i Sørøst-Norge*

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.22>

## Tegneserien som grunnlag for utvikling av aktiv empati: Formidling av traumer og fremmedgjøring i Halfdan Piskets *Dansker*-trilogi

### Sammendrag

Traumer er erfaringer som per definisjon er fremmedgjørende for den som opplever dem, og som man derfor kan anta må fremstilles som fremmedgjørende for leseren – dersom leseren skal få innsikt i hva det vil si å leve med traumer. Denne artikkelen undersøker hvilke strukturelle, visuelle og verbaltekstlige grep tegneserieforfatteren Halfdan Pisket i *Dansker*-trilogien benytter for å fremstille sin fars traumer fra krig og flukt fra konflikten mellom tyrkere og armenere, og fra et påfølgende liv som kriminell og rusavhengig arbeidsinnvandrere i Danmark. Artikkelen fokuserer særlig på hvordan trilogien kan bidra til at leseren utvikler det man kan kalle *aktiv empati* – det vil si empati som ikke bare skaper identifikasjon mellom leser og karakter, men som ansvarliggjør leseren og synliggjør dennes rolle i opprettholdelsen av de sosiale kreftene som virker på trilogiens hovedperson.

Nøkkelord: Pisket, *Dansker*-trilogien, traumer, fremmedgjøring, emosjonell og kognitiv forståelse

## The graphic novel as a basis for the development of active empathy: Mediation of trauma and alienation in Halfdan Pisket's *Dansker* trilogy

### Abstract

Traumatic experiences are alienating to the person who experiences them, and one can therefore assume that they must be presented as alienating for the reader – if the reader is to gain insight into what it means to live with trauma. This article examines which structural, visual and verbal devices the cartoonist Halfdan Pisket uses in the *Dansker*-trilogy, so as to portray his father's traumas from war and flight from the conflict between Turks and Armenians, and from a subsequent life as a criminal and drug-addicted migrant worker in Denmark. In particular, the article focuses on how the trilogy can contribute to the reader developing what can be called active empathy – that is, empathy that not only creates identification between reader and character, but also requires the reader's responsibility and makes visible their role in maintaining the social forces that affect the main character of the trilogy.

Keywords: Pisket, The *Dansker*-trilogy, traumas, alienation, emotional and cognitive comprehension

### Tegneserien som grunnlag for utvikling av aktiv empati: Formidling av traumer og fremmedgjøring i Halfdan Piskets *Dansker*-trilogi

*Så længe jeg er en traumatiseret indvandrer er alt godt. / Så må man bide nedværdigelsen i sig. / Men i det sekund jeg forlader bistandskontoret, har de ikke længere nogen magt over mig.*

(Pisket, 2016, s. 15)

*[O]ur silence shall not protect us, nor does passive empathy protect the other from the forces of cataclysmic history.*

(Boler, 1997, s. 269)

Når foreldre bærer på traumer på grunn av krig og flukt fra krig og tortur, har det også en betydning for barnas liv. I *Dansker*-trilogien, som består av bøkene *Desertør* (2014), *Kakerlak* (2015) og *Dansker* (2016), setter Halfdan Pisket ord og tegnede bilder på en voksen sønns forsøk på å forstå sin far og livet hans som innvandrer i Danmark med bakgrunn fra konflikter i grenseområdene mellom Tyrkia og Armenia. Som sønn har Pisket åpenbart interesse av å forstå faren, og man kan dessuten se for seg at han har tatt hensyn til både faren og andre mennesker i dennes liv, når han har skrevet trilogien. Det kan være nærliggende å tro at Piskets agenda med trilogien er å skape forståelse for faren og/eller seg selv, som barn av en traumatisert, kriminell og rusavhengig innvandrer – og at målet med å lese serien i skolen, vil være nettopp å oppnå slik forståelse – og empati for karakterene og mennesker som dem.

Som epigrammet over indikerer, inneholder imidlertid tegneserien passasjer der hovedkarakteren gjør opprør mot omgivelsenes behov for å forstå ham innenfor rammene av sympatiskapende offerkategorier som for eksempel «traumatiseret indvandrer» (Pisket, 2016, s. 15), eller diagnosene han tildeles: «Så står der angst, depression, borderline psykose, vrangforestillinger, misbrug, kriminalitet og avviger i ens papirer. / Jeg spiller med. / Jeg opfører mig som et offer» (Pisket, 2016, s. 14). Vi har altså å gjøre med en hovedperson som er klar over at offerrollen skaffer ham støtte og sympati, men som samtidig *velger* en identitet som kriminell: «Tager det ansigt på, som alle kriminelle har på ... / og fjerner mit eget» (Pisket, 2015, s. 130). At hovedpersonen i tillegg svikter to kvinner han får barn med og er fraværende i oppveksten til barna sine, bidrar ytterligere til at det kan bli utfordrende for leseren å føle både empati med og sympati for ham. I denne artikkelen vil jeg ta på alvor det ubehaget Piskets *Dansker*-trilogi stiller leseren overfor, og undersøke hvilket potensial den kan ha i arbeidet med å oppnå det forskning på *ubehagets pedagogikk* kaller *aktiv empati*.

## Passiv og aktiv empati

*Passiv empati* er Megan Bolers begrep for en type empati som ikke fører til handling, men som isteden bidrar til å opprettholde maktforskjeller, og som er mer «[a] projection of myself than an understanding of you» (Boler, 1997, s. 257). *Aktiv empati* er begrepet Michalinos Zembylas (2015, s. 172) har gitt den typen empati Boler peker på som mer aktverdig og ettertraktbar, og som bygger på innsikten om at «[w]hat is at stake is not only the ability to empathize with the very distant other, but to recognize oneself as implicated in the social forces that create the climate of obstacles the other must confront» (Boler, 1997, s. 263). Et slikt, mer nyansert syn

på empati som en kraft som ikke nødvendigvis reduserer undertrykking og opprettholdelse av skjevheter i fordeling av makt og privilegier, fremmes i en del nyere empatikritisk forskning (Bloom, 2016; Lindhé, 2016; Shuman, 2005), og i forskning på det Eric Leake (2014) kaller *kritisk empati*, men har inntil nå ikke vært representert i norskdidaktisk forskningslitteratur i noen særlig grad.

I norsk litteraturredidaktikk henvises det særlig til Martha Nussbaum (1997) som legitimeringsgrunnlag for en tanke om at skjønnlitteraturens, og spesielt romanens, empatifremmende egenskaper er viktige for utdanningen av empatiske mennesker, og derigjennom for utviklingen av et fungerende demokrati. Blant annet støtter Per Thomas Andersen seg til Nussbaums argumenter i artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» (2011), som har påvirket mange lærere og lærerstudenter og -utdannere i mer enn ti år. I en internasjonal kontekst skrev filosofene John Dewey og Louise Rosenblatt allerede før andre verdenskrig «optimistically of their faith in the ‘social imagination’, developed in part through literature which allows the reader the possibility of identifying with the ‘other’ and thereby developing modes of moral understanding thought to build democracy» (Boler, 1997, s. 254). Boler stilte allerede på 1990-tallet spørsmål ved om empati virkelig er egenskapen som skal til for å skape moralsk forståelse og grunnlaget for demokrati, og hun utviklet ut fra denne kritiske innsikten det hun kaller «a pedagogy of discomfort» (Boler, 1999), eller det man på norsk kan kalle ubehagets pedagogikk (Røthing, 2019).

