



# MASTEROPPGAVE

Litteratur og psykisk helse. En analyse av romanen *Høgspenning livsfare* av Helene Guåker, og en drøfting av dens litteraturdidaktiske potensial på ungdomstrinnet.

Literature and mental health. An analysis of the novel *Høgspenning livsfare* by Helene Guåker, and a discussion of its literary didactic potential at the lower secondary level.

**Inger Lise Paulsen**

Master i Barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Berit Westergaard Bjørlo

16.05.2022

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	7
1.2 <i>Valg av materiale</i> .....	10
1.3 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	11
<b>2.0 Læreplanverket (LK20) og temaet psykisk helse</b> .....	<b>13</b>
2.1 <i>Folkehelse og livsmestring</i> .....	13
2.2 <i>Demokrati og medborgerskap</i> .....	14
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>16</b>
3.1 <i>Helsefaglige og psykologifaglige perspektiv</i> .....	16
3.1.1 <i>Psykisk helse</i> .....	16
3.1.2 <i>Bipolar lidelse</i> .....	16
3.1.3 <i>Emosjonell utvikling</i> .....	18
3.2 <i>Litteraturteoretiske innfallsvinkler</i> .....	18
3.2.1 <i>Litteratur og etikk: Den narrative forestillingsevne</i> .....	18
3.2.2 <i>Litteratur og estetikk: estetisk og efferent lesing</i> .....	22
3.2.3 <i>Estetisk lesing som grunnlag for innlevelse og forståelse</i> .....	24
3.2.4 <i>Følelser i litteraturen</i> .....	27
3.2.5 <i>Litteratur og empati</i> .....	29
3.3 <i>Litteraturdidaktikk</i> .....	31
3.3.1 <i>Litteraturdidaktiske perspektiver</i> .....	31
3.3.2 <i>Den litterære samtalen i litteraturundervisning</i> .....	33
3.3.3 <i>Affektiv litteraturundervisning</i> .....	37
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>41</b>
4.1 <i>Litterær analyse og affektiv narratologi</i> .....	41
4.1.1 <i>Fortellerstemme</i> .....	42
4.1.2 <i>Karakterer</i> .....	44

4.1.3 Rom- og tidselementer .....	45
4.1.4 Emosjonelle impulskilder .....	46
4.1.5 Språklige bilder og symbolbruk.....	47
<b>5.0 Analyse .....</b>	<b>49</b>
5.1 Handlingsreferat.....	49
5.2 Karakterer .....	52
5.3 Affektive rom.....	53
5.4 Konfliktnivåer.....	55
5.5 Protagonistens forhold til sentrale bipersoner .....	58
5.5.1 Leas relasjon til moren .....	59
5.5.2 Leas relasjon til faren .....	63
5.5.3 Leas relasjon til Halvor .....	65
5.6 Fortellingens bildespråk: Sammenlikning, metafor og symbol.....	67
5.7 Karakterenes møte med psykiske utfordringer.....	70
5.8 Protagonistens utvikling .....	75
5.8.1 Sinne.....	76
5.8.2 Håp .....	78
5.8.3 Sorg .....	79
<b>6.0 Didaktiske refleksjoner: Høgspenning livsfare i undervisning.....</b>	<b>83</b>
6.1 Skolemiljøet.....	85
6.2 Protagonistens splittede personlighet og utvikling .....	88
6.3 Familieforholdet.....	89
<b>7.0 Drøfting.....</b>	<b>94</b>
7.1 Litteraturens nytteverdi og egenverdi .....	94
7.2 Litteratur og psykisk helse .....	98
7.3 Litteraturredidaktikk: Muligheter og fallgruver.....	102
<b>8.0 Konklusjon.....</b>	<b>108</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>110</b>

## Forord

Et helt år har flydd forbi.

Reisen har hatt sine innslag av både oppturer og nedturer, men det er noen personer jeg vil takke for at landingen ble så myk og stabil. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Berit Westergaard Bjørlo. Hennes konstruktive kritikk og velformulerte tilbakemeldinger har vært helt enestående i arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg vil også takke mine medstudenter for fine lunsjpauser og gode råd under skriveseminarene. En spesiell takk til Jonas og Linn som har bidratt til uforglemmelige kvelder på lesesalen som har gitt meg stor motivasjon i skriveprosessen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært givende og krevende på samme tid. En stor takk til mamma som har satt av kvelder for å lese gjennom masteroppgaven min og kommet med innspill og ros. Sist, men ikke minst en takk til min samboer, Morten som har vært en stor bidragsyter til at dette året har blitt så bra.

Inger Lise Paulsen

Bergen, mai 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan utfordringer knyttet til psykisk helse blir fremstilt i ungdomsromanen *Høgspenning livsfare*. Romanens litteraturredidaktiske potensial når det gjelder å gi innsikt i temaet psykisk helse, vil også bli gjenstand for drøfting. Den utvalgte romanen fra 2020 handler om en ungdomsjente som lever i en relasjon med sin psykisk syke mor som påvirker hennes egen psykiske helse. Leseren får innblikk i psykiske utfordringer både hos protagonisten og bipersoner.

I mitt prosjekt har jeg gjennomført en kvalitativ analyse av romanen *Høgspenning livsfare* hvor jeg tar utgangspunkt i utvalgte analysepunkter fra Per Thomas Andersen sin studie i affektive narratologi. Denne analysemetoden bidrar til å fremheve romanens affektive potensial, som jeg videre trekker inn i mine litteraturredidaktiske refleksjoner. I disse didaktiske refleksjonene viser jeg til eksempler fra funn i analysen som kan sette søkelyset på psykisk helse og på hvordan lesing av og samtaler om romanen kan bidra til å skape innsikt i og empati med det å erfare psykiske utfordringer. I tillegg trekker jeg inn de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap fra læreplanverket (LK20).

De teoretiske rammene for masteroppgaven tar utgangspunkt i tekster av Martha C. Nussbaum, Louise M. Rosenblatt, Per Thomas Andersen og Jakob Lothe og deres tanker rundt litteraturens evne til å styrke empati og et følelsesmessig engasjement. Innenfor litteraturredidaktisk teori viser jeg særlig til Åsmund Hennig og Kristin Buvik Sivertsen som begge drøfter hvordan litteraturundervisning kan bidra til å styrke elevers innlevelse og følelsesmessige engasjement i møte med litterære tekster.

Funnene viser at *Høgspenning livsfare* har flere litterære kvaliteter som har potensial til å åpne opp for samtaler rundt psykisk helse på måter som kan bidra til å skape innsikt i temaet og samtidig styrke ungdomsleseren sin utvikling av empati. Samtidig kan en affektbasert undervisning knyttes til de to tverrfaglige temaene i LK20 som løftes frem i oppgaven, og slik sette fokus på utforskningen av følelser som kan bidra til å støtte oppunder elevenes livsmestring og forståelse for andres livssituasjon.

## Abstract

This master thesis examines how challenges related to mental health are portrayed in the young adult novel *Høgspenning livsfare*. The novel's literary didactic potential in terms of providing insight into the topic of mental health will also be a subject of discussion. The selected novel from 2020 is about a teenage girl who lives in a relationship with her mentally ill mother who affects her own mental health. The reader gets an insight into the mental challenges of both the protagonist and the supporting characters.

In my project, I have completed a qualitative analysis of the novel *Høgspenning livsfare*, where I have selected analysis points from Per Thomas Andersen's study in affective narratology. This method of analysis helps to highlight the novel's affective potentials, which I further draw on in my literature didactic reflections. In these didactic reflections, I refer to examples from findings in the analysis that can put the spotlight on mental health and how reading and talking about the novel can contribute to creating insight into and empathy with experiencing mental challenges. In addition, I include the interdisciplinary themes of public health and life skills, and democracy and citizenship from the curriculum (LK20).

The theoretical framework for the master thesis is based on the texts by Martha C. Nussbaum, Per Thomas Andersen and Jakob Lothe and their thoughts on literature's ability to strengthen empathy and emotional commitment. Within literature didactic theory, I refer in particular to Åsmund Hennig and Kristin Buvik Sivertsen, who both discuss how literature teaching can contribute to strengthening students' empathy and emotional engagement in encounter with literary texts.

The findings show that *Høgspenning livsfare* has several literary qualities that can have the potential to open up for conversations about mental health in ways that can help create insight into the topic and at the same time strengthen the young adult readers development of empathy. At the same time, an affect-based teaching method can be linked to the two interdisciplinary themes in the LK20 that are highlighted in the thesis, and thus focus on the exploration of emotions that can help support students' life skills and understanding of others' life situations.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forskning viser at ungdom flest har det bra i Norge, likevel viser resultater fra Ungdata en høy andel ungdom som rapporterer om psykiske plager. Denne andelen har økt gradvis fra 2015 (Bakken, 2019, s. 81). Årsaken til denne økningen kan ikke forskningen si noe sikkert om. Økt press på prestasjoner i skolen i tillegg til kroppspress og forsterket påvirkning fra sosiale medier har blitt diskutert som aktuelle forklaringer (Eriksen & Sletten, 2017). Denne økte rapporteringen av psykiske plager kan også tyde på mer åpenhet blant ungdom i forhold til psykisk helse. Fjorårets resultater viser at en mindre gruppe av ungdom har hatt lavere livskvalitet under pandemien, selv om flertallet har taklet situasjonen bra (Bakken, 2021, s. 2). Disse resultatene tyder på at psykiske helseplager blant ungdom er en økende tendens i Norge. Det finnes mye forskning som viser andelen av psykiske plager blant ungdom. Det denne forskningen ikke viser, er hvordan skolen kan være en arena for å bidra til en god psykisk helse gjennom undervisningen. Dette vil jeg undersøke i mitt prosjekt.

Som en reaksjon på denne økende tendensen til psykiske plager hos ungdom ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inkludert i ny overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ved innføringen av nye læreplaner fra høsten 2020, er temaet folkehelse og livsmestring nevnt eksplisitt i læreplaner for flere fag, blant annet i norskfagets plan (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Innenfor dette temaet er psykisk helse, som jeg vil ha fokus på i min oppgave, et aktuelt område. Etter å ha arbeidet i ungdomsskolen som vikar, har jeg vært vitne til at flere ansatte poengterer hvor mye elevenes psykiske helse påvirker hverdagen til ungdommene. Som fremtidig norsklærer ønsker jeg derfor å undersøke hvordan litteraturen kan bidra til å løfte fram temaet psykisk helse. Som nevnt ovenfor legger det nye læreplanverket vekt på at skolen har en sentral oppgave i å fremme elevenes psykiske helse, og dette berører også norskfaget. Etter 10. årstrinn innenfor faget norsk skal elevene blant annet: «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Her blir det tydelig at norskfaget spiller en sentral rolle innenfor det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring, hvor ungdom skal reflektere over ulike livssituasjoner i litteraturen. I norskundervisningen blir samtale og refleksjon rundt litteratur sentralt. I en

slik samtale må elevene kunne delta i diskusjoner og samtidig ha respekt for hverandre. Denne kunnskapen stemmer overens med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som også har sin plass innenfor oppgavens hovedtema, nemlig psykisk helse.

Litteraturviter Per Thomas Andersen (2019, s. 14) peker på at litterære fortellinger kan ha en unik rolle i forhold til trening og utvikling av det empatiske individ. Andersen (2019) bygger sine refleksjoner om litteratur, følelser og empati blant annet på tenkning om litteratur og etikk hos den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum (2016). Begge trekker linjer mellom det empatiske individet og et velfungerende demokratisk samfunn. Uten evnen til å føle andre sine følelser vil ikke individet kunne prestere i det personlige og det samfunnsmessige liv (Andersen, 2019). Andersen påpeker hvordan litteratur kan øve evnen til å forstå og utvikle empati for andres følelser (2019, s. 14). Både det personlige og samfunnsmessige liv kan dermed bli påvirket av litteraturen. Louise M. Rosenblatt poengterer at en tekst kan invitere til både en estetisk og en efferent lese måte som i en kombinasjon kan skape sammenheng som fokuserer på både den personlige- og universelle erfaringen av en tekst (1995, xvii). Rosenblatt anser romaner som en inngang til møter med situasjoner som kan trene leserens evne til å føle empati med de ulike karakterene (1995, s. 37).

I min undersøkelse av temaet litteratur og psykisk helse, bygger jeg i stor grad på tenkning omkring litteratur, følelser og empati hos Nussbaum, Rosenblatt og Andersen. Men jeg vil også trekke frem studier av andre som berører spørsmål om litteratur og følelser både innenfor litteraturteori og litteraturredidaktikk.

Det siste tiåret har det vært en økende interesse for temaet litteratur og følelser innenfor det litteraturvitenskapelige feltet. Det er likevel behov for flere studier om dette temaet, ikke minst innenfor feltet barne- og ungdomslitteratur. I min oppgave knyttes fokuset på følelser i litteraturen særlig til hvordan litteratur for ungdom kan tematisere psykisk helse og hvordan litteratur som berører psykiske utfordringer kan anvendes i skolen. Som følge av denne innfallsvinkelen vil jeg drøfte hvordan en spesifikk ungdomsroman tematiserer emnet psykisk helse og hvilket didaktisk potensial den har. Jeg vil også se på hvordan romanen kan



føre til at leseren får innsikt i empati med romankarakterenes følelser og erfaringer.

Boken *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2019) av Åsmund Hennig blir et viktig utgangspunkt for den didaktiske delen av oppgaven min. Her understreker Hennig at litteraturen kan gi rom for emosjonell utvikling hos leserne: «Litteraturen er framstilling og formidling av emosjoner og vil sette en rekke følelsesmessige reaksjoner i gang» (2019, s. 36). Hennig er dermed på linje med Andersen sin oppfatning av litteraturens evne til å trene og utvikle leserens følelsesregister (s.36). Hennig trekker dessuten frem romanen som særlig lærerik for den unge leseren, med tanke på å skape gjenkjennelse (s. 52). Dersom den fiktive karakteren har flere ulike sider kan ungdomsleseren identifisere seg med flere av disse karaktertrekkene. Slik kan en roman hjelpe den unge leseren til å forstå seg selv bedre.

I mine didaktiske refleksjoner tar jeg også utgangspunkt i Kristin Buvik Sivertsen sin artikkel: «Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen» (2022). I artikkelen viser hun til hvordan man gjennom en affektiv litteraturundervisning kan vektlegge følelser. Sivertsen påpeker at denne formen for undervisning har evnen til å bygge oppunder begge de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap. Jeg vektlegger også Louise M. Rosenblatt sin forståelse av en estetisk lesing som grunnlag for innlevelse og forståelse i mine didaktiske refleksjoner. Hun anser litteraturen som en inngang til forståelse for ulike mennesker sine livssituasjoner som kan gi leseren innsikt om verden og samfunnet, men også seg selv (1995, s. 37).

Temaet litteratur og etikk kan sees i sammenheng med to tverrfaglige temaer fra det nye læreplanverket. I tillegg til temaet livsmestring og folkehelse er også temaet demokrati og medborgerskap relevant for hvordan jeg i min oppgave drøfter spørsmål om litteraturens rolle i undervisningen. I læreplanen i norskfaget innenfor folkehelse og livsmestring skal eleven gjennom lesing av skjønnlitteratur kunne bekrefte og utfordre sitt selvilde, som i neste omgang skal kunne bidra til deres livsmestring. Norskfaget skal også kunne bidra til at elevene utvikler forståelse, respekt og empati med andre, og dessuten få innblikk i andre menneskers livssituasjon gjennom lesing av skjønnlitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4). Det er tydelig at de tverrfaglige temaene skal løftes fram i norskfaget, og de er relevante som bakgrunn for denne oppgavens fokus på emnene psykisk helse og utvikling av

empati.

## 1.2 Valg av materiale

I valg av skjønnlitterær bok hadde jeg fem kriterier. Boken skulle være en nytgivelse, ha høy litterær kvalitet, være innenfor kategorien ungdomslitteratur, ta opp temaet psykisk helse og i tillegg ha evnen til å vekke følelser hos leseren. Ut fra disse kriteriene har jeg valgt å anvende ungdomsromanen *Høgspenning livsfare* som materiale for masteroppgaven. Boken, som er skrevet av Helene Guåker, ble utgitt i 2020, og fikk nominasjon til Brageprisen samme år innenfor kategorien barne- og ungdomslitteratur. Dette viser at boken har litterær kvalitet og er rettet mot et ungt publikum.

*Høgspenning livsfare* tematiserer psykisk helse. I denne romanen møter vi protagonisten Lea som nettopp har flyttet fra familiegården og startet på videregående skole. Dette nye miljøet opplever Lea som utfordrende. Samtidig blir hverdagen hennes påvirket av morens psykiske sykdom. Moren til Lea har i lang tid slitt med psykisk sykdom, og sykdommen forverrer seg i løpet av romanens handlingsgang. Morens psykiske utfordringer tærer på Lea sin psyke, og livet til Lea blir såpass vanskelig at hun velger å endre personlighet for å ta avstand fra det som foregår i livet sitt.

I romanen velger karakteren Lea å skifte mellom to ulike personligheter, alt ettersom hun er sammen med familien eller med venner i skolemiljøet. Vi får innsikt i en vanskelig livssituasjon som preger både hovedpersonen og familien hennes sterkt. Universet i denne boken fremstår som realistisk, og tar opp problemstillinger som ungdom kan identifisere seg med. Mitt prosjekt er å undersøke hvordan boken fremstiller temaet psykisk helse, og på hvilke måter romanen har potensial til å benyttes i litteraturundervisningen.

I denne masteroppgaven skal jeg ikke presentere et spesifikt undervisningsopplegg, men komme med didaktiske innspill til metoder som kan benyttes i en mulig undervisningssituasjon. Jeg skal i tillegg se på romanens muligheter og fallgruver i undervisningssammenheng. Romanen forteller om flere karakterer som er i en livskrise, og i undervisning må en derfor ta hensyn til hvilke følelser og reaksjoner romanen kan vekke hos ulike ungdomslesere. I hvilken grad romanen kan vekke empati og samtidig bidra til innsikt i

temaet psykisk helse vil også bli drøftet.

Med utgangspunkt i temaet for min oppgave ble det naturlig å velge en skjønnlitterær roman. Skjønnlitteratur kan ha en spesiell evne til å røre ved følelsene til leseren. Forholdet mellom litteratur og følelser er et tema som flere litteraturvitere er opptatt av, og mitt valg av litteratur er influert av dette. En hypotese er at *Høgspenning livsfare* kan ha evnen til å skape et følelsesmessig engasjement i tillegg til å skape forståelse for og medfølelse med de ulike karakterene. Dette vil jeg undersøke nærmere i min utvalgte roman. Da jeg våren 2021 valgte å bruke *Høgspenning livsfare* som materiale for mitt prosjekt, kunne jeg ikke finne andre studier om denne romanen, og jeg vurderte det som utfordrende og spennende å undersøke en såpass ny bok opp mot min problemstilling.

Jeg skal først gjennomføre en kvalitativ litterær analyse av boken. Deretter skal jeg ta utgangspunkt i disse funnene av litterære kvaliteter i boken som videre kan anvendes i undervisning med vekt på psykisk helse og utviklingen av empati. Jeg ønsker å undersøke bokens didaktiske potensial i lys av hvordan man kan anvende boken på ungdomstrinnet med vekt på oppgavens ordlyd.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven vil jeg som nevnt drøfte hvordan utfordringer knyttet til psykisk helse blir fremstilt i ungdomsromanen *Høgspenning livsfare*. Romanens didaktiske potensial til å gi innsikt i temaet psykisk helse vil også bli sentralt i min drøfting. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan blir utfordringer med psykisk helse fremstilt i *Høgspenning livsfare* og hvilket didaktisk potensial har romanen til å gi elever på ungdomstrinnet innsikt i temaet psykisk helse?

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan framstiller romanen karakterenes møte med psykiske utfordringer?
2. Hvordan utvikler hovedkarakteren sin psykiske helse seg i møte med morens psykiske lidelse?

3. Hvordan kan karakterenes håndtering av vanskelige følelser bidra til innsikt i spørsmål om psykisk helse hos en potensiell leser?
4. Hvordan kan boken være et utgangspunkt for litteraturredaktisk arbeid på ungdomstrinnet med vekt på psykisk helse og utvikling av empati?

De to første forskningsspørsmålene hører til innenfor en tekstintern tilnærming, som først og fremst fokuserer på selve teksten. De siste forskningsspørsmålene er knyttet til en tekstekstern tilnærming. Den siste betraktningssmåten setter søkelys på «utenfor-tekstlige» aspekter som verket kan relateres til. Eksempler på slike aspekter er samfunnsforhold i tillegg til kultur som teksten står i forbindelse med (Andersen et al., 2012, s. 19). I oppgaven min skal jeg også se på romanen fra et didaktisk ståsted. Her skal jeg undersøke hvordan *Høgspenning livsfare* kan være en inngang til forståelse av spørsmål knyttet til psykisk helse. Jeg vil også drøfte hvilke etiske utfordringer bruken av denne typen roman i en undervisningssituasjon kan ha. Undervisning om en roman som beskriver en ungdom i en alvorlig livskrise, fordrer at læreren tar hensyn til hvordan en slik historie kan berøre enkeltelever.

## 2.0 Læreplanverket (LK20) og temaet psykisk helse

### 2.1 Folkehelse og livsmestring

I *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, punkt 2.5.1, er Folkehelse og livsmestring presentert som et tverrfaglig tema. Her står det følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Skolen skal dermed sikre både den psykiske og fysiske helsen hos elevene, og samtidig gi dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Videre under dette punktet blir livsmestring beskrevet som evnen til både å påvirke og forstå faktorer som omhandler mestringen av eget liv. Evnen til å takle medgang og motgang inkluderes også innenfor dette tverrfaglige emnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Også i formålsparagrafen står livsmestring sentralt: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å mestre liv sine (...)» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Verdivalg i tillegg til evnen til både å forstå den andres og egne følelser, tanker og erfaringer vektlegges i Kunnskapsløftet 2020. Dette skal gi grunnlag for blant annet utvikling av empati også mellom elevene, noe som er nødvendig for utviklingen av et fellesskap hvor hvert individ mestrer sitt liv. På denne måten er ikke evnen til å se utover og å se inn i seg selv nødvendigvis motsetninger (Birkeland, 2020).

Dette tverrfaglige temaet, særlig emnet livsmestring, oppfattes av mange som kontroversielt. Ole Jacob Madsen setter spørsmål ved dette ferske tverrfaglige emnet i skolen. Kan mestring læres bort? Er det i så fall skolens oppgave? Kan alle elever uansett utgangspunkt lære seg å mestre livet? Han stiller seg også kritisk til ansvaret som blir lagt over på hvert enkelt individ (2020, s. 8). Livsmestring er et vagt og omfattende begrep, som ifølge Madsen kan skape forvirring i forhold til hvordan det skal praktiseres i skolen (Madsen, 2020, s. 10).

Med utgangspunkt i det nye læreplanverket har det blitt utviklet flere

undervisningsprogrammer på ungdomstrinnet som alle har som mål å fylle begrepet livsmestring med innhold. *Robust, #psyktnormalt* i tillegg til *Tankekraft- et livsmestringsprogram* er eksempler på slike programmer (Madsen, 2020). Det vil likevel være et behov for en videre drøfting og utprøving av hvordan temaet livsmestring kan trekkes inn i skolens undervisning. I min oppgave skal jeg konkretisere hvordan den utvalgte romanen kan være et bidrag i norskundervisningen på ungdomstrinnet innenfor dette omdiskuterte temaet. Temaet livsmestring i skolen skal bli ytterligere gjort rede for i diskusjonsdelen i oppgaven.

## 2.2 Demokrati og medborgerskap

I den overordnede delen av læreplanverket under punkt 2.5.2 Demokrati og medborgerskap kommer det frem at skolen har ansvar for å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser i tillegg til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Evnen til å tenke kritisk blir også trukket frem som en viktig egenskap innenfor dette tverrfaglige temaet. I norskfaget kan elever utvikle forståelse, respekt og empati med andre i tillegg til å få innblikk i andre menneskers livssituasjon gjennom blant annet lesing av skjønnlitteratur. Videre skal lesingen av litteratur kunne bidra til å skape forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I min oppgave skal jeg ta utgangspunkt i den utvalgte litterære teksten, men også det litteraturdidaktiske potensialet den har. Dermed vil både lesing av skjønnlitteratur og samtaler om den være sentrale utgangspunkt. Jeg skal ikke undersøke hvordan reelle litteratursamtaler om den aktuelle boken vil kunne arte seg. Min oppgave vil i stedet ta utgangspunkt i didaktiske refleksjoner om hvordan samtaler om en spesifikk skjønnlitterær ungdomsbok potensielt sett vil kunne stimulere til både kritisk tenkning og til innlevelse i andre menneskers livssituasjon, og dermed utvikle forståelse, respekt og empati. I en undervisningssituasjon med utgangspunkt i romanen *Høgspenning livsfare*, vil elevene kunne samtale om sine leseopplevelser, og vise toleranse og respekt for sine medelevers synspunkter og perspektiver, som kan stå i kontrast til deres egen forståelse av teksten. Klasserommet er på mange måter et samfunn bestående av medborgere eller elever som i fellesskap skal delta i demokratiske prosesser og samtidig videreutvikle dem. Dette

understrekes av Skaftun (2009) som anerkjenner skolen som et øvingsrom for livet i arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet. Han trekker frem skjønnlitteratur som en kilde til komprimert erfaring fra livet i tillegg til perspektiver på temaer som vil være aktuelle og akutte for både samfunnet og individet i løpet av livet (s. 17). Dette perspektivet kan relateres til den utvalgte romanen som kan gi leseren innblikk i hvordan det er å leve med en mor som er psykisk syk, og hvilke utfordringer dette kan skape for protagonisten. Jeg skal dessuten undersøke om romanen kan skape grobunn for diskusjon og refleksjon rundt det utfordrende temaet psykisk helse både på individnivå og samfunnsnivå.

## 3.0 Teori

### 3.1 Helsefaglige og psykologifaglige perspektiv

#### 3.1.1 Psykisk helse

Begrepet psykisk helse har blitt definert på ulike måter. Det er imidlertid enighet om at begrepet er bredere enn fraværet av psykiske lidelser (WHO, 2002, s. 5) Ifølge Verdens Helseorganisasjon er psykisk helse:

(...) a state of well-being in which the individual realizes his or his own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community. (Herrman, Saxena & Moodie, 2005, s. 2)

Psykisk helse kan dermed forstås som et samspill mellom enkeltindividers psykiske behov, og individet i forhold til samfunnet. Mennesket skal mestre sitt eget liv, men også bidra til fellesskapet. Begrepene folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap, kan dermed knyttes til det mer overordnede begrepet psykisk helse. Psykisk helse blir brukt som et samlebegrep, men det er «god psykisk helse» som fremheves i overordnet del av fagfornyelsen i den formelle læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ekornes (2018, s. 14) trekker livsmestring frem som evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner. Slik kan arbeid med livsmestring i skolen virke fremmende på den psykiske helsen til elevene.

I min oppgave skal jeg se på potensialet romanen har til å belyse flere sider ved psykisk helse. Protagonen gjennomgår en utvikling i sin psykiske helse gjennom handlingsforløpet. Leseren får innblikk i utfordringer knyttet til psykisk helse, men også mekanismer som protagonen benytter seg av for å takle disse utfordringene som hun utsettes for. Begrepet livsmestring vil også bli sentralt i drøftingen av funnene i analysen, i tillegg til bokens didaktiske potensial.

#### 3.1.2 Bipolar lidelse

Moren til protagonen får etter hvert diagnosen bipolar lidelse. Det er derfor relevant å



vide til informasjon om hva som kjennetegner denne typen psykisk lidelse. Bipolar lidelse blir betegnet som «en samlebetegnelse på psykiske vansker der betydelige svingninger i sinnstemning, energinivå og væremåte er noen av kjennetegnene» (Wullum, 2021). Svingninger mellom dyp nedstemthet og passivitet til oppstemthet og et høyt aktivitetsnivå kjennetegner sykdomsepisodene til en person med bipolar lidelse.

Det finnes individuelle variasjoner innenfor bipolar lidelse. Alvorlighetsgrad, varighet av episoder og type av episoder vil variere fra person til person (Wullum, 2021). Bipolar lidelse deles inn i type 1 og type 2. Type 1 kjennetegnes ved depresjon som glir over til en aktiv periode med lite søvn. Innenfor denne perioden kan vedkommende oppleve episoder med oppførsel som er ulik sin egen. Her kan personen oppleve en tilstand av mani med vrangforestillinger og hyperaktiv atferd. Innenfor type 2 er også depresjonen representert, men den går over til perioder med hypomani som kjennetegnes med oppstemthet og økt energi (Rådet for psykisk helse, 2019). Innenfor begge typene vil depresjoner forekomme. Det som skiller dem, er graden i oppstemthet. Det vil si om personen opplever hypomanier eller manier. Begge disse formene for oppstemthet kjennetegnes ved hevet stemningsleie, oppstemthet, mer energi og psykisk aktivitet. Det er i hvilken grad denne oppstemtheten påvirker personen med bipolar lidelse og omgivelsene rundt som er bestemmende for inndelingen av oppstemthet. Hypomani kjennetegnes ved atferd som har mindre påvirkningskraft på personen og omgivelsene, enn atferden ved mani som er mer inngripende (Wullum, 2021).

Wullum (2021) trekker frem at årsakene til bipolar lidelse er sammensatte. Genetikk og perioder med stress og store belastninger er noen av disse. Det tar ofte lang tid fra lidelsen inntreffer til diagnosen er satt, og riktig behandling kan settes i gang. Pårørende opplever ulike belastninger og utfordringer, og kan ha behov for veiledning og hjelp. Det blir viktig både for personen med bipolar lidelse og de pårørende å skille mellom gode dager, som kjennetegnes ved oppstemthet, og dårlige dager som preges av tristhet og depresjon (Wullum, 2021). Det er uklart hvilken type bipolar lidelse moren til protagonisten i den utvalgte romanen har, men det kommer frem at hun har hatt perioder med depresjon og andre perioder der hun har hatt mye energi og overskudd.

### 3.1.3 Emosjonell utvikling

I Midtlyngutvalget (NOU 2009:18, «Rett til læring») blir sosial og emosjonell utvikling trukket frem som viktige komponenter i forhold til psykisk helse (s. 134). Anne Sælebakke viser til Jan Haugan sin kombinasjon av disse begrepene, nemlig sosioemosjonell utvikling (Haugan, referert i Sælebakke, 2018, s. 81). Haugan påpeker på at evnen til å forstå og håndtere følelser er en grunnpilar innenfor sosioemosjonell læring. Uten slike emosjonelle ferdigheter vil ikke barnet kunne kontrollere sin atferd, føle empati eller konsentrere seg om læringen (Haugan referert i Sælebakke, 2018, s. 81). Emosjonell utvikling blir dermed nødvendig for enkeltindividets selvregulering, læring i skolen og evne til å være deltakende i et fellesskap. Nordahl, Flygare og Drugli (2013) viser til Elias og Schwab (2004) som inkluderer empati i tillegg til evnen til å ta andres perspektiv og se seg selv i samspill med andre innenfor den emosjonelle læringen (s.21). Empati er en ferdighet som må trenes opp (Bertelsen, referert i Sælebakke, 2018, s. 83).

Empati i tillegg til psykisk helse er sentrale begreper i problemstillingen og forskningsspørsmålene i min oppgave, og disse begrepene blir dermed også viktige innfallsvinkler til romananalysen. Empati er dessuten et kjernebegrep som lar seg kombinere med affektiv litteraturteori og affektiv litteraturundervisning, som utgjør sentrale teoretiske rammer for romananalysen og de litteraturdidaktiske refleksjonene i oppgaven. I mitt prosjekt undersøker jeg om innsikt i de ulike romankarakterene sin situasjon kan øke elevene sin kompetanse med tanke på utvikling av empati. Romanen gir innblikk i karakterenes livssituasjon som potensielt kan gi elevene trening i empati som ferdighet.

