



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Kristina Søgnen
Kandidatnr.:	220
HVL-id:	149139@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27872
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Livsmeistring og identitet i norskfaget:

Ein analyse av fiksjonstekstar i tekstboka *Kontekst 8-10: Tekster 5*

Life skills and identity in Norwegian as a subject:

An analysis of fiction texts in the textbook *Kontekst 8-10: Tekster 5*

Kristina Søgner

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiarar: Janne Sønnesyn og Eirik Jenssen

Innleveringsdato: 14.5.2020

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøke på korleis skjønnlitterært arbeid i norskfaget kan bidra til at ungdomsskuleelevane utviklar ein trygg identitet. Den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 introduserte tre tverrfaglege tema, der livsmeistring er fokus i eitt av dei. Å meistre eige liv inneber å ha ein trygg identitet. Denne undersøkinga byggjer på teori om at skjønnlitteratur gjev moglegheiter for læringsutbyte i høve personleg og emosjonell utvikling. Mellom anna teori og forskning som belyser at fiksjonstekstar kan ha identitetsskapande funksjonar. Materialet i undersøkinga er eit norsklæreverk for ungdomsskuleelevar. Forskingsdesignet er utforma med eit mål om å belyse problemstillinga og inneber metodetriangulering. Gjennom kvalitativ innhaldsanalyse og skjønnlitterær analyse forsøker eg å finne ut av kva tematikkar tekstane i utvalet belyser og på kva måtar møte med hovudkarakterane kan bidra i utviklinga. Ved hjelp av innhaldsanalysen finn ein at tematikkane som vert aktualisert i tekstane i utvalet belyser fleire av dimensjonane ved livsmeistringsomgrepet. Fleire av hovudkarakterane gjev ved skildringar av eigne liv innsyn i verkelegheitsnære livssituasjonar. Fleire av dei opnar også for ulike grader av identifikasjon hjå ungdomslesarar, alt etter korleis lesaren forstår tekstane. Hovudkarakterane representerer ulike personar med ulike sett verdiar, kunnskapar, levevanar og evner. Tekstane er eit representativt utval av tekstar som kan og vert nytta i norske klasserom. Norskfaget kan seiast å vere eit godt eigna fag for identitetsutvikling og identitetsskaping, noko skjønnlitteraturen bidreg med.

Abstract

The purpose of this thesis is to study how the Norwegian subject can benefit from literature when it comes to pupils' identity development. When the new curriculum "Kunnskapsløftet 2020" was integrated in school from the fall 2020, three interdisciplinary topics were introduced. A focus in one of the topics is life skills. Mastering your own life includes having a secure identity. This study is based on theories about the various learning outcomes that can come from literature. Previous research also show that fiction texts can have identity-creating functions. The material in the study is a textbook used in the subject Norwegian for year 8-10, junior high school. The design of the study is designed with the aim of elucidating the research question. It involves method triangulation. Through the methods qualitative content analysis and fiction analysis the aim is to find out what themes and topics the texts in the sample represent and in which ways meetings with the main characters can contribute in the development of a secure identity. A finding is that the themes included in the texts covers dimensions of the definition of life skills. Several of the main characters give valuable insight into real-life and relatable life situations when depicting their own lives. Many of them also open for identification among youth readers, however, there seem to be other factors involved here and the main characters therefore make room for identification in different ways and on different levels. The main characters represent different people with different sets of values, knowledge, living habits and abilities. The texts are a representative selection of texts that are being used in Norwegian classrooms. The Norwegian subject can be said to be a well-suited arena for identity development, as working with literature and fiction texts seem to be useful in this process.

Forord

Når eg no skal levere masteroppgåva mi, markerer det slutten på ein seks år lang periode som student ved Høgskulen på Vestlandet. Litt vemodig må det seiast å vere. Samstundes markerer slutføringa offisielt starten på lærarkarrieren min, sjølv om eg er så heldig at eg har fått smugstarta litt allereie. Kunnskapane og erfaringane eg sit att med frå desse åra tek eg med meg vidare inn i læraryrket.

Det siste året har vore særleg innhaldsrikt og til tider utfordrande. Med ein pandemi som har gjort livet uføreseieleg for oss alle, ei masteroppgåve som ikkje har skrivi seg sjølv, og med ein hektisk kvardag som kontaktlærer, har det til tider vore vanskeleg å balansere, finne roen og motivasjonen. Desto stoltare gjer det meg at eg klarte det. For det må vere lov å vere stolt og nøgd med eigen innsats no. Sjølv om skrivinga har vore prega av mykje åleinetid, er det fleire som no fortener ein stor takk:

Takk til rettleiarane mine Janne Sønnesyn og Eirik Sørnes Jenssen. Dokkar konstruktive innspel har vore avgjerande for å halde fokus i oppgåva. Dei kritiske spørsmåla har fått meg i tenkjeboksen gong på gong, og læringsutbyttet har difor vore stort.

Takk til Ingunn for dine gode, kritiske auge i innspurten. Norskklærarar er gode sånn. Og takk til Gro Anette og mamma for korrekturlesingsjobben, og for oppmuntrande ord gjennom skriveprosessen.

Takk til pappa som har invitert meg på middag, lytta, forstått og motivert. Sjølv om vi har forskjellige faginteresser i skulen veit du at du er eit forbilde, både som lærar og som medmenneske.

Takk til kollegaene mine for at de har gjort kvardagen så fin. At latteren sit så laust som den gjer, har hatt stor innverknad på humøret.

Takk til elevane mine for at de har gjeve meg motivasjon til å fullføre. Det er dokker og alle andre elevar eg har hatt i tankane medan eg har jobba med oppgåva.

Kristina Søgner

Sunnfjord, mai 2021

**”Vi går i skolan för att lära oss att läsa, skriva och räkna,
men vem lär oss att leva?”**

Barbro Karlén

INNHALDSLISTE

1.0 INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	1
1.2 TIDLEGARE FORSKING.....	2
1.3 FØREMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	4
1.3.1 Avklaringar og avgrensingar i høve problemstillinga.....	4
1.4 VIDARE STRUKTUR OG OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	4
2.0 TEORETISK REFERANSERAMME	5
2.1 LIVSMEISTRING OG IDENTITETSUTVIKLING SOM UTGANGSPUNKT FOR NORSKFAGET	5
2.1.1 Livsmeistring.....	5
2.1.2 Identitet	7
2.1.3 Kva er koplinga mellom livsmeistring og identitet?	10
2.2 ULIKE PERSPEKTIV PÅ NORSKFAGET	11
2.2.1 Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag.....	11
2.2.2 Norsk som identitetsfag	12
2.3 LITTERATURUNDERVISNING	13
2.3.1 Kva er litteratur?.....	13
2.3.2 Ungdomslitteratur.....	14
2.3.3 Forteljaren si tyding i epikken.....	16
2.4 INN FALLSVINKLAR TIL ARBEID MED SKJØNNLITTERATUR I SKULEN	17
2.4.1 Lesarorientert teori.....	17
2.4.2 Erfaringsbasert lesing	18
2.4.3 Emosjonell og personleg utvikling gjennom skjønnlitteraturen	19
3.0 METODE	21
3.1 VITSKAPSTEORETISKE FORANKRINGAR.....	21
3.2 METODISKE VAL.....	22
3.2.1 Utval	23
3.2.2 Avgrensingar i utvalet	24
3.3 GJENNOMFØRING AV ANALYSE	24
3.3.1 Kategorisering	26
3.3.2 Spesifikt om skjønnlitterær analyse.....	27
3.4 METODISKE KVALITETAR.....	29
3.4.1 Forskarrolla.....	29
3.4.2 Validitet i kvalitative studiar.....	30
3.4.3 Reliabilitet i kvalitative studiar	31
3.4.4 Metodetriangulering	31
4.0 ANALYSE	32
4.1 KVEN ER HOVUDKARAKTERANE?	32
4.1.1 Kjønn.....	32
4.1.2 Alder	33
4.2 TEMATIKKAR SOM VERT BELYST GJENNOM LIVA TIL HOVUDKARAKTERANE	34
4.2.1 Levevanar	34
4.2.2 Seksualitet og kjønn	35
4.2.3 Verdival.....	37
4.2.4 Mellommenneskelege relasjonar	38
4.2.5 Grensesetjing.....	40
4.2.6 Kjensler	42

5.0 EIN GRUNDIGARE ANALYSE AV UTVALDE TEKSTAR	44
5.1 HELENA SOM FØREBILETE	44
5.2 SIMON OG SAMANHENGEN MELLOM HANDLING OG KONSEKVENNS	47
5.3 HOVUDPERSONEN SOM ANGRAR PÅ DEN HAN VAR	49
6.0 DISKUSJON	52
6.1 HOVUDKARAKTERANE SOM IDENTIFIKASJONSFIGURAR	52
6.1.1 <i>Grad av identifikasjon hjå hovudkarakterane</i>	53
6.1.2 <i>Kven tekstane i utvalet er skrivne for</i>	55
6.2 TENDENSANE I UNGDOMSLITTERATUREN SETT OPP MOT TEKSTANE I UTVALET	55
6.3 TEKSTANE OG DIMENSJONANE VED LIVSMEISTRING	56
6.4 EIT NÆRARE BLIKK PÅ KVA EIT MØTE MED TEKSTANE I UTVALET KAN BIDRA TIL	57
7.0 KONKLUSJON	59
8.0 LITTERATURLISTE	62
9.0 VEDLEGG	65
9.1 VEDLEGG 1: SYSTEMATISERING AV TEKSTANE I UTVALET	65
9.2 VEDLEGG 2: OVERSIKT OVER HOVUDKARAKTERANE I TEKSTANE	69

OVERSIKT OVER FIGURAR OG TABELLAR:

FIGUR 1: FORDELING AV KJØNN, HOVUDKARAKTERAR	32
FIGUR 2: FORDELING ALDER OG KJØNN, HOVUDKARAKTERAR	33
TABELL 1: MENNESKET SITT LIVSLØP INNDELTE I ÅTTE FASAR (IMSEN, 2014, s. 274; ERIKSON, 1978B, s. 109)	8
TABELL 2: UTVELJINGSKATEGORIER, SAMT UTDJUPING AV INNHALDET I KATEGORIANE	27