Til grunn for denne pedagogikken ligger Bolers tanke om at man må gå bort fra lesemåter i skolen som leder til og promoterer passiv empati. Som Åse Røthing forklarer det, er ubehagets pedagogikk «et pedagogisk rammeverk som søker å engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial urettferdighet og rasisme, på måter som utfordrer deres ‘emosjonelle komfortsoner’» (Røthing, 2019, s. 44). Innenfor dette pedagogiske rammeverket vektlegges det at «ubehag kan forstås som en ressurs, og at det kan være viktig i antirasistisk og antidiskriminerende undervisning å motstå fristelsen til å unngå ambivalens og ubehag» (Røthing, 2019, s. 44). I lesningen av *Dansker*-serien kan man både oppleve ubehag ved at hovedpersonen opplever vold og undertrykking, og vet at han gjør valg som skader andre – men ubehag kan også oppstå ved at man som leser går i seg selv og vurderer hvordan man

selv (passivt eller aktivt) støtter strukturer som bidrar til å tvinge hovedpersonen inn på en løpebane som kriminell og narkoman.

Som Zembylas (2015) påpeker, kan en pedagogikk som fremmer risiko og møte med ubehag i klasserommet også kritiseres for å kunne medføre at man som underviser krysser etiske grenser for hva det er greit å utsette elever og studenter for. I arbeidet med *Dansker*-serien kan det være ubehagelig også for underviseren å gå inn i etiske gråsoner og spørsmål om hvordan voksnes traumatiske livshistorier med krig og vold kan lede til valg som skader barn. Man må spørre seg om ubehagets pedagogikk gir grobunn for god læring – men som Røthing sier, må man også være klar over at det «upassende ubehaget finnes i norske skoler og utdanningsinstitusjoner, og det gagnar ingen å late som noe annet» (Røthing, 2019, s. 53). Ubegagat Røthing sikter til, kan finnes hos elever, studenter og undervisere, eller også i ledelsen av undervisningsinstitusjoner og hos politikere, og både i Norge og ellers har ubehagets pedagogikk særlig blitt brukt i arbeid med elever i kulturelt og etnisk mangfoldige klasserom og samfunn (Boler, 1997, 1999; Boler & Zembylas, 2003; Røthing, 2019; Zembylas & McGlynn, 2012; Zembylas & Papamichael, 2017).

Å analysere og fortolke skjønnlitteratur gir grunnlaget for å kjenne på følelser, og det påpekes ikke så rent sjeldent at litteraturundervisningen gir anledning til å gå inn i temaer som kan berøre enkelte sterkt, men med en trygg avstand til elevenes egne liv. Litterære samtaler innebærer helt klart en risiko både for elever/studenter og undervisere – man kan ha misforstått teksten, avsløre at man ikke har kunnskapene som skal til om teori eller kontekst, og det kan oppleves utleverende å gi andre innblikk i egne tanker og følelser. Man kan også, både som elev/student og underviser, oppleve utfordringer med å møte egne eller andres følelser overfor teksten. Det Boler ønsker seg, og som er en forutsetning for utviklingen av aktiv empati, er at man i undervisningen trer ut av avstanden mellom tekst og eget levd liv, og isteden skaper bevissthet om ens egen rolle i opprettholdelsen av de mekanismene som virker mot karakterene i teksten, og som gjenspeiler mekanismer i virkeligheten utenfor teksten.

Siden Boler lanserte ubehagets pedagogikk (Boler, 1997, 1999), har stadig flere forskere fra ulike fagfelt skrevet kritisk om empatiens opphøyde plass i både undervisning og samfunnsdebatten mer generelt. Psykologen Paul Bloom (2016) ønsker seg det han kaller rasjonell medfølelse istedenfor empati, som han i boken *Against Empathy* peker på som en

irrasjonell følelse som medvirker sterkt til opprettholdelsen av ulikheter og umoral i samfunnet. Retoriker Eric Leake (2014) fremmer det han kaller kritisk empati, som tar høyde for at økonomiske, politiske, sosiale og kulturelle forhold ligger til grunn for hvem av oss som føler eller bør føle empati med hvem, og for at den som gir uttrykk for empati, kanskje gjør det for å oppnå fordeler, heller enn av godhet. Det Leake (2014) og Bloom (2016) er kritiske til, er nettopp passiv empati som ikke fører til verken handling eller holdningsendringer.

Fordi en betingelse for empati er skillet mellom meg og deg – «a recognition that I am not you, and that empathy is possible only by virtue of this distinction» (Boler, 1997, s. 256) – er det nokså paradoksalt, sier Boler, at man i Europas kulturelt mangfoldige samfunn siden 1980-tallet har pekt på empati som «a bridge between differences, the affective reason for engaging in democratic dialogue with the other» (Boler, 1997, s. 254–255). Boler minner om at «these ‘others’ whose lives we imagine don’t want empathy, they want justice» (Boler, 197, s. 255), og nettopp en slik aktivistisk holdning ser ut til å motivere mye av den empatikritiske forskningen, som for eksempel Bloom (2016) og Leake (2014). Så er spørsmålet hvordan man kan integrere innsiktene fra forskningen i undervisning på måter som er etisk forsvarlig og sikrer læring.

## Å oppnå aktiv empati i undervisning og veiledning

Som en erstatning for fremdyrkingen av en passiv empati som ikke medfører noen reell endring av maktforhold i verden, ønsker Boler at man i utdanningssammenheng fremmer en lese måte som «requires the reader’s responsibility» (Boler, 1997, s. 253). Målet med en slik lese måte er *aktiv empati*, og veien til målet beskriver Boler på en måte som kan antyde at en kombinasjon av brede litterære analyseferdigheter (av tekster i ulike medier og sjangrer), kritisk literacy og øvelse i selvrefleksjon kan være veien å gå: «I see education as a means to challenge rigid patterns of thinking that perpetuate injustice and instead encourage flexible analytic skills, which include the ability to self-reflectively evaluate the complex relations of power and emotion» (Boler, 1997, s. 255). Denne beskrivelsen resonnerer med målene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) om utvikling av elevers kritiske leseferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019), og er også en inngang til å forstå hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til kritisk tenkning, inkludert refleksjon omkring fordeling av makt og privilegier, utenforskap og inkludering.