## 3.2 Litteraturteoretiske innfallsvinkler

### 3.2.1 Litteratur og etikk: Den narrative forestillingsevne

I innledningen til boken *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne* (2016) som jeg tidligere har referert til, inneholder et utvalg av artikler av Nussbaum. Boken inneholder dessuten et innledningskapittel skrevet av Irene Engelstad. Her trekker Engelstad blant annet frem Nussbaums forståelse av begrepet narrativ forestillingsevne. Den narrative forestillingsevnen fremstilles som vesentlig for at vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv. Den åpner verden for oss, skaper sammenheng, mening og muligheter (Engelstad, 2016, s. 12). Engelstad peker på at Nussbaum setter romanen i en særstilling på

bakgrunn av dens evne til å konkretisere menneskers liv og skjebne. Fremstillingen av karakterenes indre avsløres på en måte som ikke kan forekomme i det virkelige liv. Dette skaper en enestående innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon (Engelstad, 2016, s. 12). Hun trekker også frem Nussbaums tanke om at vi utvikler vår emosjonelle kompetanse gjennom innlevelsen i andre menneskers liv, noe som vi kan erfare også gjennom lesing av litteratur. Følelser som medlidenhet og empati blir beskrevet som særlig verdifulle (Engelstad, 2016, s. 14).

I Nussbaums artikkel «Den narrative forestillingsevne» skriver hun blant annet dette:

Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt. (Nussbaum, 2016, s. 29)

Litteraturen kan altså ifølge Nussbaum gi oss en inngang til andre menneskers liv som kan skape en empatisk forståelse hos leseren. I tillegg kan litteraturen skape identifikasjon og en dypere forståelse for menneskers situasjon og bakgrunn. Hun vektlegger også at den narrative forestillingsevnen kan gi leseren innsikt og engasjement i karakterenes indre liv. Denne innsikten kan gi litteraturleseren øvelse i empati og antakelser om andres sinn som kan bidra til samfunnsdeltakelse og en form for fellesskap (Nussbaum, 2016, s. 31). Dermed kan lesing av litteratur øve evnen vår til medlidenhet med karakterene, og samtidig bidra til følelsen av fellesskap som styrker samfunnsdeltakelse.

Noen fiktive karakterer kan vi lettere identifisere oss med enn andre. Nussbaum trekker frem at det er når vi finner det vanskeligere å relatere oss til karakterene sine følelser, blir det ekstra viktig å skape et grunnlag for medlidenhet. På denne måten kan tilgangen på innsikt i menneskers liv som er ulik oss selv gi oss en større forståelse for karakterene. Leseren får da tilgang til et spekter av følelser i litteraturen, som hen kan ta stilling til

gjennom forestillingsevnen (Nussbaum, 2016, s. 34). Litteraturen har evnen til å gjøre samfunnsborgerens ofte svekkede forestillingsevne mer mottakelig for andre menneskers erfaringer. Dette inkluderer forståelsen for deres tanker og følelser, i tillegg til konkrete livsvilkår som er ulik våre egne (Nussbaum, 2016, s. 57). Nussbaum vektlegger at en litteraturtolkning blir overflatisk dersom den fokuserer på at alle er like på innsiden. Videre understreker hun viktigheten av litteraturopplevelser for å utvikle samfunnsborgere med god forståelse for andres livssituasjoner:

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: Slik avdekker den likheter, men også dyptgripende forskjeller mellom meg selv og den andres liv og tanker, og gjør dem forståelige, eller i det minste lettere å begripe. (Nussbaum, 2016, s. 56)

Her kommer det tydelig frem at litteratur kan være en faktor som bidrar til å utvikle den demokratiske samfunnsborgeren. Ved å se både likhetene og forskjellene mellom seg selv og «den andre» kan enkeltmennesket få en utvidet sympati og innlevelse gjennom lesing av litteratur. Engelstad (2016, s. 12) trekker frem at romanen har en særstilling i Nussbaum sin argumentasjon, nettopp fordi romanen konkretiserer personers liv og skjebne, ved å fremstille personers indre. Dette kan gi leseren en enestående innsikt i andre menneskers situasjon, som ikke kan oppnås i det virkelige liv.

Praktiseringen av en medlidende forestillingsevne beskriver Nussbaum som nødvendig for et rettferdig samfunn (2016, s. 34). Hun oppsummerer begrepet slik: «Medlidenhet innebærer en innsikt i at et annet menneske, som på sett og vis ligner en selv, har opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i» (s. 32). En forutsetning for medlidenhet er vissheten om at man selv kan havne i samme situasjon. Medlidenhet kan altså gi oss en bevissthet om vår egen sårbarhet (s. 32-33). Videre peker hun på at man kan oppøve denne medlidenheten ved å øve forestillingsevnen gjennom lesing av skjønnlitteratur som fokuserer på medlemmer av samfunnet med ulike livsbetingelser. På denne måten kan den medlidende forestillingsevne overskride samfunnsskillene og bidra til et samfunn hvor alle medlemmer behandles rettferdig (s. 34).

Innlemming av verker i undervisningen som fokuserer på livserfaringer til grupper i samfunnet som det er ekstra viktig at vi har forståelse for, blir viktig innenfor den medlidende forestillingsevnen (s. 43). Medlidenhet og empati er ferdigheter som begge har evnen til å skape en økt forståelse for romankarakterene. I min oppgave anvender jeg i særlig grad begrepet empati. Men slik jeg ser det, er begrepet medlidenhet hos Nussbaum beslektet med begrepet empati.

Nussbaum peker på at litteratur alene ikke kan forvandle et samfunn. Litteraturen kan skape innsikt i visse forestillinger om mennesker, men trenger likevel ikke føre til konsekvenser i praksis (Nussbaum, 2016, s. 36). Det er dessuten viktig å understreke at Nussbaum viser til at romaner kan gi en feilbarlig og ufullstendig veiledning. I litteraturundervisningen bør en derfor bruke kritisk skjønn i utvelgelsen av romaner, og hele tiden vurdere teksten kritisk i leseprosessen, også i dialog med andre lesere (Nussbaum, 2016, s. 193). Kort sammenfattet mener Nussbaum at: «(...) man skal ikke stole naivt og ukritisk på det litterære verket» (2016, s. 194). Hun trekker frem evnen til kritisk lesning som særlig viktig for leseren. Det er viktig at eleven ikke kun inviteres til å føle med karakterene i teksten, men også stille kritiske spørsmål til erfaringen sin (Nussbaum, 2016, s. 43). Når vi leser en roman vil ifølge Nussbaum (2016, s. 45) sympatien vår bli fordelt ulikt på karakterene. Dette kan føre til at oppmerksomheten vår blir fokusert på bestemte typer mennesker, som kan usynliggjøre andre.

Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen har fått kritikk. Engelstad viser til at Toril Moi stiller seg kritisk til at litteratur gjør oss til gode mennesker. Moi viser dessuten til historiske eksempler som understreker at litteratur ikke nødvendigvis bidrar til utviklingen av det «gode» mennesket (Moi referert i Engelstad, 2016, s. 11). Litteraturviter Kjersti Bale (2017) ser på Nussbaum sin direkte sammenkobling med litteraturlesing og dannelse av demokratiske holdninger som naiv. Likevel poengterer hun at det er vanskelig å avfeie Nussbaums forståelse av at vi lærer bedre når vi kombinerer kognitive og emosjonelle evner i litteraturlesingen (Bale, 2017, s. 40). Bale hevder at det er vanskelig å måle litteraturens effekt. Hun mener at det blir problematisk når Nussbaum foretar kategoriseringer uten å tenke over hvilken posisjon hun ser dem fra. På denne måten blir Nussbaum beviset på litteraturens effekt hvor holdningene forankres i utsagn fra henne (Bale, 2017, s. 46).

Nussbaum viser til ulike kategoriseringer av individer i samfunnet når hun tar opp sosiale forskjeller. Her bruker hun ordet «grupper» og deler medlemmene inn i etniske minoriteter, kvinner, lesbiske, homofile og medlemmer av andre kulturer. Denne inndelingen av individer i spesifikke grupper ser Bale på som etisk problematisk (2017, s.47). Bale merker seg også Nussbaums manglende avklaring av begreper som er beslektet med empati. Disse begrepene brukes hyppig uten at leseren får en forklaring på hvordan begrepene står i forhold til hverandre (2017, s. 49). Det er altså flere litteraturvitere som stiller seg spørrende til ulike aspekter ved Nussbaums tenkning om litteraturens dannelsespotensial.

### 3.2.2 Litteratur og estetikk: estetisk og efferent lesing

Litteraturteoretiker og litteraturredaktiker Louise Michelle Rosenblatt er en anerkjent bidragsyter innenfor feltet resepsjonsteori. Kort fortalt går denne teorien ut på at teksten først får mening i møtet med leseren i leseøyeblikket. I forordet i boken *The Reader, the Text, the Poem* (1994) klargjør hun relasjonen mellom tekst og leser: «(...) a text, once it leaves its author's hands, is simply paper and ink until a reader evokes from it a literary work—sometimes, even, a literary work of art” (ix). Det er altså selve møtet, den kontinuerlige transaksjonen mellom leser og tekst som skaper mening. Rosenblatt setter dermed leseren sin opplevelse av det litterære verket i sentrum. Denne opplevelsen av litteraturen plasserer hun innenfor estetisk lesing. I boken *Making meaning with texts* (2005) redegjør hun for begrepene estetisk lesing og efferent lesing. Disse formene for lesing beskrives her som lese måter med ulike mål og prosesser. Lesemåtene har ulike fokus, som videre preger selve lesingen, og hva leseren sitter igjen med. Den estetiske formen for lesing har et hovedfokus på opplevelsen av teksten, mens den efferente lesingen har som mål å trekke ut informasjon av teksten. De to lese måtene har dermed ulike fokus, som videre preger selve lesingen, og hva leseren sitter igjen med.

Rosenblatt poengterer at en og samme tekst kan invitere til begge lese måter, men at en av dem vil dominere lesingen. I forklaringen av estetisk lesing beskriver Rosenblatt hvordan leserens erfaringer, sanser og følelser blir aktivert: «(...) the sensations, images, feelings, and ideas that are the residue of past psychological events involving those words and their referents» (2005, s. 11). Ettersom den estetiske lesingen fokuserer på hvilke følelser og sanser som aktiveres hos leseren, vil leserens egne erfaringer kunne påvirke forståelsen og

opplevelsen av teksten, og dermed skape en mer privat leseopplevelse. Leseren kan da knytte leseopplevelsen til sine unike erfaringer, som vil skape en mer individuell lesning enn det den efferente lesingen kan tilby.

Rosenblatt er opptatt av at litteraturen skal kunne påvirke følelsene til leseren, og hun poengter det affektive fokuset ved den estetiske lesingen:

In aesthetic reading, the reader's selective attention is being focused primarily on what is being personally lived through, cognitively and affectively, *during* the reading event. The range of ideas, feelings, associations activated in the reservoir of symbolizations is drawn upon. (Rosenblatt, 2005, s. 43)

Her kommer det frem at Rosenblatt vektlegger både det kognitive og det affektive aspektet i den estetiske leseprosessen. Symbolbruk i en tekst blir trukket frem av Rosenblatt som eksempel på litterære virkemidler som kan aktivere både kognitive og affektive prosesser da møtet med symboler i en tekst kan vekke både assosiasjoner, følelser, tanker og idéer hos leseren. I den utvalgte romanen *Høgspenning livsfare* brukes flere symboler, som kan ha effekt med tanke på aktivering av både følelser og tanker hos leseren.

Innenfor efferent lesing vil derimot hovedfokuset være rettet mot hva som kan trekkes ut av teksten etter endt lesing (Rosenblatt, 2005, s. 43). Til forskjell fra estetisk lesing, så vil efferent lesing bestå av en mer universell meningsdannelse. Når fokuset legges på hva som kan bli hentet ut av Informasjon vil lesingen bli mindre privat, og dermed kunne forstås på en lignende måte av flere lesere (s.43). Bruken av en efferent form for lesing vil også kunne påvirke hva leseren får ut av selve teksten. Målet med lesingen vil da være å få tak i den viktigste informasjonen i teksten, og utelate andre deler som ikke hjelper leseren til å oppnå det overordnede målet. Dette fører til at kun en begrenset del av den litterære teksten vil bli inkorporert hos leseren (s. 11).

I introduksjonen av Rosenblatts bok *Literature as Exploration* (1995) poengterer hun at den estetiske og efferente lesingen ikke er motsetninger:

These stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text. According to different purposes, readings of the same text may fall at different points on the efferent-aesthetic continuum, on different “mixes” of attention public and private aspects. (xvii)

En kombinasjon av begge disse lesemåtene anser Rosenblatt som hensiktsmessig i lesingen av ulike typer tekster. Å kombinere lesemåtene bidrar til å kunne ta aktive valg i lesingen av tekster for å kunne skape en sammenheng. Det kan da bli nødvendig å kombinere både den personlige erfaringen av teksten ved hjelp av estetisk lesing, og den mer universelle forståelsen gjennom efferent lesing (xvii). Under lesingen av den utvalgte romanen vil begge disse formene for lesing være av relevans. I litteraturundervisningen blir det læreren sin oppgave å gjøre begge disse formene for lesing tilgjengelig for elevene. I mine didaktiske refleksjoner om den utvalgte romanen vil jeg anvende Rosenblatts sin tenkning om estetisk og efferent lesing, og legge vekt på at litteraturundervisningen bør ta utgangspunkt i lese måter som verdsetter elevenes personlige- og universelle erfaringer av romanen.

### 3.2.3 Estetisk lesing som grunnlag for innlevelse og forståelse

I likhet med Nussbaum trekker Rosenblatt linjer mellom skjønnlitteraturen og det demokratiske samfunn. Sammenhengen mellom demokrati og litteratur, i tillegg til litteraturens evne til å skape innlevelse og følelser hos leseren er sentrale argumenter for Rosenblatts sin bok *Literature as Exploration* (1995). Denne boken ble først utgitt i 1938, men har senere kommet i nye utgaver, og den har fortsatt stor relevans innenfor det litteraturdidaktiske feltet. I en norsk skolekontekst kan Rosenblatts transaksjonsteori og hennes litteraturdidaktiske tenkning for eksempel knyttes til de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring i det nye læreplanverket (LK20). Som tidligere nevnt, er disse temaene en viktig ramme for min undersøkelse av hvordan man kan lese litteratur med emnet psykisk helse som innfallsvinkel. Rosenblatts sin tenkning om at skjønnlitteraturen kan gi leseren innsikt i egne og andres følelser er relevant både for de tverrfaglige temaene i LK20 og for temaet litteratur og psykisk helse som er en overordnet ramme for min oppgave.

Rosenblatt setter den estetiske lesingen, og dens potensial høyt. Denne formen for lesing



kan ifølge henne: «nourish both aesthetic and social sensitivities and can foster the development of critical and self-critical judgement” (1995, s. xviii). Her trekker Rosenblatt blant annet frem kritisk tenkning som er en av nøkkelkompetansene innenfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Rosenblatt (1995, s. 260) anser dessuten den estetiske lesingen som en arena som kan gi leseren kunnskaper som hen kan ha behov for i det virkelige liv:

Because aesthetic reading involves both the intellect and the emotions in a manner that parallels life itself, the literary experience provides the opportunity for the student to develop the habit of reflective thinking within the context of an emotionally colored situation. Hence the insights attained through literature may be assimilated into the matrix of attitudes and ideas that constitute character and govern behavior.

Ifølge Rosenblatt kan altså estetisk lesing av litteratur ha en dannende funksjon som kan skape mønster for leserens egen atferd og tenkemåter i det virkelige liv. Hun viser også til litteraturens evne til å skape forståelse for egne og andres følelser, noe som er essensielt innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Litteraturen kan ifølge Rosenblatt gi oss tilgang til en rekke situasjoner som kan skape en mengde følelsesmessige reaksjoner som vi ellers ikke ville opplevd i livene våre. Ved å lese litteratur kan vi trene våre emosjoner gjennom litterære erfaringer. Videre kan disse litterære erfaringene gi oss kunnskaper om ulike mennesker og samfunn (1995, s.36-37). Litteraturen kan på denne måten tilby leseren leseerfaringer som kan skape en økt forståelse for andre menneskers problemer. Gjennom litteraturen kan vi få en forståelse for mennesker som er ulik oss selv (s.261). «Through the medium of literature we participate in imaginary situations, we look on at characters living through crises, we explore ourselves and the world about us” (1995, s. 37). I lesingen av skjønnlitteratur kan vi få innsikt i karakterenes liv som kan føre til en økt innsikt om verden og samfunnet, men også av oss selv. I den utvalgte romanen *Høgspenning livsfare* gjennomgår hovedkarakteren en livskrise. Med utgangspunkt i Rosenblatt sin tenkning skal man gjennom lesing av denne romanen kunne utforske sine emosjoner og kunnskaper om verden ved å sette seg inn i karakterene sine tanker og følelser.

Videre peker Rosenblatt også på evnen til å sympatisere eller identifisere seg med karakterene (1995, s. 37). Hun viser til at romaner tilbyr møter med flere situasjoner hvor leseren kan trene sin evne til å føle empati med de ulike karakterene. Rosenblatt fremhever litteraturens innhold slik: «(...) the text embodies verbal stimuli toward a special kind of intense and ordered experience—sensuous, intellectual, emotional—out of which social insights may arise” (s. 31). Gjennom skjønnlitteraturen kan leseren få intellektuelle, emosjonelle og sanselige erfaringer som videre kan skape innsikt i medmenneskelige relasjoner. Leseren tar med seg sine intellektuelle og emosjonelle erfaringer i møte med teksten. Det er leserens forståelse av tekstens virkemidler og symboler som er bestemmende for hvilke tanker og følelser som oppstår i lesingen. Det er altså leseren sin forståelsesverden som er med på å forme lesingen av den aktuelle teksten (s. 24). Samtidig vil den følelsesmessige tilstanden som leseren befinner seg i ha påvirkning på hvordan teksten blir forstått.

Det blir nødvendig for læreren å ha kunnskaper om sine elever i utvelgelsen av litterære verk. Rosenblatt viser til viktigheten av å forstå leseren. Uten kunnskaper om leseren vil det være vanskelig å velge passende tekster som kan gi en god litterær erfaring (1995, s. 35). En og samme tekst kan ha ulik verdi og mening for elevene, men en og samme tekst kan også påvirke leseren ulikt med tanke på hvor de er i livet. Slik kan forståelsen av den litterære teksten bli farget av hvilken sinnstilstand og livssituasjon leseren befinner seg i (s.35). Her blir læreren en viktig faktor i utvelgelsen av tekster for elevene som kan skape gode leseopplevelser som kan være av relevans for den enkelte leser. Den utvalgte romanen tar opp temaer som kan oppleves som sensitive for enkelte elever. Det blir da viktig for læreren å ha tilstrekkelig med kunnskaper om elevene sine for å drive en litteraturundervisning som kan tilby elevene gode litterære erfaringer, samtidig som den ivaretar hver enkelt elev.

Den efferente lesingen vil også være av relevans i arbeid med *Høgspenning livsfare* i undervisningen. I en undervisningssituasjon må læreren hjelpe elevene til å mestre denne lese måten, slik at elevene i fellesskap kan få en universell forståelse av temaet psykisk helse. Læreren må hjelpe elevene til å kjenne igjen de litterære kvalitetene i romanen som kan åpne opp for refleksjon rundt psykisk helse som tema. Ved å legge opp til en undervisning som setter søkelys på dette temaet vil den efferente lesingen også ha sin plass.

Undervisningen vil ha som mål å hente ut informasjon fra teksten som videre kan bidra til refleksjon rundt spørsmål knyttet til psykisk helse.

#### 3.2.4 Følelser i litteraturen

I mine lesninger av *Høgspenning livsfare*, og også i mine didaktiske refleksjoner omkring anvendelsen av romanen i skolen, står følelser sentralt. Følelser er dessuten et viktig emne innenfor feltet psykisk helse, som er fokusområdet for denne masteroppgaven. I min analyse av romanen vil jeg derfor bygge på litteraturteoretiske studier om temaet litteratur og følelser. Jeg vil i særlig grad ta utgangspunkt i Per Thomas Andersens studier av hvordan framstillingen av følelser i litterære tekster kan undersøkes ut fra et narratologisk perspektiv. Andersen skriver om dette både i boka *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi* (2016) og i boka *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse* (2019). Nedenfor vil jeg referere til begge disse tekstene.

Som litteraturviter Siv Gøril Brandtzæg (2017, s. 119) peker på i sin anmeldelse av Andersens *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi* (2016), er denne boken den første studien på norsk som undersøker beskrivelsen av følelser i litteraturen ut fra et narratologisk perspektiv. Hun knytter Andersens bok til den «affektive vendingen» i humaniora de siste tjue årene, en vending som dreier seg om «en grunnleggende oppgradering av synet på følelsenes avgjørende plass i menneskelivet og i samfunnet og en oppløsning av de tidligere dikotomiene mellom fornuft og følelser, kropp og sinn, individ og samfunn» (Brandtzæg, 2017, s. 200). Den affektive vendingen har også nedfelt seg i litteraturvitenskapen, og Andersens bidrag baserer seg på å studere følelser i litteraturen i lys av narratologien.

Brandtzæg (2017) peker på at den affektive narratologien på mange måter står i et motsetningsforhold til den tradisjonelle narratologien som vier fokuset til de strukturelle elementene. Men hun fremhever at denne «uoverensstemmelsen» ikke er en svakhet ved Andersens bok, men snarere en styrke, blant annet på bakgrunn av at forskere gjennom de siste tretti årene har «utvidet narratologiens opprinnelig smale horisont til å inkludere tverrfaglige diskusjoner om ulike sjangre og ulike estetiske uttrykk» (Brandtzæg, s. 200). Innenfor den affektive narratologien blir det litterære verket sett som bærer av emosjoner. Fokuspunkt vil være hvordan følsomhet hos karakterene blir framstilt og hvordan denne

følsomheten kan virke inn på leserens møte med litteraturen (s. 200). Som Brandtzæg peker på står disse fokuspunktene sentralt i Andersen sin tenkning om affektiv narratologi, og de vil også være involvert i mine egne analyser av *Høgspenning livsfare*.

Også i boken *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse* (2019) framhever Andersen at forståelsen for andre sine følelser er en grunnleggende ferdighet for å kunne fungere i alle former for fellesskap i livet. Videre påpeker han at fortellinger står i en særstilling i utviklingen av det empatiske individ: «Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2019, s. 14). Han poengterer videre fortellingens evne til å gi leseren empati for andres smerte, angst, håp og glede. På denne måten kan fortellinger være en kilde til utviklingen av empati og medmenneskelighet. Andersen deler altså Nussbaum sitt syn på fortellingens egenskaper til å gi leseren innsikt i egne og andres følelser, og gi trening i å forstå og mestre ulike emosjoner (2019, s. 15).

Følelser og emosjoner er begreper som i dagligspråket ofte blir forstått som det samme. Andersen (2016, s. 225) viser til nevrobiologen Antonio Damasio sin forståelse av disse begrepene. Damasio (referert i Andersen, 2016, s. 225) hevder at følelser er emosjoner som er oppfattet og forstått av individet som erfarer dem. Andersen poengterer at det kun er levende organismer som har affekter, emosjoner eller følelser. Likevel kan de menneskeskapte fenomenene bokstaver, ord og setninger ha evnen til å formidle følelser (2016, s. 225). Følelsene blir altså til gjennom de emosjonene som individet eller leseren opplever i møtet med teksten. På denne måten kan man forstå følelser som de reaksjonene som veller opp i leseren gjennom opplevelsen av fortellinger som kan skape emosjonelle erfaringer.

Andersen (2019, s. 15) viser også til Nussbaums forståelse av emosjoner som sosialt konstruert og at vi derfor lærer om emosjoner gjennom deltakelse i samfunnet. Møter med fortellinger blir trukket frem som en hovedkilde til læringen av emosjoner. Andersen oppsummerer sine refleksjoner om emosjoner slik: «Litteraturen gir oss mulighet til både å studere de narrative emosjoner vi har internalisert, og til å reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem(...)» (2019, s. 16). Andersen fremhever altså betydningen av hvordan litteraturen kan bidra til å utvikle evnen til innlevelse. Men han viser også til

betydningen av å stille seg kritisk til ens egen emosjonelle erfaring av teksten. Andersen støtter seg på Nussbaum i sin redegjørelse av en kritisk tilnærming til litteraturen. Denne kritiske tilnærmingen til hvilke emosjoner teksten formidler handler om at emosjoner er sosialt konstruert og er noe vi lærer gjennom fortellinger (s.15). Andersen stiller seg kritisk til at litteraturen gjør oss til bedre mennesker (s.18). Men Andersen mener likevel at litteratur kan være et av flere viktige øvingsområder for å utvikle emosjonell og empatisk kompetanse. Han viser til at dette er kompetanse som også vektlegges i fagfornyelsen i skoleverket (LK20). Her peker han blant annet på hvordan de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring kan bidra i fagfornyelsen i norsk skole (s.18).

### 3.2.5 Litteratur og empati

Som det framgår i foregående kapitler, er både Nussbaum, Rosenblatt og Andersen opptatt av litteraturens evne til å skape empati for ulike karakterers livssituasjon og opplevelser. Nussbaum knytter leserens empatiske eller medlidende engasjement til en overordnet tenkning om litteratur og etikk. Rosenblatt anser empati som en egenskap som litteraturen kan tilby leseren gjennom innlevelse i karakterene sine livssituasjoner, som leseren igjen kan ha nytte av i det virkelige liv. Hos Andersen blir temaet empati et delaspekt i hans tenkning om litteratur og følelser.

Også litteraturviteren Jakob Lothe har engasjert seg i temaet litteratur og empati. Han peker på hvordan lesing av litteratur gir oss muligheten til å sette oss inn i karakterene sin situasjon, og reflektere rundt hvordan vi selv hadde reagert i samme situasjon (Lothe, 2016, s. 13). Lothe forklarer empati som: «(...) evnen vi har til å identifisere, forstå og respektere andres kjensler og korleis dei påverkar hans eller hennar tilstand og reaksjon» (2016, s.13). Dette er en definisjon som er relevant for min analyse av hvilken rolle behovet for empati har for karakterene i *Høgspenning livsfare* og hvordan romanen i neste omgang kan stimulere leserne til empatisk innlevelse i og forståelse for romankarakterenes utfordringer. Utviklingen av empati i møte med den utvalgte litterære teksten er dessuten relevant for oppgavens siste forskningsspørsmål som dreier seg om romanens evne til å utvikle empati hos leseren gjennom litteraturundervisning. Lothe anser litteraturen som en kilde til å utvide perspektivet vårt og reflektere over etiske problemstillinger. Litteraturen kan bidra til dette ved å anvende estetiske virkemidler som videre kan aktivere leserens evne til innlevelse og

empati. Dessuten kan litteraturen skissere ulike handlingsalternativ og konsekvenser av dem, som i neste omgang kan engasjere leseren i etiske spørsmål (2016, s. 14). Lothe fremhever at litteraturen ikke tilbyr en fasit for hva som er et moralsk korrekt handlingsalternativ, men en etisk refleksjon hos leseren gjennom handlingene til de ulike karakterene (s. 15). Han poengterer videre litteraturens evne til å påvirke vårt perspektiv på verden og de etiske spørsmålene sin plass i litteraturen. Ved aktiv deltakelse i disse etiske spørsmålene som teksten åpner for kan leseren gjennom litteraturen videreutvikle sin evne til empati. Gjennom litteraturen kan vi få en økt forståelse for oss selv og andre som kan være medvirkende til å endre vårt perspektiv på verden rundt oss (s.19).

Litteraturredidaktiker og litteraturviter Hilde Tørnby gjør rede for begrepet «emotional literacy» i boken: *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship* (2020). Her trekker hun frem at emotional literacy handler om å sette seg inn i, og forstå andre menneskers følelser gjennom lesingen av litteratur (Tørnby, 2020, s. 131). Tørnby poengterer at det å utvikle empati er en prosess som aldri blir ferdig. Hun viser til Slaby (2014) sin forståelse av at det er umulig å sette seg helt inn i hvordan noen har det. Ifølge Slaby har empati en blindsoner som er preget av at mennesket tror at hen har forståelse for et annet menneske sine følelser, når dette i realiteten ikke er tilfellet (Slaby, referert i Tørnby, 2020, s. 132). Likevel finnes det teoretikere som mener at man kan utvikle empati, og at litteratur kan være et verktøy i denne prosessen. Tørnby viser til Armstrong (2013) sin studie som undersøkte hvordan hjernen forandrer seg når mennesker leser litteratur. Armstrong sitt hovedargument i denne studien var:

(...) since reader's brains change, their understanding of others also changes. By reading about how a fictional character thinks and feels, the reader truly experiences the emotions in the literature as if they were real. Readers understand the feelings that exist in another person. (Armstrong, referert i Tørnby, 2020, s. 132)

Dette understreker at litteraturen kan gi litterære erfaringer hos leseren som fører til en forståelse og dermed empati for de ulike karakterene sine følelser og livssituasjoner i det aktuelle verket. Tørnby vektlegger videre hvordan følelser kan komme til uttrykk gjennom

litteraturen: «Often feelings are communicated through the author's choice of style, words, plot elements and use of metaphors and symbols» (Tørnby, 2020, s. 132). Dette underbygger min studie hvor jeg skal undersøke hvordan den utvalgte romanen har potensial til å gi innsikt i følelser knyttet til temaet psykisk helse.

### 3.3 Litteraturdidaktikk

Litteraturdidaktikk har en sentral rolle i min oppgave. Arbeid med litteratur i undervisningen er et viktig perspektiv i oppgavens problemstilling og også i det siste forskningsspørsmålet som omhandler hvordan den utvalgte romanen kan være et utgangspunkt for litteraturdidaktisk arbeid med vekt på oppgavens overordnede tema. I etterkant av analysen av *Høgspenning livsfare*, har jeg derfor med et eget kapittel som omhandler romanens didaktiske muligheter i lys av temaet psykisk helse. I oppgavens avsluttende diskusjonsdel blir dessuten bokens litteraturdidaktiske potensial belyst. Den følgende presentasjonen av litteraturdidaktisk tenkning fungerer dermed som en teoretisk bakgrunn for refleksjoner om litteraturundervisning senere i oppgaven.

#### 3.3.1 Litteraturdidaktiske perspektiver

I boken *Litteraturdidaktikk* (2017) redegjør litteraturviterne Atle Skaftun og Per Arne Michelsen for begrepet litteraturdidaktikk på denne måten: «Litteraturdidaktikk handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser, men samtidig også om rammene for litteraturundervisningen og om hvordan litteraturfaget rent praktisk kan formidles eller læres bort, og hvordan undervisning i litteratur kan vurderes» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34).

Litteraturdidaktikk rommer altså flere sider ved norskfaget. Begrepet inneholder både det teoretiske og det praktiske perspektivet, i tillegg til spørsmålet om hvordan litteraturen kan vurderes. Litteraturdidaktikk dreier seg altså både om litteraturutvalg, metoder som kan anvendes for å lære om litteraturen og vurderinger av valg av litteratur og metoder. Skaftun og Michelsen (2017, s. 16) anvender begrepene undervisningslære, undervisningskunst og undervisningsteknikk i sammenheng med didaktikk: «En annen måte å bestemme didaktikken på er å si at den handler om undervisningens *hva, hvorfor og hvordan*» (s. 18).

Videre trekkes det frem at disse spørsmålene er gjensidig avhengig av hverandre. Som lærer er man avhengig av å ta hensyn til alle de tre spørsmålene i planleggingen av undervisningen. Læreren må tenke over hvilket materiale som velges, hva slags potensial som ligger i verket i forhold til ulike former for innsikt og læring, og hvilke måter det kan arbeides på for å hente ut dette potensialet (Skraftun & Michelsen, 2017, s. 18).

I boken *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2019) fremhever Åsmund Hennig at begrepene litterær kompetanse, litterær faglighet og litterær forståelse er sentrale moment i litteraturdidaktisk tenkning (s.9). Hennig ser «fantasien» som den viktigste ferdigheten når vi leser, og han argumenterer for at evnen til fantasi «ligger til grunn for både kompetanse, faglighet og forståelse» (s.9). Han forklarer også at hans litteraturdidaktiske ståsted innebærer «at det å lese litteratur er en estetisk opplevelse som betyr noe for den enkelte leseren» (s. 10). Boken er ellers delt inn i tre hoveddeler der de første tar for seg mer overordnede spørsmål innenfor litteraturdidaktikk, mens den siste går tettere på emner og spørsmål knyttet mer direkte til litteraturundervisningen.