1.0 Innleiing

Som barn var eg sjølv ein ivrig lesar av skjønnlitteratur, ein ekte «bokorm». Det som starta med høgtlesing og eventyrforteljing på sengekanten før sengetid, utvikla seg til at eg gjennom heile barneskulen sjølv las bøker på sengekanten til langt på natt. Eg drøymte meg vekk i forteljingane, og på eit tidspunkt var mitt største ønskje at også eg skulle få oppleve å finne ein gullbillett i ein sjokolade, slik at eg fekk reise til Willy Wonka sin sjokoladefabrikk. På mange måtar følte eg at eg var Charlie, og at besteforeldra hans var mine besteforeldre. Relasjonen og den tette kontakten han har med sine besteforeldre, liknar på mange måtar relasjonen eg gjennom oppveksten hadde med mine. Samtidig sat eg att med takksemd over at eg ikkje levde livet til Charlie i Roald Dahl si bok. For Charlie, foreldra og dei fire besteforeldra bur i ei trong rønne og er tydeleg fattige. Det er nettopp denne dimensjonen ved skjønnlitteraturen som framleis fascinerer meg. Som norsklærer har eg difor vorte oppteken av å formidle det faktum at ein kan lære mykje av fiksjonen. Likevel veit eg at det er mange elevar som ikkje deler same oppfatning som meg, og som opplever lesing som eit ork, framfor glede og ny læring. Dette er noko av motivasjonen bak dette arbeidet; at eg kan kome med gode argument for å lese skjønnlitteratur, og at eg kan vise elevane mine kva ein kan lære av skjønnlitteraturen.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Samfunnet er i stadig endring, og endringstakten aukar på mange område. Arbeidslivet vert stadig meir prega av teknologisk nyvinning, dei kunnskapsbaserte næringane opplever auke i sysselsetjinga, og globaliseringa fører til større avhengigheit på tvers av landegrensene. Det aukande mangfaldet fører til nye behov på mange arenaer, også innanfor kunnskap. Semja er stor om at det er barn og unge som er framtida. Det å forme framtida sine borgarar i notida stiller krav til ei jamleg vurdering av om innhaldet i opplæringa gjev eit godt grunnlag for å møte framtidige endringar i arbeidslivet og samfunnet. Det er innhaldet i grunnopplæringa som legg grunnlaget for barn og unge sine vaksne liv. Stortingsmeldinga «Fag – Fordypning – Forståelse» frå 2016 understreka behovet for ei fornying av skulefaga i tråd med dei stadige endringane i samfunnet. I tillegg spegla den det faktum at ein framleis har utfordringar i grunnopplæringa som ikkje er løyste: Mange elevar har eit for svakt fagleg utbyte av opplæringa, som fører til at færre fullfører vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6-8). På bakgrunn av dette foreslo regjeringa å vidareføre og fornye det gjeldande læreplanverket Kunnskapsløftet. Målet var å skape betre samheng mellom dei ulike delane av læreplanverket for å sikre både skulen sitt breie føremål og elevane si faglege læring. Prosessen med fornyinga av læreplanen fekk namnet fagfornyinga, og vart slutført ved innføringa av Kunnskapsløftet 2020.

I den nye læreplanen finn ein tre tverrfaglege tema: folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling. Dei er alle forankra på kvar sin måte i verdiane i overordna del og opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringslova, §1-1, 1998). Det tverrfaglege fokuset vert grunngeve med betre samanheng mellom skulefaga. Desse fatta fort mi interesse, og då særleg livsmeistring. Heilt sentralt for å sikre dagens gode samfunns- og levevilkår også i framtida, er det å førebu elevane best mogleg på den framtida dei vil møte. Om det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring i overordna del av læreplanen kan ein lese at:

Folkehelse og livsmeistring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevane kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

At elevane utviklar ein trygg identitet er eit avgjerande moment som er med å førebur elevane på å møte samfunns- og arbeidslivet. Slik sett er identitetsutvikling ein del av livsmeistring slik det har vorte implementert i skulen. Også andre delar av læreplanen forankrar elevane si identitetsutvikling. I læreplanen for norskfaget står det at norsk er eit sentralt fag for identitetsutvikling, då lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan vere med å bekrefte og utfordre elevane sine sjølvbilete (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

1.2 Tidlegare forskning

Dei nye tverrfaglege temaa i den reviderte læreplanen har fått mykje merksemd, både i media, i skulen og i forskingssamanheng. Difor har det allereie vorte skriva ein del om dei. I 2020 vart det skriven ei fagbok knytt til arbeid i norskfaget etter den nye læreplanen, *Temainnganger til norskfaget: Ei verktøykasse for klasserommet* (Melvold & Sæther, 2020). Forfattarane diskuterer mellom anna tematikkar ein kan arbeide med innanfor livsmeistring, og korleis dette kan belyst i norskfaget, mellom anna gjennom skjønnlitteraturen.

Av masteroppgåver, finst det fleire oppgåver det er verdt å trekke fram. I ei masteroppgåve i norskdidaktikk vert tv-serien *Skam* analysert, der målet er å belyse korleis arbeid med serien kan bidra til skulen sitt mål om identitet og livsmeistring (Ehnebom, 2020). Ei anna oppgåve undersøker det tverrfaglege temaet ved intervju, med mål om å belyse korleis ein kan legitimere bruken av skjønnlitteratur i norskfaget, og korleis skjønnlitteraturen kan vere til hjelp i arbeid med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring (Martinsen, 2019). Ei oppgåve som nyttar læreverv som materiale har fokus på kulturelt mangfald i skjønnlitteraturen. I oppgåva, med tittelen «Å finne seg

sjølv i læreboka», vert det undersøkt korleis fire læreverv framstiller minoritetskaraktarar, og i kva grad desse opnar for identifikasjon hos lesaren (Strømmen, 2019). Ei fjerde masteroppgåve handlar om identitetsutvikling gjennom skjønnlitteraturen, noko som vert belyst gjennom intervju med sju norsklærarar på ungdomstrinnet (Olsen, 2020). Omgrepet *identitet* er utgangspunkt for fleire oppgåver, også for den siste masteroppgåva eg ønskjer å trekke fram. Ved hjelp av ein kritisk diskursanalyse vert omgrepet *identitet* i norskfaget i dei tre føregåande læreplanane, undersøkt (Næsheim, 2017). At omgrepet har ulik tilnæringsmåte og fokus i læreplanar som erstattar kvarandre, er eit interessant poeng det er verdt å ta med seg.

I forskingsmiljøet finst det fleire innanfor litteraturforskning som har sett på potensialet til læringsutbyte i skjønnlitteraturen. Her vil eg trekke fram mellom anna Hallvard Kjelen (2013; 2017), Louise Rosenblatt (1995) og Kari Anne Rødnes (2014). Dei har på kvart sitt vis undersøkt dei mange dimensjonane av skjønnlitteraturen. Amerikanske Rosenblatt vert i litteraturforskning rekna som ein pioner innanfor lesarorienterte teoriar, og hennar bok *Literature as Exploration* kom først ut i 1938. Ho omtalar litteraturlærarar som sentrale i elevane si menneskelege utvikling, då litteraturen drøftar tematikkar ein kan rekne for å vere både sosiologiske, psykologiske, filosofiske og historiske. Lesarorienterte teoriar kjem eg tilbake til i kapittel 2.4. Også Rødnes (2014) har skriva om det ho kallar erfaringsbasert lesing, som byggjer på mykje av det same. Ho viser til at kva føresetnadar og erfaringar elevane møter tekstane med, har vist seg å vere heilt sentralt for forståinga og opplevinga av tekstane. Kjelen si doktorgradsavhandling og andre forskingsartiklar vert også sentrale i kapittel 2.

I lys av tidlegare forskning, vil eg understreke at identitet og identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur ikkje er eit nytt område i norskfaget, og ei heller i litteraturforskninga. Det nyskapande ligg i læreplanen sitt nye fokus på at ein trygg identitet er av avgjerande tyding for elevane si livsmeistring, og altså koplinga av dei to omgrepa identitet og livsmeistring. Den nye koplinga fører til eit auka behov for diskusjon og refleksjon gjennom forskning på området, som difor aktualiserer mi oppgåve.

1.3 Føremål og problemstilling

Med bakgrunn i at læreplanen no koplår omgrepa identitet og livsmeistring ønskjer eg å setje fokus på skjønnlitteraturen sitt potensiale i dette arbeidet. I fiksjonslitteraturen møter ein ulike mennesketypar i form av karakterar, alle med ulike livshistorier. Ein veit frå før at dette kan føre til at vi som lesarar utviklar oss og lærer noko om oss sjølve. Hovudføremålet med denne oppgåva er å undersøke koplinga mellom dei to omgrepa identitet og livsmeistring, med fiksjonslitteraturen i norskfaget som utgangspunkt. Vidare er målet å få betre kjennskap til kva fiksjonstekstane elevane møter handlar om, kven hovudkarakterane i desse tekstane er og kva livserfaringar elevane får innsyn i gjennom å lese desse tekstane. Med desse måla som utgangspunkt har eg formulert følgjande problemstilling:

Kva kjenneteiknar hovudkarakterane og deira liv i eit utval fiksjonstekstar i eit norskverk, og på kva måte kan møtet med desse tekstane bidra til utvikling av ein trygg identitet hjå ungdomsskuleelevar?

1.3.1 Avklaringar og avgrensingar i høve problemstillinga

Den todelte problemstillinga klargjer eit mål om å bruke tekstar som materiale i undersøkinga. Den første delen av problemstillinga fordrar eit mål om å gå grundig inn i materialet. Den andre delen av problemstillinga handlar om korleis elevane kan nytte litteraturen i si eiga identitetsutvikling, med eit mål om å belyse korleis elevar i møte med fiksjonstekstar kan utvikle ein trygg identitet. Omgrepet *trygg identitet* er henta frå læreplanen, og vert omtala i kapittel 2. Avklaringar og avgrensingar knytt til tekstutval og metode vert grundigare presentert i kapittel 3.