Boler har selv vist at tegneseriemediet kan benyttes til oppøving av aktiv empati (Boler, 1997, 1999), dersom underviseren veileder studentene i denne retningen. Hun ble i utgangspunktet forferdet over å oppdage at studentene hennes hyllet Art Spiegelmans tegneserie *MAUS*, om opplevelsene til Spiegelmans jødiske far under holocaust. Studentene mente for eksempel at Spiegelmans grep med å la dyr representere mennesker var «effective because the reader can learn about the Holocaust without guilt» (Boler, 1997, s. 259). Videre mente de at fraværet av ubehag knyttet til leseprosessen og tegneseriemediets større grad av letlesthet kunne gjøre dem interesserte i historie, og at «[a] person unaccustomed to reading the kind of material presented in novels recounting Holocaust might be more comfortable reading the easier flow of the comic-book-style used by Spiegelman» (Boler, 1997, s. 259).<sup>1</sup> Studentene følte *MAUS* skånet leseren for følelsen av å ha blitt «bombarded by feelings of rage and guilt», og var positive til at «the reader does not feel that blame and pity is being forced onto himself or herself» (Boler, 1997, s. 259–260). Lese glede og subjektiv relevans – det at teksten betyr noe for elevene (Smidt, 1989, s. 39) – fremheves i norskdidaktisk forskning som viktig for å få elever til for det første å lese litteratur og for det andre å lære av litteraturundervisningen. Bolers studie indikerer at verken lese glede eller subjektiv relevans nødvendigvis er positive mål i seg selv, siden de ikke trenger å føre til utvikling av aktiv empati, men tvert om kan behage leserne i en slik grad at de ikke trenger å reflektere over deres egen rolle i framveksten eller opprettholdelsen av grufulle historiske forhold.

Studentenes rapporterte leselyst og opplevde subjektive relevans gjør at Boler spør seg: «What does it mean to experience a pleasurable read and be spared the emotions of rage, blame and guilt? In what ways is passive empathy related to the dehumanization strategies used to justify and represent war?» (Boler, 1997, s. 260). Hun mener at det hun som underviser bør bruke undervisningen i *MAUS* til, er «not merely to teach critical thinking, but to teach a critical thinking that seeks to transform consciousness in such a way that a Holocaust could never happen again» (Boler, 1997, s. 255). Når studentenes tekster fortalte om en passiv empati som i realiteten verken fremmer demokrati eller endog fred, er hovedproblemet, slik Boler ser det, at studentene ikke følte det ubehaget ved lesningen av *MAUS* som kunne motivert dem til

---

<sup>1</sup> Boler stiller for øvrig spørsmål ved Nussbaums tro på at romaner egner seg bedre enn andre sjangrer eller medier til å øve opp leseres empati, og spør hvorfor ikke for eksempel tegneserier kan gjøre samme nytten – eller skaden, dersom empatien kun er passiv.

handling, eller i alle fall til selvrefleksjon. Slik Bolers artikkel skildrer det, bruker hun veiledningen av arbeidskrav til å forklare dette problemet for studentene, og får mer reflekterte tekster i retur i neste innleveringsrunde. Med dette viser hun også at en del av arbeidet med å skape aktiv empati foregår utenfor undervisningen, i formative arbeidsoppgaver, men beskrivelsen hennes illustrerer også at en bedre innramming av målet med undervisningen fra start, er en klar fordel. Å vurdere om studenter eller elever har oppnådd aktiv empati kan dessuten også fremstå som noe av en moralsk evaluering av dem som personer, og det er i tillegg nødvendig å vurdere hvordan man med oppøving av aktiv empati som mål, best bevarer fokus på norskfaglige målsettinger om å oppøve analyseferdigheter og kritisk literacy *i tillegg til* selvrefleksjon. I den påfølgende diskusjonen antyder jeg hvordan *Dansker*-trilogien kan egne seg til oppøving av aktiv empati på en måte som også setter søkelys på litterære analysebegreper.

## Karakterer og spørsmålet om identifikasjon

Boler forklarer at studentene ikke egentlig følte empati med faren i *MAUS*, og at «[p]leasure is enabled by the easy identification with Art, the son, through whom we witness the father's story of the Holocaust» (Boler, 1997, s. 259). Også i *Dansker*-trilogien til Pisket har vi å gjøre med en sønn som bevitner en fars historie. Men fortellerstemmen er lagt til faren, og i farens jeg-fortelling er sønnen en bikarakter. En mulig utfordring ved å bruke Piskets trilogi i undervisning er at elever og studenter kan oppleve at det er (for) stor avstand mellom dem selv og farskarakteren. Men kanskje kan aktiv empati oppnås på andre måter enn gjennom positiv identifikasjon med karakterer? Sentrale norskdidaktikere som Marianne Røskeland (2014) og Åsmund Hennig (2010) har pekt på viktigheten av nettopp å presentere studenter og elever for litteratur med karakterer som de *ikke* umiddelbart identifiserer seg positivt med, og som kan gi innblikk inn i en verden som er ukjent for dem: «Dersom elevane heile tida berre les tekstar som motstandslaust kan førast tilbake til eigne private erfaringar, kan heller ikkje lesinga føre til identitetsutvikling og ny erkjenning», som Røskeland (2014, s. 204) uttrykker det. Hennigs bruk av speil- og vindummetaforen er et uttrykk for samme tankegang (Hennig, 2010).

Skal man bruke litteratur for å gi elever og studenter innblikk i en ukjent verden, bør man etter Bolers syn jobbe for å oppnå aktiv empati, siden alternativet «not only frees the reader from blame, but [...] allows the voyeuristic pleasure of listening and judging the other from a position



of power/safe distance» (Boler, 1997, s. 260). Vel kan elever og studenter inspireres til å oppsøke mer kunnskap om for eksempel holocaust gjennom å lese *MAUS*, eller om det armenske folkemordet gjennom å lese *Dansker*-trilogien. Men målet med å lese disse verkene bør, ifølge innsikter fra ubehagets pedagogikk, ikke være å oppnå leseglede – eller lettelse over at det heldigvis ikke er jeg som må oppleve grusomhetene som beskrives, eller over at jeg ikke er (med)skyldig i deres lidelse.

Som Blakey Vermeule sier det, er «fictional characters [...] the greatest practical-reasoning schemes ever invented. We use them to sort out basic moral problems or to practice new emotional situations. We use them to cut through masses of ambient cultural information» (Vermeule, 2010, s. xii). Når Piskets *Dansker*-trilogi presenterer livet til et menneske som er langt ifra å være en ideell samfunnsborger eller forelder, er det lett å fordømme ham. Men karakteren Joshua, som er basert på Halfdan Pisket selv, fremstår gjennom de delene av *Dansker*-trilogien der han opptrer, både tilgivende og kjærlighetsfull overfor faren, som i trilogien tar navnet James Pisket når han kommer til Danmark som innvandrers for andre gang. At Halfdan Pisket i et intervju omtaler trilogien som «en ubetinget kærlighedserklæring» (Thorhage, 2016), kan likeledes tyde på at han har villet gjøre faren godt ved å lage og publisere serien, og ved å bruke hans historie som inngangsport til forståelse for en større gruppe mennesker med innvandrerbakgrunn i Danmark i dag. Om vi undersøker hvilke virkemidler Pisket har brukt for å skildre farens historie, og hvilke maktdiskurser teksten peker på som avgjørende for farens utvikling, så legger vi grunnlaget for en mer nyansert forståelse av trilogien. Slik kan vi både fremme norskfaglig kunnskap og aktualisere hvorfor slik forståelse er nødvendig for livet utenfor litteraturen – der virkelige mennesker opplever utenforskap som vi kanskje er med på å opprettholde.