Hennig skisserer en rekke punkter som litteraturlæreren må ta hensyn til. Man må ta stilling til leserens evner og nivå i forsøket på å øke deres sensitivitet for litteraturen. Når læreren er oppmerksom på elevgruppens interesser og behov, kan hen bedre veilede elevene inn i rike litterære erfaringer (2019, s. 18). Videre hevder Hennig at litteraturlæreren må være klar over at leserne har ulike livserfaringer, noe som vil skape ulike erfaringer av teksten. I enhver litterær tekst finnes det en potensiell mening som leseren kan hente ut. Selve uthenting av denne meningen vil bli påvirket av hvilket stadium leseren er på i livet (s.18). Hennig påpeker at de individuelle litterære erfaringene vil variere hos de enkelte leserne. En tekst kan på ett stadium i livet ikke gi mening, men ved en senere anledning i livet kunne gi mening og verdi for leseren (s.18). Dermed kan en tekst tale til en elev, men være mindre forståelig for en annen. Utvelgelsen av tekster er altså en viktig oppgave for læreren. Tekster som skal brukes i undervisning, må ha egenskaper til å kunne treffe elevene. For at litteraturlæreren skal kunne lykkes i utvelgelsen av litterære verk, må hen «ha innsikt i elevenes verden, i følelsene og tankene deres» (Hennig, s. 19).

I boken: *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (2020) drøfter



litteraturviterne Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland litteraturens evne til å skape en estetisk opplevelse hos den enkelte leser. I introduksjonskapittelet i boken viser de til begrepet «estetisk danning» (2020, s. 14). Denne formen for danning «skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold, leserens kunnskaper (også om litteratur) og leserens opplevelse i møte med teksten» (s. 14). Videre framheves skjønnlitteraturens potensial til å påvirke leserens liv, virkelighetsforståelse, holdninger, forestillinger, identitet og danning (s.17). I sin redegjørelse for målet med litteraturdidaktikk peker Røskeland og Kallestad på at de har latt seg inspirere av Nussbaum (2016) og hennes tenkning om «den narrative forestillingsevnen» i redegjørelsen av målet med litteraturdidaktikk (s.17).

De presiserer at «[n]oe av målet med litteraturdidaktikk orientert mot estetisk erfaring og opplevelse, er nettopp å utruste elever (og andre lesere) til å utvikle og anvende sin litterære forestillingsevne gjennom lesing av litteratur» (s.17). Det er tydelig at den estetiske erfaringen og opplevelsen i kombinasjon med forestillingsevnen anses som essensiell innenfor deres tenkning om litteraturdidaktikken. Videre trekker de frem at utvikling og læring gjennom litteraturundervisning og didaktiske tilnærminger er viktige i prosessen for å gjøre leseopplevelsen til en estetisk erfaring (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 19). Det blir dermed læreren sin oppgave å gi elevene tilgang til leseopplevelser gjennom undervisningen som kan videreutvikles til estetiske erfaringer.

### 3.3.2 Den litterære samtalen i litteraturundervisning

I det forrige delkapittelet tok jeg for meg teoretiske refleksjoner i litteraturdidaktikken. I dette kapittelet skal jeg reflektere rundt ulike undervisningsmetoder, men disse metodene er også nært knyttet til litteraturdidaktisk teori. Jeg har valgt å inkludere teoretiske refleksjoner sammen med de metodiske i teorikapittelet fordi de er begge relevante for min oppgave. Blant de undervisningsmetodene jeg trekker fram, er det den litterære samtalen som får størst oppmerksomhet. I mine didaktiske refleksjoner blir den litterære samtalen en sentral undervisningsaktivitet, men jeg peker også på hvordan samtalen som metode kan kombineres med andre aktiviteter som ulike former for lese- og skriveoppgaver. Høytlesing og loggskrivning er eksempler på aktiviteter som jeg inkluderer i mine didaktiske refleksjoner. Jeg anser dessuten den litterære samtalen som særlig relevant i de affektive refleksjonene rundt den utvalgte romanen.

Som nevnt tar Hennig for seg selve litteraturundervisningen i del tre i boken *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2019). Her fokuserer han blant annet på høytlesing, den litterære samtalen og skriving som aktiviteter som kan bidra til å utvikle litterær kompetanse. Høytlesing blir av Hennig lagt frem som en viktig aktivitet i klasserommet. Ved å benytte seg av denne metoden kan elevene ha samme utgangspunkt i leseprosessen. Dette kan gjøre det lettere å samtale om teksten i plenum (2019, s. 159). Hennig peker på muntlige virkemidler som stemmebruk, intonasjon og kroppslige gester som kan anvendes for å gjøre teksten levende for elevene. Han fremhever at ved høytlesing vil læreren tolke teksten. Dette fører til at teksten blir filtrert gjennom læreren før den når eleven. Ved egenlesing vil derimot teksten gå via eleven først, noe som vil skape ulike lesinger av samme tekst (Hennig, 2019, s. 160).

Hennig skisserer tre ulike faser i leseprosessen. Han understreker at dette ikke er en rettlinjert prosess, men at leseren som oftest er innom alle fasene i ulike rekkefølger (2019, s. 158). Den første fasen kjennetegnes ved forming av antakelser og forventninger om handlingen. Leserens aktiverer kunnskap og erfaringer fra sitt eget liv i møte med teksten. Videre i denne fasen opptrer leseren som en detektiv som leter etter spor og fyller ut gap i historien (s.157). I denne fasen vil leseren stille spørsmål og gjerne dele sin lesing med andre klassekamerater. Blant annet klassesamtaler og loggskrivning trekker Hennig frem som mulige aktiviteter hvor spørsmål rundt teksten kan foregå (s.157).

I den neste fasen tar leseren et steg vekk fra teksten og prøver å relatere den til livet sitt. «For de fleste elever vil det være et spørsmål om en tekst taler til dem, om de opplever at teksten har noen relevans for deres eget liv» (Hennig, 2019, s. 158). Videre peker Hennig på at ikke alle tekster har en like tydelig relevans til alle lesere. Det blir her lærerens oppgave å hjelpe elevene til å finne noen relasjonspunkter. Det er disse relasjonspunktene som ifølge Hennig: «[k]an få oss til å forstå nye sider ved vårt eget liv eller å se ting på en ny måte» (2019, s. 158).

I den siste fasen inntar leseren en distansert og analytisk posisjon i forhold til teksten. Her reflekterer leseren over for eksempel virkemiddelbruk og mulige lese måter og tolkninger av det litterære verket (Hennig, 2019, s. 158). Hennig anser disse ulike lesefasene som

medvirkende til utbyggingen av forestillingsverdenen vår. Ved å være klar over disse ulike fasene i leseprosessen kan læreren hjelpe eleven med å se hvordan hen skaper sin unike forståelse av verket. Videre kan leseren i et klassefelleskap blant annet klargjøre lesingen sin for seg selv og sammenlikne den med andres lesinger. Leseren kan da bli mer reflektert og bevisst på sin egen lesing (s. 159).

Det å lese ferdig en bok kan ifølge Hennig sammenlignes med det å se ferdig en film. Leseren eller seeren ønsker å diskutere innholdet med noen andre etterpå (2019, s. 161). Videre argumenterer han for hvordan den litterære samtalen kan være en god undervisningsform, før han ser på konkrete tilnæringsmåter til den litterære samtalen som metode (s.161). «(...) gjennom samtalen ønsker vi at de skal kunne utveksle perspektiver og refleksjoner som gir større forståelse både av den litterære teksten og av tekstens betydning for elevenes egen virkelighet» (Hennig, 2019, s. 164). Litterær samtale skal altså gi elevene en større forståelse av verket, men også av dem selv.

I innledningsfasen i en litterær samtale er det «[e]lvenes egne uferdige, upresise og åpne lesninger som står i sentrum» (Hennig, 2019, s. 166). Hennig trekker frem en rekke eksempler som kan være nyttige i den første delen av samtalen (s. 166). Her nevner han blant annet å la elevene selv velge ut ett eller flere sitater fra det litterære verket som de kan diskutere i grupper. Personen som stod for utvelgelsen venter med å dele sine synspunkter til slutten av samtalen.

Mellomfasen kjennetegnes med et større fokus på innholdet i teksten, og mindre på elevene sine responser (Hennig, 2019, s. 168). Denne fasen kan åpne opp for drøftinger av moralske og eksistensielle spørsmål, i tillegg til familie- og venneforhold eller andre relasjoner som er beskrevet i teksten (s.168-169). I denne fasen vil som nevnt lesernes individuelle responser på teksten bli mindre sentrale. Elevene kan da ha behov for fokuspunkter fra læreren som kan hjelpe dem med å se ulike aspekter ved teksten. Her trekker Hennig frem følgende samtalepunkter: «motiv, fremstilling av følelser, relasjoner mellom personene eller hvordan handlingen utvikler seg» (s. 169).

I den siste fasen i den litterære samtalen legger Hennig vekt på at elevene skal lære å trekke

slutninger fra teksten som kan relateres til den virkelige verden og til seg selv (2019, s. 172). Videre presiserer han at dette kan gjennomføres ved å «[t]rekke linjer til andre tekster eller til spesifikke sider ved samfunnet som de er opptatt av» (s. 172). Også innenfor denne fasen i samtalen blir læreren et viktig holdepunkt for elevene. I denne sluttfasen presenterer Hennig en håndfull spørsmål som kan hjelpe elevene til å formulere sammenhengen mellom teksten, den virkelige verden og seg selv. Han vektlegger her særlig spørsmål som omhandler bokens hovedtema. Læreren kan spørre om hvorfor hovedtemaet er viktig og om hvordan teksten har hjulpet elevene til å få et styrket innblikk i hovedtemaet. Det kan også være aktuelt å spørre om elevenes oppfatning av hovedtemaet har endret seg etter lesing av boken (s.172). Hennig oppsummerer med å peke på hvordan litterære samtaler gir mulighet til å la elevene lære om seg selv, andre og litteraturen (2019, s. 173).

Som nevnt anser Hennig loggskrivning som en hensiktsmessig klasseromsaktivitet i den første fasen i leseprosessen. Også innenfor skrivning som leseutvikling trekker Hennig loggskrivning frem som en mulig aktivitet (2019, s. 180). For at en slik leselogg ikke bare skal røre ved overflaten til teksten med ren gjenfortelling, blir læreren sin jevnlige respons på loggen nødvendig. Ved å gi eleven kommentarer på loggen kan læreren veilede eleven på veien til å sette ord på spørsmålene og refleksjonene hen har (s. 180-181). Fordelen med dette er at det er eleven sitt skrivearbeid i loggen som er avgjørende for hvor oppmerksomheten skal ligge. Læreren kommer med innspill for å videreutvikle elevens refleksjon, men disse innspillene tar utgangspunkt i elevens refleksjoner slik at læreren på ingen måte påfører sin lesing på eleven (s. 181). I tillegg gir leseloggen eleven muligheten til å stoppe opp og notere ned spørsmål de har til teksten. Eleven kan dessuten dele disse spørsmålene med både læreren og resten av klassen (s.181). Leseloggen er ifølge Hennig en langsiktig aktivitet som krever at læreren gir elevene: «[k]lare føringer for *hva* en leselogg er, *hvordan* den kan utføres, og *hvorfor* den er nyttig» (Hennig, 2019, s. 183). En leselogg er dermed hensiktsmessig i litteraturundervisningen hvis elevene har kunnskaper om leseloggens bruksområde, og læreren kommer med jevnlige responser til elevene sitt skrivearbeid.

Boken *Opplevelse og utforsking. Litterære samtaler i praksis* (2021), skrevet av Hennig og Kristin Eriksen, beskriver hvordan litterære samtaler har blitt brukt i praksis i skolen. Utgangspunktet for boken er et forskningsprosjekt hvor det konsekvent ble utført litterære

samtaler i norskfagets litteraturundervisning i flere klasser på mellom- og ungdomstrinnet. Målet med denne studien var å undersøke hvordan elevenes litterære kompetanse og faglighet utvikler seg gjennom litterære samtaler over en lengre periode (Hennig & Eriksen, 2021, s. 6). Boken gir innblikk i samtalesykluser på de ulike trinnene med utgangspunkt i et mangfold av tekster i ulike sjangre. Også den litterære samtalsens muligheter og utfordringer i tillegg til oppsummerende betraktninger blir berørt i boken.

Gjennom erfaringene med å bruke litterære samtaler ble de involverte lærerne «overbevist om at et mer systematisk arbeid med litterære samtaler kunne bidra til at elevene utviklet seg som lesere og samtalepartnere, både i og utenfor klasserommet» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 16). Hennig og Eriksen konkluderer med at elevenes utvikling av evnen til å delta i utforskende samtaler, krever tid og systematisk opplæring. De trekker frem at slikt arbeid er nødvendig for at samtalerne kan ha et potensial å åpne litteraturen for elevene og til å gi dem økt innsikt i litterære tekster. Hennig og Eriksen trekker også frem at de litterære samtalerne bidro til å utvikle elevenes vokabular og begrepsapparat. På denne måten var samtalen et bidrag til å strukturere og klargjøre elevenes egne responser, slik at de fikk trening i å si det de tenkte om teksten i et læringsfellesskap (Hennig & Eriksen, 2021, s. 240).

Spørsmålet om hvordan og på hvilke måter litterære samtaler kan anvendes med utgangspunkt i *Høgspenning livsfare*, kommer jeg tilbake til i mine didaktiske refleksjoner.

### 3.3.3 Affektiv litteraturundervisning

Begrepene psykisk helse og utviklingen av empati er som nevnt sentrale innfallsvinkler til mine didaktiske refleksjoner omkring bruken av *Høgspenning livsfare* i undervisningen. Dette er begreper som kan inkludere temaer som kan forårsake ulike følelser hos leseren. I didaktisk arbeid med *Høgspenning livsfare* i klasserommet blir det derfor viktig å ha kunnskaper om hvordan en slik følelsesbasert undervisningssituasjon kan foregå.

Litteraturredidaktiker og lærer Kristin Buvik Sivertsen (2022) argumenterer i artikkelen «Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i skolen» for en affektteoretisk basert litteraturundervisning i artikkelen. Her trekker hun frem følelsenes betydning for utviklingen av analytiske ferdigheter. Et verk har evnen til å representere følelser på ulike

måter. Leseren har dermed behov for et analytisk begrepsapparat for å gjenkjenne hvilken metaforikk eller hvilke motiver som er gjengående i teksten. I tillegg til dette kan et verks fremstilling av følelser skape grobunn for samtaler om følelser som oppstår under lesingen. En slik samtale kan videre skape en inngang til refleksjon rundt hvorfor og hvordan man som leser reagerer på disse følelsene (2022, s. 6).

To sentrale mål innenfor den affektbaserte litteraturundervisningen er «å skape følelsesmessig engasjement i teksten» og «bidra til selvrefleksjon/selvinnsikt hos eleven» (Sivertsen, 2022, s. 3). Videre påpeker Sivertsen at en affektbasert litteraturundervisning bygger opp under målene i de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap». Sivertsen støtter seg på Nussbaum når hun poengterer samspillet mellom våre egne følelser og samfunnet rundt oss: «Det å reflektere over egne følelser innebærer altså å forstå seg selv som en del av en kultur og kulturens språklige praksiser» (Sivertsen, 2022, s. 3). På denne måten kan man gjennom lesing av skjønnlitteratur få en forståelse for egne følelser, men også for andres. Dermed kan en affektiv litteraturundervisning knyttes til begge de tverrfaglige temaene i læreplanverket (LK20).

Det første målet innenfor den affektbaserte litteraturundervisningen har et hovedfokus på følelsesmessig engasjement. Sivertsen hevder at et slikt engasjement er viktig for utviklingen av litterær kompetanse, men også for forståelsen av at skjønnlitteratur kan være en kilde til innsikt i følelser som eleven ikke har erfart selv. Videre mener hun at følelsenes rolle har fått for lite fokus i litteraturundervisningen. Hun trekker frem affektbasert undervisning sin relevans slik: «En affektbasert litteraturredidaktikk som til bruk i skolen kan bidra til både å tematisere og undersøke følelser eksplisitt som fenomen og elevens egne følelser kan utvikles – via litterære tekster» (Sivertsen, 2022, s. 4).

Som nevnt innledningsvis i masteroppgaven anser Andersen fortellinger som et rom for øvelse på veien til utviklingen av det empatiske individ (2019, s. 14). Sivertsen setter den affektteoretiske litteraturredidaktikken i særstilling med tanke på å skape denne emosjonelle forståelsen. Hun trekker frem at: «[s]elv om det å utvikle et emosjonelt repertoar ikke automatisk skaper en empatisk leser, kan det å være følelsesmessig bevisst være et godt

grunnlag for empatisk utvikling» (2022, s. 6).

Sivertsen er opptatt av at det etableres gode rammer for undervisningen slik at elevene ikke føler på et press til å åpne opp om det som kan føles privat (2022, s. 10). Lærerstyrte litterære samtaler og plenumgjennomgang av litteratur trekker Sivertsen frem som mulige fremgangsmåter. Utforskning av følelser og en emosjonell tilknytning til teksten vil være av interesse i en slik undervisningssituasjon. På denne måten kan elevene få muligheten til å sette ord på sine opplevelser av teksten i diskusjon med andre (s. 10). En litterær samtale med hovedfokus på det emosjonelle kan være et mulig utgangspunkt. Videre trekker Sivertsen (2022) også frem skriftlig arbeid med teksten. Her kan elevene få mulighet til å skrive om sine emosjonelle responser, og dele dem med de andre i klassen. Her vil det variere hvor mye elevene er villig til å dele av eget følelsesliv og erfaringer (s.10).

Også Hennig er opptatt av temaet følelser i litteraturundervisningen. Han mener at for å kunne hjelpe elevene til å skape en meningsfull forståelse av verket, må læreren blant annet ha kunnskaper om følelsene til elevene (Hennig, 2019, s. 19). Videre understreker Hennig litteraturens relevans for den emosjonelle utviklingen: «Litteraturen er en framstilling og formidling av emosjoner, og vil sette en rekke følelsesmessige reaksjoner i gang» (2019, s. 36). Han peker på at selve opplevelsen av en tekst er farget av den emosjonelle responsen til leseren. På denne måten kan teksten tilby en tilgang på et spekter av følelser som videre kan ha innvirkning på leseren sin emosjonelle utvikling.

I likhet med Andersen og Sivertsen anser Hennig litteratur som en kilde til trening av følelser (2019, s.36). Hennig understreker videre følelsenes plass i litteraturundervisningen: «En litterær erfaring formidler både emosjoner, faktaopplysninger og intellektuelle ideer. Derfor må også litteraturundervisningen dreie seg om både fornuft og følelser» (2019, s. 155). Han poengterer at et av målene med litteraturundervisningen «er at elevene blir mer oppmerksomme på sin egen reaksjon på litteraturen, hvordan de selv leser, og hva litteraturen kan lære dem om liv og samfunn (2019, s. 153). Hennig understreker at dette er en prosess som læreren og elevene gjennomgår sammen i form av å dele refleksjoner i klasserommet. I denne prosessen kan elevene bli mer bevisst på hvordan de selv, og andre reagerer på litteraturen (s.154). Litteraturen kan utvikle evnen vår til å lese med empati for

fiktive personer ved å gi oss tilgang til «[h]vordan samfunnet er en del av enkeltmennesker og den utviklingen som de gjennomgår» (Hennig, 2019, s. 155).

I første hoveddel av dette kapitlet har jeg redegjort for litteraturredidaktikkbegrepet og vist til ulike litteraturredidaktiske tilnærminger. I den andre hoveddelen har jeg hatt fokus på metodiske innfallsvinkler til litteraturundervisningen. Her har jeg lagt størst vekt på den litterære samtalen, men har også vist til hvordan den litterære samtalen kan kombineres med ulike former for lese- og skriveaktiviteter. Mer spesifikt har jeg gjort rede for hva som karakteriserer affektiv litteraturundervisning. I kapittel 6 skal jeg videreføre disse didaktiske og metodiske innfallsvinklene og drøfte dem i forhold til den utvalgte romanen og temaet litteratur og psykisk helse.



## 4.0 Metode

For å besvare første del av oppgavens problemstilling, som dreier seg om hvordan utfordringer med psykisk helse blir fremstilt i *Høgspenning livsfare*, vil jeg gjennomføre en litterær analyse. Jeg starter derfor metodekapittelet med å gjøre greie for begrepet litterær analyse. Dernest går jeg nærmere inn på affektiv narratologi som metode. I teorikapittelet har jeg vist til at affektiv narratologi er et voksende felt med flere bidragsytere. I metodedelen ønsker jeg å bygge på analysekategoriene som Andersen presenterer i sin bok. Jeg har valgt å legge vekt på følgende kategorier: Fortellerstemme, karakterer, rom- og tidselementer og emosjonelle impulsilder. Disse kategoriene har jeg vurdert som relevante for studiet av den utvalgte romanen. I tillegg til disse har jeg valgt å inkludere kategorien språklige bilder og symbolbruk, da bruken av språklige bilder og symboler er essensiell i bokens fremstilling av karakterers psykiske utfordringer. Alle de nevnte kategoriene kan knyttes til sentrale virkemidler i beskrivelsen av følelser i den utvalgte romanen og også til bokens tematikk.

### 4.1 Litterær analyse og affektiv narratologi

En litteraturvitenskapelig analyse handler om å begrunne vår tolkning av en tekst. En slik analyse stiller krav til et teoretisk og metodisk grunnlag for lesingen (Andersen et al., 2012, s. 18). En metodisk arbeidsmåte innebærer å starte med å nærlese den litterære teksten, og deretter trekke inn teori som kan støtte oppunder de spørsmålene og problemstillingene som teksten tar opp. Teorien kan på denne måten være et hjelpemiddel til å beskrive og forstå teksten som skal analyseres. Hvis man starter med teorien før man ser på den litterære teksten, kan tekstens betydningspotensial bli oversett (Andersen et al., 2012, s. 23). I analysen av *Høgspenning livsfare* vil affektiv narratologi være en teoretiske tilnærming, men også en metode for å kunne analysere romanens innhold og form i et affektivt perspektiv. Litterære tekster er forskjellige, og oppgavens problemstilling i tillegg til teorigrunnlag vil styre behandlingen av materialet (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). En tekst vil dessuten skape ulike spørsmål og forventninger avhengig av hvem som leser den. Både teksten og analysens formål vil påvirke vår tolkning. På denne måten kan en tekst ha flere gyldige tolkninger (Andersen et al., 2012, s. 18-19). Det mange litterære analyser har til felles, er undersøkelsen av det skjønnlitterære materialet ved hjelp av nærlesing. Denne

formen for lesing har sine røtter i nykritikken, en litteraturvitenskapelig retning som hadde et tydelig tekstinternt hovedfokus. Nærlesing som metode kan i dag kombineres med både en tekstintern og en tekstekstern tilnærming (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Barbara Hernstein Smith definerer nærlesing slik: “a technically informed, fine-grained analysis of some piece of writing, usually in connection with some broader question of interest” (Smith, referert i Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Nærlesing blir dermed ikke en isolert prosess, men en prosess som vil bli påvirket av utvalgt problemstilling og teori.

Å analysere blir beskrevet som en prosess hvor forskeren først plukker ut deler av teksten, for å så studere enkeltdelene og dernest se dem i lys av tekstens helhet. En slik undersøkelse kan bidra til en mer helhetlig forståelse av teksten. Tekstens betydning i forhold til den utvalgte tilnærmingen kan også bli tydeligere (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). En litterær analyse inneholder ikke kun en beskrivelse, men også en tolkning ettersom målet er å forstå den litterære teksten bedre. En analyse som reflekterer over hvordan tekstelementene fungerer i en sammenheng, og ikke bare fokuserer på å beskrive, vil styrke analysen betraktelig. Inkludering av utvalgte sitater og tekststeder underveis i analysen sikrer belegg for påstander om den litterære teksten (2020, s. 48).

Den affektive narratologien kan være en mulig inngang til en litterær analyse av episke tekster. I *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi* (2016) trekker Andersen frem flere aktuelle analyseelementer innenfor affektiv narratologi, som for eksempel rom- og tidselementer, emosjonelle impulskilder og karakterer. Jeg ønsker å anvende disse elementene i analysen, i tillegg til bruken av metaforer og symboler. Bruken av fortellerstemmen og fokalisering blir også essensiell i analysen av verket. Alle disse analyseelementene vil være viktige for leseren sin forståelse av og tilgang til karakterenes følelser. Disse elementene er dessuten essensielle for hvordan boken fremstiller de ulike karakterenes utfordringer med psykisk helse, og for hvordan protagonisten utvikler seg gjennom handlingsforløpet i møte med sin og morens psykiske helse.

#### 4.1.1 Fortellerstemme

Fortelleren er den som fører ordet i fortellingen. Videre forklarer Andersen (2012, s. 48) at denne fortelleren kan delta i handlingen og være en intern instans, eller ikke delta i

handlingen som ekstern forteller. Det er valg av pronomener som er bestemmende for disse fortellerkategoriene. I en første-persons-fortelling med intern forteller anvendes pronomeneret jeg. Her opptrer som oftest fortelleren som hovedperson ved bruk av jeg-formen. Tredje-persons-fortellinger som har ekstern forteller, er en fleksibel form hvor virkningen varierer ut fra hvor nært eller distansert fortelleren befinner seg i forhold til karakterene i fortellingen (2012, s. 48).

I narratologien er synsvinkel og fokalisering begreper som blir brukt om hverandre i narratologien. Det de har til felles er at de påvirker leseren sin tilgang på sanseintrykk i en fortelling (Andersen, 2012, s. 49). Termen fokalisering ble etablert av den franske teoretikeren Gérard Genette i 1972, og har i stor grad erstattet det mer kjente begrepet synsvinkel (Larsen, 2018, s. 54). Som Ann Sylvi Larsen peker på er synsvinkel knyttet til hvorfra det ses, mens fokalisering vil fange opp mer: «Fokalisering handler om hvor sansningssenteret er plassert, og hvilken informasjon som kan gis ut fra denne plasseringen» (s. 54). Termen fokalisering deles inn i tre ulike kategorier: ekstern-, intern- og nullfokalisering (Andersen, 2012, s. 49-50) Ved den første formen for fokalisering sanser og ser vi fra et punkt i selve fortellingsverdenen, men ikke gjennom en bestemt karakter. Ved intern fokalisering derimot sanser og ser vi gjennom en av de deltakende personene. Den siste formen for fokalisering, nemlig nullfokalisering finnes det ikke begrensninger eller filter for. Her sanser og ser leseren fra et punkt utenfor fortellingsuniverset (Andersen, 2012, s. 49-50). Ifølge litteraturforsker Petter Aaslestad (1999, s. 85) er en kombinasjon av intern fokalisering og indre monolog ikke uvanlig i psykologisk-realistiske romaner. I den utvalgte romanen *Høgspenning livsfare* får leseren ved flere anledninger tilgang til protagonistens indre monolog.

Den utvalgte romanen er en jeg-fortelling med intern forteller, og intern fokalisering. Vi får høre fortellingen gjennom Leas deltakelse i handlingen (Andersen, 2012, s. 52). Upålitelige fortellere er vanlige å finne i romaner. Jeg- fortellere i romaner trekker Andersen frem som særlig upålitelige (2012, s. 52). Leserens kan stille seg tvilende til fortellerens sin manglende innsikt i det det fortelles om. På denne måten kan leseren miste troen på fortellerens fremstilling av situasjonen (Andersen, 2012, s. 52-51). I *Høgspenning livsfare* får vi kun innblikk i andre karakterers situasjon gjennom Lea. Moren sin psykiske helse blir dermed

fremstilt gjennom Leas observasjoner og tanker. Mangelen på direkte innsikt i morens psykiske helse kan skape en skepsis hos leseren. Dette skal jeg gå nærmere inn på senere i analysen.

#### 4.1.2 Karakterer

I fortellinger er det en nær sammenheng mellom den forestillingsverdenen som blir fremstilt, og personene som opptrer i den. Litterære personer skildres ulikt, og må dermed også oppfattes forskjellig (Andersen, 2012, s. 41). Andersen deler litterære aktører inn i *flate* og *runde* karakterer. Uforanderlige personer blir inndelt i kategorien flate figurer, mens skikkelser som forandrer seg gjennom fortellingen, og som oppstår som individualiserte faller innenfor runde figurer (2012, s. 43). I *Høgspenning livsfare* møter vi både runde og flate figurer som har innvirkning på vår forståelse av personene. Dette er noe som skal undersøkes i min analyse.

I litterære fortellinger finnes det tre utbredte konfliktnivåer, *indre konflikt*, *konflikt mellom individ og samfunn* og *konflikt med andre personer*. Litterære figurer kan ha en kompleks psykologi som man blir kjent med gjennom disse ulike konfliktnivåene (Andersen, 2012, s. 43). Protagonistens forhold til seg selv og andre i den utvalgte boken er farget av alle disse tre ulike konfliktnivåene. Dette blir undersøkt nærmere i min analyse. I *Høgspenning livsfare* møter leseren på flere sentrale bipersoner. Faren og moren til Lea, hennes venninne Astrid, og læreren som blir kalt for Bror, er sentrale figurer. Leas kjæreste Halvor har også innvirkning på hovedpersonen sine følelser. Alle disse bipersonene påvirker Leas emosjoner.

*Emosjonelle triggerfigurer* trekker Andersen (2016, s. 55-56) frem som bestemmende for fortellingens emosjonelle ladning i den affektive analysen. Triggerfigurer blir påvirket av stedet, personene og hendelsene som foregår i fortellingen. Disse figurene kan dermed påvirke spenningsnivået i teksten ved å opptre som personer som leseren kan identifisere seg med. Leseren vil kunne sette seg inn i karakteren sine følelser og reaksjoner, og på denne måten «føle» på triggerfigurens utfordringer. Årsaken til emosjonene hos triggerfiguren vil som oftest være kjent for leseren (Andersen, 2016, s. 55-56).

Emosjonene til protagonisten i den utvalgte romanen blir påvirket av miljøet og personene

rundt henne. I analysen undersøker jeg hvordan tilgangen til protagonistens emosjoner påvirker leseropplevelsen. Gir denne tilgangen en økt forståelse eller identifikasjon hos leseren? Kan tilgangen til triggerfigurenes emosjoner skape innsikt i spørsmål rundt psykisk helse? Gjennom handlingen blir leseren informert om de hendelsene som foregår før Lea reagerer emosjonelt. Leseren er dermed kjent med årsakene som trigger Lea sine emosjoner og dermed reaksjoner.

#### 4.1.3 Rom- og tidselementer

I den affektive narratologien er *lokaliteten* et viktig moment: «Forfatteren skaper ved narrative virkemidler spesifikke affektive eller emosjonelle rom, og lar personenes affekter utspille seg i disse for å oppnå bestemte effekter» (Andersen, 2016, s. 52). En kirke kan for eksempel representere et affektivt rom, som kan skape helt andre affektive forventninger enn rommet utenfor. Dette affektive rommet kan inneholde et *affektivt register* som påvirker personens affekter, som igjen kan skape affektive reaksjoner hos individet (Andersen, 2019, s. 38). For eksempel vil idylliske naturomgivelser kontra hektiske storbyer kunne fremkalle ulike betydningskontekster. Det er tydelig at stedet der hendelsene i fortellingen utspiller seg, kan ha innvirkning på hvilke betydninger som skapes. Romlige bevegelser fra sted til sted er sjelden uten betydning i litteraturen (Andersen, 2012, s. 36). I den utvalgte romanen veksler forfatteren mellom tre sentrale affektive rom. Gården som ligger i naturskjønne omgivelser, hybelen i umiddelbar nærhet til et togstopp og skolemiljøet på den nye skolen til Lea.