1.4 Vidare struktur og oppbygging av oppgåva

Vidare vil eg i kapittel 2 gjere greie for den teoretiske referanseramma denne oppgåva byggjer på. Dette inkluderer tidlegare forskning på emosjonell og personleg utvikling gjennom skjønnlitteraturen, identitetsteori og teori om litteraturundervisning og ungdomslitteratur. I kapittel 3 kjem eg nærare inn på vitskapsteori med fokus på hermeneutikk og litteraturforskning. Metodane skjønnlitterær analyse og innhaldsanalyse, som er brukt i oppgåva, vert også fokus. Kapittel 4 og 5 utgjer analysedelen, der eg gjer greie for dei funna som er gjort med omsyn til livsmeistring og identitet, jf. problemstillinga. Avslutningsvis drøftar eg i kapittel 6 funna i analysen opp mot omgrepa livsmeistring og identitet, samt teori om ungdomslitteratur og skjønnlitteratur, med ein kort konklusjon med refleksjonar rundt problemstillinga og oppgåva til sist i kapittel 7.

2.0 Teoretisk referanseramme

Eg vil i dette kapitlet presentere den teoretiske referanseramme denne undersøkinga byggjer på. Innleiingsvis følgjer avklaringar og teori om dei to sentrale omgrepa livsmeistring og identitet, samt ei kopling av desse omgrepa. Som ein følgje av at norskfaget tradisjonelt har vore eit rikt samansett og variert fag, følgjer ei avklaring i høve ulike perspektiv på norskfaget. Vidare vert teoriar knytt til litteraturundervisning belyst, deriblant ei avklaring rundt litteraturomgrepet. Avslutningsvis i dette kapitlet ser ein nærare på teoriar knytt til lesing av skjønnlitteratur, der sentral forskning i litteraturvitskapen vert belyst.

2.1 Livsmeistring og identitetsutvikling som utgangspunkt for norskfaget

I det følgjande finn ein avklaringar på to sentrale omgrep i oppgåva: livsmeistring og identitet. Innleiingsvis finn ein omtale av og definisjon av livsmeistringsomgrepet, deretter følgjer ein presentasjon av Erik Erikson sin identitetsteori, med fokus på fase fem, *pubertet*. Til sist i denne delen kan ein lese om koplinga av dei to omgrepa, der koplinga byggjer på gjennomgangen i det føregåande.

2.1.1 Livsmeistring

For å drøfte livsmeistringsomgrepet vel eg å innleiingsvis ta utgangspunkt i to definisjonar. Den første definisjonen er definisjonen utdanningsmyndigheitene har formulert, som ein finn i overordna del av læreplanen:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) står bak rapporten *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. I denne rapporten definerer ein livsmestring slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (Hegstad & Prebensen, 2017, s. 5).

Fokus i begge definisjonane ligg på viktigheita av tileigning av kunnskapar for å vite korleis ein skal handtere eige liv, både i medgang og motgang. Også refleksjon og sjølvregulering verkar til å vere sentralt. Det kan vere verdt å merke seg at definisjonen i læreplanen skil seg noko frå LNU sin definisjon, i det at den ikkje eksplisitt nemner noko om meistringskjensle. Meistringskjensle er likevel sentralt også i ein skulefagleg samanheng. Å gje elevar sjølvtilitt og la dei oppleve meistring er ein del av skulen sitt samfunnsmandat, då dette er med på å førebu dei på framtidige livssituasjonar og gjere dei klare til å delta i samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2020; Opplæringslova, §1-1, 1998). I læreplanen kan ein i avsnittet under definisjonen lese om aktuelle område innanfor temaet: seksualitet og kjønn, verdival og tydinga av meining i livet, mellommenneskelege relasjonar, grensesetjing, og å kunne handtere tankar, kjensler og relasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Å gje elevane kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse er ein sentral del av livsmeistring, noko som gjev elevane moglegheiter til å ta ansvarlege livsval (ibid). Melvold og Sæther peikar på at det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring kan innlemmast i klasserommet gjennom arbeid med tema som er av tyding for samfunnet og for elevane (2020, s. 34), slik som temaa nemnt over. Tematikkane er også grunnlaget for analysen som vert presentert i kapittel 4 og 5, noko eg kjem tilbake til i kapittel 3.

Det engelske omgrepet *empowerment* vert sett i samanheng med livsmeistringsomgrepet. Språkrådet har valt å avløyse ordet med ei viss moderne tyding, og anbefalar å omsetje ordet til «myndiggjering» (Språkrådet, u.å.). Omgrepet vert i norsk samanheng mest brukt innanfor forskning og arbeid i helse- og omsorgssektoren. I ei slik tyding kan ein omsetje ordet på to måtar: Om det gjeld noko allment kan ein «setje nokon i stand til å utføre oppgåver sjølvstendig», og når nokon er sett i stand til det (*empowered*), kan ein i følge Språkrådet (u.å.) seie at vedkommande er *sjølvgåande, klarar seg sjølv* eller *meistrar oppgåvene*. I 1970-åra vart ordet teken i bruk av World Health Organization, og vart definert som «styrking av egen livssituasjon gjennom mobilisering av egne krefter og ressurser». Omgrepet har seinare blitt etablert i miljøet, men er no erstatta med omsetjingane «maktstyrking» eller «styrking» (Gedde-Dahl, 2001). Språkrådet skriv vidare at det utover 1980-åra innanfor sosiologien utvikla seg ei spesialtyding av omgrepet. Denne tydinga, innført av den amerikanske psykologen Julian Rappaport (1986) set omgrepet i større grad i samanheng med livsmeistring i skulen. Hans definisjon seier at empowerment vert sett på som ein prosess med fleire steg, og skildrar det som ein mekanisme der menneske, organisasjonar og fellesskap «gain mastery over their lives» (Rappaport, 1986, s. 121). Den prosessorienterte teorien til Rappaport stadfestar at empowerment berre vert mogeleg å oppnå gjennom (1) individuell og (2) fellesskapleg utvikling. Den individuelle utviklinga skjer gjennom sjølvstendegjering og refleksjon av egne erfaringar. Den andre faktoren Rappaport peikar på, er demokratisk deltaking i høvelege miljø der ein får moglegheita til å møte likesinna. Forutan fritid og vanleg sosial omgang med vener, møter barn og unge flest likesinna på skulen, og ein må difor kunne

rekne skule for å vere eit høveleg miljø for demokratisk deltaking. Gjennom sjølvstendig refleksjon og sjølvopplevde erfaringar, men også gjennom erfaringsdelingar i eit fellesskap, vert ein førebudd på liknande og nye erfaringar seinare i livet. I følgje Rappaport (1986) fører empowerment med seg ei psykologisk kjensle av kontroll/påverknad over eige liv, som han sjølv set i samanheng med identitetsutvikling.

Definisjonane til LNU, Utdanningsdirektoratet og Rappaport er det som ligg til grunn for mi forståing av livsmeistringsomgrepet. Arbeidet vidare støttar seg difor på dette: Livsmeistring vert forstått som ei kjensle av at ein meistrar eige liv. Det handlar om å kunne meistre utfordringar ein møter i livet, som inneber at ein må ha eit sett kunnskapar og vite korleis ein skal nytte kunnskapane.

2.1.2 Identitet

I sentrum av definisjonane av livsmeistring står individet og individet sin identitet. Omgrepet identitet stammar frå det latinske ordet *idem* som tyder «den same» (Mæhlum, 2008, s. 108). Det finst årelange offentlege diskusjonar av omgrepet, då det vert forstått ulikt utifrå både fagtradisjonar og historiske periodar (Kroger, 2017, s. 2). Likevel finn ein til felles at alle definisjonar av omgrepet inneber eit grunnleggande forsøk på å forstå identitet som ei eining som ideelt sett gjer det mogleg å bevege seg med hensikt og retning i livet, og med ei kjensle av intern samanheng og kontinuitet over tid og stad (Kroger, 2017, s. 2). Enkelt definert kan ein seie at identitet handlar om kven ein er, og kva som påverkar oss til å verte denne personen. Knud Illeris skriv at identitet er todelt: Det handlar på den eine sida om opplevinga ein har av seg sjølv, og på den andre sida om opplevinga av korleis ein vert oppfatta av andre (2013, s. 64). I følgje Illeris er kjensla av å vere «den same» i ulike situasjonar og samanhengar ein heilt sentral del av identitet. Språkleg sett kan ein dele «den same» inn i to ulike former (Mæhlum, 2008, s. 108). Den første forma inneber at ein kan vere den same mot seg sjølv, og dermed ha ein slags indre samanheng som gjer individet unikt. Dette handlar i stor grad om genetisk materiale, slik som utsjånad og kropp, men også om haldningar og kunnskapar, gjerne påført gjennom arv. Den andre forma handlar om å vere den same som andre, eller lik, i eit gruppefellesskap. Mennesket er ein del av ein større fellesskap, og ein kan inngå i ulike grupper. Både når det gjeld geografiske, sosiale og kulturelle fellesskap, slik som geografisk tilhøyrse, interesser, aktivitetar og verdisyn. Mæhlum skriv vidare at dei to formene vert kalla høvesvis personleg identitet og sosial identitet. Dei to identitetane er gjensidig avhengig av og utfyller kvarandre, og må alltid sjåast i samanheng, då dei samla sett utgjer identiteten til eit menneske (Mæhlum, 2008, s. 109).

I læreplanen vert identitet sett på som noko som vert utvikla i samspel med andre: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). At sosiale kontekstar bidreg i identitetsutviklinga, er eit konstruktivistisk syn på identitet (Mæhlum, 2008, s. 109-110). Dette inneber at ein ser på identitet som noko dynamisk – noko som kan bli endra gjennom utvikling. Innanfor dette identitetssynet finn ein Erik Erikson sin teori om identitetsutvikling. Omgrepet vart særleg sentralt etter at han omtalte det på midten av 1900-talet, og han vert ofte referert til som «identity's architect», då hans forskning på fenomenet markerte eit skilje i moderne psykologi (Kroger, 2017, s. 3). Erikson var til dels inspirert av psykoanalytikaren Sigmund Freud, og fleire av aspekta Freud presenterte mot slutten av 1800-talet vart vidareført i Erik Erikson sitt arbeid. Likevel er det særleg ein grunnleggande forskjell som gjer til at Erikson sin utviklingsteori vert trekt fram: I tillegg til det biologiske og det psykologiske, trekte Erikson, i motsetnad til Freud, fram dei sosiale kreftene, og understreka at det var samspelet mellom desse tre som legg grunnlaget for personleg utvikling og vekst (Kroger, 2017, s. 3). Erikson understreka viktigeita av samspel og sosiale relasjonar, og i følgje han vert utviklinga driven av emosjonar og konflikter mellom desse. Hans forståing av identitet ser på fenomenet som eit resultat av det gjensidige samspelet mellom individ og kontekst (Erikson, 1978a). Det er dei individuelle emosjonane; interesser, kapasitetar, ønskjer og behov, som dreg mennesket som individ mot spesifikke kontekstar. Kontekstane, eller miljøa, mennesket vert drege mot kan sørgje for anerkjenning, eller avvising, av vår individuelle identitet, og vert difor ein kritisk faktor i identitetsutviklinga. Erikson sitt arbeid inspirerte mange seinare teoretikarar som har undersøkt dei mange dimensjonane av identitet.