## Sjanger

En analyse av trilogien må nødvendigvis ta opp spørsmålet om hvilken sjanger den representerer – eller i hvilken grad den kan sies å inneholde trekk fra fiksjon, biografi og dokumentarsjangeren. I og med at trilogien har en førstepersonforteller som ikke er identisk med dens historiske forfatter, vet vi at den ikke er selvbiografisk. Vi vet også at vi har med en fortolkende instans å gjøre som ikke har hatt direkte innblikk i hovedpersonen under traumatiserende begivenheter eller episoder med flashbacks. Siden fortellingen om Piskets far

inneholder momenter som er hentet fra historien om armenere, tyrkere og Danmark etter 1970-tallet, *kan* den leses som en dokumentarisk tegneserie (Vågnes, 2014 og 2021), og som et eksempel på hvordan historiske omstendigheter i to områder sør og nord i Europa har påvirket skjebnen til en enkeltperson – og hans etterkommere. Når det er sagt, representerer både bilder og verbaltekst en *fortolkning* som forfatteren har gjort av det faren har fortalt ham om livet sitt. Trilogien er *Halfdan Piskets fortelling om farens fortid*, ikke farens faktiske og sanne livshistorie. For enkelte lesere kan fiksjon stå i veien for innlevelse (Grimnes, 2011), men gjennom å legge fokus i undervisningen på målet om å oppnå aktiv empati, kan man heve elevs/studenters oppmerksomhet for at det ikke kun dreier seg om å føle medfølelse med et konkret individ, men også om å forstå strukturene som påfører dette individet og *individer som ham*, lidelse.

Pisket har uttalt at det var «viktig for mig fra starten, at det er en fiktion, der ikke er baseret på een-til-een-virkelighed. Det har været vigtigt, fordi det er en større fortælling end min fars fortælling» (Thorhage, 2016). For å heve blikket fra faren som individ og til hans skjebne som ett eksempel på mange liknende skjebner, kan fiksjonen også være et viktig virkemiddel. Som Winfried Fluck uttrykker det, er fiksjon «an elementary component of all sense-making activities» (Fluck, 2009, s. 372), og de fiktive elementene i Piskets trilogi må slik sett forstås som essensielle i både å skape innsikt i hovedpersonen og å bidra til innhold og uttrykk i trilogien som helhet. Fiksjonaliteten i serien understrekes blant annet gjennom visuelle og verbaltekstlige symboler – som for eksempel det mytiske bildet av minotauren og labyrinten den er fanget i (Pisket, 2015, 2016; By, 2021; Vågnes, 2018) – og i paratekster som intervjuer med Pisket (Thorhauge, 2016).



Figur 1. *Desertør*, s. 38.

At trilogien handler om et individ og omgivelsenes påvirkning på ham, bekreftes av at innsidepermene i første bind, *Desertør*, er dekket av tegninger av en mengde hetteklede ansiktsløse personer og én enslig person uten maske – faren. Trilogiens kolofonsider peker også tydelig på at historien handler om ett spesifikt historisk individ og dets familie: Tilegnelsesteksten i første bind *Desertør* slutter: «Og mest av alle, for din motvilje mod prosjektet, din utålmodighet, for at fortælle din historie og derved gøre dette projekt muligt, tak til dig, min far, denne tegneserie er dedikeret til dig» (Pisket, 2014, s. 4). I *Dansker* heter det at «[d]enne trilogi er baseret på min families historie og er dedikeret til dem» (Pisket, 2016, s. 2). For at trilogien skal kunne ha verdi som litteratur, har imidlertid Pisket gjort grep som å fusjonere flere karakterer inn i en, forkorte tidsspenn på flere år til en kortere periode og – i bind to og tre – å dele farens liv inn i kortere kapitler (Thorhage, 2016).

## Struktur og kapitteltitler

Som Rikke P. C. By formulerer det, utfører titlene på *Dansker*-trilogiens tre bind «their own identity work by referring to labels assigned to the protagonist by others than himself» (By, 2012, s. 389). Trilogiens første bind, *Desertør* (2014), beskriver hvordan hovedpersonens liv i en kulturelt og religiøst heterogen landsby i grenseområdet mellom Tyrkia og Armenia utvikler seg ettersom konfliktnivået stiger og hovedpersonen først tvinges inn i og så deserterer fra det tyrkiske militæret. I andre bind, *Kakerlak* (2015), forsøker hovedpersonen å finne fotfeste som arbeidsmigrant i Danmark, men begir seg inn på en kriminell løpebane og får tilnavnet kakerlakk av andre kriminelle som forsøker å ta livet av ham, men ikke klarer det. I tredje bind, *Dansker* (2016), oppnår hovedpersonen omsider dansk statsborgerskap, men som det herjede og mørke ansiktet på forsiden avslører, er livet likevel ikke noen idyll.



Figur 2, 3 og 4. - Forsiden på *Desertør*, *Kakerlakk* og *Dansker*.

Forsidene på alle tre bind er portrettegninger av hovedpersonen i utsnitt som kun viser ansiktet og litt av nakken. Allerede på forsiden av *Desertør* er fargene mørke. Her flimrer svarte skygger over ansiktet på en mann med et intenst gul-grønt blick som ser ut til å kunne gjøre motstand om noe truer ham. På forsiden av *Kakerlak* har mannen plaster over høyre øye, nesen og den venstre munnviken, og selv om bakgrunnen er mer håpefullt grønn, er øynene nå røde, ansiktet er skjendet av røde sår og i luften omkring ham flyr glasskår – et frampek mot bokas skildring av at noen knuser vinduene i grønnsakshandelen hovedpersonen og kjæresten hans starter opp i København. Sammenliknet med de to foregående bøkene tegner forsiden av *Dansker* et mer resignert uttrykk. Det er nesten så man kan spore en form for ro i det ellers mørke, herjede og