Steder, omgivelser og situasjoner kan være styrende for karakterenes indre. Innenfor den affektive narratologien er personers affekter et handlingsdrivende element i en fortelling. Affektene kan dermed være bestemmende for hendelsene som utspiller seg (Andersen, 2019, s. 38). I *Høgspenning livsfare* blir hovedkarakteren Lea sine affekter påvirket av hvor hun er lokalisert. Man kan merke et annet affektivt register på gården enn i hybelen. Denne skiftningen i ulike affektive registre gir leseren tilgang til ulike og skiftende affekter hos protagonisten. I min analyse undersøker jeg hvordan omgivelsene påvirker protagonistens affekter og handlinger.

I narratologien blir *scene* og *referat* trukket frem som eksempler på tidsmessige begreper.

Disse fortellerteknikkene blir vekslert mellom ut fra hvor viktig hendelsen er. Vekslingen mellom disse er avgjørende for fortellerteknikken. En hendelse som strekkes og utdypes slik at fortellingen tar lengre tid enn selve hendelsen kategoriseres som en scene. En scene kan oppstå hvis den handlende har mange tanker, eller følelser som fører til at hendelsene utbroderes og overskrider handlingstiden (Andersen, 2012, s. 30). I den utvalgte romanen blir flere hendelser strukket ut og beskrevet i detalj. Leseren får tilgang til et spekter av følelser og tanker som kan skape et styrket innblikk i hendelsene. I analysedelen undersøker jeg hvordan bruken av scene i *Høgspenning livsfare* påvirker leseropplevelsen. I starten av flere kapitler i boka får leseren kort informasjon om at tiden har gått fremover siden forrige kapittel. Dette er eksempler på bruk av referat. Referat anvendes når fortelleren kort gjør rede for en hendelse som ikke er av stor betydning. Dette er et fortellergrep som gjør at tid og rom kan bli forkortet ved bruk av korte setninger (Andersen, 2012, s. 30).

Rekkefølge er et aspekt innenfor narratologien. Kronologi og tilbakeblikk er teknikker som går igjen i *Høgspenning livsfare*. Kronologisk fortellermåte presenterer hendelsene i samme rekkefølge som de faktisk foregår i. Ved retrospeksjon eller tilbakeblikk vil hendelsene bli fortalt i en annen rekkefølge. Tilbakeblikk eller *flashback* er eksempler på retrospeksjon eller en *analepse* som kan forklare emosjonelle reaksjoner og handlinger i øyeblikket (Andersen, 2012, s. 32-33). Ved flere anledninger i romanen får vi kjennskap til hendelser som har foregått tilbake i tid. Lea gir oss innblikk i situasjoner og hendelser som moren hennes deltok i før hun ble ytterligere preget av sine psykiske lidelser. Disse minnene som hovedpersonen gir oss tilgang til, fører til at leseren får et større bilde rundt morens psykiske lidelse, men også forholdet mellom mor og datter.

#### 4.1.4 Emosjonelle impulskilder

Emosjonelle impulskilder er av interesse for å danne et grunnlag for forståelse av litterære karakterer. Ved å få innblikk i hvordan litterære figurer er styrt av forskjellige impulskilder, kan leseren bli bedre kjent med personene (Andersen, 2016, s. 231). Det skiller mellom indre- og ytre impulskilder i en affektiv narratologisk analyse. Episke hendelser som leder til emosjonelle reaksjoner beskrives som en ytre impulskilde, som ofte er å finne i realistiske romaner. Protagonen i *Høgspenning livsfare* blir påvirket av ytre impulskilder som skaper emosjonelle reaksjoner hos henne.

Indre emosjonelle impulsilder kan blant annet skyldes ulike lag ved psyken eller personligheten. Andersen trekker frem følgende vanlige elementer innenfor denne impulsilden: Minner, fantasier, imaginasjoner, drømmer, hallusinasjoner, forventninger, planer, prosjekter og ideologiske oppfatninger (2016, s. 90). Ifølge Andersen vil gjentatte emosjonelle opplevelser hos en person skape et emosjonelt mønster som etter hvert vil bli til personlighetstrekk. *Script* er betegnelsen på slike narrative sekvenser som gjentas i karakterenes liv (2016, s. 21). Andersen viser til psykolog Sylvania Tomkins som hevder at emosjoner er den viktigste motivasjonsfaktoren for atferd, og at mennesker handler ut fra 'scripts' for å håndtere emosjonelle problemer i livet (Tomkins, referert i Andersen, 2016, s. 21). Hovedpersonen i romanen blir utsatt for emosjonelle belastninger som fører til at hun bestemmer seg for å skifte identitet når hun flytter for å gå på ny skole. I skolemiljøet går hun derfor fra å være Lea til å bli Vilde. Hun endrer utseende og navn i et forsøk på å ta avstand fra livet sitt. Dette skaper et mønster gjennom det narrative forløpet som fører til nye personlighetstrekk hos hovedpersonen. Protagonisten følger dermed gjentakende emosjonelle scripts.

#### 4.1.5 Språklige bilder og symbolbruk

Sammenlikninger og metaforer er begge språklige sansebilder som er viktige for leseopplevelsen. Disse språklige bildene er dessuten nært knyttet til både synssansen og evnen til å danne mentale bilder. De kan utfordre både forestillingsevnen og evnen vår til å overføre en betydning fra et område til et annet (Lånke, 2018, s. 94-95).

Språklige bilder har evnen til å strukturere et litterært verk og knytte andre bilder til seg, slik at det samlede verket også får en metaforisk funksjon (Lånke, 2018, s. 95). Hovedpersonen i den utvalgte romanen bruker flere metaforer og sammenlikninger for å sette ord på følelsene sine. Både følelser som er knyttet til hennes egen psyke, men også følelser som er rettet mot forholdet til sin mor. I analysekapittelet undersøker jeg hvordan disse språklige bildene blir anvendt, og hvilken effekt de kan gi.

Et symbol kan være «et billedlig tegn med mest mulig entydig betydning, og som kan forstås uten språklig kunnskap» (Andersen, 2019, s. 125). Andersen trekker frem trafikkskilt, flagg og

kommunevåpen som eksempler på denne typen symbol. Symbolet trekant blir som trafikkskilt forstått som fare (s.125). I litterære tekster vil imidlertid symboler ofte ikke ha en lett oversettelig og entydig mening. Symboler kan på denne måten samle komplekse betydninger i ett og samme grep (Andersen, 2019, s. 125). Symboler har en «overført betydning», da de henviser til eller forestiller noe mer enn seg selv. I litterære verk vil ofte symboler ha en konstant posisjon, og vise seg gjentatte ganger (Andersen, 2019, s. 125). Andersen anser symbolets betydning som viktig i en analyse. Har symbolet en felles betydning for alle aktørene i fortellingen, eller har symbolet en spesifikk betydning for en av personene? Hvis sistnevnte er tilfellet, skaper dette et skille mellom de ulike personene? (2019, s. 126). I den utvalgte romanen blir et trekantet skilt hvor det står «Høgspenning. Livsfare» anvendt som symbol flere steder i handlingen gjennom hovedpersonen. I analysen skal jeg å se på hva bruken av dette symbolet tilfører leseopplevelsen og forståelsen av protagonisten sine følelser.



## 5.0 Analyse

### 5.1 Handlingsreferat

I romanen *Høgspenning livsfare* møter vi Lea som går i andre klasse på videregående. Hun bor på hybel og har ennå ikke fått venner på det nye stedet. Foreldrene hennes bor på en gård bare noen togstopp unna. I boken er Leas mor og far sentrale bifigurer, og flere kapitler skildrer familielivet på gården. Leas forhold til moren gjennomgår en drastisk endring gjennom handlingsforløpet. Dette skjer som en følge av at moren går inn i en psykisk krise. Relasjonen til moren påvirker Leas hverdag og psykiske helse. Hverdagen hennes blir så vanskelig at Lea velger å endre personlighet og utseende. På det nye stedet presenterer hun seg som Vilde, og ikke som Lea, i et forsøk på å ta avstand fra det tidligere livet sitt. Denne nye versjonen av Lea skiller seg fra slik hun var før. Vilde er ikke redd for å skille seg ut i mengden eller si akkurat det hun mener. Hun farger håret lilla og skaffer seg nesering. Ifølge Lea er Vilde den beste versjonen av henne selv. Vilde sin selvsikkerhet blir oppdaget av skolekameraten Halvor. De blir kjærester og deres forhold utvikler seg gjennom boken. Moren til Lea legges inn på psykiatrisk avdeling, og det viser seg at moren har en bipolar lidelse. Lea besøker moren, men føler seg mer distansert fra henne enn noen gang. Etter enda en innleggelse føler Lea på et håp om at moren endelig skal få hjelp, og bli frisk. Hun planlegger morens bursdag, og ser frem til at ting skal bli slik som før. På bursdagen til moren får Lea en telefon av faren som forteller at moren hennes har tatt selvmord. Lea og faren går gjennom en sorgprosess sammen, og forholdet deres blir styrket. Halvor blir en støttespiller for Lea i denne vanskelige juletiden. Alle sidetallsreferanser til romanen viser til Guåker, 2020.

### 5.2 Fortellerstemme

Som nevnt i metodekapittelet er *Høgspenning livsfare* en jeg-fortelling med intern forteller, og intern fokalisering. Hovedpersonen Lea er deltakende i handlingen, og vi sanser og ser universet i boken gjennom henne. Fortellermåten skaper innsyn i hovedpersonens tanker og følelser. Bruken av intern forteller gir leseren muligheten til å oppfatte situasjoner og hendelser gjennom hovedpersonen. Ved flere anledninger blir leseren presentert for Lea sine tanker og følelser om det som skjer i livet hennes:

Men kva skjer om eg seier til nokon: Mamma er sjuk. Vil eg grine? Vil eg knuse noko? Og kva skjer da? Vil eg måtte flytte heim for å ta vare på ho? Ikkje fullføre skulen? Eg veit ikkje, derfor kan eg ikkje. Eg må late som ingenting. (Guåker, 2020, s. 32)

Her fører Lea en indre dialog med seg selv hvor hun gir uttrykk for sine bekymringer. Leseren får innblikk i hennes resonnement av følelser og tanker. På denne måten kan mottakeren bli bevisst på protagonistens sine reaksjoner, og kan få en bedre forståelse for hvorfor hun handler slik hun gjør. Fortellerstemmen gir dessuten leseren innblikk i personligheten til Lea. Kjennskapen til protagonistens personlighet kan gi leseren et nærmere forhold til Lea, som kan øke forståelsen for de utfordringene hun møter på. Tekstutdraget nedenfor kan tjene som eksempel på en skildring som kan bidra til en større forståelse for protagonistens motstridende følelser og tanker:

Eg vil ikkje grine,  
eg vil grine,  
eg vil ikkje søkke ned på bakken og rope høgt,  
eg vil søkke ned på bakken og rope høgt,  
eg vil ikkje at nokon skal bry seg om meg,  
eg vil at nokon skal bry seg om meg. (Guåker, 2020, s. 189)

Her blir leseren tatt med på de indre forhandlingene som protagonisten har med seg selv. Ved flere anledninger har Lea tankestrømmer hvor hun diskuterer med seg selv. Jeg-fortelleren blir på denne måten tydeliggjort, og leseren kan få en styrket forståelse for protagonistens sine utfordringer som påvirker protagonistens hverdag og psyke.

Emosjonelle impulskilder er som nevnt viktige for forståelsen av litterære karakterer (Andersen, 2016, s. 231). Indre impulskilder er ifølge Andersen knyttet til personligheten eller psyken til en karakter (2016, s. 90). Leas gjentakende emosjonelle belastninger bidrar til at hun bestemmer seg for å bytte personlighet. Når hun flytter på hybel for å begynne på videregående skole, velger Lea som tidligere nevnt å kalle seg for Vilde istedenfor sitt reelle navn. Som Vilde spiller hun ut andre personlighetstrekk enn hun har som Lea. Gjentakende mønstre som skaper nye personlighetstrekk, blir kalt scripts (Andersen, 2016, s. 21). Når Lea

går inn for å skape en ny identitet, blir det dannet nye «scripts» eller personlighetsmønstre. Gjennom skiftet til karakteren Vilde går protagonisten gjennom en forandring som fører til at hun endrer personlighet for å takle den nye hverdagen sin. På en tur sammen med Halvor hvor Lea kommer inn i et dystert tankesett søker hun tilflukt i sin nye personlighet: «Og så kjem eg på at eg er Vilde, eg er ein karakter som ikkje er mørk. Ikkje ein tragedie» (s. 79). Her kommer det frem at karakterbyttet blir en flukt fra hennes virkelige liv, hvor de emosjonelle belastningene blir for store. Dette personlighets- og navnebyttet påvirker fortellerstemmen i boken. Pronomenet endres, og fortellingen blir tillagt en aural forteller. Synsvinkelen er fortsatt intern, og vi får innblikk i denne nye personligheten gjennom bruken av intern fokalisering. Denne aural fortellerstemmen og interne fokaliseringen gir leseren innblikk i denne nye personligheten gjennom en indre monolog. Dette fører til at vi får tilgang til Vilde sine tanker, samtidig som vi beholder tilgangen til Lea sine tanker. Fortellerens veksling mellom personal og aural forteller gjør dermed at leseren beholder tilgangen til begge personlighetene. Dette gjør også at leseren får tilgang til den indre konflikten som utspiller seg mellom Lea og Vilde.

Som nevnt er Vilde ifølge Lea den beste versjonen av seg selv. «Eg er ein verdensmeister. Eller. Vilde er» (s. 199). Det blir tydelig at denne personlighetsendringen fører til en selvsikkerhet hos protagonisten. Det er gjennom dette personlighetsbyttet hun finner selvtilliten til å oppsøke Halvor, en gutt som hun har følelser for. Deres forhold utvikler seg i en romantisk retning. Det er tydelig at denne personlighetsendringen har innvirkning på forholdet til Halvor.

(...) eg får lyst til å vere meg sjølv saman med han, eg får lyst til å seie alt eg tenkjer på, saman med han. Men eg gjer det ikkje. Eg veit ikkje kva han ville sagt. Eg er Vilde, og ho er kul. Ho tek ikkje seg sjølv høgtideleg. Ho er ikkje redd for noko. Å «drite seg ut» finst ikkje i hennar vokabular. Ho er glad og slenger med leppa og seier kødd og toler å bli kødda med, og ho er bra og god og snill og sjarmerande og alle sånne eigenskapar som får folk til å like ein. (Guåker, 2020, s. 76)

Her kan det virke som om protagonisten går på akkord med seg selv. Hun gir uttrykk for at Halvor gir henne den tryggheten som kreves for at hun kan være seg selv. Samtidig søker

hun tilflukt i sin nye personlighet. Hun ønsker å leve opp til de egenskapene som hun anser som viktige for å bli godtatt. Tankestrømmen som blir tilgjengelig for leseren kan skape en dypere forståelse for Leas livsvalg og følelser. I dette sitatet får leseren informasjon om deres forhold gjennom hovedpersonen sine beskrivelser. Vi får ingen direkte tilgang til Halvors tanker og følelser rundt forholdet. Halvor som karakter blir til dels skildret gjennom beskrivelser av det han gjør og sier, men først og fremst blir vi kjent med han gjennom Leas fortellerstemme.

Som nevnt trekker Andersen frem jeg-fortellere i romaner som særlig upålitelige (2012, s. 51-52). Leserens får dermed kun innblikk i situasjoner og hendelser gjennom protagonistens fremstilling. Dette er også tilfellet med de andre bipersonene i fortellingen. Det er gjennom Leas beskrivelser leseren blir kjent med de ulike karakterene. Ved flere anledninger beskriver Lea hendelser mellom sine foreldre og seg selv. Også her blir moren og faren hennes tillagt egenskaper gjennom Leas beskrivelser og oppfatninger av dem. Vi får vite gjennom henne hvordan de reagerer emosjonelt i ulike situasjoner, men vi får ikke informasjon om deres egne tanker rundt hendelsene. Dette skaper et innskrenket blikk på disse karakterene.

## 5.2 Karakterer

Litterære karakterer kan deles inn i flate og runde personer (Andersen, 2012, s. 43). Runde karakterer forandrer seg gjerne underveis i handlingen, mens flate karakterer framstår som typer med liten eller ingen utvikling. Både Lea, hennes foreldre og Halvor gjennomgår emosjonelle forandringer gjennom handlingsforløpet, og Leas relasjon til disse endrer seg også. Disse bifigurene, i tillegg til protagonisten, kan derfor regnes som runde karakterer. Gjennom Lea får vi innblikk i foreldrenes væremåte og utvikling i forhold til morens psykiske sykdom. Leserens får dessuten informasjon om forholdet mellom Lea og Halvor fra protagonistens ståsted. Leas fortellerstemme og Lea som fokaliseringsinstans bidrar til å skape en karaktertegning av Halvor.

Halvor er eit halvt år eldre enn meg. Eg skulkar skulen, og han har fri. Han er *berre* eit halvt år eldre enn meg, likevel verkar han mykje eldre. Han er ikkje som dei andre, han er så roleg, så tolmogig. Saman med han lærer eg noko, saman med han får eg noko til, saman med han kjem eg sånn som eg kjem når eg er aleine. (Guåker, 2020, s.

I dette sitatet fremstiller Lea Halvor som tålmodig og rolig. Hun føler seg godtatt og trygg sammen med ham. Det kommer også frem at protagonisten føler at hun kan være seg selv sammen med Halvor. Gjennom slike sitater får leseren et tydelig bilde av Halvor som karakter gjennom Leas fremstilling.

Som nevnt ovenfor reagerer bipersonene ulikt og fremstår som individualiserte runde figurer. Derimot framstår Leas lærer Bror og venninnen Astrid som flate uforanderlige figurer. Vi får ikke samme innblikk i deres emosjoner og utvikling som hos de andre bipersonene. Dette fører til at leserens forståelse av disse flate figurene blir begrenset.

### 5.3 Affektive rom

Som nevnt i metodekapittelet er lokaliteten viktig innenfor den affektive narratologien. Gården, hybelen og skolen er eksempler på steder som kategoriseres som affektive eller emosjonelle rom hvor protagonisten i boken utspiller ulike affekter (Andersen, 2016, s. 52). Protagonistens affekter blir påvirket og opptrer annerledes i disse ulike rommene. Omgivelsene kan på denne måten være styrende for hvilke affekter som oppleves av Lea, og i tillegg for hvordan hun handler (Andersen, 2019, s. 38).

Gården er barndomshjemmet til Lea. Hun har mange fine minner fra gården sammen med foreldrene sine. I et av de første kapitlene i boken kan vi lese følgende: «Eg spring bak huset og oppover skråninga, mot lyden. Hadde heilt gløymt kor mykje eg gledde meg til å komme heim og treffe flokken att» (s. 18). Det er tydelig at hun har savnet det gode livet på gården, og hun assosierer det tidligere livet her med glede. Savn er en følelse som går igjen i Lea sine beskrivelser av gården. Hun forteller om fine stunder sammen med moren sin og geitene og om hvor mye moren hennes pleide å hjelpe til med stell av dyr og annet arbeid på gården. Lea har et ønske om at moren skal fortsette å bidra, og ikke gå glipp av fine opplevelser.

I boken beskriver Lea landskapet på gården imens hun koser med geitene. Hun fester blikket sitt på huset hvor moren mest sannsynlig fortsatt ligger i sengen sin. Her får vi innblikk i Lea sin indre monolog: «Eg forstår ikkje korleis mamma ikkje kan vere med på dette. Det er

umogleg å vere trist i lag med geitene. Eg finn fram mobilen og sender ei melding til mamma. «Geitene saknar deg». Det kjem ikkje noko svar» (s. 20). Lea vil at mammaen hennes skal være glad sammen med henne, og ikke være trist alene på soverommet.

De stundene som Lea setter pris på, blir påvirket negativt av morens manglende tilstedeværelse. På denne måten blir gården en plass som er forbundet med vonde følelser for protagonisten. Gården blir en påminnelse på hvordan livet var før og hvordan moren hennes var før hennes psykiske lidelse ble forverret. Dette affektive rommet skaper på denne måten lengsel og tristhet i tillegg til savn hos Lea. Det er på gården Lea føler på sinne for første gang i fortellingen. Dette legger en demper på forholdet mellom Lea og hennes mor, som igjen påvirker Lea sitt forhold til gården. Gården blir en påminnelse om alt moren hennes ikke lenger kan bidra med i forholdet deres og i arbeidet på gården.

Lea beskriver hybelen med ord som stille, tom og rar: «Hybelen, som er det eg kallar heim, fordi det som egentleg er *heim* er meir som *borte* (s. 36). Hybelen blir et sted Lea flykter til for å slippe unna den vonde sannheten, nemlig hennes syke mor på gården, som ikke har vært seg selv på lang tid. Dette blir understreket i kommende sitat hvor Lea tenker at hun vil bo på hybelen, slik at linjene mellom henne og gården blir så langt vekke som mulig: «Eg bur her. Dette er heimen min. Det er ei lita bygd men det er ok, den er større enn den eg kjem frå» (s. 44). Lea er innforstått med at dette er hennes nye hjem, og at det er her hun hører til nå. Likevel klarer hun ikke å slutte å tenke på moren sin: «Eg vrir på meg der eg ligg i senga, under dyna, som mamma sendte med meg da eg flytta» (s. 29). Hun finner koblinger mellom gjenstander i leiligheten og minner som omhandler moren hennes. En natt våkner Lea av en drøm. Drømmen handler om savn knyttet til moren hennes. I denne drømmen går moren til Lea fremfor henne på en sti. Lea prøver å nå henne igjen, men uansett hvor fort hun løper klarer hun ikke å nå moren. Når Lea endelig kommer frem til henne har hun forsvunnet. Hybelen som et affektivt rom for flukt blir istedenfor en påminnelse på det hun savner og ønsker endring på. Lea får stadig påminnelser om sin mor, både gjennom drømmer og minner i hybelen.

På skolen er Lea ensom. I starten av fortellingen er det tydelig at Lea ikke har funnet sin plass i skolemiljøet, og hun sliter med å få venner: «Eg kjenner ingen i klassa mi. Det vil seie, eg

har prata med dei så mykje som eg har vore nøydd til, men ikkje blitt *kjent med dei*. Eg kjenner ingen, og ingen kjenner meg. (s. 23). Som nevnt er det skolemiljøet som fremprovoserer den store personlighetsendringen hos Lea. Lea endrer seg for å passe inn i det nye miljøet på skolen. Etter hvert blir skolen en plass hvor Lea får en pause fra livet med familien og morens sykdom: «Eg vil tilbake til aulaen der Bror pratar om øvingsteknikkar. Eg vil vere der eg kan puste» (s. 128). Skolemiljøet blir på denne måten et affektivt rom hvor Lea kan ta avstand fra andre sider av livet sitt og til de vanskelige følelsene knyttet til morens sykdom. Samtidig blir dette affektive rommet en flukt for Lea hvor hun undertrykker følelsene sine. Kommende sitat foregår kort tid etter at Lea har vært på gården og fått innblikk i moren sin situasjon.

Eg må ikkje prate med nokon, må ikkje smile, ikkje le, ikkje grine. Uansett kva eg gjer, så vil det komme ut av meg, og eg kan ikkje det. Eg veit ikkje korleis det ser ut om eg slepper det ut. (Guåker, 2020, s. 32)

Lea har denne indre dialogen med seg selv når hun går inn på skolen. Hun vil ha noen å dele følelsene sine med angående morens psykiske helse, men hun vet ikke hvordan hun kan få det til. Istedenfor å søke støtte hos noen i skolemiljøet holder hun de vonde tankene for seg selv.

#### 5.4 Konfliktnivåer

Innenfor affektiv analyse er indre konflikt, konflikt med andre personer og konflikt mellom individ og samfunn, tre sentrale nivåer (Andersen, 2012, s. 43). Det er i de affektive rommene som finnes i romanen at disse tre nivåene utspilles. I *Høgspenning livsfare* finnes det flere eksempler på at protagonisten opplever en indre konflikt med seg selv. Ganske tidlig i boken blir Lea informert om at moren hennes sliter enda mer psykisk enn før. I kommande sitat er Lea på vei til toget for å besøke foreldrene sine på gården: «Eg vil hoppa framfor toget, men eg vil ikkje hoppa. Tek eit steg tilbake, vekk frå perongkanten. Eg vil jo ikkje døy» (s. 45). Her er Lea i en forhandling med seg selv. Hun forhandler om hun skal avslutte sitt eget liv. I det ene øyeblikket vil hun hoppe, i det neste ombestemmer hun seg. Denne scenen er et eksempel på en indre konflikt som forankres i dette affektive rommet, nemlig togstoppet i nærheten av Lea sin hybel. Som nevnt innledningsvis gir denne interne

fokaliseringen et innblikk i protagonisten sine tanker og følelser. Tilgangen til Leas tanker og følelser kan gi leseren et skjerpet blikk når det gjelder å sette seg inn i protagonistens emosjoner og handlinger.

I romanen spør Lea seg om dette: «Kven er eg som ikkje vil ha mor mi på besøk på bursdagen min? Men eg vil ikkje sleppe ho inn. Eg vil at ho skal dra» (s. 91). I denne scenen får hovedpersonen besøk av sin mor på fødselsdagen sin. Spørsmålet Lea stiller seg, viser tydelig den konflikten hun har med seg selv og sine følelser knyttet til dette besøket. Indre konflikter som blir tydeliggjort gjennom bruken av intern forteller, fungerer som en rød tråd gjennom hele romanen. Gjennom skildringer av slike indre konflikter kan leseren bli bedre kjent med protagonisten sin psyke. Man får tilgang til karakteren sine tankestrømmer og kan få en bedre forståelse av hvordan hun tenker og føler.

Som Andersen (2016, s. 231) poengterer, skilles det mellom indre og ytre impulsilder i en affektiv narratologisk analyse. Han beskriver slike ytre impulsilder som hendelser som leder til emosjonelle reaksjoner. Protagonisten opplever ikke bare konflikt med seg selv. I romanen er Lea stadig i konflikt med sin mor, og til dels også med andre karakterer. Lea føler på sorg, sinne og håp i relasjonen med moren. Morens psykiske helse er hovedårsaken til konflikten mellom dem. Lea vil ha den moren hun kjenner tilbake, og godtar ikke at moren har forandret seg. I *Høgspenning livsfare* er forholdet mellom Lea og moren en viktig arena for å studere skildringer av ulike emosjonelle reaksjoner. Deres forhold fører til hendelser og konflikter som påvirker Leas liv, i tillegg til hennes psykiske helse. Majoriteten av Leas emosjonelle reaksjoner stammer fra deres samhandling. Derfor ønsker jeg å legge hovedvekt på deres forhold i min analyse. Det er nemlig i samspillet mellom disse to karakterene at Leas psykiske helse blir preget i negativ retning i størst grad. Lea blir påvirket av morens psykiske helse, som igjen påvirker Leas psykiske helse. Det er tydelig at forholdet mellom moren og Lea er hovedårsakene til de emosjonelle vanskene i livet til protagonisten. I analysen skal jeg først se på dette mor-datter-forholdet, før jeg undersøker Lea sitt forhold til andre sentrale bipersoner.

Flere steder i romanen får leseren som nevnt innsikt i minner og hendelser som har foregått tilbake i tid. Disse minnene som hovedpersonen synliggjør for leseren, fører til at man får et



større bilde av morens psykiske lidelse, men også av forholdet mellom mor og datter. Lea ser tilbake på disse minnene med lengsel:

Ho var så arbeidsam før, ho gjekk på med alt ho hadde, eg har aldri sett nokon arbeide så hardt og iherdig som ho. (...) Det var som om ho hadde ei uendeleg kjelde av energi og kraft, eg kan knapt hugse å ha sett ho ligge på sofaen. (Guåker, 2020, s. 49)

Det er klare kontraster mellom moren slik hun framstår i minnene til Lea, og slik Lea beskriver moren sin i nåtid. Tidlig i boken forteller Lea med stor entusiasme om flere minner og hendelser hvor moren hennes jobbet som lærer på skolen i tillegg til gårdsarbeidet hun deltok i. Hun forteller i disse ulike tilbakeblikkene også om hvor mye energi og glede moren viste i disse rollene. Det blir tydelig at disse minnene og hendelsene er sentrale for Leas følelsesliv, og de preger også hennes tanker og handlinger gjennom fortellingen.

Ved flere anledninger poengterer Lea de store forandringene som moren har gjennomgått. Lea forteller om hva moren pleide å gjøre når Lea kom hjem på besøk, og hvordan hun oppførte seg. Nå har moren hennes blitt som en ukjent for henne: «Kven er det som sit framfor meg? Eg kjenner ho ikkje att i det heile» (s. 105). Protagonisten understreker også de kroppslige forandringene hos moren sin:

Mamma har blitt så tynn. Det er mest ikkje att noko av ho. Kjakane er innholne, auga ligg som djupe søkk i ansiktet, dei er ikkje så blå som dei pleier, dei verkar blasse, eller som om dei har ei grå hinne over seg. Ho ser rynkete ut, som ei drue som ligg ute i sola og held på å forvandle seg til å bli ei rosin. Det er berre det at ei rosin er søt. Ho er ikkje søt i det heile. (Guåker, 2020, s. 46)

Ut fra dette sitatet kan avsky være en følelse som Lea forbinder med morens psykiske helse. Sykdommen har totalforandret moren hennes, og dette godtar ikke Lea.

Innenfor det tredje nivået, nemlig konflikt mellom individ og samfunn blir Leas forhold til skolemiljøet vesentlig. Lea føler seg utenfor og annerledes på den nye skolen. Dette skaper

utfordringer for henne. Løsningen hennes blir å spille ut en annen karakter for å tilpasse seg den nye hverdagen. På denne måten blir hennes møte med dette nye samfunnet en trigger for å endre sider ved seg selv for å passe inn. Dette skaper indre konflikter hos protagonisten. Lea er stadig i forhandling mellom seg selv og sin nye personlighet. Leseren blir for eksempel presentert for dialogen protagonisten har med seg selv under en samtale med noen klassekamerater på skolen: «Kan nokon no vere så snill å forklare meg kva ei bjønnefitte er? Seier eg og skjønner ikkje kor eg får sjølvtiliten frå. Eg ville aldri tort å spørje om noko sånt. Men Vilde. Ho tør faen meg alt» (s. 71). Slik blir det en konflikt mellom hennes rolle i skolemiljøet og hennes tidligere selv som ikke hadde hatt selvtilliten til å handle slik som Vilde gjør.

Skolesamfunnet blir hennes flukt fra hverdagen hvor hun kan være en annen enn seg selv. Her kan hun glemme hvem hun egentlig er, og heller være Vilde som ikke har en syk mor, og som ikke har bekymringer. For Vilde er livet lett og uten problemer. Dette blir understreket her: «Eg gir meg sjølv eit nytt namn. Eg heiter ikkje lenger Lea, men Vilde. Vilde er kul. Ho har ingen problem i heile verda. Alt i livet hennar går på skjener» (s. 56). Hun benytter seg av denne nye personligheten i et forsøk på å ta avstand fra livet sitt, og alle de vanskelige følelsene sine knyttet til dette livet.

### 5.5 Protagonistens forhold til sentrale bipersoner

I romanen er det flere karakterer som er medvirkende i livet til Lea. Moren, faren og Halvor blir fokuspersoner i min analyse. Disse karakterene har ulik påvirkningskraft på Lea sin psykiske helse. Som nevnt utvikler disse bipersonene seg emosjonelt gjennom handlingsforløpet. Dette fører til at Lea sin relasjon til disse runde figurene endrer seg.

I dette delkapittelet ønsker jeg dessuten å undersøke hvordan de ulike bipersonene oppfører seg empatisk overfor Lea. Empati fordrer at man kan se problemet som et individ sliter med. Protagonisten benytter seg av sin andre personlighet, Vilde for å skjule de vonde følelsene hun har inni seg. Dette gjør det utfordrende for de andre bipersonene å oppdage at protagonisten sliter, og hva hun sliter med.

### 5.5.1 Leas relasjon til moren

Forholdet mellom moren og Lea er som nevnt hovedfokuset i analysen. Dette begrunnes i at majoriteten av Leas emosjonelle reaksjoner er et resultat av deres relasjon og samhandling. I dette delkapittelet undersøker jeg primært hvordan Leas mestringsstrategier har en sammenheng med morens psykiske lidelse.