I følgje Erikson startar utviklinga av eit individ sin identitet tidleg i barneåra, og skjer gjennom kritisk påverknad frå miljøet rundt (Erikson, 1980, s. 19). Teorien tek utgangspunkt i at mennesket sitt livsløp er delt i åtte fasar; spedbarnsfasen, tidleg barndom, småbarnsalder, skulealder, pubertet, ungdomsalder, tidleg vaksen alder og moden alder (Imsen, 2014, s. 274).

Erikson sine åtte fasar i teorien om utvikling:		
Livsperiode	Positivt utfall	Negativt utfall
<i>Spedbarnsalder</i>	Grunnleggande tillit	Grunnleggande mistillit
<i>Tidleg barndom</i>	Sjølvstende, autonomi	Skam/tvil
<i>Småbarnsalder</i>	Initiativ	Passivitet, skuld
<i>Skulealder</i>	Overlegen, dyktig, flid	Underlegen
<i>Pubertet</i>	Identitet	Identitetsforvirring
<i>Ungdomsalder</i>	Venskap, intimitet	Isolasjon
<i>Tidleg vaksen alder</i>	Produktivitet	Unyttigheit, stagnering
<i>Moden alder</i>	Personleg integritet	Fortvilning, sjølvoppgjeving

Tabell 1: Mennesket sitt livsløp inndelt i åtte fasar (Imsen, 2014, s. 274; Erikson, 1978b, s. 109).

Kvar av dei åtte fasane har eit positivt utfall, og følgjeleg også eit negativt utfall. Kvar av dei åtte fasane presenterer «oppgåver» i form av positive og negative utfall. Fasane følgjer eit epigenetisk prinsipp, som tyder at oppløysing av ei oppgåve set grunnlaget for dei som følgjer etterpå (Kroger, 2017, s. 4). Ungdomsskuleelevar er 12-16 år gamle, og i følgje Erikson (1978b, s. 109) i pubertet og ungdomsalder. At det er identitetsproblematikk som er sentral i denne fasen, gjer tematikken i denne oppgåva særleg sentral for ungdomsskuleelevar. Fasen er fysiologisk kopla til kjønnsmodning og kroppslege fysiske endringar, noko som kan vere krevjande for ein tenåring å handtere. Tenåringen må finne, rekonstruere og orientere seg på nytt, og i tillegg lære seg å akseptere den «nye» kroppen. Difor finn ein også eit psykologisk aspekt ved dei fysiske endringane; det vert sentralt å vere trygg på kven ein er. Det negative utfallet i perioden er, med bakgrunn i endringane, identitetsforvirring. Identitetsforvirringa kan føre til fortvilning og forvirring. Følgjeleg er identitet det positive utfallet i fasen. Målet er at ein skal tydeleggjere for seg sjølv kva som er eins identitet. Denne vert oppnådd i det tenåringen opplever at det biletet folk rundt har av ho eller han samsvarar med det biletet tenåringen hadde av seg sjølv i barndommen. Mæhlum (2008, s. 109) si skissering av identitet som to former; personleg og sosial, er på mange måtar samsvarande med det positive utfallet i pubertetsfasen i Erikson sin teori. Å oppleve at ein er «den same» i fleire situasjonar, og at også menneska rundt opplever ein på den måten ein sjølv opplever seg, er det identitet handlar om.

Identitetsforvirring, som er skildra som det negative utfallet i perioden, kan kome av at mange unge set sin «eigentlege» identitet til sides fordi dei finn identifikasjonsfigurar det er umogleg å nå opp til (Erikson, 1978a). Sjølv om Erikson fastslo dette for vel 50 år sidan, er dette særleg sentralt også i dag. Den digitale utviklinga og den utbreidde bruken av sosiale medium blant tenåringar og ungdommar i dag, har ført til større tilgjengelegheit når det gjeld identifikasjonsfigurar. Eit anna aspekt som kan føre til forvirring i fasen er at det dreiar seg om å kunne navigere inn i neste periode; ungdomstida (Frønes, 2014, s. 136). Frønes skriv vidare at tenåringar tenderer som «augneblinksorienterte», og at tenåringstida i kunnskapssamfunnet difor er prega av eit paradoks: Fasane er på den eine sida retta mot framtida og kvalifisering, medan ein på den andre sida finn at fasane rettar seg mot det sosiale livet «her og no». Utdanning krev langsiktig planlegging, medan ungdomskulturen krev augneblinksorientering.

Identitet handlar i følgje Erikson om kven ein er i ein større samanheng, altså om individet si rolle i kulturen, samfunnet eller miljøet ein er ein del av (Erikson, 1978a, s. 103). På den andre sida hevdar han at identiteten er hjørnesteinen i individet si personlege utvikling og essensielt for personleg vekst. Erikson konkluderer med at identitet handlar om både individet si rolle i samfunnet, individet si oppleving av seg sjølv og si rolle i samfunnet, samt relasjonen mellom dei to faktorane. Kroger (2017, s. 3) skriv at den optimale identitetskjenninga er ei psykososial kjensle, og kjem ved at ein kjenner seg

«heime» i sin eigen kropp, samt gjennom tryggleik og anerkjening rundt vår rolle i samfunnet. Sjølv om ein gjennom livet møter skiftande miljøtilhøve og opplever skiftande fysikk på grunn av aldring, vil ein velfungerande identitet kunne føre til ei kjensle av personleg meining, meistring og velvære. Det er difor av stor relevans å knyte arbeidet med identitetsutvikling i skulen til livsmeistring, då ein velfungerande identitet kan føre til at ein kjenner seg tilfreds i personleg og sosial kontekst.

2.1.3 Kva er koplinga mellom livsmeistring og identitet?

Som ei oppsummering følgjer ei kopling av dei to omgrepa, sett i lys av koplinga ein finn i læreplanen og med utgangspunkt i teorien som er presentert. Utgangspunktet for vidare arbeid med dei to omgrepa, set ein føresetnad for ei tydeleg kopling mellom dei. Livsmeistringsomgrepet vart avklara ved å sjå nærare på kva område ein treng kunnskapar om for å meistre eige liv. Identitetsomgrepet vart grundigare gjennomgått ved å sjå på identitetsutviklinga over åtte fasar, der det kom fram at den femte fasen, *pubertet*, inneber utvikling av eigen identitet som mål. For å meistre eige liv er det ikkje nok i seg sjølv å inneha kunnskapar om kva som er eit godt liv, kva verdiar som er rette, og korleis samfunnet fungerer. Ein må også evne å setje kunnskapane ut i livet. Livsmeistring handlar om å kunne meistre utfordringar ein møter i livet. I kva grad ein klarar å meistre utfordringane heng saman med kva tidlegare erfaringar og kunnskapar ein har. Difor handlar det også om å vere trygg på eigen identitet. Å ha ein trygg identitet inneber mellom anna å vite kva ein står for og å vite kva val ein skal ta for sitt eige liv. For å lære korleis ein kan takle ulike situasjonar, meiner eg det kan vere nyttig å oppleve korleis andre handterer liknande utfordringar, noko ein i stor grad vil finne i skjønnlitteraturen. Dette fordi nokre elevar opplever ulike situasjonar gjennom det livet dei lever og utviklar sin identitet gjennom det. Andre igjen lever eit liv utan så mange impulsar. I klasserommet møtes desse, og om ein legg til rette for det, kan ein gjennom arbeid i klasserommet skape felles treffpunkt for alle desse perspektiva der dei kan utforske og utfordre kvarandre.

2.2 Ulike perspektiv på norskfaget

Folkeskulelova i 1889 etablerte norskfaget som eit eige fagområde, og faget har sidan den gong vorte sett på som det mest omfattande faget i skulen (Hamre, 2017, s. 16). Det finst diskusjonar om kva som er hovudføremålet i faget, noko som fører til at faget tradisjonelt sett har stått i spenn mellom ulike diskursar. I det følgjande delkapittelet vert tre ulike perspektiv på norskfaget presentert.

2.2.1 Norsk som reiskaps- og danningfag

Ein del av norskfaget er å gje elevane dei kunnskapar og kompetansar som trengst for vidare skulegang, arbeidsliv og samfunnsliv (Hamre, 2017, s. 15). Det vert i aukande grad stilt krav til god tekstkompetanse i samfunnet, noko som krev at elevane utviklar evner til både resepsjon, produksjon og refleksjon kring eigne og andre sine tekstar. Det at norsk er eit reiskapsfag handlar om at ein lærer elevane å gjere seg forstått, men også å forstå andre sine ytringar. Kunnskapsløftet av 2006 etablerte dei fem grunnleggande ferdigheitene og trekte dei også inn i alle fag, og reforma vert av dette ofte referert til som ei literacy-reform (Hamre, 2017; Skaftun, 2019). Det var også her ein fekk eit tydeleg skilje mellom ulike typar leseopplæring; grunnleggande leseopplæring og “den andre leseopplæringa”, der ein går frå å lære å lese til å lese for å lære (Chall, 1983, sitert i Skaftun, 2019). Fleire tradisjonelle norskfaglege emne - å kunne lese, skrive, uttrykke seg munnleg og i fleire modalitetar – vart med dette noko alle lærarar skal arbeide med i sine fag, med dei faglege omgrepa kvar av fagtradisjonane byggjer på.