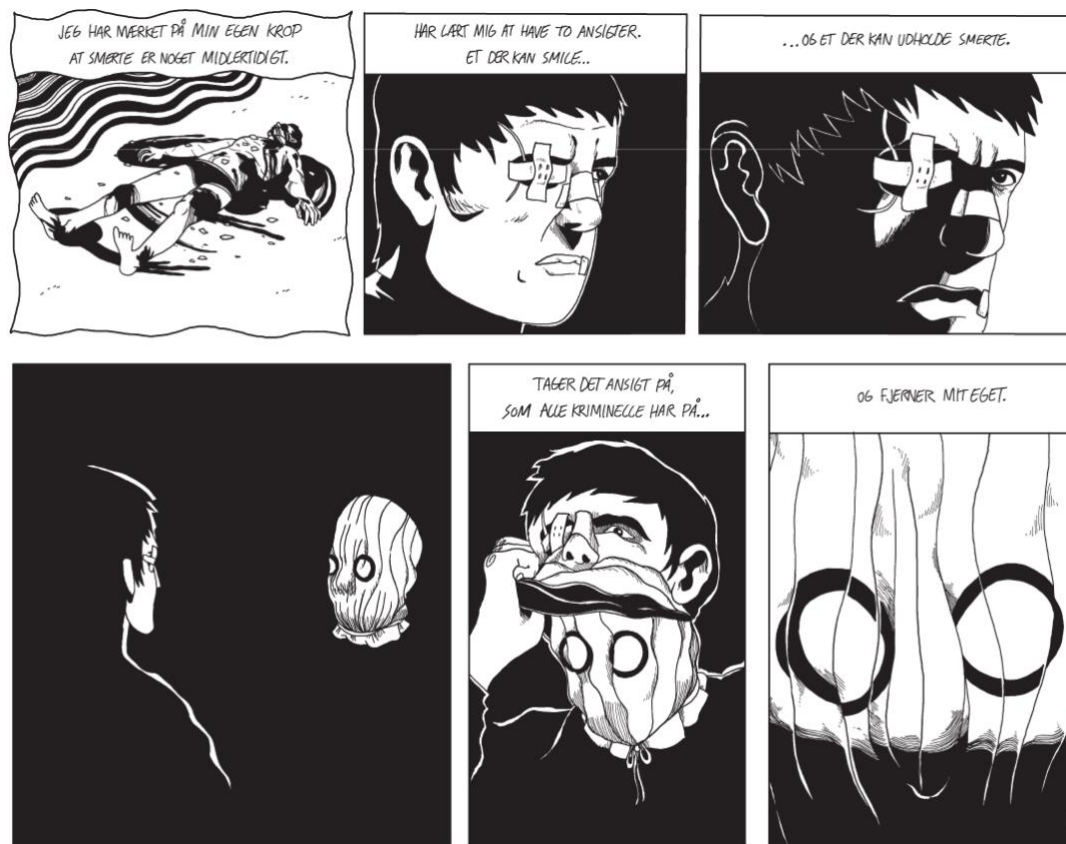
eldede ansiktet. At det blinde øyet ikke er dekket til, signaliserer at hovedpersonen har akseptert sin skjebne og heller ikke skjuler noe for andre. Det røde såret har blitt et arr i samme blåfarge som det friske venstreøyet. Likheten mellom øyefarge og fargen på sår og arr kan antyde at hovedpersonens syn på verden er farget av de vonde erfaringene han har – noe også alle tre bind bekrefter. Sammen med boktitlenes tre identitetstilskrivelser understøtter de ulike forsideportrettene Bys betraktning om at hovedpersonen ikke kan «be captured in one take» (By, 2012, s. 389).

Bys påpekning uttrykker på den ene siden et syn på identitet som flytende og foranderlig (se også Petersen & Vitting-Seerup, 2021). På den andre siden tilbyr den en forklaring på hvorfor Pisket skildrer farens historie over hele tre bind. I et intervju sier Pisket at han potensielt kunne skrevet på farens historie i ti år, men at han har måttet begrense seg og lage skjemaer for seg selv for hvordan å strukturere historien: «[H]alvvejs inde i den anden bog gik det op for mig, fuck, der ligger jo en hel bog mere. Og så blev det bare til systemer og regler, så lidt følende og tænkende som muligt, fordi det ledte på afveje» (Thorhage, 2016). Innføringen av systemer og regler synes å være forbundet med at Pisket unnslipper en del ubehag, all den tid arbeidet nå blir «så lidt følende og tænkende som muligt» (Thorhage, 2016), og dette kan man, med utgangspunkt i ubehagets pedagogikk, gjøre et poeng av i lesningen av serien. Den omtalte erkjennelsen kom etter bok nummer en, *Desertør*, og medvirket til strukturelle forskjeller mellom bok en, som har kun ett sammenhengende kapittel, og bok to og tre som er inndelt i henholdsvis seks og ni kapitler (med innledende helsideruter som oppsummerer hvert kapittel visuelt).

Det synes å være sitt eget liv Pisket henviser til når han sier at «*Desertør* lavede jeg jo uden nogle rammer» (Thorhage, 2016). Han isolerte seg, i et forsøk på å «gøre det, så jeg føler at jeg også sidder i isolationsfængsel. Det gjorde så også at jeg havde det lige så dårligt som manden i tegneserien har det» (Thorhage, 2016). Men i tillegg forteller Pisket også om problemer med de strukturelle rammene i arbeidet med *Desertør*. Her skapte bruken av tilbakeblikk «virkelig mange problemer fordi flashback'sne de kom ind hele tiden. Tiderne skiftede for meget, så vi opbyggede en struktur, hvor vi bestemte, at når vi var i en celle så var vi i en celle, og så kunne vi forlade cellen i en flashbackhistorie men den skulle fortælles til ende, og derefter kunne vi komme tilbage i cellen igen» (Thorhage, 2016).

Også i *Kakerlak* og *Dansker* spiller tilbakeblikk en viktig rolle, og kommer særlig til uttrykk gjennom visuelle representasjoner av minner fra fortiden – for eksempel av de ansiktsløse tyrkiske soldatene som i *Desertør* først befant seg i utkanten av landsbyen og så drepte hovedpersonens nærmeste venn, fengslet ham, tvang ham til å bli en av dem og så straffet ham med fengsel igjen, når han nektet å føye seg (se Vågnes, 2018, om de ansiktsløse). I etterkant av vennens død og torturen han opplevde i fengselet, sliter hovedpersonen med epileptiske anfall som også bringer med seg syner og ufrivillige minner om traumatiske hendelser.

Tilbakeblikkene bryter den ellers kronologiske strukturen i alle tre bind av trilogien, og stemmer over ens med hvordan traumer oppleves, gjenoppleves og beskrives av dem som har opplevd dem (Whitehead, 2004). Men selv om tilbakeblikkene i *Kakerlak* og *Dansker* også er preget av traumer i fortiden, er det her flere aspekter som reduserer faremomentet i tilbakeblikkene. For det første kan struktureringen av disse to bindene i kapitler sies å skåne leseren for en del kaos – og for ubehaget som følger med kaoset. Kapittelinnstillingen reflekterer kanskje et økt taktskifte i farens liv, med ulike boliger, mennesker og aktiviteter. Men den episodiske strukturen gir også faser i farens liv et klarere narrativt forløp, med begynnelse, midte og slutt, og signaliserer dessuten at stoffet som presenteres er fordøyd (av forfatteren) i en større grad enn hva stoffet i bind en var. For det andre er utvalget av motiver som går igjen i tilbakeblikkene i *Kakerlak* og *Dansker* allerede introduserte i *Desertør*, og gjentakelsen av kjente motiver skaper både oversikt og innsikt, til tross for at motivene er skremmende: De ansiktsløse symboliserer en hensynsløs overmakt, men kan være både det tyrkiske militæret og danske kriminelle, inkludert hovedpersonen selv, når han «tager det ansigt på, som alle kriminelle har på» (Pisket, 2015, s. 130).



Figur 5. Kakerlak, s. 130.

Minotauren og labyrinten indikerer at hovedpersonen føler seg fremmedgjort, fanget og farlig i andres øyne (By, 2021; Vågnes, 2018). Knivblad som kommer ut av folks øyne og munn er antydning å symbolisere frykt eller fare (Pisket, 2016, s. 87, 142).