Som tidligere forklart, endrer Leas tanker og atferd seg overfor moren. Morens psykiske utfordringer har forverret seg og det har også Leas tankesett overfor moren. I minnene som Lea beskriver er det tydelig at Lea er begeistret for moren sin. Hun forteller om hvor koselig moren hennes pleide å gjøre det når hun skulle komme hjem, og at hun pleide å henge opp morsomme plakater på rommet hennes. Lea ser tilbake på minner hvor moren hennes sang og arbeidet på gården. Nå gjør hun ingen av delene, og skuffelsen over dette er stor hos Lea.

Endringen hos moren legger en klar demper på mor-datter-forholdet. Moren deltar ikke på ting som Lea forventer av henne, og hun oppfører seg ikke slik som før. Ved flere anledninger savner Lea at moren hennes spør om hvordan det går på den nye skolen hennes, og generelt hvordan livet hennes er. Den tilstedeværende moren hennes er borte. På det første besøket på gården etter at Lea har flyttet, forteller Lea om livet på den nye skolen. Moren har ikke spurt henne om noe, så Lea bestemmer seg for å fortelle: «Mamma ser ikkje på meg i det heile mens eg fortel, ho berre stirer på eit fast punkt på veggen over døra» (s. 14). Lea fortsetter å fortelle og dele erfaringer fra det nye livet sitt. Hun prøver til og med å være morsom for å få frem en latter hos moren. Dette lykkes hun ikke med. Med stort engasjement forteller Lea om skoleteateret og sin egen usikkerhet knyttet til dette, men hun savner støtte fra moren sin i samtalen. I tilknytning til denne scenen gir Lea leseren innsikt i et tilbakeblikk hvor moren hennes var støttende: «Kvar einaste gong eg har sagt at eg ikkje greier noko, har ho berre sett på meg og smilt, lagt handa si enten på skuldra mi eller på armen min og sagt: Du greier det. Sånn er mor mi» (s. 15). Det er altså tydelig at forholdet deres var annerledes før. Ut fra dette sitatet kan ord som støttende og varmt assosieres med deres mor-datter-forhold tilbake i tid.

Selv om Lea er tydelig preget av moren sin manglende tilstedeværelse i samtaler, er hun opptatt av å ta vare på henne: «Det gjer vondt i heile bringa mi, men eg må ikkje gi ho noko

mørke no» (s. 15). I denne situasjonen viser Lea empati overfor moren sin. Selv om hun selv opplever morens endring i denne samtalen som sårende, klarer hun å tenke på moren sitt beste. Det er tydelig at Lea bryr seg om moren sin, og vil at hun skal ha det bra. I kommende sitat er det klart at protagonisten har ansett henne som en god mor: «God til å gi ros når eg har fortent det. Kjeftar viss eg har fortent det. Eg ville teke imot alt no. Eg ville blitt overlykkelig over å få litt kjeft» (s. 16). Protagonisten trekker frem et minne hvor hun avfeide moren etter at hun fortalte at hun var glad i Lea. Dette gjorde Lea fordi moren aldri hadde sagt disse ordene til henne før, og at det var rart at hun gjorde det først nå når morens venninne var til stede:

Vi sa aldri noko om det seinare. Vi berre let som det aldri hadde hendt. Ho sa aldri meir at ho var glad i meg. Og no er det liksom for seint. Eg kan ikkje begynne å seie det til ho. Får meg berre ikkje til det. Men eg burde. Burde seie det, i fall ho ikkje veit det. (Guåker, 2020, s. 156)

Lea er glad i moren sin, men klarer ikke å vise henne det med ord. Hun er innforstått med at hun burde sagt det til henne. Likevel klarer ikke Lea å være åpen med moren sin om dette. Dette kan tyde på at de ikke har det åpne og varme forholdet som Lea ønsker at de skal ha. Dette blir ytterligere konkretisert når Lea ønsker å skrive en melding til moren etter at hun har blitt innlagt: «Eg skriv: «Mamma, eg er glad i deg.» Men orda ser så ekle ut at eg slettar dei. Eg skjønner ikkje kvifor orda ser ekle ut. Eg har skrive det til Halvor mange gonger» (s. 160). Lea er ikke sikker på hvorfor hun har vanskeligheter med å uttrykke seg på denne måten overfor sin mor, men det er tydelig at hun ønsker at moren hennes skal vite at hun er glad i henne. Lea sliter også med å vise disse følelsene fysisk for moren sin. Etter at Lea har besøkt moren sin på avdelingen på sykehuset ønsker hun å gi henne en klem: «Eg vil gi ho ein klem, men let vere. Eg orkar ikkje tanken på at den blir feil» (s. 95). Også her velger Lea å ikke vise følelsene sine for moren. Det virker som at hun trår varsomt rundt moren, og er redd for at noe skal bli tolket feil av henne.

Kort tid etter at moren til Lea har blitt innlagt på psykiatrisk avdeling, har de en samtale. Denne samtalen skjer etter at moren hennes har gått på badet og spydd ut sjokoladekaken som Lea har med til henne. Moren skylder på medisinene, og sier at det skal gå over om

noen uker, og at hun skal bli normal igjen. Lea svarer henne slik: «Normal? seier eg.– Du treng ikkje vere normal, du kan berre vere deg sjølv» (s. 94). Moren hennes ignorerer Leas svar, og stirrer tomt ut i rommet. Denne samtalen kan tyde på at Lea ønsker at forholdet deres skal være slik det var før. Hun deler med moren sin at hun er bra slik som hun er, og at hun vil at moren hennes kun skal være seg selv. Moren hennes reagerer på en måte som viser avstanden hun har til Lea i denne vanskelige situasjonen. Rett etter Lea sitt svar spør moren om hun vil komme hjem på middag til helgen. Det kan virke som at moren ikke vil vise hvordan hun har det overfor Lea, og ønsker å normalisere situasjonen så godt hun kan ved å opptre som at alt er som det pleier.

Det finnes flere eksempler som viser moren sitt forsøk på å skjule og bagatellisere den psykiske lidelsen hun gjennomgår. Både moren og faren til Lea skylder på migrene i et forsøk på å bortforklare hvorfor moren til Lea er sengeliggende og annerledes enn før. I kommende eksempel fra romanen fortsetter moren med å ikke fortelle sannheten til datteren sin: «Nei eg er ikkje sjuk, eg er så frisk atte’, det var berre ein liten nedtur, du veit, eg har problem med overgangsalderen og alt det der, men no!» (s. 155). En av grunnene til at moren skjuler sykdommen sin kan være at hun ønsker å skåne Lea. På denne måten viser hun empati overfor Lea ved å ikke involvere henne. Det kan virke som at moren prøver å normalisere situasjonen og late som at alt er bra for å ikke påvirke Lea negativt. I eksempelet i avsnittet over reagerer moren på Lea sitt svar med å invitere henne på middag istedenfor å fortelle om hvordan hun har det. Moren skjuler altså følelsene sine overfor Lea, og prøver å fremstå som om alt er bra ved å invitere henne på middag. Hun fremstiller situasjonen som noe kortvarig som hun skal komme seg ut av. Ved å legge det frem på denne måten skaper hun håp hos Lea. Moren ønsker det beste for Lea, men vil ikke støtte seg på henne i denne vanskelige perioden. Lea gjennomskuer denne uærligheten, og ønsker bare å få moren sin tilbake.

Moren kommer uventet til Leas skole en dag, og ønsker å ta Lea med på øvelseskjøring. Dette ender med at moren sovner i bilen, og Lea må kjøre dem hjem til gården alene, selv om hun ikke har sertifikat. Denne hendelsen oppleves som utrygg og skummel for Lea. Moren hennes var ikke der for henne i denne situasjonen heller. Faren får vite om denne hendelsen, og Lea er rask med å dekke over for moren. Lea tar all skyld og sier at alt var

hennes idé. Også her viser Lea empati overfor sin mor. Hun beskytter henne, og vil ikke at faren hennes skal finne ut hvor uansvarlig moren var med tanke på bilkjøringen. Lea er tydelig preget av denne hendelsen og prøver enda en gang å legge alt det vonde bak seg: «Vil ikkje tenkje meir på mamma no. Kan ikkje bli eten opp av det som har skjedd i dag. Eg må gøyme det og tenkje at det ikkje var mamma, men ein heilt annan person som eg ikkje kjenner» (s. 132). Lea tar igjen i bruk mestringsstrategier for å holde avstand til situasjonen hun befinner seg i. Ved å glemme hendelsen legger hun lokk på følelsene i et forsøk på å takle det hun gjennomgår. Disse mestringsstrategiene benytter hun seg av gjennom hele handlingsforløpet for å ta avstand fra denne vanskelige livssituasjonen hun har kommet i grunnet moren sin psykiske lidelse.

På samme måte som moren, prøver Lea å bortforklare følelsene sine ved å fortelle løgner. Lea legger selv merke til at hun benytter seg av disse strategiene, akkurat slik som moren gjør:

Det er berre migrene, seier eg og skjønner det ikkje sjølv, kva eg faktisk har sagt, før eg ha sagt det. Dette er jo det mamma har sagt så mange gonger. Eg laug no. Og mamma? Ho lyg, ho òg» (Guåker, 2020,s. 150).

Som nevnt benytter hun seg av disse mestringsstrategiene gjennom hele handlingen, men det er først i dette siste sitatet hun forstår hvor mye disse strategiene ligner på moren sin sykdom og væremåte. Moren skjuler følelsene sine, og tyr til løgner for å dekke over dem. Det samme gjør Lea ved å benytte seg av sin nye personlighet, Vilde.

Gjennom sykdomsforløpet til moren får leseren informasjon om at moren til Lea får diagnosen bipolar lidelse. Bipolar lidelse kjennetegnes ved at man kan oppleve perioder med oppstemthet, og deretter perioder hvor man er langt nede, og man kan slite med blant annet depresjon. Man kan trekke linjer mellom morens diagnose og Leas todelte personlighet. Som nevnt benytter Lea seg av sin nye personlighet Vilde for å bedre takle de vanskelige følelsene hun opplever. Vilde skiller seg fra Lea på flere plan. Denne nye versjonen av Lea er uredd og mindre sjenert. På lignende måte som bipolar lidelse opplever protagonisten to forskjellige tankesett. Som Vilde er hun selvsikker og uten problemer i

hverdagen. Lea derimot har et sett av vanskelige følelser som hun klarer å legge lokk på ved å ta i bruk denne nye personligheten. Som nevnt innledningsvis i analysekapittelet får leseren tilgang til protagonisten sine tankestrømmer. Her kommer det tydelig frem at hun er i stadig forhandling med seg selv og følelsene sine. Hun er i forhandling mellom de to ulike personlighetene sine. På samme måte som moren sin lidelse har protagonisten et todelt følelsesliv som preger de strategiene hun benytter seg av for å håndtere hverdagen.

#### 5.5.2 Leas relasjon til faren

Faren og Lea kommer godt overens, og det er tydelig at de bryr seg om hverandre og vil det beste for begge parter. De har på mange måter et trygt og nært far-datter-forhold.

Relasjonen deres er likevel preget av morens psykiske lidelse. Verken Lea eller faren er flink til å snakke om bekymringer som opptar hverdagen deres i denne vanskelige familiesituasjonen. De er heller ikke flinke til å vise følelser. Allerede på første side får leseren et innblikk i hvordan Lea og faren kan ha vansker med å uttrykke følelsene sine. Faren har hentet henne på togstasjonen og gir henne en klem:

Hei, seier han og gir meg ein lett klem. Så lett at den mest ikkje merkast. Eg kan ikkje hugse sist vi gav kvarandre ein klem. Rart, men litt fint òg. Det er kanskje berre sånn det er når ein kjem heim for fyrste gong sidan ein flytta heimanfrå. (Guåker, 2020, s. 5)

Faren forteller at moren til Lea ikke har vært seg selv i det siste. Lea tenker med en gang at denne klemmen var basert på denne triste nyheten, og ikke gleden ved å få datteren sin hjem for første gang etter flyttingen. Det er tydelig at Lea og faren ikke utveksler klemmer for ofte. Ut fra dette utdraget kommer det frem at Lea ønsker å ha et mer åpent forhold til faren sin, hvor de ikke er redd for å vise følelser. Leseren får kun tilgang til Leas tanker rundt denne klemmen. Likevel kan man lese mellom linjene at det ligger mer i denne klemmen enn det Lea forstår. Denne klemmen handler også om faren, og hans behov for støtte i denne vanskelige tiden.

Gjennom boken er faren forsiktig med hvor mye han avslører angående morens sykdom. Han forteller ikke alt til Lea, og prøver å legge informasjonen frem på en måte som ikke vil

såre henne. I bilen spør Lea om hvor lenge moren hennes har oppført seg annerledes. Her får leseren tilgang til Leas tanker: «Han ser opp på meg. Eg ser det på han, at han har visst at spørsmålet ville komme. At han har vurdert fram og tilbake om han skal lyge eller seie det som det er» (s. 10). Lea er klar over at faren hennes ikke forteller alt til henne om hvordan det er hjemme. Videre i handlingen bekreftes Leas mistanker. Det er høst og Lea er tilbake på skolen. Hun holder kontakten med foreldrene hjemme, men den er begrenset: «Han seier stort sett at ting er som før. Men det er ikkje sant. Han er annleis, han også» (s. 37). Lea er sikker på at faren tilbakeholder informasjon for henne. Som nevnt gjør faren dette i et forsøk på å skåne Lea så mye han kan. Han opptrer dermed empatisk overfor Lea ved å ta utgangspunkt i hennes situasjon og beskytte henne så godt han kan. Han forsøker dessuten å skjule de vanskelige følelsene han sitter inne med. I det faren deler informasjonen om at moren til Lea har blitt innlagt på sykehuset på Sand, sliter han med å skjule følelsene sine for Lea:

Stemma hans er annleis. Ikkje så mykje bondefaen som vanleg. Den skjelv. Eg høyrer at han gjer alt han kan for at den ikkje skal sprekke i gråt. Eg høyrer at han held seg hardt fast i rattet så han ikkje fell saman. Han må ikkje falle saman no. (Guåker, 2020, s.134)

Lea får i denne telefonsamtalen høre hvor mye faren jobber for å holde tilbake følelsene sine. Likevel kommer det frem i slutten av sitatet at hun er avhengig av at han er sterk i deres relasjon. Hun trenger at han er sterk for henne, fordi hun selv er svært preget av morens situasjon. Faren kommer til et punkt hvor han ikke klarer å holde tilbake tårene. I en annen emosjonspreget telefonsamtale mellom dem hvor faren forteller om morens dødsfall blir Lea vitne til at faren hennes viser sin sorg og sine vonde følelser: «Og så høyrer eg at stemma hans blir tjukk og at han grin. Han hulkar. Eg har aldri høyrte han grine før. Noko knuser. Eg veit ikkje om det er inni hovudet mitt eller utanfor» (s. 167). Faren hennes som aldri har vist triste følelser overfor henne, knekker sammen i denne alvorstunge telefonsamtalen. Noe knuser for Lea. Dette tyder på at det er en stor følelsesmessig endring. Det skjer en endring i deres forhold, og de må begge være en støtte for hverandre. Både Lea og faren må vise empati overfor hverandre i denne sorgtunge tiden i livet deres.



Lea og faren støtter hverandre etter morens dødsfall. Dette fører til at de får et nærere forhold enn noen gang. Deres relasjon gjennomgår en utvikling følelsesmessig, og dette kommer til uttrykk her: «Pappa lyftar handa, som for å stryke over armen min, men han let den falle uten å ha vore borti meg. Da set eg meg nærmare og legg armen hans rund skuldrene mine» (s. 179). De holder sammen, og gjør hverandre sterke. Mot slutten av boken blir de flinkere til å snakke om følelser. De snakker om moren til Lea og deler på de vanskelige følelsene: «Halsen min blir tjukk av gråt. Eg greier ikkje halde tårene tilbake. Han grin han også. Vi ser på kvarandre, og vi grin» (s. 211). Både faren og Lea viser empati overfor hverandre. De deler på sorgen og gir hverandre rom til å sørge.

### 5.5.3 Leas relasjon til Halvor

Halvor blir en av de viktigste støttespillerne for protagonisten. Han går fra å være en flørt til å bli en person som Lea finner trøst og støtte i. Likevel er Lea tilbakeholden med å være åpen og ærlig med kjæresten sin. Som nevnt har den andre personligheten hennes innvirkning på deres forhold. Lea benytter seg av sin nye personlighet for å skjule følelsene sine for Halvor. I det kommende sitatet blir Leas forsøk på å skjule følelsene sine synliggjort: «Livet er mørkt! Seier eg og møter blikket hans, men angrar med ein gong. Eg må passe på så eg ikkje viser han kva som bur i meg» (s. 77). Her kan det virke som at Lea ønsker å være åpen og dele sine følelser med Halvor, men hun stopper seg selv og fortsetter å holde tilbake følelsene sine for ham. I en telefonsamtale med Halvor forteller Lea om dagen sin på gården. Halvor forteller Lea at han ønsker å komme på besøk en dag. Også her er Lea redd for at han skal finne ut av hvordan hun egentlig har det: «Men eg vil fortsette å vere ho som han trur eg er. Ho som alle liker fordi ho er så omgjengeleg og glad og skarp. Ikkje ei som gøymer noko inst inne ein stad» (s. 115).

Som nevnt kjenner Lea på en aksept og en trygghet i deres forhold. Hun føler at hun kan være seg selv med ham, men likevel er hun ikke villig til å gi slipp på denne nye personligheten sin og vise at hun sliter med psyken. Kort tid etter at protagonisten sin mor har gått bort, deler hun denne informasjonen over telefon med Halvor. Hun er redd for at han også skal forlate henne og trekke seg unna. Halvor gjør det motsatte ved å møte opp på døren hennes og gi henne en klem: «Han ser på meg, han ser rett inn i meg» (s. 187). Det er tydelig at Lea føler seg sett og ivaretatt av Halvor. Halvor fortsetter å være der for henne:

«Halvor ringer kvar dag. Kvar dag seier han at han er glad i meg. Korleis kan hjartet vere knust og heilt på same tid?» (s.210). Protagonisten får altså støtte fra Halvor i denne vanskelige tiden. Selv om hun har det tungt, er hun takknemlig for å ha Halvor i livet sitt. På denne måten viser Halvor empati overfor Lea. Han prøver så godt han kan å være en trøst for henne. Lea prøver senere å skyve Halvor unna, men han står i det og nekter å forlate henne: «Du må ikkje innbille deg at eg forlet deg no. Trur du eg er ein sånn som stikk når ting blir vanskelege? Du kan gjere kva som helst, men eg skal ingen stader» (s. 197). Igjen viser Halvor at han er en person som Lea kan regne med. Han skjønner at hun prøver å skyve henne unna, og forsikrer henne om at han skal bli, uansett hvor vanskelig det blir. Han tar utgangspunkt i hennes følelsesliv, og viser empati for hennes situasjon.

Samme dag som Lea har planer med Halvor, er hun på sykehuset for å besøke moren for første gang. Halvor ringer henne for å finne ut hvor hun er. I denne samtalen starter Lea å gråte. Halvor lurar på hva som er gale, men Lea flykter fra situasjonen ved å fortelle løgnen om at geiten hennes er død. Protagonisten fortsetter å holde følelsene sine og morens sykdom skjult for Halvor. Halvor merker at hun ikke har det bra og fortsetter å spørre om hvordan hun har det. Hun klarer ikke å holde det skjult lenger, og forteller om moren sin sykdom. Halvor opptrer støttende i denne situasjonen. Han tar hånden hennes og forteller om sin halvsøster som har vært innlagt på samme avdeling som moren, og hennes bedring. Lea finner trøst og håp i ordene til Halvor: «Men eg e så letta, så glad, for det går faktisk an å vere innlagd og så komme ut att å gå på skulen og vere vanleg etterpå» (s. 163). Ikke bare med ord, men også med fysisk kontakt viser Halvor at han er der for henne: «Han tek hendene rundt kinna mine og kysser meg fleire gonger, sånne små glade kyss som seier eller gjer eller betyr at *dette* er ekte» (s. 163).

Det er tydelig at Lea har sterke følelser for Halvor. Første gang begge sier at de er glade i hverandre får vi tilgang til Lea sine tanker: «Inni meg er det tusen sommarfuglar som flaksar rundt som galningar. Eg knip att munnen for ikkje å seie meir, seie for mykje(...). Ein kan jo ikkje gå rundt å seie alt ein meiner heile tida» (s. 115). Lea er forelsket i Halvor, men fortsetter med å ikke gi han tilgang til de vonde følelsene sine: «Kvifor er han så snill? Så fin? Eg kan ikkje bli meir glad i han no. Eg skyv han unna, berre lett, berre forsiktig, og så reiser eg meg» (s. 164). Disse tankene har protagonisten etter at Halvor har vært støttende overfor

henne i samtale om morens psykiske lidelse. Det virker det som at protagonisten er redd for å bli for glad i Halvor. Hun vil ikke at han skal komme for nær henne, så hun skyver ham unna.

### 5.6 Fortellingens bildespråk: Sammenlikning, metafor og symbol

Som nevnt tar protagonisten i bruk flere sammenlikninger og metaforer for å sette ord på følelsene sine. Allerede tidlig i romanen anvender Lea en sammenlikning for å beskrive hva hun føler overfor sin mor: «Eg tenkjer på mamma heile tida. Det er som om ho er ein jamn summetone som berre ligg der konstant og forstyrrar» (s. 38). Summetone er noe de fleste vil assosiere med noe som kan irritere, og kanskje skape en uro. Dette blir understreket når Lea anvender ordene: «Konstant og forstyrrar». Det er tydelig at moren gjennomsyrrer tankesettet til protagonisten negativt. Som nevnt sammenligner Lea moren sin med en drue. Hun beskriver moren sin som en rynkete drue, som er i ferd med å bli til en rosin. Heller ikke her anvender Lea sammenlikninger som setter moren i et godt lys.

Første gang Lea besøker moren sin på sykehuset sammenligner hun øynene til moren med glass: «Ho ser på meg, men ikkje på meg. Kanskje ho ser gjennom meg. Blikket hennar er som glas» (s. 136). Bruken av dette språklige bildet kan skape en kontrast til det varme og trygge som man vil føle i en blikkutveksling med moren sin. Sammenlikningen synliggjør den tydelige avstand mellom Lea og moren hennes. Bruken av glass i denne sammenlikningen kan tyde på at protagonisten føler seg oversett av sin egen mor. Anvendelsen av glassøye i denne situasjonen kan veilede leseren til å bedre sette seg inn i Lea sitt ståsted, og føle på hvordan det er å ikke bli sett og anerkjent. I en telefonsamtale kort tid etter at moren til Lea har skrevet seg ut fra psykiatrisk avdeling, får leseren tilgang til protagonistens tanker: «Stemmen hennar er tilbake til å vere høg og skingrande, som ein felestreng nokon har spent opp altfor stramt. Snart sprekk han, med eit lite sploing» (s. 155). Å sammenligne moras skingrende stemme med en spent felestreng kan gi leseren et tydeligere bilde på Lea sitt forhold til moren. Lea kjenner ikke igjen moren sin, og liker ikke denne høylytte versjonen.

Metaforer er også å finne flere steder i romanen. Ordet tornado bruker protagonisten gjentatte ganger for å beskrive hvordan moren sin tilstedeværelse og væremåte påvirker

henne: «Men eg høyrer ho, tornadoen bråkar, den har ei eiga evne til å dra med seg alt den kjem i nærleiken av» (s. 104). Videre bruker Lea denne metaforen for å sette ord på hvordan moren påvirker psyken hennes: «No som eg veit at pappa er her, pustar eg betre. No e vi to som blir råka av tornadoen» (s. 104). Moren sin påvirkningskraft blir ytterligere understrekt i midten av romanen hvor moren møter opp på skolen for å ta med datteren sin på øvelseskjøring: «Tornardoar øydelegg alt dei kjem i nærleiken av, ho skal ikkje få øydelegge det eg har her også» (s. 125). Moren til Lea kommer til skolen hennes hvor protagonisten skaper en avstand til det vanskelige livet hjemme. Ut fra dette sitatet kan det virke som at moren forstyrrer og ødelegger det mer bekymringsfrie livet Lea har skapt her. Bruken av metaforen tornado er med på å synliggjøre avstanden mellom Lea og moren hennes. Lea vil ikke være i nærheten av denne virvelvinden som skaper uro og ødelegger alt den kommer i nærheten av.

Etter at moren er død, anvender Lea tornado-metaforen annerledes: «No e ikkje tornadoen utanfor lenger, men inni meg» (s. 174). På denne måten blir avstanden mellom henne og moren redusert. Både moren og Lea blir påvirket av en følelsesmessig tornado som fører til ødeleggelser i deres psyke. Lea har nå tatt over denne virvelvinden, som en gang herjet i hennes mor. Kanskje de ikke er så ulike likevel? Bruken av denne metaforen bidrar til å skape likhetstrekk mellom datteren og moren. Den tydeliggjør dessuten hvordan morens bortgang påvirker Lea sin psykiske helse. Tornadoen som et språklig bilde er med på å konkretisere de følelsene Lea erfarer i samhandling med moren sin. På denne måten kan leseren lettere sette seg inn i hvilke følelser protagonisten gjennomgår.

Kort tid etter at Lea har ankommet barndomshjemmet sitt og opplevd den store endringen hos sin mor møter leseren en rekke metaforer:

Dette er ikkje ho. Det som ligg der, er ein høgspenteleidning med dødsfarleg straum, ei elv om renn i strie straumar. Eg må gå for å ikkje bli grilla av høgspenteidning. Må gå for ikkje å hoppe utfor brua og bli slukt av dragsuget. (Guåker, 2020, s. 50)

Høgspenteidning med dødsfarlig strøm og dragsuget er noen av metaforene som blir brukt om moren i Leas tankestrøm. Bruken av disse ordene er igjen med på å understreke den

avstanden protagonisten prøver å skape overfor sin mor og hennes psykiske utfordringer. I starten av utdraget poengterer Lea at denne høyspentledningen med dødsfarlig strøm og elven som renner fritt ikke er moren hennes. Dette fremhever protagonistens ønske om å få moren sin tilbake, og «flukten» fra dette mennesket som ikke ligner på den moren hun kjenner. *Høgspenning livsfare* er dessuten tittelen på romanen. Lea anvender denne metaforen når hun er i samhandling med moren sin, og når hun setter ord på følelsene sine. På denne måten er tittelen en metafor ikke bare for morens tilstand, men også for Leas tilstand.

Ikke lenge etter protagonisten sin oppdagelse av moren sin psykiske endring, er Lea optimistisk: «Mi mor er eit frø i vinterdvale og treng sol for å komme opp til overflata. Eg skal gi ho sol» (s. 14). Lea er overbevist om at endringene hun ser hos moren sin, ikke vil være vedvarende. Hun trenger bare sol eller kjærlighet for å blomstre og bli seg selv igjen. Denne metaforbruken har evnen til å skape et sansebilde hos leseren som igjen kan føre til innsikt i de tankene Lea har overfor sin mor. Det blir tydelig at Lea er håpefull i denne situasjonen, og ønsker å hjelpe moren sin gjennom denne vanskelige tiden i livet. Lea bruker ulike varianter av metaforen «lys» i situasjoner hvor hun føler seg håpefull med tanke på morens sykdom. I flere eksempler fra teksten kommer det frem at protagonisten ønsker å gi moren sin alt det lyset eller støtten hun trenger for å bli bedre.

Som nevnt i metodedelen kan symboler ha komplekse betydninger, og vise til noe mer enn seg selv. Symboler kan dessuten bli anvendt gjentatte ganger og ha en konstant posisjon i teksten (Andersen, 2019, s. 125). I *Høgspenning livsfare* blir tittelen anvendt som et symbol gjentatte ganger gjennom handlingen. Ordene i tittelen fungerer dermed som et ledemotiv gjennom teksten. Protagonisten tar stadig i bruk varianter av ordene «høgspenning» og «livsfare» når hun gir uttrykk for følelsesmessige reaksjoner. Også forsidebildet på romanens omslag tar i bruk faresymbolet, gjennom bildet gult, trekantet fareskilt. Samme teknikk benytter Lea seg av. Hun tar i bruk faresymbolet som varsler høyspenning for å sette ord på de vanskelige følelsene hun opplever i relasjonen med sin mor. På en skitur ser Lea dette skiltet:

Det durar svakt frå den digre høgspenmasta. Eg går aldri nærme, liker ikkje å vere

midt i straumen. Og det same skiltet som heng på gjerdet langs toglinja, er spikra opp på masta. Det er høgspenning der. Det er livsfare. (Guåker, 2020, s. 116)

Lea er redd for denne høyspentmasten, og holder seg unna. Hun vil ikke være midt i strømmen, den er livsfarlig. Man kan her trekke linjer mellom metafor- og symbolbruken knyttet til høyspentstrømmen. Lea beskriver moren sin som en høyspentledning med dødsfarlig strøm som hun vil holde seg unna, det samme gjelder denne høyspentmasten fra utdraget over. Senere i handlingen viser Lea til dette symbolet når hun er redd for at Halvor har funnet ut hvor mye hun lyger: «Det er som om eg får støyt. Som om eg har gått borti masta der det er høgspent. Der det er livsfare» (s. 120). Når Lea befinner seg i vanskelige situasjoner som hun vil komme seg vekk fra, bruker hun denne høyspentledningen med livsfarlig strøm for å sette ord på følelsene sine.

Denne livsfarlige strømmen er et ledemotiv gjennom hele handlingen, og blir et bilde på vansker som påvirker psyken til Lea. Hun føler seg utsatt for denne strømmen som er ødeleggende for livet hennes. Gjennom boken blir hun eksponert for denne strømmen, og ønsker å komme seg vekk fra den. Denne symbolbruken fører til at leseren kan få en dypere forståelse av hvilke følelser Lea gjennomgår. Ved å anvende det samme symbolet gjennom handlingen, kan leseren bli mer oppmerksom på følelseslivet til protagonisten. Symbolbruken blir et holdepunkt for leseren, hvor skildringene av Lea sine følelser blir konkretisert, men også utdypet gjennom de billedlige beskrivelsene av de ulike utfordringene hun møter på. Symbolbruken er altså tydelig knyttet til protagonistens sitt følelsesliv. Bruken av dette gjennomgående faresymbolet knyttet til høyspenning, gjør at leseren får tilgang på Lea sine tanker og følelser som hun prøver å undertrykke gjennom handlingsforløpet.

### 5.7 Karakterenes møte med psykiske utfordringer

I den utvalgte romanen finnes det flere eksempler i teksten som viser hvordan de ulike karakterene erfarer psykiske utfordringer i egne og andres liv. Men teksten beskriver også hvilke holdninger enkeltkarakterer har til det å slite med psykiske vansker. Her skal jeg først se på bipersonenes erfaringer og holdninger, før jeg gjør rede for Leas opplevelse. Jeg velger å starte med bipersoner på skolen hennes. Deretter skal se på hvordan familien til

protagonisten opplever og håndterer psykiske utfordringer. I romanen finnes det ikke konkrete eksempler som viser at Halvor sliter psykisk, men han har en søster som har hatt psykiske utfordringer. Halvor har dermed kjennskap til temaet psykisk helse, og skal inkluderes i dette delkapittelet.

Bror er læreren til Lea, og har selv slitt med psykiske utfordringer. Han forteller åpent om angsten sin, og hvordan han kom seg ut av den. Bror forteller klassen om fysiske plager han fikk av den psykiske knekken, og at han innså at han ikke kunne bli bedre uten hjelp. Psykolog og fastlege i tillegg til en sykemelding måtte til for å få ham på det rette sporet, forteller han. Bror poengterer dessuten at psykiske lidelser er som åpne sår som må leges. Denne sammenligningen understreker at psykiske plager er like viktige å ta hensyn til som fysiske plager. Begge formene for plager kan snakkes om, og søkes hjelp til. Bror forteller at han etter hjelp fra disse ulike instansene klarte å bli bedre. Dette finner Lea trøst og håp i. Kanskje moren hennes også kan bli frisk hvis hun får hjelp?