På den andre sida finn ein at norskfaget er eit danningfag. Dette er mindre tydeleg i det daglege arbeidet. Danning i norskfaget er noko ein jobbar mot på ulike måtar, og er difor eit meir overordna perspektiv (Hamre, 2017, s. 15). Danningperspektivet tek også utgangspunkt i arbeid med litteratur. Danning i norskfaget handlar om å lære elevane normer og tekstkonvensjonar, men også å vere kritiske til ulike typar tekstar og ytringar. Om ein tek utgangspunkt i eit danningperspektiv, handlar norskfaget om kva tekstar elevane les og skriv, kvifor dei les og kva for arbeidsmåtar ein nyttar seg av i faget (Hamre, 2017, s. 30). Det inneber også eit medvit kring kva for resonnement, fortolkingar og refleksjonar norskfaget kan tilby elevane i møte med litteratur og eigen tekstskaping.

2.2.2 Norsk som identitetsfag

I tillegg til at ein har etablert norskfaget som eit reiskaps- og danningsfag, kan faget også verte skildra som eit identitetsfag (Penne, 2001). Bakken (2020, s. 262) skriv at:

(...) i læreplaner og i den norskdidaktiske litteraturen kan vi finne tanker om at norskfaget skal utvikle både en nasjonal identitet og en personlig identitet. Fra faget ble etablert, og til og med læreplanene på 1990-tallet, har norskfaget hatt en målsetting om å sosialisere elevene inn i en norsk identitet. Her spiller lesingen en viktig rolle, for det er ved å lese at elevene får møte det norske skriftspråket, fortellinger om Norge og nordmenn og tekster frå den norske litterære kanon.

Den nasjonale identiteten er ei form for sosial identitet (jf. Mæhlum, 2008), men sentralt her er felles verdiar om «det norske». Då Kunnskapsløftet kom i 2006 vart derimot den nasjonale identiteten mindre synleg i læreplanane. Etter fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020 vert det opna for eit større mangfald, i lys av at Noreg dei siste tiåra har vorte eit meir fleirkulturelt land: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Difor argumenterer ein for at norskfaget må innehalde eit mangfald av tekstar, ikkje berre det som formidlar ei bestemt forståing av kva det vil seie å vere norsk (Bakken, 2020, s. 262).

Ein sentral del av barne- og ungdomsåra er å utvikle sin eigen personlege identitet. I avhandlinga si viser Jon Smidt (1989) korleis elevar brukar tekstar for å forstå seg sjølve og det samfunnet dei lever i, og korleis dei gradvis utviklar og formar eigen identitet. Denne utviklinga skjer gjennom møte med tekstar dei kan kjenne seg att i, og som gjev dei ein slags referanse på kven dei er, men også tekstar som utfordrar dei og får dei til å tenkje nye tankar. Om norskfaget skal fungere som identitetsfag på den måten som Smidt skildrar, er det i følge Bakken (2020) to klare implikasjonar for kva tekstar elevane skal lese. For det første bør elevane fritt få velje tekstar sjølv, for å sikre at dei finn noko dei interesserer seg for. For det andre må elevane få lese tekstar om ungdomsliv og tema som elevar i den gjevne aldersgruppa kan kjenne seg att i. Eitt av måla i følge læreplanen er at elevar på ungdomstrinnet skal lese tekstar om og for ungdom og «utforske og reflektere hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tekstar om og for ungdom kan ein også karakterisere som ungdomslitteratur, dette kjem eg tilbake til i kapittel 2.3.2.

Sylvi Penne (2001) skriv at alle menneske har eit eksistensielt behov for å skape meining og samanheng. Narrative forteljingar er sentrale her:

Våre liv ligner en fortelling. (...) Vi ordner vår hverdag som en fortelling med begynnelse, midt og slutt. På samme måte formidler vi våre erfaringer. Derfor er det både logisk og naturlig at fortellingen har en magnetisk kraft i alle kulturer (...) De narrative formene er helt sentrale for hvordan vi forstår verden, for hvem vi er, og hvordan vi framstiller oss selv. (Penne, 2001, s. 90).

Som livet sjølv, er skjønnlitteraturen full av narrative forteljingar, og kan difor vere sentral i utviklinga av individet. Som definert tidlegare, handlar identiteten vår om kven vi sjølv trur vi er, og korleis vi vert oppfatta av andre. Vesentleg i dette, er vårt syn på verda. Skjønnlitteraturen kan endre vårt syn, verdiar og tankar om verda vi lever i, med å fortelje historier om menneske, kjensler og hendingar. Med dette kan tekstar vere med på å endre den vi er og korleis vi tenkjer, og utvikle elevane til å bli vaksne, kritiske, tenkjande menneske med eigne haldningar og verdiar.

Som ei oppsummering kan ein konkludere med at dei tre perspektiva på norskfaget, alle er gjeldande også etter at den nye læreplanen kom til. Elevane må kunne å lese, skrive, uttrykke seg munnleg og reflektere sjølvstendig omkring tekst om dei skal meistre arbeids- og samfunnsliv. Vidare i arbeidet vil særleg perspektivet som presenterer norsk som eit identitetsfag vere nyttig å ta med seg, då det er i dette arbeidet skjønnlitteraturen truleg har sin mest naturlege plass, og også kanskje størst nytteverdi.

2.3 Litteraturundervisning

I det følgjande delkapitlet følgjer først avklaringar omkring litteraturomgrepet. Vidare inneheld denne delen refleksjonar og synspunkt rundt litteraturundervisning, med hovudfokus på ungdomslitteraturen. Her vert også narrativ teori med fokus på forteljaren si rolle presentert.

2.3.1 Kva er litteratur?

Norsk vert ofte karakterisert som eit tekst- eller litteraturfag, og i læreplanen kan ein lese at «elevane skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skaftun og Michelsen (2017, s. 24) skriv om ulike tilnærmingar til omgrepet litteratur, og viser til to ulike innfallsvinklar: eit smalt og eit utvida omgrep. Det smale litteraturomgrepet er eksklusivt og omhandlar i all hovudsak tekstar skrivne i dei tre litterære hovudsjangrane epikk, lyrikk og dramatik. Ei smal tilnærming til

omgrepet knyter det til skjønnlitteraturen åleine. På den andre sida finn ein det utvida litteraturomgrepet, og i ein skulefagleg samanheng er dette mest relevant, då dette omgrepet opnar opp for fleire sjangrar. I eit utvida perspektiv inkluderer Skaftun og Michelsen (ibid) sakprosa som den fjerde litterære sjangeren ved sidan av dei tre skjønnlitterære sjangrane. I det følgjande ser ein nærare på element knytt til epikken, då det er tekstar i denne sjangeren som er utgangspunktet for denne undersøkinga.

2.3.2 Ungdomslitteratur

Ungdomslitteratur er enkelt forklart litteratur skriven til, om og for ungdom. Omgrepet *ungdom* er eit relativt nytt fenomen, og det var inntil nyleg ikkje eit omgrep, men ein periode i livet som representerte overgangsfasen frå born til vaksen (Frønes, 2013, s. 56). Omgrepet *initasjon* vert brukt for å omtale perioden, og perioden er prega av initasjonsritar, som er seremoniar som markerer overgang frå barndom til ungdomsliv (Slettan, 2014, s. 243). Sjølv om ritane truleg var meir høgtidlege og formelt viktigare før, enn kva dei er i dag. Perioden vert no sett på som eit viktig tidspunkt for utvikling av identitet, og for utdanning og kvalifisering til vaksenlivet. Ungdomslitteraturen vert skriven med ungdom som målgruppe (Slettan, 2014, s. 11). Litteraturen vert kjenneteikna ved at den formidlar eit ungdomsperspektiv. Formidlinga skjer gjennom ein forfattar som i dei fleste tilfelle ikkje er ungdom sjølv, men som søker seg attende til si eiga ungdomserfaring. Forfattaren mobiliserer si evne til innleving i ungdomsliv i dag, med eit mål om å skape ein litterær tekst unge lesarar kan oppleve gjenkjenning og identifikasjon i (Slettan, 2014, s. 12). Han skriv vidare at «den ungdomslitterære teksten kan aldri bli ekte og uformidla ungdomserfaring, men kan likevel vere slik at ungdom kan oppleve han som nær og relevant, som framstilling eller som representasjon av ungdomserfaring» (ibid). Målet med ungdomslitteraturen er mellom anna å invitere lesaren inn i ei kjensle av å vere ung, og sentralt er det då at ein kjem tett på livskjensla til dei litterære personane.

I kontrast til barndommen er ungdomstida ein periode med endringar, kriser, pubertet og dramatik, og vert sett på som ein periode der ein øver på å vere ein del av det komplekse samfunnet ein vil møte i framtida (Frønes, 2013, s. 59). Tidlegare har den realistiske delen av ungdomstida vore lite representert i litteraturen, men i tråd med tendensar i samfunnet på 1970-talet, oppstod den moderne litteraturen for ungdom på denne tid (Slettan, 2014, s. 16). Openheit vart sentralt, og samfunnsproblem og tabubelagt tematikk vart belyst gjennom bøker. Litteraturen sitt fornya fokus var prega av ei tid der normer og reglar var under forhandling, og litteraturen presenterte frå no av livshistorier som kunne føre til refleksjon over eigne verdiar, vegval og identitet (Slettan, 2014, s. 17). Ungdom i dag vert ikkje vaksne samstundes, då overgangen til vaksenrolla i dag er meir flytande enn den historisk sett har vore (Frønes, 2013, s. 59-67). Dette gjer til at ungdomslitteraturen stadig får ei

utvida målgruppe. I dagens ungdomslitteratur finn ein at hovudtematikken er identitetssøking og livsmeistring (Slettan, 2014, s. 22). Ayoe Quist Henkel har spesialisert seg på barne- og ungdomslitteratur. Ho skildrar dagens ungdomslitteratur slik:

Helt grundlæggende formidler ungdomslitteraturen et udvalg af de emotioner, der er særligt tilstedeværende i perioden mellem barn og voksen; ofte i form af gengivelse af og refleksioner af befinde sig i et eksistentielt vakuum præget af sårbarhed og usikkerhed grænsende til desperation. Ikke sjældent tematiseres ambivalens i forhold til fremtidens både skræmmende og tiltrækende (tilsynelatende) muligheder, sådan af ungdomsromanen tegner en søgeproces – en søgen efter mening, identitet og integritet. (Henkel, sitert i Slettan, 2014, s. 22).