At de avgrensede kapitlene i *Kakerlak* og *Dansker* dessuten er utstyrt med titler og overblikksillustrasjoner som indikerer hva som er essensen i en periode av livet til faren, innebærer en innramming av tilbakeblikkene som bevarer forankringen i nåtiden, og dermed reduserer følelsen av kaos og risiko. Av tittelen *Dansker* og kapiteltitlene i *Dansker* – «Sikkerhetsnett», «Vaskeriet», «Staden», «Vold», «Weekendfar», «Ransagning», «Isolation», «Nullerne», «Dansker» – kan man dessuten dedusere at hovedpersonen går igjennom noen prøvelser, men likevel ender opp med å få dansk statsborgerskap og dermed et reelt sikkerhetsnett i form av juridisk tilhørighet i en velferdsstat. At serien samlet blir kalt *Dansker*-trilogien indikerer likeledes at man i resepsjonen eller fra forlagshold har ønsket å fokusere på at et positivt mål er nådd, og at dette gir mening til alle prøvelsene hovedpersonen gjennomgår. Dermed skåner man også leseren for ubehaget som følger med uavklarhet og

ekskludering. Seriens forskånende elementer kan man med fordel peke på i undervisning, og at det vil kunne være lærerikt for elever/studentere å problematisere effekten av slike elementer for utviklingen av aktiv empati, kan man se av Bolers (1997) artikkel om hennes undervisning i tegneserien *MAUS*.

## Tegneseriemediet

Illustrasjonene av de ufrivillige tilbakeblikkene bryter av kronologien i handlingen, og må nødvendigvis stå som bilder på den historiske forfatterens evne til å forestille seg og gi uttrykk for hva faren har opplevd i sitt indre. Men selv om det for leseren kan være krevende å lese eller se skildringer av episoder som ikke passer inn i fortellingens kronologi, i og med at man som leser må skape sammenhenger i teksten som forfatteren med vilje fremstiller som overveldende for karakteren, så er det også slik at tilbakeblikkene bidrar til å skape realisme. Uten passasjer der hovedpersonen overveldes av ufrivillige minner, ville han fremstått som både mindre sårbar og mindre troverdig. Igjen spiller det fiktive en viktig rolle. Som Fluck uttrykker det:

Literature gives a determinate shape to imaginary dimensions, ranging from fantasy to affective dimensions, by linking these elements with a semblance of the real. The fictional text emerges thus out of the combination of the two. Without imaginary elements, the text would be a mere duplicate of discourses of the real; without semblance of the real, the imaginary would not have any form and thus would not be able to appear in representation (Fluck, 2009, s. 373).

Mediet tegneserie har muligheten til å fremstille visuelt minner som overvelder karakteren fordi de på grunn av sin traumatiske karakter ikke er fordøyd og forstått i ord. Tegneserien, og kanskje særlig fiksjonstegneserien, med dens åpning for å illustrere indre verdener, kan fremstå som et særlig egnet medium for formidling av og forståelse for traumer og ubehag knyttet til traumer, siden man her kan gjengi bilder av hendelser som i liten grad er fotograferte eller fotograferbare. Men som Boler (1997, s. 259, 267–268) indikerer, er *måten* karakterer og miljø fremstilles på i tegneserier ikke uten betydning for leserens erfaring av passiv eller aktiv empati. Tegninger kan være både avvæpnende, som musene i *MAUS*, og urovekkende, som mange av tegningene av vold i *Dansker*-serien.



Vi gis i *Kakerlak* og *Dansker* definitivt inntrykk av at hovedpersonens utseende og indre kaos kan virke skremmende og fremmedgjørende på mennesker han møter på i Danmark. Og på dette punktet gir tegneseriens tilknytning til virkeligheten en viktig ekstra dimensjon: Når vi i livene våre møter mennesker som fremstår skremmende eller truende, følger det ikke med noen manual som forklarer hvilke erfaringer som har gjort dem slik. Piskets trilogi presenterer en sønns fortolkning av hvorfor faren hans har blitt en av de man oppfatter som farligst – en kriminell og voldelig stoffmisbruker med et langt rulleblad og fengselsopphold både i Tyrkia og Danmark. Som kunstnerisk bearbeiding av farens historie fremstår trilogien både øm og mørk. Tegningene er grovt stiliserte, med få nyanser mellom det helt svarte til det helt hvite. Dette gir et billedspråk som på en og samme tid er brutalt og sjarmerende klosset – slik et grovhugget tresnitt kan være det. I stedet for skraveringer, bruker Pisket atskilte streker i ulike mønstre for å skyggelegge eller gi tekstur til ting og kropper, og for å illustrere lyd, lys, blikkretning eller følelser.



Figur 6. *Desertør*, s. 52.



Figur 7 Kakerlak, s. 15.

Vågnes (2018, s. 293) og By (2021, s. 282–283) påpeker inspirasjonen fra Picasso, men man kan like gjerne få assosiasjoner til sovjetisk billedkunst, med kropper som ser ut til å være hugget i sten, eller til enkelte av symbolisten Gauguins selvportretter – bare uten de klare fargene. Fraværet av farger, og til og med av grånyanser, er definitivt et helt vesentlig virkemiddel i trilogien – og et som kan vekke spørsmålet om hvor fargene og nyansene har blitt av i livene til karakterene i tegneserien, samt hvor de er i livene til mennesker som opplever krig, tortur, rasisme og utenforskap.

## Passasjer uten verbaltekst

Et annet påfallende trekk ved trilogien er at den inneholder mange enkeltruter og enkelte lengre passasjer uten verbaltekst. I *Dansker* består hele «Tredje kapitel. Staden» og «Ottende kapitel. Nullerne» av ruter uten verbaltekst (Pisket, 2016, s. 33–51 og s. 125–138). I tillegg inneholder *Kakerlak* fem og *Dansker* tre passasjer der minst tre fjerdedeler av en helside er ruter uten

verbaltekst.<sup>2</sup> At første bind *Desertør* ikke inneholder slike lengre passasjer uten verbaltekst, betyr at de ikke forekommer før *etter* at leseren har fått et godt overblikk over farens historie. Innholdet i passasjene uten verbaltekst fremstår derfor i mindre grad som tomrom, og er ikke i noe tilfelle frampek.

I *Kakerlak* forteller flere av passasjene uten verbaltekst summarisk om lengre tidsperioder: Hovedpersonen jobber som taxisjåfør og er systematisk utro mot Joshuas mor Arla (Pisket, 2015, s. 45), han opplever trusler og forsvarer seg med vold i dansk fengsel (Pisket, 2015, s. 73), bor i klubben fordi Arla har hevet ham på dør (Pisket, 2015, s. 106), og ligger i koma på sykehuset etter å ha blitt kastet ut fra fjerde etasje (Pisket, 2015, s. 123). I *Dansker* skildrer passasjene uten verbaltekst i større grad episoder – som hovedpersonens ankomst i Fristaden Christiania (Pisket, 2015, s. 17), at han slipper ut av fengsel (Pisket, 2015, s. 119) og at han bekymrer seg over framtiden etter å ha oppdaget at alle pengene han gravde ned før han havnet i fengsel, er borte fordi stedet han gravde dem ned på, har blitt en byggeplass.