På en bakekveld hos noen venner reagerer Lea på hvordan de andre jentene tar i bruk ord og uttrykk knyttet til psykiske helseproblemer. Denne venninnekvelden foregår kort tid etter at moren til Lea har blitt innlagt på Sand sykehus for å få hjelp med sine psykiske utfordringer. Det er tydelig at Lea er svært preget av dette, og hun reagerer sterkt på venninnene sin oppførsel. En av jentene har surret en julelenke over seg. Lea sammenlikner lenken med en tvangstrøye, og ser på at denne jenten bevege seg rundt i rommet som at hun var gal. Venninnen hennes Astrid ler, og sier høyt: «Slutt! Herregud, Liva, slutt! Sluuuuut! Er du heilt pasient, eller? Eg trur vi må ringe ambulansen og få deg innlagd på Sand» (s. 147). Alle de andre jentene ler av denne hendelsen, og Lea tør ikke noe annet enn å le sammen med dem. Lea ser for seg sin egen mor i tvangstrøye, og blir akutt svimmel og utilpass. Lea holder dette for seg selv, og finner på en unnskyldning for å komme seg vekk fra selskapet.

Som nevnt har Halvor opplevd at søsteren hans har gjennomgått en vanskelig periode psykisk. Søsteren hans har vært innlagt på samme avdeling som moren til Lea. Halvor deler dette med Lea når hun forteller om sin mor som er innlagt på Sand. Det er tydelig at Lea har gruet seg til å fortelle om at moren hennes er innlagt på Sand: «Eg må lukke auga da eg seier det. Ho er på Sand. Alle veit kva for eit sjukehus dét er» (s. 162). Lea blir lettet av Halvor sin

respons. Søsteren hans har også vært innlagt på samme avdeling og det har gått bra med henne. Halvor sin tilnærming til Lea sin åpenhet rundt moren sin innleggelse kan på denne måten være medvirkende til å fjerne tabuet som Lea assosierer med den psykiatriske avdelingen på Sand. Dette skaper igjen mer åpenhet rundt behandling for psykiske utfordringer. Halvor sin erfaring med søsterens psykiske utfordringer er sannsynligvis en medvirkende faktor til å støtte og forstå Lea i den vanskelige livssituasjonen som hun befinner seg i.

Å vise triste følelser er tabubelagt i familien til Lea. Dette har påvirket hvordan Lea gir utløp for følelsene sine. Lea forteller om et minne hvor hun skal flytte ut, og hun ikke vet om moren var trist: «Det er ikkje sånt vi har i familien min. Eller, vi skal ikkje ha det. Eg veit ikkje kvifor. Å vere sint er greitt. Å vere glad e greitt. Å grine e ikkje greitt» (s. 29). Lea vet ikke hvorfor det er slik, eller hvordan det ble slik. Lea viser også til et minne som var siste gang hun kan huske at hun gråt foran familien sin, nemlig elleveårsdagen sin. I kommende utdrag får leser tilgang til et minne fra denne dagen:

(...) eg drog av meg buksa og let som eg sat på do, og reiv til meg noko sminke som stod på vasken og pudra huda rundt auga slika at det ikkje skulle synast at eg hadde gråte. Eg veit ikkje kvifor det ikkje skulle synast. Men eg veit berre at alt vart verre da mamma kom i døra og såg at eg grein. Eg svor på at eg aldri meir skulle grine i nærleiken av dei. Og det har eg greidd. Men her, under dyna, kan eg grine så mykje eg berre vil. (Guåker, 2020, s. 30)

Det å gråte og vise følelser foran andre er ikke Lea komfortabel med. Å gråte er for henne en privat og stille aktivitet som andre ikke skal inkluderes i. Det kan virke som at protagonisten ikke lar andre få innsikt i alle deler av følelseslivet sitt fordi hun er redd for at det kan få negative konsekvenser. I starten av romanen ser Lea og faren på en film som rører henne, men protagonisten viser ikke disse følelsene foran faren: «Eg veit ikkje om pappa grin inni seg, men eg gjer i alle fall det, eg må halde pusten og blunke hardt fleire gonger for at ikkje gråten skal komme ut» (s. 13). Lea lurar på om begge foreldrene føler på disse følelsene, selv om de ikke viser dem foran henne. Det kan virke som at Lea har et ønske om at de skal gi uttrykk for disse følelsene. Lea gjør som foreldrene, og holder følelsene for seg selv. Som



nevnt benytter Lea seg av flere språklige bilder. Dette kan være en strategi som hun anvender for å sette ord på og utdype følelsene sine for å håndtere dem bedre. Hun tar i bruk disse språklige bildene for å forklare de følelsene som hun ikke har fått mulighet til å sette ord på og føle på i relasjonen med sine foreldre.

Normal og sterk er ord Lea forbinder med det å ikke gråte. I det kommende sitatet blir dette tydeliggjort:

Eg kjenner gråten skrape på innsida av halsen. Den dreg seg opp med armane, som nokon som heng på ei fjellhulle i ein actionfilm, og tvingar meg til å opne munnen. Det kjem ein hikst. Heldigvis er øvingsromma lydtette. Eg vil ikkje grine. Vil være normal og ikkje grine. (Guåker, 2020, s. 43)

Også her føler Lea behovet for å skjule de følelsene hun har inni seg. Hun tar tydelig avstand fra følelsene sine, og vil holde dem for seg selv. Flere steder i handlingen er Lea tydelig på at man skal klare seg selv, og ikke være avhengig av noen andre: «Eg skal ikkje grine. Eg er ikkje ho som grin. Eg må vere sterk» (s. 28). Lea distanserer seg selv fra følelsene sine, og kobler det å være sårbar med å ikke være sterk. Kort tid etter at Lea har fått informasjon om at moren hennes kanskje skal tilbringe hele julen på sykehusavdelingen, klarer hun ikke å gi utløp for følelsene sine: «Eg kan ikkje grine, så eg bit meg i kjaken og ristar på hovudet for å riste det vekk. Eg er Vilde no, eg må ikkje gløyme at eg er Vilde» (s. 144-145). Lea tar i bruk sin nye personlighet for å skjule hvordan hun egentlig har det. Vilde blir en kamuflasje for Lea, som hun kan benytte seg av for å glemme den livskrisen hun befinner seg i. Denne mekanismen gjør at hun kan ta avstand fra følelsene sine, og unngå å vise dem.

Protagonistens forståelse for moren sine psykiske utfordringer endrer seg gjennom handlingsforløpet. Lea reagerer med sinne på morens tilstand under det første besøket i barndomshjemmet etter flyttingen. Moren hennes ligger for det meste på sengen eller i sofaen, og bidrar ikke til familielivet slik hun gjorde før. I det kommende sitatet er det tydelig at Lea er opprørt over moren sin atferd: «Du har faen ikkje noko problem, roper eg mot sofaen. Ikkje faen om du har noko problem, du må berre slutte å synast så jævla synd på deg sjølv og ta deg saman!» (s. 51). Lea er overbevist om at moren hennes bare trenger å ta seg

sammen for å bli den moren hun så sårt har behov for. Ordvalget til Lea i dette sitatet kan tyde på at protagonisten anser psykiske utfordringer som problemer som lett kan løses. Ut fra sitatet kan det virke som at Lea knytter slike utfordringer til personer som synes synd på seg selv. På en annen side er det også tydelig at Lea sier dette i sinne, og at hun kanskje ikke mener det hun sier.

Etter at moren hennes har gått bort, angret Lea sterkt på at hun reagerte på denne måten. Hun angret på at hun aldri så hun var glad i moren sin, og at hun sa til henne at hun ikke hadde psykiske problemer og måtte ta seg sammen. I kommende sitat blir dette understreket: «Eg sa at ho måtte ta seg saman. Det er det vi gjer i familien vår. Vi tek oss saman. Står opp. Kler på oss. Går ut. Går på skulen. Går på jobb. Vi gjer ikkje det som mamma gjorde» (s. 182). Her kommer det frem at Lea distanserer seg fra moren sin. Hun viser til hvordan deres familie tidligere har taklet problemer, ved å legge dem fra seg og ikke la dem påvirke hverdagen. Lea viser her at moren hennes nå mestrer problemer på en annen måte enn majoriteten av den lille familien deres. Senere i handlingen viser Lea en økt forståelse for det moren hennes gjennomgår. Hun ser tilbake på hvem moren hennes var før de psykiske plagene konsumerte personligheten hennes:

(...) ho tenkte heile tida, det kunne ein sjå. Det kunne ein sjå, men eg hadde ikkje sett at det ho tenkte, var at ho hadde det vondt. Viss eg hadde sett det før, kunne eg ha gjort noko med det? Prata med ho og stilt spørsmål og vist at eg brydde meg om ho nok til at ho forstod at ho ikkje kunne gå og bere på alt aleine? For ein blir vel ikkje slik som ho er no, utan å bere på noko, noko som berre blir tyngre og tyngre om ein ikkje gjer noko med det? (Guåker, 2020, s. 111)

Lea klandrer seg selv, og sin manglende evne til å se at moren hennes ikke hadde det bra. Hun bebreider seg selv for ikke å snakke med henne og vise henne at hun ikke var alene. Lea får frem at hvis man bærer på noe og ikke deler det med noen andre, vil byrden bli større for den som har det vanskelig. Her viser Lea en mer støttende side enn i forrige sitat. Leas oppfatning av at man må tørre å støtte seg på andre mennesker når man sliter psykisk, blir understreket tidlig i handlingen når moren til Lea endelig har forlatt sengen, og sitter ved middagsbordet: «Eg prøver å seie til meg sjølv at det er eit framsteg. Prøver å seie at det

kjem til å gå bra. Det gikk bra med læreren min, med Bror. Men han ville ha hjelp (s. 48). Lea ser fremskritt hos moren sin, og føler på et lite håp. Likevel stiller hun seg tvilende til om moren hennes er villig til å ta imot den hjelpen hun trenger. Lea trekker linjer til læreren sin som har fått en bedre psykisk helse etter at han søkte hjelp. Det kommer frem at Lea har troen på at psykiske plager kan leges med den riktige hjelpen.

Som tidligere nevnt, benytter Lea seg av ulike mekanismer for å skjule både for seg selv og andre hvor mye morens sykdom påvirker den psykiske helsen hennes negativt. Til og med etter morens bortgang er ikke Lea villig til å føle på de vonde følelsene som oppstår:

Det er ingenting som har hendt, pappa skal hente mamma om nokre timar, og så skal eg komme etter i ettermiddag. Det er det som er planen, og eg kan ikkje gjere noko anna enn planen. Det er ingen grunn til det. (Guåker, 2020, s. 173)

Lea holder sterkt på tanken om at alt er som det skal, og at ingenting har hendt. Det er moren sin bursdag, og hun skal feires som planlagt. Det å legge bort vanskelige hendelser og følelser er gjennomgående mekanismer som Lea benytter seg av for å bedre mestre det hun står i. Hennes andre personlighet, Vilde har vært en hjelp for Lea tidligere, men nå er denne personligheten borte. Hun står nå i denne livskrisen som Lea. Uten muligheten til å støtte seg på Vilde. Det å legge lokk på følelser er en mekanisme hun har vedlikeholdt gjennom Vilde sin personlighet, men nå blir hun tvunget til å stå i denne vanskelige og livsendrende livsfasen som Lea. Hun fortsetter å legge vekk følelsene sine, og rette fokuset sitt vekk fra disse. Det er likevel tydelig at dette blir vanskeligere for henne på sikt.

## 5.8 Protagonistens utvikling

Fortellerstemmen i romanen gir leseren et godt innblikk i Leas indre reise gjennom detaljerte beskrivelser av hennes tanker og følelsesliv. Hennes emosjoner gjennomgår en gradvis utvikling som følge av situasjonene hun erfarer. Videre i dette kapittelet skal jeg ta for meg de ulike følelsene sinne, håp og sorg som protagonisten gjennomgår i den emosjonelle reisen sin. Disse tre følelsene er med i endringsprosessen hvor Vilde blir til Lea igjen. I kommende sitat får leseren tilgang til Lea sine tanker rundt denne endringen:

Han er den same. Men eg? Eg kjem på det eg tenkte i haust. Eg, som lova meg sjøl å alltid alltid seie ting rett ut og aldri vere redd for orda som kom og gjekk. Eg veit ikkje kva som kjem til å skje når eg kjem tilbake på skulen etter nyttår. Veit ikkje kven eg er da. Men Vilde er borte. No e det berre eg som står att. (Guåker, 2020, s. 204)

Her tenker protagonisten på kjæresten sin, Halvor. Det at han ikke har endret seg siden i høst, i motsetning til henne. Vilde finnes ikke lenger, det er Lea hun skal være i fortsettelsen. Hun understreker her at hun ikke vet hvem hun er etter nyttår, men det er ikke Vilde. Ut fra dette utdraget kan man forstå det som at protagonisten ikke er avhengig av denne andre personligheten lenger. Hun er klar for å være seg selv, og tørre å si det hun mener. Protagonisten gjennomgår dessuten en endring med tanke på hvordan hun stiller seg til åpenhet rundt psykisk helse. I starten av boken er protagonisten tydelig på at man skal være sterk, og klare seg selv. Ikke bry andre med problemene sine, men takle dem alene. Mot slutten av boken er hun mer opptatt av å være åpen om det man sliter med: «Det er ikkje sånn at sjølv om ein let vere å prate om det, så blir det borte» (s. 209). Her erkjenner protagonisten at man kommer lengst med åpenhet rundt psykiske utfordringer, og ikke hemmelighold.

### 5.8.1 Sinne

Tidligere i analysen viste jeg til et eksempel hvor Lea reagerer med sinne under det første besøket på gården. I fortvilelsen over moren sin stadig dårligere psykiske helse klarer hun ikke å holde igjen, og sier akkurat hva hun mener om moren sin tilstand. Leseren får tilgang til flere tanker hos protagonisten i forhold til moren sin atferd: «Eg er også sliten! Men eg står opp og dusjar og kler på meg og lagar frukost og lunsj og middag, og ho skal ete, ho skal faen meg ete» (s. 47). Protagonisten er lei av at moren hennes ikke bidrar slik hun gjorde før, og hun har tanker som er preget av sinne. Denne følelsen av sinne blir ytterligere understreket under måltidet: «[h]eilt sidan eg var lita, har eg sagt om havregraut at han ligg i magen som ein varm ball. Men no er det som den begynner boble og koke og vekse seg dobbelt så stor» (s. 47). Her går havregrøten fra å være varm til å bli kokende og voksende. Dette er ord som kan assosieres med følelser som er knyttet til sinne. Havregrøten koker og vokser i henne, akkurat slik som sinnet hennes.

Etter morens død skal Lea besøke gården for første gang siden dødsfallet. I det hun går mot inngangsdøren til huset får leseren tilgang til Lea sine tankestrømmer som er preget av sinne:

Eg ser for meg at eg øydelegg alt eg rører ved. Knuser bord og stolar. Skrik opp i fjeset til folk eg ikkje kjenner. Skriv faenskap på veggene på do på skulen. Ser for meg at eg slår steikepanna så hard ned i kokeplata at ho knusest. At eg kastar alt eg eig, ut vindauget. Eg står og hiv etter pusten da eg står framfor døra, kan ikkje ta i handtaket, kan ikkje gå inn, må berre ut og skrike, eg vil skrike til geitene og elgen og skogen, eg kan ikkje gå inn. Men eg må. (Guåker, 2020, s. 174-175)

Sinnet til Lea har nå nådd et nytt nivå. Lea har gått fra å uttrykke sinne, til å komme med eksempler på hvordan hun gjennom handlinger vil få ut dette sinnet. Det er tydelig at protagonisten er i en krise hvor hun prøver å uttrykke følelsene sine. Det er i denne situasjonen det går opp for henne at moren hennes ikke lever lenger. Moren er ikke i barndomshjemmet hennes, og kommer ikke tilbake.

Protagonisten sitt sinne er ikke bare rettet mot moren. Som nevnt har noen venner av henne surret en julelenke rundt kroppen, og etterlignet en pasient som er innlagt på samme plass som moren til Lea. Under denne bursdagsfeiringen later protagonisten som at alt er bra når hun blir fulgt ut. Det protagonisten tenker viser at hun holder sinnet sitt skjult for dem: «Dei kan dra til helvete alle saman» (s. 150). Lea liker ikke hvordan vennene hennes fremstiller mennesker som sliter psykisk. Astrid gir henne en klem, men alt Lea vil er å komme seg unna. Dette kan tyde på at Lea ønsker å ta avstand, ikke bare fra situasjonen, men også fra vennene sine. Når læreren hennes, Bror prøver å finne ut hvorfor hun er så fraværende i undervisningen, reagerer hun slik:

Fyrst blir eg sint. Eg får lyst til å finne ein saks og klippe av han dei brune krøllene som dansar rundt hovudet hans mens han pratar og gestikulerer. Så blir eg berre matt. Eg må stoppe einetalen som går for seg framfor meg, så eg får ringt pappa. (Guåker, 2020, s. 158)

Læreren prøver så godt han kan å få innsikt i den situasjonen Lea er i, men får ikke informasjonen han trenger fra Lea. I denne situasjonen reagerer Lea først med sinne før hun tenker på de tre ubesvarte anropene fra faren. Lea ringer faren opp igjen og får informasjon om at moren hennes er innlagt igjen på Sand. Først blir Lea lei seg og gråter. Deretter tenker hun på hvor mye faren utelater, og hun blir sint: «Eg vil knuse mobilen der eg sit. Ser for meg at eg slår han hardt inn i murveggen til han berre er små, svarte, bitar» (s. 160). Etter denne samtalen blir sinnet hennes erstattet med en form for lettelse. Hun forstår at moren må ha hjelp, og at hun er på en plass hvor hun kan få nettopp det.

### 5.8.2 Håp

I deler av handlingen er protagonisten opptatt av å prøve å gi moren sin det hun trenger for at hun skal bli frisk. Ordene «stråle» og «lys» blir brukt hyppig når Lea snakker om morens bedring, og det håpet hun fortsatt har for at dette skal bli til virkelighet. Lea skal synge morens sang på julekonserten, og er overbevist om at moren trenger å være på denne konserten for å bli bedre: «Mens eg står på scena, skal det gå ein stråle fram til ho. Ein stråle som gir ho alt det ho treng for å kjenne at ho trengst» (s. 47). Leas tro på at denne konserten er nødvendig for moren sin bedring blir understreket i kommende sitat: «Og det er snart julekonsert, og mamma og pappa skal komme, og dei skal høyre at eg har laga eit heilt eige vers, og så skal alt skal bli så bra» (s. 78). Protagonisten føler på et håp i denne situasjonen. Hun har troen på at alt moren hennes trenger er å høre yndlings sangen sin for å bli seg selv igjen. På bursdagen til Lea opplever hun moren sin som veldig annerledes. Smilet og stemmen hennes er annerledes, og lyset er annerledes: «Det her er ein annan type lys, den er skingrande, falsk» (s. 90). Det kan virke som at dette lyset som symboliserte håp for protagonisten, nå er borte.

Etter den andre innleggelsen til moren kjenner Lea igjen på en følelse av håp. Moren har selv lagt seg inn, og dette anser Lea som positivt: «No kjem ho til å bli betre. No vil ho det på ekte» (s. 160). Protagonisten planlegger moren sin bursdag, og virker svært positiv. Hun gleder seg til å feire moren sin bursdag, og hun er klar for å være der for henne:

Desse dagane er det som om lyset er komme tilbake inni meg. Eg har lada batteriet, mamma har også lada batteriet, eg har snakka med ho fleire gonger i telefonen, og

ho har verka betre for kvar gong. Eg har lada batteriet, og det mamma treng av ekstra styrke, skal ho få av meg. Eg er klar til å gi det til mamma. (Guåker, 2020, s. 165)

Det er tydelig at Lea sin psyke blir påvirket av moren sin psykiske lidelse. Lea har vært sliten og ikke hatt nok energi til å være positiv og være der for moren sin. Nå har hun «ladet batteriene» og er klar for å gi all sin positive energi og tilstedeværelse til moren. Lea er håpefull i denne situasjonen, og merker en positiv endring hos moren sin. Lea gleder seg til å feire bursdagen til moren, og steller i stand med mat til morgendagen. Protagonistens håpefulle innstilling til morens bedring understrekes her: «Det skal gå bra, dette. Mamma skal bli frisk» (s. 166).

Etter morens død gir Lea uttrykk for at det ikke er håp igjen: «Eg er så sliten. Eg brukte opp alt lyset mitt på mamma. Eg har ikkje noko att» (s. 197). Hun har brukt opp lyset sitt på moren sin. Dette lyset som symboliserer håp for protagonisten.

Halvor blir Lea sin kilde til håp. Håp om at livet ikke trenger å være så mørkt, og uten lys. Han forsikrer Lea om at han skal være der for henne under begravelsen:

Han er knappen eg må trykke på. Den som stoppar tida. Eg kjenner varmestrålane hans sive inn i meg, inn i kvar einaste pore. Det er kanskje ti minusgrader ute. Men inni meg er det noko som er varmt og lyser svakt. (Guåker, 2020, s. 204)

Lea er ikke alene. Hun får støtte gjennom Halvor sin tilstedeværelse. Han gir henne troen på at alt håp ikke er ute. Det er fortsatt et svakt lys igjen i Lea, som Halvor hjelper til med å bevare.

### 5.8.3 Sorg

Lea får informasjon om morens dødsfall dagen etter at hun hadde fått håpet tilbake om at moren var på riktig vei, og hun er klar for å støtte henne og feire bursdagen hennes. Lea sørger over sin mor. I starten prøver hun å late som at ingenting har skjedd, men det er likevel tydelig at hun ikke klarer å legge vekk sorgen: «Det er noko som skjelv. Eit vatn. Eit

hav. Overflata dirrar, og eg greier ikkje å puste djupt nok til å roe det ned» (s.173). Her er protagonisten så dypt preget av sorgen psykisk, at den har påvirket pusten hennes fysiske. Også her får leseren tilgang til en rekke metaforer som er beskrivende for hvordan Lea har det inni seg. Hun prøver å ta avstand fra det som har skjedd, men sorgfølelsen er tydelig til stede. Det er først når protagonisten ser at flagget henger på halv stang at hun virkelig forstår hva som har skjedd. I dette øyeblikket får vi tilgang til tankene hennes: «Verdas lengste augeblink kjem hamrande mot meg. Som ei haglekur mot taket. Som steinar i eit ras. Det høgg mot panna og hjartet» (s. 174). Ut fra dette sitatet beskriver Lea følelsene som både en psykisk og fysisk påkjenning. I kommende sitat får vi tilgang til flere beskrivelser av Lea sine følelser knyttet til sorgen hun opplever etter morens bortgang:

Det er så stilt inni meg, sånn som vatnet er stilt under svartstilla. Samtidig er det så bråkete at eg ikkje får fred uansett kva eg gjer, eller kor eg vender meg. Det er sånn svartstilla er. Heilt stilt på overflata, så stilt at viss berre eit lite støvfnugg fell ned, skakar det heile vatnet. (Guåker, 2020, s. 194)

Sorg er en følelse som preger mennesker på ulike måter. Slik som alle følelser, kan følelser som er knyttet til sorg komme til uttrykk både psykisk og fysisk hos den som opplever dem. Gjennom protagonistens indre dialoger og metaforbruk får leseren innblikk i hennes opplevelse av sorgen som har rammet henne. På en juleavslutning kort tid etter morens død uttrykker Lea seg aggressivt mot en annen klassekamerat både verbalt og fysisk. Klassekameratene reagerer på dette, men Halvor er rask med å forsvare henne: «*Mor hennar har nett døydd, ha litt jævla respekt*» (s. 203). Lea sine tanker etter Halvor sitt utsagn er beskrivende for hvordan hun har det: «Og det at han seier *nett*, det vesle ordet, gjer meg så varm, og glad, og øm, for det *har* nett skjedd. Det skjer på nytt og på nytt kvar einaste dag, fleire gonger om dagen» (s. 203). Protagonisten kjenner på en form for glede ved at Halvor understreker den vanskelige livskrisen hun gjennomgår. Det kan tyde på at protagonisten føler på en form for bekreftelse på at hun er i en sorgprosess hvor hun har rett til å føle på akkurat de følelsene hun har. Her får leseren innsikt i hvordan protagonistens følelser arter seg. De følelsene hun gjennomgår blir gjenopptatt på nytt, og på nytt opptil flere ganger i løpet av en dag.



Protagonisten viser ikke følelsene sine for andre før i begravelsen. Her holder hun tilbake sorgen og de triste følelsene helt til hun skal holde i moren sin kiste:

Det er noko som ramlar saman inni meg, og i fallet fell eg, men handtaket på kista held meg oppe, eller er det tyngda, eller mamma, eller dei andre som ber, og tårene renn ikkje lydlaust, dei kjem ikkje ut av auga, dei kjem ut av halsen, eg kastar dei opp lik den gongen eg vart matforgifta, lydane høyrrest mistenkjeleg like ut, eg må legge den ledige handa over munnen for å halde noko fast, men lydane kling i veggene, det er forbaska god akustikk i denne kyrkja (...). (Guåker, 2020, s. 206)

Også her beskriver Lea følelsene sine som en fysisk og psykisk påkjenning. Hun plasserer hånden over munnen for å holde noe fast, siden alt inni henne ramler sammen. Her blir sorg som en følelse tydelig beskrevet gjennom protagonistens tanker i denne vanskelige situasjonen. Vi får en innsikt i hennes resonnement rundt sin opplevelse av sorgen. Som nevnt er faren en støtte for Lea gjennom sorgen. I slutten av romanen minner han henne på at selv om alt føles vanskelig og uutholdelig for øyeblikket så er det viktig å huske på: «[a]t alle andre dagar enn akkurat den vi skal døy, skal vi ikkje det» (s. 212). Her blir faren en kilde til håp for protagonisten. Han gir Lea et håp om at ting skal ordne seg, og at livet er til for å leves.

Lea gjennomgår en emosjonell utvikling ved hjelp av følelsene sinne, håp og sorg. De andre bipersonene er også medvirkende i protagonisten sin endringsprosess. I samhandling med bipersonene og de ulike hendelsene hun utsettes for i romanen, får Lea mer kunnskap om sine egne følelser og hvordan hun kan håndtere dem. På denne måten endres Leas perspektiv på psykisk helse. I starten av romanen anser hun psykiske utfordringer som noe man skal holde for seg selv, mens i slutten innser hun at det er noe man må være åpen om for å kunne håndtere bedre. Gjennom analysen gir jeg-fortelleren leseren et tydelig innblikk i hvordan det kan føles på kroppen både psykisk og fysisk å gjennomgå psykiske utfordringer. Romanen gir leseren innsyn i hvordan det kan oppleves når familiemedlemmer opplever psykiske utfordringer, og hvor viktig det er med støttende relasjoner for å bedre takle de følelsene man kan oppleve i vanskelige perioder i livet. Åpenhet rundt psykisk helse kan føre til at mennesker lettere kan få innblikk i hva vedkommende sliter med, og dermed lettere

kunne få en empatifølelse med andre menneskers psykiske utfordringer.

## 6.0 Didaktiske refleksjoner: *Høgspenning livsfare* i undervisning

I teoridelen redegjorde jeg for Hennig sine tilnærminger i litteraturundervisningen med hovedfokus på den litterære samtalen. Jeg inkluderte også Sivertsen sine argumenter for en affektiv litteraturundervisning. I dette kapittelet skal jeg vurdere hvordan *Høgspenning livsfare* kan anvendes i undervisning ut fra følgende fokuspunkter fra romanen: Skolemiljøet, protagonisten sin splittede personlighet og utvikling, og familieforholdet. Disse punktene er valgt på grunnlag av aspekter ved boken som jeg har undersøkt i analysen. De er dessuten valgt med tanke på hvilke muligheter disse innfallsvinklene gir i undervisning med vekt på både litterær samtale og affektiv litteraturundervisning som metoder. Jeg skal vise til hvordan de tre nevnte fokuspunktene fra romanen kan gi mulige innganger til samtaler som kan appellere til innlevelse og empati med romankarakterenes følelser og erfaringer. Empati er et emne som jeg tar opp i den litterære analysen, og dette emnet vil jeg også trekke inn i mine didaktiske refleksjoner omkring *Høgspenning livsfare*.

Som Hennig (2019, s. 19) har påpekt, er det viktig at læreren må ha god kjennskap til elevgruppen sin for å kunne hjelpe elevene til å skape en meningsfull forståelse av verket. Læreren må også være klar over at elevene har ulike livserfaringer som de tar med i lesingen sin av en skjønnlitterær tekst, som vil føre til ulike erfaringer av teksten (2019, s.19). Dette er spesielt viktig når man i undervisning bruker en roman som *Høgspenning livsfare*, som handler om sårbare temaer som psykiske lidelser og psykiske utfordringer.

I mine refleksjoner rundt hvordan *Høgspenning livsfare* kan anvendes i undervisning vil jeg unngå å legge stor vekt på selvmordet som skjer i slutten av romanen. En viktig årsak til det er at i en didaktisk sammenheng har en hendelse som selvmord et potensial til å være et svært sårbart tema. I romanen blir selvsagt hovedpersonen sterkt berørt av morens selvmord, og dødsfallet har dermed stor innvirkning på hovedpersonen sin psykiske helse. Det er imidlertid forholdet mellom Lea og moren før dødsfallet som opptar mest plass, og det er derfor mange scener, tankereferat og hendelser fra tiden før selvmordet inntreffer, som kan brukes som utgangspunkt for litterære samtaler og andre undervisningsformer.

Sivertsens to mål innenfor den affektbaserte litteraturundervisningen vil danne

utgangspunktet for mine videre refleksjoner. Disse målene er som nevnt: «[å] skape følelsesmessig engasjement i teksten» og «bidra til selvrefleksjon/selvinnsikt hos leseren» (2022, s. 3). Målene er nødvendige for å skape innsikt i temaet psykisk helse gjennom lesing av den utvalgte romanen. De er dessuten essensielle på veien til å gjøre elevene sine leseopplevelser til en estetisk erfaring (Røskeland & Kallestad, 2020, s.19). Videre skal jeg skissere mulige innganger til undervisningen om romanen som kan støtte oppunder disse målene. Jeg skal vise til ulike sitater fra analysen min som har sammenheng med de utvalgte fokuspunktene i dette kapitlet. Deretter skal jeg vise hvordan de utvalgte sitatene kan bidra til begge målene innenfor den affektbaserte litteraturundervisningen. Dette er mine forslag for utvelgelse av sitater, men også flere andre av sitatene i analysen kan sees i sammenheng med de overordnede målene i den affektive litteraturundervisningen.

Det er ikke realistisk at læreren får mulighet til å kjøpe inn et helt klassesett av *Høgspenning livsfare*. Egenlesing forutsetter at elevene har tilgang til romanen. En annen mulighet er at læreren får tillatelse av forfatter til å ta kopi av utvalgte tekstdeler av romanen, som elevene kan få tilgang til i klasserommet. Dersom dette blir problematisk kan norsklæreren utforme en sitatsamling fra romanen som elevene kan benytte seg av. Elevene får da mulighet til å samtale og reflektere over sitater og resten av boken kan da bli tilgjengelig for dem via høytlesing fra lærer. Høytlesing i kombinasjon med egenlesing er en fremgangsmåte som kan fungere godt i klasserommet. Læreren får da muligheten til å velge ut kapitler eller bestemte tekstdeler som inneholder sitater som kan åpne for refleksjon rundt spørsmål som omhandler temaet psykisk helse. Fordelen med høytlesing av romanen er at det gir elevene samme utgangspunkt i leseprosessen som vil føre til at det blir lettere å samtale om teksten i plenum (Hennig, 2019, s 159). Ved å la elevene bli kjent med enkelte kapitler og utvalgte sitat, i tillegg til litterære samtaler kan elevene bli inspirert til å lese hele romanen selv. Formidling av teksten gjennom lærerens høytlesing kan prege elevenes tolkninger av teksten. Læreren sin lesing av tekstdeler i romanen kan bidra til elevene sin fortolkning av litteraturen og åpne for nye og flere fortolkninger. En kombinasjon av høytlesing og litterær samtale kan på denne måten åpne litteraturen for elevene, og gjøre den mer tilgjengelig. Gruppediskusjoner er en praktisk undervisningsramme. I en slik gruppediskusjon kan imidlertid elevene komme på villspor i samtalene sine. For å forhindre at elevene ikke beveger seg for langt vekk fra bokens hovedtema, kan læreren i forkant forberede skriftlige

oppfølgingsspørsmål som elevene kan ha som en mulig ressurs i gruppene sine. Slike oppfølgingsspørsmål kan dessuten bidra til å gjøre litteraturen mer tilgjengelig og relaterbar for elevene.