Sjølv om ungdomslitteraturen i dag skil seg frå ungdomslitteraturen då den oppstod på 1970-talet, er det framleis eitt felles fokus: refleksjon og sjølvstendigjering. Ungdomslitteraturen i dag har som mål å framstille situasjonar ungdom sjølv kan kjenne seg att i. Dei siste tiåra har interessa for identitetsproblematikken gitt seg utslag i at mange ungdomsromanar har ei sterk orientering mot kjenslelivet (Slettan, 2014, s. 23). Slettan gjev ei utdjupande skildring av tendensane for ungdomslitteraturen dei siste tiåra, og kjem med fleire døme på bøker og tekstar som tydeleggjer tendensane. Han skriv at ungdomslitteraturen dei siste åra har belyst identitetsproblematikken ved ei sterkare orientering mot kjenslelivet. Tradisjonelt sett har dette vore sett på som jentetematikk, noko som heng saman med at det i eldre tid var «ungpikeboka» sitt domene. Ungpikeboka er kjenneteikna ved ein kvinneleg hovudperson prega av kjensler, ofte med ei kjærleikshistorie i botnen. Likevel har ein dei siste tiåra sett at også romanar med mannleg hovudkarakter har dette trekket. Slettan peikar på at dette kan vere eit teikn på at gutesosialiseringa er i endring, og at maskulinitet har vorte eit breiare og meir samansett område. Dei siste åra har ungdomslitteraturen vist ein *regressiv* tendens med omsyn til kjønn, noko som inneber at tradisjonelle kjønnsnormer igjen dominerer tekstane. Kjønnsdimensjonen speglar det faktum at identitet i høg grad er knytt opp mot normer i samfunnet, noko problematisering av kjønnsnormer er eit eksempel på. Tematikkane homo- og transseksualitet høyrer med her. Også migrasjonslitteratur, eller fleirkulturell litteratur, tydeleggjer sambandet mellom kultur og identitet. I slik litteratur er identitetssøking i skjeringspunktet mellom ulike kulturar hovudtema. Ein problematikk ved ungdomslitteraturen ligg i plassering av tid og stad (Slettan, 2014, s. 13). Alle ungdomslesarar vil ikkje kjenne seg att i *alle* typar tekstar eller skildringar. Slettan viser til historiske romanar og science fiction, som kan ha ei setting som bryt med tid og stad. Likevel kan stoffet i bøkene kjennast nært for ungdomslesarar, det er i stor grad avhengig av tematikkar, og kor vidt forfattaren evnar å formidle eit ungdomsperspektiv (Slettan, 2014, s. 13). Dette i seg sjølv er krevjande for ein forfattar, då det er ungdomslesaren sine erfaringar som vil prege forståinga av teksten. Ein tekst kan av ein elev verte oppfatta som ungdomsperspektiv, men av ein annan ikkje.

2.3.3 Forteljaren si tyding i epikken

I følge Lothe (2003, s. 5) er narrativ teori ein teori som «diskuterer sentrale spørsmål om menneskeleg kommunikasjon og formidling, og den undersøker dessutan vilkåra for og innhaldet i slik formidling.» Vidare utdjuar Lothe (ibid) at narrativ teori er eit verktøy som kan hjelpe oss å forstå korleis litterære tekstar vert meiningsberande og engasjerande gjennom måten dei vert fortalte og skrivne på. Ein tekst som verbalt formidlar ei forteljning, vert kalla ein narrativ tekst.

Arne Torvik (1973, s. 14) definerer episke tekstar slik: «Med *epikk* meiner ein forteljande dikting. Karakteristisk for denne diktarten er at det alltid står ein forteljar som formidlar mellom det som skal forteljast (hendinga), og tilhøyrarane». Denne definisjonen kjem også til syne i Lothe si utgreiing om narrativ teori. I følge Lothe kan ein også bruke omgrepet narrativ kommunikasjon, som «impliserer ein formidlingsprosess frå forfattaren som avsendar til lesaren som mottakar» (Lothe, 2003, s. 22). Formidlingsprosessen har tre ledd: forteljaren, hendinga (forteljinga), og tilhøyraren. Det er altså tydeleg avklart at epikken har eit mål om å formidle noko til lesarane.

Sentralt i formidlingsprosessen står forteljaren. Forteljaren vert definert som den som formidlar handlinga/forteljinga til lesarane i ein episk tekst (Slettan, 2014, s. 241). Reint teknisk står forteljaren også som «eit narrativt instrument, eit retorisk verktøy som forfattaren brukar til å presentere og utvikle teksten, og som blir konstituert av aktivitetane og funksjonane forteljaren utfører» (Lothe, 2003, s. 33-34). Forteljaren vert i all hovudsak medrekna i forteljinga anten som dramatisert forteljar eller som udramatisert forteljar (Slettan, 2014, s. 241). Forenkla tilsvarar dette førstepersonsforteljar og tredjepersonsforteljar. Val av forteljar er eit interessant område i ungdomslitteraturen, då det historisk sett har skjedd ei endring. Slettan (2014, s. 13) skriv at den udramatiserte forteljaren dominerte i gutebøkene og ungpikébøkene. Dette hadde samband med det oppdragande preget litteraturen tidlegare hadde, og at ein ved å setje forteljaren tett eit vakse medvit i forfatarposisjon, lettare kunne innfri kravet om danning i litteraturen. I dagens ungdomslitteratur er den dramatiserte forteljaren derimot den mest utbreidde, «truleg fordi forfattaren vil formidle ei kjensle av å kome tett på hovudpersonen» (Slettan, 2014, s. 14). Dette heng saman med målet om å formidle ei ungdomskjensle i ungdomslitteraturen. Ved å setje forteljaren til hovudkarakteren sjølv, eller ein som står hovudkarakteren nær, vil ein kome tettare på forteljinga.

2.4 Innfallsvinklar til arbeid med skjønnlitteratur i skulen

Etter gjennomgangen av litteratur vil eg i det følgjande rette blikket mot sjølv lesinga. I dette delkapittelet vil ein difor finne ein omtale av Rosenblatt (1995) sin lesarorienterte teori og Rødnes (2014) si skildring av ulike tilnæringsmåtar til tekst. Den siste delen av kapittelet handlar om skjønnlitteraturen sitt potensielle læringsutbyte når det gjeld emosjonell og personleg utvikling.

2.4.1 Lesarorientert teori

Louise M. Rosenblatt står sentral i litteraturforskninga, og allereie i 1938, med boka *Literature as Exploration*, retta ho fokus mot leseprosessen. I følgje ho er lesaren hermeneutisk tolkande, og skapar meining i teksten utifrå sansing, fantasi og biletskaping, assosiasjonar, kjensler og idear som kjem som ein følgje av tolkinga av teksten. Ho skriv at: «Transaction designates, then an ongoing process in which the elements or factors are, one might say, aspects of total situation, each conditioned by and conditioning the other» (Rosenblatt, 1995, s. 17). Ho brukar omgrepet transaksjon for å skildre leseprosessen, og viser med dette til forholdet mellom lesaren og teksten. Teksten vert skildra som eit element i omgjevnadane som individet responderer på, og både tekst og lesar formar omgjevnadane i lesesituasjonen. På ein annan måte kan ein seie at teksten vert aktivert av lesaren.

Det som særleg gjer til at Rosenblatt sin lesarorienterte teori har relevans i norskfagleg forskning, er synet hennar på prioritet i arbeid med skjønnlitteratur. Etter hennar meining er undervisninga prega av teoretisk og omgrepsbasert tilnærming til tekstar, framfor eit fokus på dei personlege opplevingane og forståingane ved lesing av tekstane. Ho foreslo to omgrep for å skilje tilnærmingane frå kvarandre; efferent og estetisk lesing (Rosenblatt, 1995, s. 24). Ho viser ikkje berre til sjanger, men også til leseprosessen, då lesaren utfører ulike aktivitetar under efferente og estetiske lesingar. I efferent lesing ligg fokuset i stor grad på det praktiske og merksemda er retta mot omgrep, idear og oppgåver som skal gjerast i etterkant. I ein viss kontrast til denne typen lesing, finn ein estetisk lesing. Rosenblatt understrekar likevel at den same teksten kan lesast ved begge tilnæringsmåtane. Estetisk lesing handlar i følgje Rosenblatt (ibid) om noko som berre kan skje i møte med skjønnlitterære tekstar. Kjensler og fantasi vert involvert og stimulert på andre måtar enn ved efferent lesing, då skjønnlitterære tekstar har andre funksjonar enn andre typar tekstar. Estetisk lesing handlar i stor grad om kva tolkingar lesaren sjølv gjer i møte med ein tekst. Noko misvisande er det at tilnærminga vert kalla *estetisk*, då det ikkje er nok å fokusere på dei estetiske delane ved ein tekst. Lesinga vert ikkje rekna for estetisk dersom lesaren vert sett til å finne litterære verkemiddel eller oppsummere handlinga i ein skjønnlitterær tekst.

Fleire har peika på at for stort fokus på den eine tilnærminga i norskfaget ikkje vil gagne elevane som lesarar, mellom anna Hallvard Kjelen:

For Rosenblatt er både ei privatisering av lesinga, og ei for analytisk tilnærming til teksten, ytterpunkt som ein bør unngå. I staden for å sjå ytterpunktene som dikotomiar, kan ein leggje vekt på at det må vere ei pendling mellom dei. (Kjelen, 2015, s. 3).

Dei to tilnærmingane står ikkje i direkte kontrast til kvarandre, og den eine tilnærminga kan difor ikkje erstatte den andre. I litteraturundervisninga er det difor eit poeng å arbeide med utgangspunkt i begge lese måtane.

2.4.2 Erfaringsbasert lesing

Med mykje til felles i Rosenblatt sin lesarorienterte teori, finn ein det Kari Anne Rødnes (2014) kallar analytisk og erfaringsbasert tilnærming til tekst. Analytiske, tekstorienterte inngangar, set teksten i framgrunnen, medan erfaringsbaserte inngangar set lesaren i framgrunnen. Eg vil stille meg bak oppfatninga om at hovudskiljet mellom desse to tilnærmingane ligg i hensikta og målet med lesinga. Analytisk inngang til litteratur legg vekt på språklege verkemiddel i teksten, og litteraturhistorisk tilknytning. Rødnes skriv at «en mye fremført kritikk av analytiske arbeidsmåter er at de kan stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli avkryssingsskjema» (2014, s. 2). Denne kritikken fører med seg argumentet at ein helst bør bruke både inngangsvinklar i litteraturarbeid i klasserommet.