Figur 8. *Kakerlak*, s. 77.

<sup>2</sup> Passasjene uten verbaltekst i *Kakerlak* er sidene 45, 73, 76–77, 105 og 123. I *Dansker* er rene visuelle passasjer å finne på sidene 17, 33–51, 119, 122, 125–138.

I *Kakerlak* skildres i tillegg hovedpersonens verste epileptiske anfall siden han var barn (s. 76–77), og i *Dansker* skildrer hele kapittel 3 livet hans som langer i Christiania (s. 33–51), mens det meste av kapittel 8 beskriver tiden etter 2000, inkludert effekten terrorangrepet på Tvillingtårnene i USA den 11. september 2001 har på livet til migranter med bakgrunn fra muslimske land i vestlige land som Danmark. Samlet sett kan det virke som at passasjene uten verbaltekst skildrer perioder og episoder som er kjennetegnet av ensomhet og mangel på både selvforståelse og aksept fra andre. I flere tilfeller fremstår ikke hovedpersonen som sympatisk, og valgene han gjør fremstår ofte ikke som moralsk forsvarlige, så for leseren blir det åpenbart at hovedpersonens handlinger slett ikke er akseptable. Men det vil ikke dermed si at de ikke er forståelige. Og i spennet mellom det moralsk uakseptable og det man ved hjelp av innlevelse kan forstå, konfronteres leseren med nettopp de utfordringene man som medmenneske står overfor på veien hen imot å utvikle aktiv empati: Sårbarhet ser ikke alltid sympativedekkende ut, og et offer er ikke alltid underlegent.

Verbalteksten i de øvrige rutene i trilogien bidrar i stor grad til å belyse det visuelle innholdet i både de lengre passasjene og enkeltruter uten verbaltekst, ved at leseren har med seg informasjon fra verbalteksten inn i lesningen av disse passasjene og rutene. Tegneseriemediets avhengighet av visuell repetisjon – av de samme motivene og bakgrunnene (Frahm, 2010, gjengitt i By, 2021, s. 378) – er også med på å oppklare hva vi ser i rent visuelle passasjer. Sånn sett er det slett ikke opplagt at de rent visuelle passasjene er et forvanskende element i lesningen av trilogien. Om fraværet av verbaltekst i tillegg gjør at leseren bruker mindre tid på å lese disse passasjene, kan man kanskje til og med si at de bidrar til å fjerne eller redusere ubehag og inviterer til lystlesing («a pleasurable read» (Boler, 1997, s. 260)), heller enn til utvikling av aktiv empati og ansvarliggjøring av leseren. For at passasjene uten verbaltekst skal kunne bidra til utviklingen av aktiv empati, må leseren aktivt reflektere over innholdet i dem – av for eksempel sentrale symbolske motiver som er bærere av sterke følelser av blant annet utenforskap, frykt og raseri. Slik refleksjon kan man bruke tid på i undervisningen, individuelt, i grupper og i plenum, slik at alle aktiveres og kan høre og bli hørt (Molloy, 2012).

I arbeidet med å forstå hovedpersonens handlinger på måter som aktualiserer refleksjon omkring leserens egne handlinger og holdninger, fremstår det kanskje særlig verdifullt å se på skildringen av episoder der hovedpersonen tar med seg hardheten fra opplevelser i krig og

kriminelle miljøer inn i en hverdag med vanlige folk – som familien eller sosialarbeidere. Både By (2021) og Vågnes (2018) peker på at James Piskets raseri, hevntanker og utenforskap representeres symbolsk ved at han identifiserer seg med Minotauren – et av verdenslitteraturens mest kjente monstre, og en hybrid mellom menneske og okse. Det monstrøse ved hovedpersonen representeres også gjennom de visuelle skildringene av ham som mer og mer fysisk herjet. Når han er riktig truet og aggressiv, fremstilles han med spisse knivblad stikkende ut gjennom øyne og munn (Pisket, 2016, s. 26, s. 99). At han virker truende på andre, kommer dessuten fram gjennom tegninger av mennesker han møter.



Figur 9. Danser, s. 6.

For eksempel kan de ultranære utsnittene med detaljert fremstillingen av saksbehandleren i det danske NAV-systemet (2016, s. 6–7) både fortelle oss om at hovedpersonen føler at hun tværer ut prosessen med å hjelpe ham, og si noe om at hun ikke egentlig har noen grunn til å stole på ham. Det at leserne vet at James Pisket presenterer seg for saksbehandleren med falskt navn og pass, bekrefter at hun har grunn til å mistro ham. Samtidig vet vi også at han har skaffet seg et falskt pass fordi en rekke uheldige omstendigheter gjorde andre utveier vanskelige å finne. Pisket stiller altså leseren overfor innsikten at innvandrere *kan* være så uærlige og kriminelle som mediene vil ha oss til å frykte at de er.

## Fra uskyldig til skyldig til sympatisk: Et pedagogisk paradoks

Det moralsk problematiske ved hovedpersonens handlinger kan lede leseren henimot å velge å ta avstand fra ham, men i så fall konfronteres man muligens med en følelse av at man ikke utviser tilstrekkelig med empati overfor en person som tross alt har fått utdelt svært dårlige kort her i livet. På bakgrunn av dette dilemmaet gjør det inntrykk at en sønn kan skrive en såpass nøytral skildring av en far som har handlet slik hovedpersonen har gjort. Man kunne vente seg et større raseri mot faren og mot de historiske omstendighetene som gjorde at livet hans ble så innfløkt og preget av vold, død og elendighet. Eller i alle fall av en sorg over å ha tapt muligheten til å selv å ha en normal bakgrunn, i og med at historien har fart så ille med faren (og for så vidt også med moren). Men stilen og fortellingen er aldri sentimentale eller preget av selvmedlidenhet på vegne av sønnen i historien, og faren beskrives ikke klandrende.

Om motivasjonen for trilogien har Pisket sagt: «For at koge det helt ned til det mest basale, så har missionen været: Hvordan kan vi tage en karakter som startede med at være uskyldig, vise hans skift til at blive skyldig, og så finde ud af at gøre ham sympatisk» (Thorhage, 2016). Dette målet kan man imidlertid se på med skepsis. Hvorfor må sønnen beskrives så ensidig tilgivende, lojal og elskelig? Hvor er de konfliktfylte følelsene mellom sønn og far? Er det ikke på mange måter problematisk at Pisket usynliggjør disse – og frarøves ikke leseren i og med denne usynliggjøringen en mulighet til å kjenne på dem? Piskets mål med en slik fremstilling kan være å skåne faren og å ikke skade ham ytterligere, å bevare relasjonen til faren og å skape en beskyttende distanse til egne skurrende følelser. Men samtidig skåner Pisket også leseren fra konfliktfylte følelser og utelater vesentlige sider ved effektene av innvandring. Trilogien handler om hvordan fortiden påvirker en mann, men kunne også beskrevet hvordan vanskelige følelser overføres til etterfølgende generasjoner. På dette punktet er det det trilogien *ikke* sier vel så viktig som det den sier. Og serien tier ikke bare om vanskelige følelser mellom far og sønn. Pisket har selv sagt at han ikke ville inkludere farens to barn med hans første kone i trilogien i noen særlig grad – både av hensyn til faren og fordi de to barnas versjon av historien er en annen enn farens (Thorhage, 2016).