## 6.1 Skolemiljøet

I analysen har jeg drøftet hvilken rolle skolemiljøet har i romanen som en del av kategoriene affektive rom og konfliktnivåer. Her kom det frem at protagonisten opplevde skolemiljøet som utfordrende. Hun finner ikke sin plass i det nye miljøet og hun føler seg ensom. I analysen under delkapittelet om konfliktnivåer så jeg på tre ulike nivåer opp mot den utvalgte romanen. Skolemiljøet ble her gjort rede for innenfor det tredje nivået, nemlig konflikt mellom individ og samfunn. Her kom det frem at skolemiljøet er medvirkende til Leas personlighetsbytte og skolen blir hennes fristed hvor hun kan spille ut sine nye personlighetstrekk og ta avstand fra sin vanskelige livssituasjon. Kjæresten Halvor og læreren er bipersoner som påvirker protagonisten sitt følelsesliv, både på skolen og utenfor skolen, og i sammenheng med romanens skildring av skolemiljøet vil disse bipersonene være av stor interesse. Å fokusere på skolemiljøet vurderer jeg som en god inngang til en litterær samtale om romanen, da dette er et tema som alle elever kan relatere til sitt eget liv. Romanen gir leseren innblikk i hvordan det er å finne sin plass på skolen og føle på en tilknytning til et miljø. Skolemiljøet kan på denne måten fungere som et utgangspunkt for gruppesamtaler eller klassesamtaler på ungdomstrinnet. Som nevnt kan en litterær samtale gi elevene en større forståelse av verket, men også av seg selv (Hennig, 2019, s. 164). Refleksjonsspørsmål knyttet til skolemiljøet kan derfor gi elevene en bedre forståelse av sin egen og andres rolle i et skolemiljø, men også en større forståelse av dette temaet i den utvalgte romanen.

I en lærerstyrt klassesamtale er det flere element fra boken som kan inkluderes. Det første samtaleområdet kan være rollen bipersonen Halvor har. Halvor blir etter hvert en stor støtte for protagonisten. I utvalgte sitater i analysen kommer det tydelig frem at hun føler seg godtatt og trygg sammen med Halvor. Likevel er det klart at Lea holder tilbake informasjon om følelsene sine for ham. Hun er redd for at han skal finne ut hvordan hun virkelig har det og hva som foregår i livet hennes. Hun er samtidig redd for å miste ham og alt det fine de har sammen. I analysen kommer det også frem at Halvor blir en stor trygghet for protagonisten gjennom denne vanskelige tiden i livet hennes, selv om han innledningsvis i romanen ikke

vet hva hun gjennomgår. Mot slutten får Halvor kunnskap om hva som foregår i protagonistens liv, og han blir enda viktigere for Lea enn noen gang. Han er der for henne etter morens bortgang, og nekter å forlate Lea selv om hun prøver å ta avstand fra ham. Protagonisten og Halvor sitt forhold kan åpne for flere refleksjoner rundt psykisk helse og åpenhet rundt temaet. Her kan spørsmål rundt deres forhold før og etter Lea sin ærlighet om sine tanker og følelser være en mulig inngang. På denne måten gir læreren elevene muligheten til å se sammenhengen mellom åpenhet og hemmelighold av følelser. Tidligere i boken får man informasjon om at Halvor mistenkte at Lea ikke fortalte ham alt om det som foregikk i livet hennes. Han hadde dermed ikke mulighet til å opptre empatisk overfor henne når han ikke hadde nok informasjon om hennes følelsesliv for å lykkes med dette.

Følgende sitat fra boken, som også er løftet frem i analysen, kan være en samtalestarter for videre refleksjoner i helklasse angående åpenhet rundt psykisk helse: «Livet er mørkt! Seier eg og møter blikket hans, men eg angrar med ein gong. Eg må passe på så eg ikkje viser han kva som bur i meg» (s.77). Ved å inkludere sitat fra boken i den litterære samtalen kan elevene få mulighet til å bedre sette seg inn i protagonistens situasjon, og dermed kunne skape et følelsesmessig engasjement til teksten. På samme måte kan denne innsikten skape refleksjon hos leser som kan gjøre teksten lettere å relatere seg til, slik at teksten og samtalen kan føre til selvrefleksjon.

Enda et sitat som fremhever Leas ønske om å passe inn, og ikke dele sine følelser er følgende: «Men eg vil fortsette å vere ho som han trur eg er. Ho som alle liker fordi ho er så omgjengeleg og glad og skarp. Ikkje ein som gøymer noko inst inne ein stad» (s.115). Her trekker protagonisten frem egenskaper som hun ønsker at klassekameratene og Halvor skal tro at hun har. Hun ønsker å fremstå som en jente med disse positive egenskapene som ikke har problemer i livet som hun må skjule. Dette sitatet kan fungere godt i en litterær samtale fordi det å ønske å vise frem sin beste side og få aksept og godkjenning fra andre mennesker, er noe alle kan relatere seg til. For at alt det man anser som bra skal skinne frem, ønsker man ikke å være åpen om det man selv ikke vurderer som gode sider ved seg selv. En litterær samtale med utgangspunkt i dette sitatet kan bidra til at elevene får reflektere over utfordringer med å finne sin plass i et skolemiljø og den ofte krevende prosessen med å bli trygg på seg selv og andre i et skolemiljø.

Læreren til protagonisten har ikke like gode forutsetninger som Halvor til å opptre empatisk overfor Lea. Selv om han prøver får han ikke innblikk i protagonisten sitt følelsesliv. I klassen forteller læreren åpent om sine psykiske utfordringer med angst og at han ble bra igjen da han tok imot hjelp. Han poengterer at psykiske lidelser er som åpne sår som må leges. I samtaler med Lea viser læreren tydelig at han er bekymret for protagonisten, og ønsker å være til hjelp. Men hun unngår alle disse forsøkene, og fortsetter å holde de vonde følelsene for seg selv. I en litterær samtale kan det være fruktbart å diskutere hvorfor protagonisten ikke tar imot hjelp fra læreren sin. Med utgangspunkt i relasjonen mellom Lea og læreren kan følgende spørsmål kunne åpne for refleksjon: Hvorfor tror du at protagonisten ikke følte at hun kunne åpne seg for læreren sin? Hvordan hadde du ønsket at læreren din eller venner av deg skulle henvendt seg til deg hvis de så at du hadde det vanskelig? Det første spørsmålet åpner for at elevene kan sette seg inn i følelsene til hovedpersonen, mens det siste spørsmålet gir elevene mulighet til å relatere situasjonen i romanen til sitt eget liv.

En mulig inngang til diskusjon som kan sette fokus på psykisk helse i et samfunnsperspektiv, er spørsmål om hvorfor protagonisten benytter seg av fysiske sykdomstegn når hun bortforklarer fraværet sitt både for læreren og for venner. Dette kan sette i gang en klassediskusjon om hvorfor det i samfunnet vårt snakkes mer åpent om fysiske smerter kontra psykiske. Her kan læreren komme med en forenklet inngang til samtale om temaet ved å vise til følgende situasjon: Hvorfor er det slik at hvis klassekameraten din har fått et blodig kne i friminuttet, vil du være snar med å finne et plaster til vedkommende, men hvis vedkommende hadde oppført seg annerledes og nedstemt ville det ikke vært like lett å hjelpe til?

Under en bakekveld med noen venninner reagerer protagonisten på ord og uttrykk som jentene tar i bruk knyttet til psykiske helseproblemer. I stedet for å si det hun mener, ler hun med de andre jentene og finner en unnskyldning for å komme seg vekk fra selskapet. I denne situasjonen blir protagonisten svært utilpass og tenker på sin mor som sliter med psykiske helseutfordringer. Her er ikke leseren i tvil om hvorfor protagonisten velger å ikke dele sine problemer med venninnene sine. På denne venninnekvelden er det tydelig at jentene ikke har nok kunnskaper om psykiske helseutfordringer og vet dermed heller ikke hvordan de skal uttrykke seg og snakke rundt dem. I en litterær samtale kan denne situasjonen være

utgangspunkt for å diskutere stigmaet rundt psykisk helse og hvordan kunnskaper om emnet kan styrke vår forståelse for psykiske helseproblemer. I dette eksempelet fra romanen er det også tydelig at hovedpersonen ikke ønsker å skille seg ut i gruppen. Her kan læreren invitere elevene til å diskutere, for eksempel i grupper om hva som er grunnene til at vi ikke ønsker å skille oss ut. Et annet spørsmål kan være: Hvordan tror dere at venninnene hadde reagert dersom Lea hadde fortalt om moren sin rett etter deres utsagn?

Som nevnt trekker Hennig (2019, s. 172) frem en håndfull spørsmål knyttet til en litterær teksts hovedtema som kan være hensiktsmessige i den siste delen av samtalen. Dette kan gi elevene muligheten til å se sammenhengen mellom teksten, det virkelige liv og seg selv. Spørsmål om hvorfor psykisk helse er viktig og hvordan teksten har hjulpet elevene til å få et bedre innblikk i dette temaet kan fungere her. Det kan også være aktuelt å spørre om elevenes oppfatning om hovedtemaet har endret seg etter lesing av *Høgspenning livsfare*.

## 6.2 Protagonistens splittede personlighet og utvikling

I dette delkapittelet tar jeg utgangspunkt i de tre ulike fasene som Hennig nevner innenfor høytlesing. I tillegg bruker jeg utvalgte av sitater fra romanen som kan danne grunnlaget for videre klassesamtale omkring protagonisten sin splittede personlighet og utvikling i romanen *Høgspenning livsfare*. Som nevnt gjennomgår protagonisten et personlighetsbytte for å takle de utfordringene hun sliter med i hverdagen. Hovedpersonen gjennomgår også en utvikling i handlingsforløpet som er knyttet til følelsene sinne, håp og sorg.

Som nevnt skisserer Hennig tre ulike faser i leseprosessen som ikke fremstår som en rettlinjert prosess, men som ulike faser som leseren kommer seg igjennom i ulike rekkefølger (Hennig, 2019, s. 158). Den første fasen beskriver han som en aktiveringsfase hvor leseren knytter teksten til egen kunnskap og erfaring fra sitt eget liv. Her blir det naturlig for leseren å stille spørsmål og dele sin lesing med andre samtaledeltakere. Videre i den neste fasen prøver eleven å relatere teksten til eget liv. Her blir det læreren sin oppgave å lede elevene på riktig vei til å finne aktuelle relasjonspunkter i teksten. I den siste fasen vil leseren ta et skritt ut av teksten og se på virkemiddelbruk og mulige tolkninger av det litterære verket (2019, s. 157-158).



I romanen får leseren tilgang til en rekke tankestrømmer hos protagonisten som viser den indre konflikten hun har med seg selv. Dette åpner for en rekke mulige sitater som elevene kan hente ut fra sitatsamlingen og reflektere rundt i gruppe- og klassesamtaler. Romanen gir også innblikk i de tre ulike følelsene sinne, håp og sorg som protagonisten gjennomgår. I en høytlesingssituasjon kan elevene få mulighet til å merke seg sitater og tekstdeler som de mener kan understreke disse følelsene. I gruppe- og klassesamtalene etterpå er det interessant å se hvor likt eller ulikt de andre deltakerne har tenkt i utvelgelsen, og hvordan de argumenterer for valgene sine. Mot slutten av romanen står Lea alene uten hennes andre personlighet, Vilde som hun har benyttet seg av for å håndtere alle de vanskelige følelsene. I analysen trakk jeg frem følgende vendepunkt:

Han er den same. Men eg? Eg kjem på det eg tenkte i haust. Eg, som lova meg sjøl å alltid alltid seie ting rett ut og aldri vere redd for orda som kom og gjekk. Eg veit ikkje kva som kjem til å skje når eg kjem tilbake på skulen etter nyttår. Veit ikkje kven eg er da. Men Vilde er borte. No e det berre eg som står att. (Guåker, 2020, s. 204)

Dette utdraget fra teksten viser tydelig at protagonisten har gjennomgått en endring. Hun er ikke lenger avhengig av sin andre personlighet, men er klar for å stå i fremtidens utfordringer som Lea. Dette utdraget kan læreren tydeliggjøre for elevene før de får muligheten til å se på andre eksempler fra teksten som kan få frem protagonisten sin utvikling. Slik kan elevene få tilgang til læreren sin redegjørelse for valg av sitat, og til hvordan læreren går frem i sine refleksjoner rundt det utvalgte sitatet. Dette kan fungere som en mal for elevene videre i deres utvelgelses- og refleksjoner om teksten. Gjennom boken endrer også protagonistens tankesett seg i forhold til synet på psykiske helseproblemer. Dette kan også være et fokuspunkt for elevene som de kan hente ut av teksten i en høytlesingssituasjon.

### 6.3 Familieforholdet

Mor-datter-forholdet har vært mitt hovedfokus i analysen og vil også være et fokuspunkt i mine didaktiske refleksjoner rundt familieforholdet. Det er dette forholdet som har størst innvirkning på protagonistens psykiske helse og tankesett gjennom romanen. I denne delen ønsker jeg dessuten å se på hvordan en undersøkelse av bildespråk i romanen, som

sammenlikninger i tillegg til metafor- og symbolbruk, kan anvendes i en undervisningssituasjon med utgangspunkt i en affektiv litteraturundervisning. Moren til Lea har stor innvirkning på protagonisten sitt liv, men far-datter-forholdet vil også være av interesse i refleksjoner rundt familieforholdet i romanen.

Refleksjoner rundt disse forholdene i familien anser jeg som sensitive temaer som elever kan ha ulike utgangspunkter for å diskutere i helklasse. Derfor vil jeg foreslå loggskrivning og egenlesing som den beste tilnærmingen til dette fokuspunktet. Som Sivertsen (2022, s. 10) trekker frem, er det viktig at elevene ikke føler på en tvang knyttet til å dele følelser koblet til verket da slike følelser kan kjennes for personlige eller private. Hun peker på tematikk som omhandler problematiske foreldreskikkelser som særlig utfordrende. I all undervisning som tar for seg sensitive temaer blir det viktig å skape gode rammer for undervisningen (Sivertsen, 2022, s. 10). Dette er ikke minst viktig i arbeidet med de delene av den utvalgte romanen som skildrer protagonistens problematiske forhold til sin mor og den såre erfaringen av morens selvmord.

I en loggskrivingsaktivitet fremhever Hennig (2019, s.180-181) at blir det nødvendig med jevnlig responser fra læreren slik at loggen ikke kun bidrar til en gjenfortelling av teksten. Ved å gi kommentarer på teksten eleven har produsert i loggen, kan elevene få mulighet til å bygge videre på responsen når de skal skrive mer om refleksjonene de har. Fordelen med leselogg er at elevens egne refleksjoner og lesing av verket danner utgangspunktet for tekstarbeidet og ikke lærerens tilnærminger til romanen. Leselogg er en langsiktig aktivitet som krever at læreren er tydelig overfor elevene med undervisningsaktivitetens hva, hvordan og hvorfor i forhold til bruk av leselogg i klasserommet (Hennig, s. 183). Arbeid med en slik logg fordrer at eleven ønsker å dele loggen sin med læreren. Som nevnt kan skriftlig arbeid med fokus på emosjonelle responser føre til en varierende grad av delingskultur. Noen elever kan ønske å dele arbeid med alle aktørene i klasserommet, samtidig kan noen elever ønske å holde skrivearbeidet for seg selv (Sivertsen, 2022, s. 10). Som lærer blir det viktig å gi elevene valg. Det skal være en delingskultur i klasserommet som gir elevene forutsetninger for å ønske å dele sine emosjonelle responser rundt teksten. Klasseromskulturen skal også akseptere at noen elever er mer private og ønsker å holde responsen for seg selv.

I analysen min ser jeg på sammenlikninger, metaforer og symboler som protagonisten tar i bruk for å beskrive de følelsene hun assosierer med sin mor. I en loggskrivingsaktivitet er det også viktig å anerkjenne elevenes funn av språklig bildebruk som ikke har fokus på mor-datter-forholdet, men som også kan knyttes til psykisk helse og skape økt innsikt i temaet. Følgende eksempler på sitater med bruk av sammenlikninger fra analysen min kan trekkes frem som eksempler for elevene: «Ho ser på meg, men ikkje på meg. Kanskje ho ser gjennom meg. Blikket hennar er som glas» (s. 136). «Eg tenkjer på mamma heile tida. Det er som om ho er ein jamn summetone som berre ligg der konstant og forstyrrar» (s. 38). Bruken av disse sammenlikningene kan veilede elevene til å bedre sette seg inn i protagonisten sitt ståsted, og hvilke følelser hun gjennomgår.

Tittelen *Høgspenning livsfare* benyttes som både en metafor og som et symbol i romanen. Her er et eksempel fra analysen som kan trekkes frem som eksempel i undervisningen:

Det durar svakt frå den digre høgspenningmasta. Eg går aldri nærme, liker ikkje å vere midt i straumen. Og det same skiltet som heng på gjerdet langs toglinja, er spikra opp på masta. Det er høgspenning der. Det er livsfare. (Guåker, 2020, s. 116)

Som nevnt i analysen er uttrykket «høgspenning livsfare» brukt både i romanens tittel og gjentatt flere ganger gjennom handlingen. Uttrykket som blir brukt både som en metafor og et symbol, fungerer som et ledemotiv som gir leseren innsikt i protagonistens tanker og følelser, også dem som hun selv prøver å undertrykke.

Metaforer som høyspentledning med dødsfarlig strøm, dragsug og tornado er noen av de språklige bildene jeg trekker frem i analysen min. Jeg anser disse tre metaforene som gode for å kunne skape innsikt i og forståelse for forholdet mellom Lea og moren. Som vist i analysen bidrar disse språklige bildene til å gi leseren et styrket innblikk i hvordan dette mor-datter-forholdet påvirker protagonisten sin psykiske helse. Metaforbruken viser den tydelige avstanden som Lea føler på i relasjonen med sin mor. Samtidig bidrar den til at leseren får tilgang til protagonistens følelser.

I en undervisningssituasjon blir det viktig å løfte frem denne bruken av språklige bilder og

symboler. Ifølge Sivertsen (2022, s. 6) kan bruken av slike gjennomgående språklige virkemidler i teksten skape grobunn for samtaler om følelser som oppstår under lesingen. Deretter kan samtalen skape en inngang til refleksjon angående hvorfor og hvordan man følelsesmessig reagerer slik som man gjør. Her bør læreren først gi elevene mulighet til å selv hente eksempler på språklige bilder i teksten, før de blir gjenstand for samtale i plenum. Disse virkemidlene kan som nevnt bli knyttet til sensitive og/eller private temaer for noen elever. Læreren må her gjøre elevene klar over de mulighetene de har til å holde refleksjonene for seg selv, dele dem med læreren i loggen eller dele dem med gruppen sin og/eller dele dem med hele klassen.

I boken kommer det tydelig fram at familien til Lea ikke er åpen om følelsene sine. Lea viser til flere minner og tilbakeblikk som viser at følelser ikke er noe som diskuteres åpent i familien. I løpet av handlingen kommer det også frem at protagonisten skjuler følelsene sine, og assosierer det å være sterk med å ikke vise triste følelser utenpå kroppen. Her kan læreren sammen med elevene diskutere i helklasse og/eller i grupper om hvordan miljøet rundt hovedpersonen kan ha vært medvirkende til hvordan hun takler vanskelige følelser. Her vil fokuset være tekstinternt, deretter kan det være fruktbart å diskutere hva som er godtatt i dagens samfunn med tanke på det å uttrykke følelser. Her vil det teksteksterne fokuset være gjennomgående slik at elevene får mulighet til å knytte teksten til samfunnsforhold utenfor det litterære verket. Dette kan bidra til å trekke inn de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. I en slik diskusjon kan læreren gi elevene et utvalg påstander som de først kan diskutere i grupper før de deler refleksjonene sine for klassen. Slike påstander kan være for eksempel: Følelsesmessige uttryksmåter er knyttet til kjønn. Det er viktigere å fortelle legen om fysiske plager enn psykiske. Å åpne seg om følelsene sine for andre kan oppfattes som klaging. Livet er lett å leve så lenge man har en positiv innstilling. Å vise følelsene sine for andre er en styrke. Refleksjon og diskusjon rundt slike påstander kan gi elevene innsikt i hvordan andre stiller seg til temaet psykisk helse, og hvordan de selv tenker rundt temaet. Dette kan gi elevene bedre innsikt i temaet samtidig som de får et innblikk i hvordan temaet blir berørt av sine medelever.

I en litterær samtale som åpner for å drøfte romanens tematikk i en tekstekstern kontekst,

kan elevene velge å trekke inn eksempler fra *Høgspenning livsfare* og/eller komme med eksempler knyttet til sin egen forståelse av temaet psykisk helse. En samtale rundt et utvalg av påstander med utgangspunkt i romanen kan gjøre elevene mer oppmerksomme på sine egne og andres reaksjoner på og tanker om den litterære teksten. En slik felles diskusjon av påstander kan også lære elevene noe om hvordan litterære tekster kan knyttes til våre egne liv og til samfunnet rundt oss. Dette er et moment som også Hennig er opptatt av når han peker på at noen av målene med litteraturundervisningen er «[a]t elevene blir mer oppmerksomme på sin egen reaksjon på litteraturen, hvordan de selv leser, og hva litteraturen kan lære dem om liv og samfunn» (Hennig, 2019, s. 153). Han understreker at disse målene for litteraturundervisningen er en del av en prosess som læreren og elevene går gjennom sammen i en felles refleksjon i klasserommet.

## 7.0 Drøfting

I drøftingskapittelet skal jeg først se på litteraturens nytteverdi og egenverdi. Jeg anser drøfting rundt nytteverdien og egenverdien til litteraturen som relevant for min masteroppgave. Her vil jeg se på skjønnlitteraturens rolle i norskfaget og ulike meninger knyttet til dens verdi. Jeg vil også drøfte romanen *Høgspenning livsfare* i dette perspektivet. Deretter vil jeg se på estetisk og efferent lesing og hvordan disse lese måtene er relevant i mitt prosjekt. I det neste delkapittelet vil jeg se på hvilket potensial skjønnlitteratur har til å løfte fram temaet psykisk helse. Her peker jeg på funn i analysen og i mine didaktiske refleksjoner som kan knyttes opp mot temaet psykisk helse og for lesernes utvikling av empati. De tverrfaglige temaene fra LK20, folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap vil også inkluderes her. I siste del av drøftingen skal jeg innta en didaktisk posisjon hvor jeg ser på eventuelle muligheter og fallgruver som kan oppstå i en undervisningssituasjon med den utvalgte romanen.

### 7.1 Litteraturens nytteverdi og egenverdi

Fra et litteraturdidaktisk ståsted har skjønnlitteraturen blitt diskutert i forhold til hvilken rolle den bør ha i norskfaget (Ottesen & Tysvær, 2017; Røskeland, 2014). Litteraturens nytteverdi og egenverdi er begreper som har blitt anvendt i denne diskusjonen.

Atle Skaftun hevder at skjønnlitteratur som en primærkilde til personlig opplevelse og nytelse er en reduserende tilnærming (2009, s.16). Han peker på at sakprosa tekster har blitt assosiert med kritisk bevissthet og en kilde til å øve elevene for det voksne samfunnslivet. Skjønnlitterære tekster har derimot blitt redusert til å kun bidra til å skape opplevelse og nytelse hos enkeltindividet uten å kunne bidra til et samfunnsengasjement (Skaftun, s. 16). Skaftun vil fremheve et annet syn på skjønnlitterære teksters funksjon. Han peker på at skjønnlitterære tekster gir leseren en tilgang til et helhetlig meningsunivers hvor tekstene har et friere forhold til virkeligheten sammenlignet med sakprosa tekster. Men dette betyr ikke at skjønnlitteraturen ikke angår virkeligheten. Skaftun hevder at skjønnlitteratur har evnen til å øve lesere til å delta i samfunnet, og han mener derfor at arbeid med skjønnlitteratur i undervisningen er «kompatibelt med skolen som øvingsrom for livet» (s. 16- 17). Han peker dessuten på skjønnlitteraturens dannelsespotensial:

Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet. I et slikt perspektiv representerer skjønnlitteraturen en kunnskapsbank som har verdi hvis vi anerkjenner skolens langsiktige dannelses mål. (Skaftun, 2009, s. 17)

Skjønnlitteraturen kan dermed romme kunnskaper som er relevante for både individ og samfunn. Inkluderingen av litteratur i undervisningen kan på denne måten tilføre nødvendige kunnskaper som elevene kan få behov for som samfunnsborgere og som enkeltindivider gjennom livet. I et livsmestringsperspektiv blir skjønnlitteraturen en mulig inngang til innsikter og kunnskaper som leseren kan få bruk for i det virkelige liv.

Også Nussbaum anerkjenner litteraturens potensial til å gi leseren kunnskaper som er av relevans for samfunnsborgeren (2016, s. 31). Som tidligere nevnt understreker Nussbaum at litteraturen ikke kan alene forvandle samfunnet. Hun trekker frem at litteraturen kan gi leseren innsikt i andre menneskers livssituasjoner, men ikke automatisk føre til konsekvenser i praksis (Nussbaum, 2016, s. 36). Med tanke på litteraturens nytteverdi i et samfunnsperspektiv er det vanskelig å måle hvilken effekt litteraturen har (Bale, 2017, s. 46). Målingen av hvilken effekt litteraturen kan ha hos leseren med tanke på livsmestring, kan dermed bli problematisk ifølge Bale sin tenkning. Selv om leseren får innsikt i karakterenes livssituasjon blir det vanskelig å vite om elevene tar med seg kunnskaper fra lesingen som de har bruk for i livet sitt.

Kjelen (2022, s. 3) presenterer i artikkelen «Fagleg litteraturundervisning? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon» to motstridende tendenser innenfor litteraturundervisning som har vokst frem fra en empirisk klasseromsforskning i Norden. Den første formen for undervisningspraksis kobler litteratur til kos, med en liten eller manglende didaktisk forankring i basisfaget. Innenfor denne tendensen legger litteraturlæreren vekt på elevenes private leseopplevelser, og mindre vekt på selve teksten (s. 3). Den neste tendensen har hovedvekt på en litteraturundervisning der analysearbeid ta utgangspunkt i sjangerlære. Kjelen trekker frem at: «[i]nnenfor et slikt paradigme vil ein fokusere på norsk

som reiskapsfag eller fag for utvikling av meir eller mindre *generelle* ferdigheiter i skriving, lesing og munnlege ferdigheiter» (2022, s. 3). På denne måten blir faget ansett som et instrument som læreren kan benytte seg av for å sikre elevenes kunnskaper innenfor disse ferdighetene i norskfaget.

Kjelen betegner disse to hovedformene for litteraturdidaktiske praksiser i skolen med følgende merkelapper: «kosepraksiser» og «drillepraksiser» (s. 4). Den første praksisen har hovedfokus på opplevelsen av litteratur uten faglig retning, mens drillepraksiser har bestemte kunnskapsmål for lesingen. Kjelen viser blant annet til LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement). Dette videobaserte forskningsprosjektet kartla undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte i undervisningen ved ulike ungdomsskoler. Deler av dette materialet er knyttet til norskundervisning (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). Denne studien konkluderte med at: «[d]ei litteraturdidaktiske praksisane i skulen ofte handler om sjangerlære, der litterære tekstar særleg blir lesne som mønstertekstar for elevanes eiga skriving» (Kjelen, 2022, s. 4). Tekstene ble altså benyttet instrumentelt for å nå et gitt mål. Kjelen anser begge de to hovedformene for litteraturundervisning, med vekt på enten kos eller drill, som marginaliserende for den mulige danningen som litteraturen kan inneholde (2022, s. 4).

Rosenblatt viser til to ulike former for lesing som kan kategoriseres innenfor nytteverdi og egenverdi. Den estetiske lesingen har fokus på den private leseopplevelsen, og hvordan teksten i seg selv kan aktivere sansene og følelsene til leseren i leseøyeblikket (Rosenblatt, 2005, s. 11). Her har teksten en egenverdi for leseren i form av hvordan det litterære verket har evnen til å røre ved følelsene og påvirke vår forståelse av verden. Den efferente lesingen derimot handler om hva leseren sitter igjen med etter lesingen av teksten. Innenfor denne formen for lesing er det den universelle meningsdannelsen som er i fokus (2005, s. 43). Her blir ikke selve opplevelsen av teksten prioritert, men nytteverdien av det litterære verket.

En tekst kan invitere til både en estetisk og en efferent lese måte, men en av dem vil gjerne dominere (Rosenblatt, 2005, s. 11). Rosenblatt anser en kombinasjon av begge lesemetodene som hensiktsmessig i lesingen av ulike tekster, fordi denne kombinasjonen bidrar til å ta aktive valg i lesingen. Slik vil både den personlige erfaringen og den mer



universelle erfaringen av teksten sammen kunne skape en forståelse av det litterære verket (1995, xvii). Det er denne kombinasjonen av lesemetoder jeg har valgt å vektlegge i min studie. I mine didaktiske refleksjoner med mulige innganger til anvendelsen av boken i undervisning er målet at læreren skal veilede elevene til å kunne benytte seg av begge formene for lesing i deres egen lesing av romanen, og samtale om *Høgspenning livsfare* i klasserommet.

Hovedfokuset i denne masteroppgaven har vært på den affektive lesingen av skjønnlitteratur. Dette er et fokus som Sivertsen (2022) mener kan helle mot en instrumentell tilnærming. Hun hevder at å legge vekt på følelser og affekter som formålet med lesingen fremfor teksten som et mål i seg selv, kan være problematisk (s. 2). Men et affektteoretisk fokus «trenger ikke stå i motsetning til en grundig lesing av skjønnlitteratur (Sivertsen, 2022 s. 2). Videre viser Sivertsen til akademiker Rita Felskis synspunkter fra boken *Uses of literature* (2008). Ifølge Sivertsen (2022, s. 2) poengterer Felski at interaksjonen med og lesingen av skjønnlitteratur vil være ulik alt etter hvilket utgangspunkt og formål lesingen har. Hun trekker frem Felskis standpunkt om at bruken av litteratur og dens estetiske verdi ikke kan skilles fra hverandre (Sivertsen, 2022, s. 2). I tråd med Felskis standpunkt påpeker Sivertsen at det finnes mange måter å «bruke» litteraturen på som ikke undergraver verkets estetiske verdi (s. 2). Sivertsen mener at den affektbasert litteraturundervisningen ikke hører til innunder Kjelen (2022, s. 4) sin merkelapp «kosepraksiser», der målet med undervisningen er å «kose seg» (Sivertsen, 2022, s. 3). Hun hevder på sin side at «å vektlegge følelser i litteraturundervisningen står ikke i motsetning til faglighet» (Sivertsen, 2022, s. 3).

I skisseringen av det mulige undervisningsopplegget i mine didaktiske refleksjoner om den utvalgte romanen tar jeg utgangspunkt i Sivertsen (2022) sin affektbaserte litteraturundervisning. I denne tilnærmingen til litteraturundervisning er målet å gi rom for utforskning av både følelser og av teksten i seg selv og at begge formålene skal være likeverdige kvaliteter (Sivertsen, 2022, s. 4). Som tidligere nevnt anser Sivertsen den litterære samtalen å være en hensiktsmessig metode å bruke i denne sammenheng.