Å sjå på skjønnlitteratur som eit verktøy i elevane si identitetsutvikling, set den erfaringsbaserte måten å arbeide med litteratur på i sentrum (Rødnes, 2014, s. 2). Ein kan også kalle erfaringsbaserte innfallsvinklar for lesarorienterte inngangar, då ein i staden for å setje teksten i framgrunnen, flyttar lesaren fremst. Forståinga av teksten vert danna med utgangspunkt i eleven sine ressursar, og eleven nyttar egne erfaringar og ser samanhengar med det han les og eige liv for å forstå teksten. Denne tilnærminga kan ein samanlikne med Wolfgang Iser si skildring av at teksten fargar lesaren, men at lesaren også fargar teksten og forstår den på sin eigen måte (Penne, 2001, s. 232). Identitetsutvikling vil vere mogleg ved at lesaren brukar egne føresetnadar for å skape mening av teksten. Litterære fagomgrep vert ikkje nytta og ein legg vekk det analytiske fokuset i arbeidet. Sjølv om det har vorte framført kritikkar mot denne tilnærminga, argumenterer Kjelen (2013) for at denne måten å lese litteratur på kan skape motivasjon for lesing hjå elevane. Kritikken mot tilnærminga handlar i størst grad om at dei faglege læringsmåla kan bli sett til side til fordel for samtale om opplevingar og refleksjonar (Rødnes, 2014, s. 2). Argumenta for dette vert noko tilbakevist i det at det finst forskning som viser at ein gjennom skjønnlitteraturen kan utvikle seg både emosjonelt og personleg, som også er læringsmål i læreplanen.

2.4.3 Emosjonell og personleg utvikling gjennom skjønnlitteraturen

Ved erfaringsbasert lesing som arbeidsmetode, vil ein som lesar kunne ha eit læringsutbytte som gagnar den emosjonelle og personlege utviklinga. Lisbet Jære skriv i sin artikkel at “å lese ei skjønnlitterær bok er som å åpne en dør og gå inn i rommet til et annet menneske” (Jære, 2016). Med dette viser ho til forskning som har synt at litteratur kan vere med å utvikle empati og gjere oss betre eigna til å forstå andre sine liv, tankar og kjensler. Ho drøftar også ei bekymring om at skjønnlitteraturen er på veg ut av faget, til fordel for nytte- og reiskapsfokus. Ho får støtte frå mellom anna Hallvard Kjelen ved Nord universitet. I sin artikkel argumenterer han for at norskfaget får eit særskilt ansvar for opplæring av lesing av litteratur, då dette krev ein særskilt kompetanse (Kjelen, 2017, s. 9). Kjelen argumenterer vidare for at skjønnlitteratur og lesing av den bør ha ein sentral plass i faget, og at ei slik tilnærming til lesing som fagleg kompetanse kan gjere lesing til ein potensielt dannande og identitetsutviklande aktivitet. Skjønnlitteratur skil seg frå andre teksttypar ved særneigne eigenskapar og kvalitetar ein ikkje finn i andre typar tekst. Litteraturen står i ei særstilling i høve elevane si identitetsutvikling. Gjennom forteljingar kan vi skape eit bilete av oss sjølv og vår plass i verda, og vi kan finne modellar for identitet og handlingsmønster (Penne, 2001, s. 36). Ved å lese skjønnlitteratur kan ein møte karakterar som både er rollemodellar og inspirasjonskjelder, men også karakterar ein sjølv fryktar å ende opp som, eller som ein tykkjer synd på.

Det finst i følge Åsmund Hennig (2010, s. 40) fleire aspekt ved skjønnlitterær lesing som kan bidra i barn og unge si emosjonelle utvikling. På grunn av at litteraturen i seg sjølv er ei framstilling og formidling av ulike kjensler, vil det også setje i gong ei rekkje emosjonelle reaksjonar hos lesaren. Dei to danske forskarane Bo Møhl og May Schach (sitert i Hennig, 2010, s. 41) understrekar dette, og poengterer at ved å aktivere så mange nyansar som mogleg hos ein lesar, vert lesaren i stadig større grad i stand til å reagere på personar og situasjonar som utløyser ein kjenslemessig reaksjon hos dei sjølv. Gjennom litteraturen kan barn og unge difor få nye erfaringar frå ulike hald, og vil få innsyn i perspektiv dei i kvardagen ikkje kjenner til. Ved ein slik type eksponering får dei utvida og modna sine eigne kjensleregister, og det kan bidra positivt i deira modningsprosess. På sikt utviklar dei evna til å bli sympatiserande eller lærer å identifisere seg med andre sine erfaringar. Denne eigenskapen er verdifull når det gjeld mellommenneskelege relasjonar, og er kanskje litteraturen sin mest fordelaktige funksjon. Sett i samanheng med perspektiva på norskfaget nemnt over, argumenterer dette for at skjønnlitteraturen er sentral i danningperspektivet, og slik sett også i identitetsutviklinga.

I tillegg til at ein ved å lese litteratur kan utvikle emosjonell kompetanse, forklarar Hennig vidare at det finst fleire fordelar. Litteraturen inviterer nokre gonger til «flukt». Som regel handlar flukt i litteraturen om at ein kan drøyme seg vekk frå kvardagen med utfordringar og krav. Dette samsvarar med det Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar litteraturen si evne til å påkalle «medverda, dei andre livsverdene vi ikkje har

tilgang til anna enn som sekundære erfaringar» (sitert i Melvold & Sæther, 2020, s. 34). Sjølv om ein sjølv ikkje identifiserer seg med det som vert skildra eller personane ein møter i litteraturen, kan ein ha emosjonelt utbyte i form av innsyn i andre livssituasjonar. Dessutan kan litteraturen kompensere for eventuelle feil og manglar ein opplever ved seg sjølv eller i sin eigen kvardag. Dei fleste vil av og til føle behov for å identifisere seg som nokon som har andre kvalitetar enn oss sjølve. Til sist belyser Hennig (2010, s. 42) at litteraturen kan ha ein terapeutisk funksjon. Gjennom litteratur som tematiserer situasjonar ein sjølv opplever, kan ein overføre dei vanskelege kjenslene til ein annan person, samstundes som det kan hjelpe til med å sjå ei klarare meining i ein situasjon som kan vere vanskeleg eller uoversiktleg.

I følge Hennig (2010, s. 106-109) finst det to ulike identitetsbyggjande funksjonar ved litterære tekstar; tekstar som «vindaug» og tekstar som «spegel». Når teksten fungerer som vindaug vert lesaren invitert inn i ei verd som bidreg til at lesaren sine perspektiv vert utvida. Dette skjer ved at lesaren vert vitne til erfaringar som skil seg frå dei han har sjølv. Ein sentral føresetnad her er at lesaren evnar å etablere ei førestillingsverd og dannar eigne relasjonar til karakterane, noko som avhenger av lesaren sine leseerfaringar. Når teksten fungerer som spegel vil lesaren få innsikt i seg sjølv. Dette skjer ved at lesaren opplever å møte situasjonar eller karakterar han sjølv kjenner seg att i eller identifiserer seg med. Karakterane og hendingane som dukkar opp i skjønnlitterære forteljingar inviterer lesarane inn i ei verd med eit eige verdisystem. Korleis lesaren stiller seg til verdiane som vert formidla, er avhengig av lesaren sin eigen ståstad (Penne, 2001, s. 109). Litteraturen si framstilling av kjensler, handling og personlegdommar, samt lesaren sin reaksjon på dette, er delar av ein større prosess «som i sum er med på å prege lesaren sin kognitive og emosjonelle utvikling» (Hennig, 2010, s. 43). Utviklinga heng saman med korleis lesaren gjennom litteraturen finn sin plass i den verkelege verda. Emosjonell kompetanse og kognitive evner heng tett saman med identiteten vår. Penne understrekar at identiteten vår ikkje vert skapt i møte med éin enkelt tekst, men over tid og i summen av alle forteljingar vi møter som lesarar (2001, s. 36). Dei narrative mønstera fungerer som mal for å forstå røynda og skape meining i tilværet.

3.0 Metode

Føremålet med denne undersøkinga er å finne ut av kva som kjenneteiknar hovudkarakterane og deira liv i eit utval fiksjonstekstar, i tillegg til å belyse på kva måte desse tekstane kan bidra til utvikling av ein trygg identitet hjå ungdomsskuleelevar. I kapittel 3 finn ein metode og forskingsdesign omtala, og her kjem avklaringar knytt til metode brukt i undersøkinga: skjønnlitterær analyse og kvalitativ innhaldsanalyse. Kapittelet vert innleia med vitskapsteoretisk forankring og avklaringar, før eg viser til mine metodiske val, tilnærmingar, inkludert utval og utvalskriterium. Deretter vil gangen i analysen verte gjort greie for, før det avslutningsvis følger ei drøfting av oppgåva sine kvalitetar.

3.1 Vitskapsteoretiske forankringar

Litteraturen sin sentrale plass i norskfaget har inspirert meg, og mange fleire, til å bruke skjønnlitteraturen som materiale i forskning. Leiv Inge Aa og Randi Neteland skriv at forskning i norskfaglege emne fører med seg eit dilemma når det gjeld å plassere faget i eit vitskapsteoretisk perspektiv, då norskfaget grensar mot både humanistiske og samfunnsvitskaplege fag (Aa & Neteland, 2020, s. 21-23). Som vist til i kapittel 2, står norskfaget i spenn når det gjeld diskusjonen om kva som er hovudføremålet med skulen sitt største fag. Aa og Neteland stør seg på ei konvensjonell tredeling av faget, der ein skil mellom språk, litteratur og literacy. Dei skriv vidare at skriftlege skjønnlitterære tekstar i norskfaget handlar mot dei humanistiske faga, men at «også samfunnsvitskapleg tekstforskning inneber tolking» (ibid, s. 22). Dette har å gjere med at all forskning på tekstar har eit humanistisk grunndrag i seg, då tekstane er menneskelege produkt.