Et annet grep som bidrar til å ta brodden av alvoret i serien og det harde og truende som hjemmsøker livet til hovedpersonen hvor enn han befinner seg, er en rekke karikaturtegninger og tegnede referanser av en mer barnlig art. For eksempel er hovedpersonen tegnet i miniversjon

eller som kakerlakk (2015, s. 13, 124), som Onkel Skrue eller i miniversjon som bader i penger (2016, s. 28, 51), snakkebobler med kirsebær (2015, s. 45) eller popcorn og brus (2016, s. 79). Disse tegningene kan både sies å representere barnets forståelsesrammer og den voksne sønnens behov for å fremstille en veldig alvorlig problematikk – rus, kriminalitet og vold i nær familie – med komisk penn. Den tiltenkte effekten er kanskje at leseren ikke skal være for streng mot faren – og dessuten holder ut å lese historien om ham – eller også at Pisket skal klare å tilgi, kan man lure på. Slik sett har karikaturene også en alvorlig slagside – slik den smilende klovnens ansikt også skjuler tristhet og tragedie.

Det ville blitt en annen tegneserie om fokuset var på både far og sønn, men det ville også kunne blitt en serie som ikke signaliserte at det er sønnens ansvar og oppgave å fordøye, tåle og leve med belastningen ved å ha en traumatisert, kriminell og stoffavhengig far. At serien signaliserer at sønnen har tatt et slikt ansvar, indikerer at man som lærer og elev i skolen bør være seg bevisst hvor ulike hjem barn kan komme fra. Pisket sier selv om det å undervise elever i å lage tegneserier at det er «en succesoplevelse for mig at jeg kan finde ud af at være lærer, for jeg har altid haft en ekstrem modstand mod lærere» (Thorhauge, 2016). Kan man som lærer klare å handle på måter som gjør at barn og unge som er sårbare på svært lite sympatiske måter inkluderes, så utviser man empati i praksis, uten at man trenger å ha følt, eller klare å føle, akkurat det samme som eleven man har med å gjøre. For eleven har mest sannsynlig ikke språk eller tegneferdigheter nok til å uttrykke hva det er som skaper uro og ubehag og motstand mot lærere og skole. Som Piskets *Dansker*-trilogi illustrerer, kan årsaken til problemer hos elever i danske og norske klasserom ligge i historiske forhold helt andre steder i verden, og i foreldrenes opplevelser av disse.

## Forfatteromtale

Annika Bøstein Myhr er professor på kvalifiseringsvilkår i norsk og norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har doktorgrad i allmenn litteratur, har redigert *Twist* (2021) og er medredaktør i *Litteratur og sårbarhet* (2021, med Dancus og Linhart) og *Negotiating Identities in Nordic Migrant Narratives* (2022, med Lane og Kjelsvik).

## Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 2(11), 15–22.
- Bloom, P. (2016). *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. Vintage.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Boler, M. (1997). The Risks of Empathy: Interrogating multiculturalism's Gaze. *Cultural Studies*, 11(2), 253–273.  
<https://doi.org/10.1080/09502389700490141>
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Differences. I P. Tryfonas (Red.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice* (s. 117–131). Routledge Falmer.
- By, R. P. C. (2021). Monsters and Circles: Floating Signifiers in Halfdan Pisket's *Dansker* Trilogy, *a/b: Auto/Biography Studies*, 36(2), 375–392,  
<https://doi.org/10.1080/08989575.2021.1941572>
- Fluck, W. (2009). Why We Need Fiction: Reception Aesthetics, Literary Anthropology, Funktionsgeschichte. I W. Fluck & J. Voelz (Red.), *Romance with America. Essays on Culture, Literature, and American Studies* (s. 365–384). Universitätsverlag Winter.
- Grimnes, L. (2011, 24. august). *Kinamann*. Knirk.no.  
<http://knirk.no/2011/08/kinamann/>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Leake, E. (2014). The (Un)Knowable Self and Others: Critical Empathy and Expressivism. I T. Roeder & R. Gatto (Red.), *Critical Expressivism: Theory and Practice in the Composition Classroom* (s. 166–195). Parlor Press.



<https://doi.org/10.37514/PER-B.2014.0575.2.10>

Lindhé, A. (2016). The Paradox of Narrative Empathy and the Form of the Novel, or What George Eliot Knew. *Studies in the Novel*, 48(1), 19–42.

<https://doi.org/10.1353/sdn.2016.0011>

Molloy, G. (2012). Varför är trollet svart och styggt? Två lärares arbete med elevers föreställning om etnicitet och religion i mötet med äldre texter. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 187–203). Universitetsforlaget.

Myhr, A. B. (2021). Empati i norskfaget, men ikke hjemme: Åsa Linderborgs *Mig äger ingen* og Jenny Jägerfelds *Här ligger jag och blöder*. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 31–52). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215054537-2021-02>

Nussbaum, M. C. (1997). *The Narrative Imagination*. Harvard University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8.7>

Petersen, A. R. & Vitting-Seerup, S. (2021). Identity and Cultural Representations in the Postmigrant Condition. I M. Schramm, S. P. Moslund & A. R. Petersen (Red.), *Reframing Migration, Diversity and the Arts: The Postmigrant Condition* (s. 140–169). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429506222-10>

Pisket, H. (2014). *Desertør*. Forlaget Fahrenheit.

Pisket, H. (2015). *Kakerlak*. Forlaget Fahrenheit.

Pisket, H. (2016). *Dansker*. Forlaget Fahrenheit.

Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas tjeneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk Litterær Årbok 2014* (s. 195–211), Det Norske Samlaget.

Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk»: en inngang til kritisk refleksjon og

- inkluderende undervisning? *FLEKS- Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.  
<https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Shuman, A. (2005). *Other People's Stories: Entitlement Claims and the Critique of Empathy*. University of Illinois Press.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Thorhage, T. (2016, 14. juli). At sortere et liv. *Nummer 9*. <https://nummer9.dk/artikler/at-sortere-et-liv/>
- Vermeule, B. (2010). *Why do we Care About Literary Characters?* The Johns Hopkins University Press.  
<https://doi.org/10.1353/book.3505>
- Vågnes, Ø. (2014). *Den dokumentariske teikneserien*. Universitetsforlaget.
- Vågnes, Ø. (2018). An Anatomy of Facelessness: On Halfdan Pisket's *Dansker* Trilogy. *European Journal of Scandinavian Studies*, 48(2), 288–302.  
<https://doi.org/10.1515/ejss-2018-0022>
- Whitehead, A. (2004). Introduction to Part I, I A. Whitehead. *Trauma Fiction* (s. 3–11). Edinburgh University Press.  
<https://doi.org/10.1515/9780748666010-002>
- Zembylas, M. (2015). «Pedagogy of Discomfort» and its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M. & McGlynn, C. (2012). Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59.  
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523779>

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>