Mine innspill til affektbasert litteraturundervisning med utgangspunkt i *Høgspenning livsfare*, har som mål at elevene skal få innsikt i hvilken rolle følelser og psykisk helse spiller i

romanen og dessuten hvordan beskrivelser i romanen kan skape innsikt i psykisk helse mer generelt. Slik vil mine didaktiske refleksjoner være preget av både en estetisk- og efferent lesemetode. Tanken er at elevene skal få muligheten til å utforske egne følelser, men også mer universelle følelser som kan oppstå i samspill med bokens kvaliteter. Dessuten ønsker jeg at elevene skal få innsikt i temaet gjennom litterær samtale, egenlesing og loggskrivning. Røskeland og Kallestad (2020, s. 19) trekker frem at utvikling og læring gjennom litteraturundervisning og didaktiske tilnærminger er viktige i prosessen for å gjøre leseopplevelser til en estetisk erfaring. Jeg anser min affektbaserte tilnærming til undervisning om *Høgspenning livsfare* som en mulig inngang til å skape en estetisk erfaring hos elever på ungdomstrinnet. Her blir som nevnt litteraturlæreren viktig med tanke på å gi elevene tilgangen til leseopplevelser i undervisningen som kan videreutvikles til estetiske erfaringer (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 19).

Ved å ha innsikten i temaet psykisk helse som et overordnet mål med de ulike aktivitetene i undervisningen vil den efferente lesingen også ha sin plass. Som nevnt anser Rosenblatt en kombinasjon av disse lesemetodene som hensiktsmessige i forståelsen av det litterære verket (1995, xvii). I mine didaktiske refleksjoner om anvendelsen av den utvalgte romanen i undervisningen støtter jeg meg også på Rosenblatts tenkning om kombinasjonen av disse lesemetodene. Men jeg bygger også på Sivertsen sin mening om at et affektteoretisk fokus ikke trenger å gå på bekostning av en grundig lesing av skjønnlitteratur (2022, s. 2). Det er nettopp gjennom boken sitt affektive register at leseren får muligheten til å sette seg inn i de ulike karakterene sine livssituasjoner og indre følelsesliv. Dette er igjen medvirkende til å gi leseren en detaljert innsikt i romankarakterene sine utfordringer som støtter oppunder ungdomsleseren sin utvikling av empati og innsikt i psykisk helse.

## 7.2 Litteratur og psykisk helse

Den interne fokalisingen i romanen fører til at leseren får tilgang til protagonistens forestillingsverden. Dette er med på å skape et nærere innblikk i hvordan det kan oppleves å få en knekk psykisk. I lesing og samtale om romanen kan leseren få kjennskap til hvordan en psykisk lidelse i nær relasjon kan påvirke menneskene rundt, og hvordan åpenhet rundt temaet kan gi mennesker nytt håp. Som nevnt er det en rekke litteraturvitere som anser litteraturen som et øvingsrom for empatisk innlevelse. En av dem er Nussbaum som

anerkjenner litteraturens potensial til å gi leseren kunnskaper som er av relevans for samfunnsborgeren. Hun hevder at litteraturen kan gi leseren innsikt i andre menneskers livssituasjon gjennom den narrative forestillingsevnen. Slik kan litteraturen være en øvingsplass for leseren til å sette seg inn i andre menneskers liv ved å lese med innlevelse i romankarakterenes indre liv (Nussbaum, 2016, s. 31). Hun trekker også frem hvor viktig det er at leseren har en kritisk tilnærming til sin fordeling av sympati på de ulike karakterene i leseprosessen (2016, s. 145).

Evnen til å føle empati med de ulike romankarakterene er nødvendig for å få en bedre forståelse for deres indre følelsesliv. På denne måten kan empatisk innlevelse i karakterenes livssituasjon skape grunnlaget for innsikt i temaet psykisk helse. Nussbaum trekker frem den medlidende forestillingsevnen som danner grunnlaget for vår evne til å føle empati (2016, s. 43). Hun poengterer at inkludering av litteratur i undervisningen som løfter fram livserfaringer til grupper i samfunnet som det er ekstra viktig å ha forståelse for, som essensielt innenfor den medlidende forestillingsevnen (s. 43). Rosenblatt hevder også at litteraturen, og spesielt romanen, kan trene vår evne til å føle empati med de ulike karakterene (1995, s. 37). Hun anser også skjønnlitteraturen som en arena hvor leseren kan få intellektuelle, emosjonelle og sanselige erfaringer som deretter kan skape innsikt i medmenneskelige relasjoner (s. 24). Andersen deler Nussbaum sitt syn på at litteraturen har evnen til å gi innsikt i egne og andres følelser, og øve vår evne til å forstå og mestre ulike emosjoner (2019, s. 15).

*Høgspenning livsfare* tar blant annet opp problematikk knyttet til bipolar lidelse. Boken gir dessuten innblikk i hvordan det kan oppleves å leve med mennesker som sliter psykisk og hvor mye den psykiske helsen har å si for hvordan man har det i hverdagen. Slik kan romanen gi innblikk i livssituasjoner som er ulike våre egne og samtidig skape en evne til empati med romankarakterene. Men for lesere som selv har erfart eller kjenner noen som har opplevd liknende psykiske utfordringer som karakterer i romanen, kan lesingen skape gjenkjenning og dermed ha en trøstende eller støttende funksjon. I analysen har jeg sett på kvaliteter ved romanen som har evnen til å påvirke leseren emosjonelt og sanselig. Boken gir dessuten informasjon om temaet psykisk helse som kan gi leseren en intellektuell erfaring.

I analysen trakk jeg frem ulike konfliktnivåer innenfor affektiv analyse: indre konflikt, konflikt med andre personer og konflikt mellom individ og samfunn. Jeg undersøkte også de ulike affektive rommene hvor konfliktnivåene utspiller seg, nemlig skolen, hybelen og familiehjemmet på gården. Her kom det frem at fortellerstemmen bidrar til å gi leseren et detaljert innblikk i hvordan protagonisten sin indre konflikt utspiller seg. Gjennom denne interne fortelleren kommer det tydelig fram hvordan protagonistens indre konflikter utspiller seg i møte med de ulike affektive rommene i romanen. Følelsene og de indre konfliktene som protagonisten opplever, varierer ut fra hvilket affektivt rom hun befinner seg i. Savn og sinne er følelser som går igjen når protagonisten befinner seg på familiegården. På hybelen føler protagonisten på en slags flukt fra den vanskelige hverdagen, men savn blir også en følelse som henger igjen i dette affektive rommet. På skolen er Lea først ensom, men finner en form for trøst og fellesskap i dette skolemiljøet hvor hun kan spille ut nye personlighetstrekk som fører til at hun kan undertrykke de vonde følelsene sine. Med tanke på innsikt i psykisk helse er disse affektive rommene med på å vise at følelsesregisteret kan være knyttet til ulike steder vi befinner oss i livet. Disse analysepunktene innenfor den affektive narratologien viser også at vår psykiske helse blir påvirket av faktorer rundt oss, og at vi kan kjenne på ulike følelser knyttet til ulike plasser og steder i livene våre. Følelsene våre kan også komme til uttrykk på ulike vis ut fra hvor vi befinner oss, og hvem vi er sammen med. Konfliktnivåene er med på å vektlegge at psykisk helse er noe som omfatter både individ og samfunn.

I analysen så jeg også på protagonistens forhold til sentrale bipersoner, og hvordan de ulike karakterene viser empati overfor Lea. Her ble det tydelig at bipersonene hadde ulikt utgangspunkt for å vise empati overfor henne. Deres kapasitet til å vise empati er nært knyttet til hvor åpen og ærlig protagonisten er om livet sitt og sin egen psykiske helse. I analysen ble karakterenes møte med andres psykiske utfordringer også trukket inn. Romanen skildrer også manglende åpenhet om psykiske utfordringer i protagonistens familie. Det kom tydelig frem at Lea sin erfaring med å ikke vise triste følelser overfor sine foreldre, har en innvirkning på hennes måte å håndtere psykiske utfordringer på. Med utgangspunkt i ulike sitater og tilbakeblikk fra romanen kom det frem i analysen at familien til Lea og hun selv ikke er åpen rundt følelser de har. Det å vise følelser overfor andre er ikke protagonisten komfortabel med, i tillegg forbinder hun ordene «normal» og «sterk» med det

å ikke gråte. Gjennom romanen fortsetter Lea å skjule og forsøke å legge bort de følelsene som opptar tankene hennes. Læreren hennes er åpen om sine tidligere gjennomgåtte psykiske utfordringer. Protagonisten setter stor pris på hans åpenhet, og kjenner på et håp siden det ordnet seg for læreren hennes til slutt. På en venninnekveld har noen av vennene til Lea en samtale hvor de snakker generaliserende og negativt om personer med psykiske utfordringer. Protagonisten reagerer sterkt på dette, og drar fra denne tilstelningen. Innblikk i hvordan karakterene i romanen takler og stiller seg til psykiske utfordringer er med på å gi leseren innsikt i spørsmål rundt psykisk helse. Ved å lese om ulike psykiske utfordringer og alternativer enkeltindivider har benyttet seg av for å komme seg ut av vanskelige situasjoner i livet, kan mottakeren få innsikt i ulike handlingsalternativer som de selv kan ha nytte av i det virkelige liv.

Protagonisten gjennomgår en utvikling i handlingsforløpet, hvor følelsene sinne, håp og sorg opptar størst plass i hennes følelsesliv. I denne utviklingen er hennes forhold til både faren og Halvor medvirkende. Hun får et mer åpent forhold til begge to, hvor hun kan vise følelsene sine. Halvor blir en viktig støttespiller for henne. Han nekter å forlate protagonisten, selv om hun prøver å skyve henne vekk. I sorgen støtter faren og protagonisten hverandre. De legger ikke skjul på følelsene sine slik som før, og de tør å gråte sammen og være ærlig og åpen om hvordan de virkelig har det. Det blir tydelig at protagonisten er avhengig av disse relasjonene for å klare å gjennomgå denne følelsesmessige forandringen i livet sitt. Dette kan gi leseren innsikt i hvor viktig det er å ha gode støttespillere, og hvor viktig det er å dele følelsene sine med andre for å føle seg bedre. Gode relasjoner og åpenhet rundt psykiske utfordringer blir dermed en fellesnevner som protagonisten er avhengig av for å mestre livet sitt. I et livsmestringsperspektiv er romanen et viktig tilskudd for å gi elever innblikk hva enkeltmennesker er avhengig av for å mestre livene sine. Dette er en nøkkelukunnskap som elevene har bruk for i det virkelige liv. I slutten av romanen finner protagonisten tilbake til seg selv, og er ikke lenger avhengig av den nye personligheten sin for å håndtere livets utfordringer. Hun finner støtte i menneskene rundt seg, og kan leve livet uten sin andre personlighet.

Romanens bildespråk er også med på å gi leseren innsikt i temaet psykisk helse. Ifølge Rosenblatt (1995) er det leserens forståelse av virkemidler og symboler som er avgjørende

for hvilke tanker og følelser som oppstår i lesingen (s. 24). Også Tørnby anser virkemidler som viktige elementer innenfor forståelsen av følelser (2020, s. 132). I mine didaktiske refleksjoner om hvordan mor-datter-forholdet i romanen kan belyses, har jeg trukket frem eksempler på sammenlikninger, symboler og metaforer som er flettet inn i skildringen av denne relasjonen. Jeg foreslår at disse eksemplene på bildespråk kan trekkes frem i en loggskrivingsaktivitet. Jeg støtter meg da på Sivertsen (2022) sin forståelse av at språklige bilder kan skape grobunn for samtaler om følelser (s.6). Dessuten mener jeg at denne bildebruken kan være med på å styrke elevenes innblikk i hvordan psykiske utfordringer kan erfares, og dermed også styrke elevenes evne til å utvikle empati. Bruken av språklige bilder er dessuten med på å konkretisere protagonistens følelser, noe som kan gjøre det lettere for leseren å begripe disse følelsene. I lesingen av boken med vekt på disse virkemidlene kan leseren få økt innsikt i hvordan det er å oppleve sinne, håp og sorg i en nær relasjon med noen som sliter psykisk, og hvordan det kan føles på kroppen å gjennomgå psykiske belastninger.

### 7.3 Litteraturdidaktikk: Muligheter og fallgruver

Temaet psykisk helse kan gi muligheter, men også utfordringer innenfor litteraturundervisningen i skolen. Som nevnt innledningsvis skal jeg drøfte hvilke etiske utfordringer bruken av denne typen roman kan ha i en undervisningssituasjon. I analysen tok jeg for meg noen av romanens litterære kvaliteter i lys av utvalgte fokuspunkter som jeg mener kan bidra til å skape innsikt i temaet psykisk helse og utvikling av empati. I de didaktiske refleksjonene har jeg skissert hvordan disse fokuspunktene i romanen kan anvendes i en affektiv litteraturundervisning med hovedfokus på den litterære samtalen. I mine refleksjoner trakk jeg frem didaktiske implikasjoner som kan ha innvirkning på denne formen for undervisning. Disse skal jeg gå nærmere inn på i dette delkapittelet. Jeg skal dessuten se på muligheter og eventuelle fallgruver ved anvendelsen av romanen *Høgspenning livsfare* i litteraturundervisningen.

Som tidligere nevnt, anser Sivertsen den affektteoretiske litteraturdidaktikken som sentral i utviklingen av empati hos leseren. Hun trekker frem at: «[s]elv om det å utvikle et emosjonelt repertoar ikke automatisk skaper en empatisk leser, kan det å være

følelsesmessig bevisst være et godt grunnlag for empatisk utvikling» (2022, s. 6). Slik kan *Høgspenning livsfare* være en medvirkende faktor til å utvikle empati hos elever. Gjennom innsikt i de ulike karakterene sine livssituasjoner kan leseren få innsikt i temaet psykisk helse gjennom den narrative forestillingsevnen som også bidrar til empati hos leseren. Slik blir innsikten i temaet psykisk helse styrkes gjennom evnen til empati. I mine didaktiske refleksjoner har jeg inkludert spørsmål som kan sette i gang tankeprosesser hos leseren som kan styrke leserens evne til å sette seg inn i karakterenes ulike livssituasjoner og dermed føle empati med dem.

Lothe hevder at litteraturen gir leseren mulighet til å sette seg inn i karakterenes situasjon, og reflektere rundt hvordan vi selv hadde reagert i samme situasjon (2016, s. 13). Tørnby (2020) framhever på sin side at utvikling av empati er en prosess som aldri blir ferdig (s. 131). Hun viser også til Slaby (2014) som hevder at empati har en blindsonerom som fører til at man tror at man har en forståelse for et annet menneske sin livssituasjon, når man egentlig ikke har denne forståelsen (Slaby, referert i Tørnby, 2020, s. 132). I den utvalgte romanen møter leseren på en vanskelig livssituasjon som for en god del lesere vil være svært ulik sin egen. Dermed kan det være vanskelig å helt sette seg helt inn i protagonistens følelser og utfordringer, noe som igjen gjør at empatifølelsen kan bli svekket. På en annen side tilbyr ikke litteraturene en fasit, men mulighet til etisk refleksjon (Lothe, 2016, s. 15). Samtale rundt de ulike karakterene sine livssituasjoner kan skape grunnlag for etiske refleksjoner rundt ulike handlingsalternativer. Lothe trekker frem at gjennom refleksjon rundt etiske spørsmål som litteraturen tilbyr, kan leseren videreutvikle sin empati, som kan skape en økt forståelse for oss selv og mennesker rundt oss (2016, s. 19).

I mine didaktiske refleksjoner har jeg inkludert spørsmål og påstander som kan skape refleksjon rundt bokens innhold og virkemidler knyttet opp mot temaet psykisk helse. Jeg har da tatt utgangspunkt i Sivertsen sine to hovedmål innenfor den affektbaserte litteraturundervisningen som er å skape et følelsesmessig engasjement i teksten og bidra til selvrefleksjon/ selvinnsikt hos leseren (2022, s. 3). Spørsmålene og påstandene som jeg har utarbeidet tar utgangspunkt i å dekke begge målene gjennom bruken av litterær samtale som metode. Jeg har også relatert den affektbaserte innfallsvinkelen til å omfatte både et individnivå og et samfunnsnivå. En slik innfallsvinkel vil være i tråd med Lothe sin forståelse

av hvordan en videreutvikling av empati med utgangspunkt i litteraturen kan gi leseren en økt forståelse av seg selv og samfunnet (2016, s. 19). For å sikre at elevene får innsikt i begge disse forståelsene, har jeg fokusert på at elevene skal kunne relatere tekstens innhold og situasjoner til sitt eget liv, og samtidig kunne sette seg inn i karakterene sine følelser. Jeg har også lagt vekt på forståelsen av at psykisk helse er noe som berører oss alle på ulike måter, slik at samfunnet vil også bli påvirket.

Innledningsvis i prosjektet mitt poengterte jeg at man som lærer må ta hensyn til hvordan en roman som beskriver ungdom i en alvorlig livskrise kan berøre elever ulikt.

I teorikapitlet understrekte jeg også viktigheten av å ha kunnskaper om sine elever i utvelgelsen av litterære verk (Rosenblatt, 1995, s. 35). En lærer som har kunnskaper om sine elever, vil ha et bedre grunnlag for å velge ut litteratur og lage undervisningsopplegg som kan gi elevene gode litterære erfaringer. Samtidig må læreren ivareta hver enkelt elev og ha blikk for ulike møter den enkelte kan med litteraturen. En klasse består av elever i ulike livssituasjoner. Rosenblatt poengterer dessuten at det er: «[l]eseren sin forståelsesverden som er med på å forme lesingen av den aktuelle teksten» (1995, s. 24). Dermed har elevene ulikt utgangspunkt for å forstå den litterære teksten, og samtidig vil tilstanden som elevene befinner seg i følelsesmessig ha innvirkning på hvordan teksten blir forstått (Rosenblatt, 1995, s. 24). Hennig er også opptatt av at læreren må ta hensyn til hvor leseren befinner seg følelsesmessig (2019, s. 19). Han vektlegger også at utvelgelsen av tekster er viktig, og at en og samme tekst kan tale til en elev, men være mindre forståelig for en annen (s.19).

I en litterær samtale vil ulike forståelser av samme tekst kunne være et godt utgangspunkt for refleksjon og diskusjon rundt temaet psykisk helse. Samtidig kan negative erfaringer hos elever rundt temaet skape utfordringer i en undervisningssituasjon. Hvis læreren ikke har nok kunnskaper om klassen sin kan det være svært utfordrende å drive en affektbasert litteraturundervisning med fokus på et tema som kan vekke såre assosiasjoner og minner hos enkeltelever. Det blir da ekstra viktig at læreren kjenner til elevene sitt utgangspunkt slik at hen kan drive en undervisning som ivaretar hver enkelt elev. I praksis kan dette by på utfordringer, fordi i en litterær samtale kan man som lærer ikke styre hva elevene velger å dele med resten av klassen. Noen elever kan være svært private, mens andre kan dele for mye sensitiv informasjon og senere angre på det. I studien til Hennig og Eriksen (2021) var



lærerne overbevist om at praktiseringen av litterære samtaler over en lengre periode kan bidra til at elevene utvikler seg som både lesere og samtalepartnere i klasserommet, og utenfor klasserommet (s. 16). Litterære samtaler blir dermed en undervisningsaktivitet som læreren må gi plass til i klasserommet for at elevene skal få øving i å kunne anvende innsikter fra slike litterære samtaler ute i det virkelige liv.

For å drive en affektbasert undervisning er det svært viktig med et godt klassemiljø som er støttende for den enkelte elev. Jeg bygger på Sivertsen (2022) sin forståelse av at læreren har ansvar for å skape en undervisningssituasjon hvor elevene ikke føler på et press til å åpne seg om det som føles privat (s. 10). Fokuspunktet i mine didaktiske refleksjoner som omhandler familieforholdene i romanen, anser jeg, som tidligere nevnt, som et potensielt særlig sensitivt tema i en litterær samtale. Derfor har jeg kommet med forslag om loggskrivning og egenlesing som en mulig inngang til arbeid med dette temaet. Loggskrivning krever at læreren kommer med jevnlig responser. Dette er tidkrevende arbeid som i praksis kan være vanskelig å gjennomføre. I tillegg er det ikke sikkert alle elevene ønsker å dele loggen sin med læreren. Da blir det utfordrende å følge med på hvor elevene er i læringsprosessen, og hvilket utbytte de har av undervisningen. Egenlesing har jeg også skissert som en mulig inngang innenfor fokuspunktet om familieforholdene, men det fordrer som nevnt at det er mulig å få tak i et classesett eller at man får tillatelse fra forfatteren til å benytte seg av tekstutdrag i undervisningen. Likevel mener jeg at det er viktig å drive med disse formene for undervisning, selv om tidsaspektet og tilgjengeligheten ikke er like gjennomførbart.

Som jeg har trukket frem tidligere kan man ifølge Nussbaum fordele sympatien ulikt i lesingen av en roman. Slik kan oppmerksomheten vår bli fokusert på noen karakterer, og utelate eller usynlig gjøre andre (2016, s. 45). Det er gjennom romankarakteren, Lea, vi får innblikk i de andre karakterene sitt følelsesliv. I undervisningen blir det viktig å vise elevene at jeg-fortelleren i romanen har innvirkning på vår oppfatning av bipersonene, og dermed også vår fordeling av sympati og empatifølelse. Læreren må veilede elevene til å ha en kritisk tilnærming til hvordan bokens fortellerstemme påvirker vår forståelse. Det er gjennom hovedpersonen, Lea, vi får informasjon om hvordan de andre bipersonene reagerer emosjonelt i ulike situasjoner. Leseren får ikke direkte tilgang til deres tanker og følelser

rundt hendelsene som finner sted. Mangelen på direkte tilgang til bipersonenes følelsesliv fører til et innskrenket blikk på de andre bipersonenes psykiske helse. Dessuten får vi kun innblikk i morens psykiske helse gjennom protagonistens beskrivelser og indre monolog. Dette gjør at vår forståelse av moren blir farget av protagonistens fortellerstemme. På denne måten får ikke leseren mulighet til å sette seg inn i hvilke følelser og utfordringer moren gjennomgår.

Som tidligere nevnt får moren til protagonisten diagnosen bipolar lidelse. I teorikapittelet og analysen til oppgaven blir denne psykiske lidelsen kort gjort rede for. Moren sin lidelse er imidlertid ikke hovedfokuset i oppgaven, men følelser knyttet til det å ha en nær relasjon med noen som sliter psykisk. I en undervisningssituasjon med den utvalgte romanen kan elevene sin forståelse av diagnosen føre til en generalisering av hvordan personer som har fått denne diagnosen lever med den. Det blir viktig å poengtere at et menneske ikke defineres av en diagnose, og at den informasjonen vi får rundt protagonistens opplevelse morens bipolare lidelse ikke er en fasit for hvordan personer med denne lidelsen har det. Læreren må derfor gjøre det klart for elevene at psykiske lidelser opptrer svært individuelt og at slik som med alle diagnoser, er man mer enn den diagnosen man får.

Etter at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kom inn i LK20, er begrepet livsmestring blitt mye omdiskutert. Emnet har blitt kritisert for å ikke ha klare retningslinjer for hvordan det skal praktiseres i skolen og om livsmestring faktisk kan læres bort (Madsen, 2020, s. 10). I mitt prosjekt har jeg pekt på hvordan innhold og virkemidler i den utvalgte romanen *Høgspenning livsfare* kan være et bidrag i norskundervisningen til å sette søkelyset på psykisk helse som igjen kan gi elevene kunnskaper innenfor emnet livsmestring. Her støtter jeg meg blant annet på Røskeland og Kallestad (2020, s. 13) sin forståelse av litteraturen som en kilde til kunnskap som kan anvendes i livet. Med inspirasjon fra Nussbaum sin tekning plasserer de litteraturen i særstilling når det gjelder å aktivere innlevelse og følelse. Ifølge Røskeland og Kallestad kan også litteraturen skape innsikt i situasjoner og forhold som er annerledes enn leserens erfaringer fra eget liv. Dermed kan lesing av litteratur bidra til innsikt i livssituasjoner som er ulike våre egne, som kan føre til læring som leseren kan anvende i det virkelige liv.

I mitt prosjekt har jeg hatt fokus på en affektbasert litteraturundervisning hvor målet er å utforske hvilke følelser elevene kan oppleve under lesing av teksten, men også hvilke refleksjoner og følelser de sitter igjen med etter endt lesing. I mine didaktiske refleksjoner er ikke målet å vurdere hvordan elever faktisk samtaler rundt den utvalgte romanen, men å undersøke hvordan verket har evnen til å kunne forandre, påvirke eller gi ny kunnskap om emnet psykisk helse. En affektiv litteraturundervisning slik jeg har skissert i denne oppgaven vil kunne ha mulighet til å gi ungdomsskoleelever ny innsikt i temaet psykisk helse på måter som også kan hjelpe dem til å mestre sitt eget liv og utvikle forståelse og empati for andre som opplever psykiske utfordringer.

## 8.0 Konklusjon

Affektiv narratologi og affektiv litteraturundervisning har vært mine hovedtilnærminger i arbeidet med denne masteroppgaven. Affektiv narratologi har vært en sentral teoretisk og metodisk ramme for romananalysen, mens affektiv litteraturundervisning har vært en viktig innfallsvinkel til refleksjonene om hvordan *Høgspenning livsfare* kan anvendes i undervisning. Det affektive perspektivet fungerer slik som et bindeledd mellom romananalysen og de didaktiske refleksjonene.

De to første forskningsspørsmålene i oppgaven min dreier seg om hvordan romankarakterenes møte med psykiske utfordringer blir framstilt i romanen og om hvordan hovedkarakterens psykiske helse utvikler seg i møte med morens psykiske lidelse. For å kunne svare på disse spørsmålene har jeg gjennomført en analyse av romanen med utgangspunkt i affektiv narratologi. Gjennom utvalgte analysepunkter fra den affektive narratologien er det klart at jeg-fortelleren i romanen gir leseren et tydelig innblikk i hvordan det kan oppleves å gjennomgå psykiske utfordringer. Analysen trekker også frem protagonistens indre reise, hvor hennes syn på psykisk helse har endret seg i samspill med morens psykiske helse.

Det tredje forskningsspørsmålet har invitert til en bredere teoretisk innfallsvinkel enn affektiv narratologi. For å undersøke spørsmålet om hvordan romankarakterenes håndtering av vanskelige følelser kan bidra til at potensielle ungdomslesere kan få innsikt i spørsmål om psykisk helse, har jeg blant annet trukket inn leseorientert litteraturteori. Her har jeg i særlig grad lagt vekt på Rosenblatts tenkning om estetisk og efferent lesing og Nussbaums tenkning om hvordan litteraturen kan appellere til vår forestillingsevne. Empati har en sentral plass i min oppgave, og også i forståelsen av romankarakterenes følelser. Lothes tenkning rundt litteraturens evne til å skape innlevelse og empati og Tørnbys emotional literacy blir også tatt med i denne delen av prosjektet.

Det fjerde forskningsspørsmålet fokuserer på den utvalgte romanen sine didaktiske kvaliteter i lys av temaet psykisk helse og utvikling av empati. Her har jeg blant annet trukket inn teori fra Hennig som omhandler ulike undervisningsmetoder knyttet til den litterære

samtalen. Deretter har jeg sett på Sivertsens innspill til en affektiv litteraturundervisning. I mine didaktiske refleksjoner har jeg sett på funn i analysen og vurdert dem opp mot oppgavens problemstilling og sentrale teorier innenfor litteratur og litteraturundervisningen. I refleksjonene mine fant jeg flere kvaliteter ved den utvalgte romanen som kan løftes frem i en affektiv litteraturundervisning med vekt på den litterære samtalen. Det tredje og det fjerde forskningsspørsmålet er nært knyttet sammen. I analysen fant jeg kvaliteter ved romanen som har evnen til å gi eleven innsikt i spørsmål rundt psykisk helse og utvikling av empati. I de didaktiske refleksjonene kom jeg med innspill til hvordan disse kvalitetene kan trekkes frem i en undervisningssituasjon med vekt på det affektive. Innenfor både analysen og de didaktiske refleksjonene kom det frem at de andre bipersonene i romanen, i tillegg til de hendelsene som protagonisten utsettes for i romanen er medvirkende i Lea sin endringsprosess. Psykisk helse kan altså forstås som et sammensatt begrep som har evne til å påvirke enkeltindividet, men også samfunnet som helhet. En slik innsikt har potensial til utvikling av empati hos ungdomsleseren, som igjen kan støtte oppunder de to tverrfaglige temaene som har blitt fokusert på i dette prosjektet.

Som nevnt innledningsvis i masteroppgaven hadde jeg en hypotese om at *Høgspenning livsfare* kunne ha evnen til å skape et følelsesmessig engasjement i tillegg til å skape forståelse for og medfølelse med de ulike karakterene. I mitt prosjekt har jeg ikke prøvd ut det mulige undervisningsopplegget i praksis og kan dermed ikke vise til hvordan en affektbasert undervisningspraksis kunne fungert i klasserommet. Det jeg kan vise til er at *Høgspenning livsfare* har potensial til å gi elever på ungdomstrinnet innsikt i emnet psykisk helse.

Slik Madsen (2020, s. 10) har pekt på er det behov for mer kunnskap om hvordan livsmestringsbegrepet kan løftes frem i skolen. I videre forskning er det av stor relevans å undersøke hvordan ungdomslitteratur kan gi mer innsikt i egne emosjoner, og andres følelser og erfaringer. På bakgrunn av ungdomslitteratur og livsmestringsbegrepet kan norskfaget bidra til å løfte frem disse emnene i lys av en affektiv tilnærming. Med tanke på livsmestring kunne det også vært av interesse å undersøke hvordan lærere knytter begrepet til litteraturundervisningen.

## Litteraturliste

- Andersen, P.T., Mose, G., & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap I P.T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 9-26). Pax.
- Andersen, P.T. (2012). Fortellerkunstens elementer. I P.T. Andersen, G. Mose & Norheim, (Red.), *Litterær analyse en innføring* (s. 27-55). Pax.
- Andersen, P.T. (2016). *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2017). Litteraturlesing som dannelse av demokratiske holdninger. *Norsk litteraturvitenskapelige tidsskrift*, 20(1), 40-49. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019*. Nasjonale resultater NOVA Rapport 9/19. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/2252>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2019*. Nasjonale resultater NOVA Rapport 8/21. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Birkeland, I.M. (2020) Livsmestring på timeplanen? *Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 01 57(1), 4-5. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2020-01-02>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Ufordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, S. (2017). Bokmelding: Per Thomas Andersen: Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi. *Edda*, 104(2), 199-205. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2017-02-08>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. Nussbaum, *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. (s. 7-22). Pax Forlag.
- Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA rapport 6/17) <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Guåker, H. (2020). *Høgspenning livsfare*. Det norske samlaget.
- Hennig, Å. (2019). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning. Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Herrman, H., Saxena, S. & Moodie, R. (2005). *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging evidence, Practice*. Switzerland: World Health Organization (WHO), Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health promotion Foundation and The University of Melbourne. [https://www.who.int/mental\\_health/evidence/MH\\_Promotion\\_Book.pdf](https://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf)
- 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.
- Kjelen, H. (2022). Fagleg litteraturundervisning? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, (48), 1-12. <https://doi.org/10.7557/13.6336>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Larsen, A.S. (2018). Fortellerteori. I Wicklund, B. & Sjøsen, I. (Red.). *Norsk 5-10. Litteraturboka*. Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (2016). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lånke, M. (2018) Å lese lyrikkk. I Wicklund, B. & Sjøsen, I. (Red.). *Norsk 5-10. Litteraturboka*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2013). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*.  
<https://www.udir.no/udir/printpageaspdfservice.ashx?pdfid=110406>
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Departementenes servicesenter-informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. (A. Øye, Overs.). Pax.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, S. & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen». Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 4, 53-67.  
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5.utg.). The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem – The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*. Heinemann.
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H., (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland, (Red.), *Sans for danning* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Rådet for psykisk helse. (2019, 14. februar). *Bipolar lidelse*. <https://psykiskhelse.no/bipolar-lidelse>
- Sivertsen, K. B (2022). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, (48), 1-11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & Citizenship*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan I norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- World Health Organization (2001). *The World health report: 2001: Mental health: New*

*understanding, new hope.*

Wullum (2021, 12. April). *Hva er bipolar lidelse?* Norsk psykologforening.

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/hva-er-bipolar-lidelse>

Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortellerteori.* Cappelen Akademisk.