Den todelte problemstillinga i mi oppgåve har eit mål om å finne ut av kva som kjenneteiknar hovudkarakterane og deira liv, i tillegg til å belyse på kva måte desse tekstane kan bidra til utvikling av ein trygg identitet hjå ungdomsskuleelevar. Problemstillinga legg føringar for ein kvalitativ studie, då hovudtyngda av det studien har som mål å finne ut av, omhandlar skildring framfor målbare data. Dette opnar for ei fleksibel undersøking med tilpassingar og grundige undersøkingar rundt temaet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 17). Difor vert denne undersøkinga gjennomført med utgangspunkt i ei hermeneutisk tilnærming. Ordet hermeneutikk tyder «å tolke», og handlar om å gå bak teksten og finne meining (Bratberg, 2017, s. 67). Dette inneber at forskaren må ta eit steg vidare frå det ein kan observere i teksten. Tolking i eit hermeneutisk perspektiv har fleire aspekt, og kan føre til metodiske utfordringar knytt til forskarrolla, noko eg kjem attende til i kapittel 3.4.1.

Ein grunntanke i hermeneutikken er at ein alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnader. Hans-Georg Gadamer kallar dette forforståing (sitert i Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Dette medfører at alle tolkingar vert farga av vår eiga forforståing. På same tid vil tolkingane i denne undersøkinga verte farga av ulike diskursar. Undersøkinga har slik Aa og Neteland formulerer det metodisk sett «ein fot i begge leirar» (2020, s. 21). Med dette viser dei til kor vanskeleg det kan vere å plassere norskfaget i eitt vitskapsteoretisk grunnperspektiv. Når det gjeld humaniora er mi undersøking her forankra på grunn av hermeneutikken, altså tolkingane. Samstundes har undersøkinga ei samfunnsvitskapleg side gjennom politiske styringsdokument, då utgangspunktet for undersøkinga er den nye læreplanen. Til sist har undersøkinga sjølv sagt ei norskdidaktisk side, som kjem til uttrykk ved at materialet i oppgåva er skjønnlitteratur, og er samla frå eit norskverk. Tolkingane er difor forankra i eit tredelt perspektiv, noko som metodisk sett kan vere utfordrande.

3.2 Metodiske val

Å bruke ein metode vil seie at ein følgjer ein bestemt veg mot eit mål (Johannessen et al., 2010, s. 70). Målet kjem til uttrykk i problemstillinga, og den klargjer at det er eit læreverk som er utgangspunktet for undersøkinga. Ho etablerer også eit mål om å finne ut meir om innhaldet i delar av læreverket. Den beste metoden for å belyse problemstillinga i oppgåva er difor tekstanalyse. Ved gjennomføring av tekstanalyse finst det ei rekke metodiske val, moglegheiter og avgrensingar. Med omsyn til problemstillinga i oppgåva, fann eg det fruktbart å dele det metodiske i to delar: Ein del er difor ein analyse med mål om å betrakte meiningsinnhald i tekstane, og ein del analyserer det litterære, då undersøkinga tek utgangspunkt i skjønnlitteratur (Bratberg, 2017, s. 69-70; Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Kvalitativ innhaldsanalyse og litterær analyse har fleire likskapstrekk, særleg knytt til nærlesing, systematisering og fortolking. Begge metodane har det same datamaterialet som empiri. Om skjønnlitteratur som materiale skriv Kallestad og Røskeland mellom anna dette:

Litteratur kan utgjøre hele eller deler av materialet i en masteroppgave, og i oppgaver med litteraturdidaktiske emner kan litterær analyse være én av metodene som benyttes. Dersom det primært er litteraturen som skal studeres, er en eller annen form for litterære analyse den sentrale metoden. (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47).

Skjønnlitteraturen spelar ei sentral rolle i denne oppgåva, og det vart med omsyn til problemstillinga sitt mål om å undersøke hovudkarakterane og deira liv, naturleg å velje litterær analyse som metode. Dette botnar også i eit ønskje om å få ei breiare og djupare forståing av korleis element i skjønnlitterær tekst kan påverke lesarane. I tillegg vert den litterære analysen kombinert med ein innhaldsanalyse,

der ei drøfting av funna i denne vert gjort i eit forsøk på å belyse den delen av problemstillinga den litterære analysen ikkje kan.

I forarbeidet til kvalitativ innhaldsanalyse må ein avklare fokus i arbeidet. Måten ein gjer dette på er å avklare kva tema ein skal prioritere og kva type tekstar ein nyttar i utvalet (Grønmo, 2016, s. 176). Dette fokuset vart avgrensa i utarbeidinga av problemstillinga. Type tekstar vart avgrensa til epikk innanfor skjønnlitteraturen, og tekstane skulle ha tematikkar som rommar livsmeistringssomgrepet. Denne avgrensinga førte også til ei avgrensing i høve den litterære analysen, der ein skil mellom litterær analyse av episke tekstar, lyriske tekstar og dramatiske tekstar (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46). Ved å avgrense utvalet til episke tekstar, utelukka eg analyse av dei to andre hovudsjangrane. Det er likevel langt fleire høve å avgrense i både innhaldsanalyse og litterær analyse, noko eg kjem tilbake til i dei følgjande utgreiingane og avklaringane.

3.2.1 Utval

Utvalet i dette forskingsarbeidet består av eitt læreverk. Gyldendal sitt norskverk for ungdomsskulen har vore eit mykje brukt læreverk i norsk skule sidan det kom ut i 2006, då under namnet *Kontekst*. Gyldendal reviderte læreverket i 2013 etter endringane i læreplanen, og verket fekk då namnet *Nye Kontekst*. I 2020 reviderte forlaget på ny læreverket etter gjeldande læreplan, og verket heiter no *Kontekst*. Verket består av fleire bøker, ei basisbok med fagstoff og tekstutdrag, og fleire tekstsamlingar med lengre utdrag. Dei fire første tekstsamlingane kom i høvesvis 2006, 2012 og 2013, medan den siste tekstsamlinga, *Kontekst 8-10: Tekster 5*, kom samtidig som den reviderte utgåva av grunnboka *Kontekst 8-10 Basis*. Basisboka til Gyldendal inneheld lærestoffet i norskfaget, til dømes sjangerlære med tilhøyrande modelltekstar, språkhistorie og grammatikk og rettskriving. Forlaget operer med éi felles bok som ein kan nytte alle dei tre åra på ungdomstrinnet. I tillegg fungerer tekstsamlingane som supplerande bøker som inneheld tekstar tiltenkt lesing i norskfaget. I arbeidet har eg analysert dei av bøkene i verket som er i tråd med den nye læreplanen, og dei fire første tekstsamlingane i verket er difor ikkje med i utvalet, då desse kom ut før gjeldande læreplan.

Sidan oppgåva tek utgangspunkt i eitt læreverk åleine, vert det i denne oppgåva ikkje mogleg å samanlikne funna med tilsvarande utval i andre læreverk. På grunn av dei metodiske vala eg har teke, vart det naturleg avgrensande å ikkje leggje opp til ein komparativ analyse. Ein komparativ analyse med utgangspunkt i fleire læreverk ville også vore mogeleg, men den litterære analysen ville då ha vorte av eit mindre omfang, eventuelt utelukka.

3.2.2 Avgrensingar i utvalet

Oppgåva har som mål å finne ut av korleis elevane gjennom møte med hovudkaraktarar i skjønnlitteraturen kan utvikle ein trygg identitet. Det at dei skjønnlitterære tekstane i eit norskverk for ungdomsskulen i stor grad er ungdomslitteratur, talar for at tekstane presenterer karakterar det er rimeleg å tru at elevane vil kunne kjenne relasjonar til. Dette fordi ungdomslitteratur i seg sjølv har som mål å appellere til og relatere til målgruppa (Slettan, 2014, s. 22). Med omsyn til oppgåva sitt omfang, melde det seg undervegs i arbeidet eit behov for å avgrense utvalet. Avgrensinga kom naturleg med tanke på problemstillinga, då eg ønska å undersøkje kva tematikkar ein i tekstane kan lære meir om ved å følgje liva til hovudkaraktarane i tekstane. Eg hadde også eit ønske om å kunne gå djupt inn i datamaterialet. Nok ei naturleg avgrensing kom då eg avgrensa type tekstar til episke tekstar. Lyrikk og dramatikkk vart ekskludert frå utvalet, då ein her ikkje møter karakterane på same måte som i episk litteratur. Lyrikk er i tillegg ein sjanger det kan vere vanskeleg å presentere nøytrale og allmenne tolkingar av, mykje på grunn av at lyrikk bryt med dei automatiserte erfaringane ein har som lesar (Moseid, 2014, s. 113). Språket i lyrikken skil seg frå til dømes romanar og noveller, då det poetiske språket har avvik frå kvardagsspråket. På same måte vart tekstar som høyrer til dramatikkk, slik som manus til teaterstykkje og filmar, ekskludert frå utvalet, sjølv om ein også her møter karakterar, slik som i epikken. Hovudforskjellen mellom epikk og dramatikkk ligg i følgje Arne Torvik (1973, s. 14) i at epikken *fortel* ei hending gjennom ein forteljar, medan dramatikken *framstiller* ei hending gjennom handling og replikk. Formidlinga ligg i større grad på heilskapen i dramatikken, enn i epikken. Dramatikken inneheld heller ikkje person- og miljøskildringar på same måte som ein finn dei i epikken. Avgrensingane botnar i eit ønske om å belyse problemstillinga best mogleg, noko episke tekstar gjer betre enn lyrikk og dramatikkk. Med avgrensingane i utvalet, og kategoriane som vart utarbeidd i forkant av utveljinga (vert presentert i kapittel 3.3.1), enda utvalet i totalt 17 tekstar. Dei 17 tekstane har til felles at dei rommar livsmeistring, og finst alle i den same læreboka, *Kontekst 8-10: Tekster 5*.

3.3 Gjennomføring av analyse

Å forske på lesaropplevingar og lesarutbyte ber med seg metodiske utfordringar (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46). Det finst mange moglegheiter, og val av materiale er avgjerande, likeins må ein tenkje over kva som skal verte undersøkt i tekstane. Kallestad og Røskeland skriv at «for noen kommer materialet først og innfallsvinkelen etterpå, for andre er det omvendt» (2020, s. 46). For mitt vedkommande gjorde eg det tidleg klart for meg sjølv at eg ønska å arbeide med episke tekstar, og at eg ønska ein innfallsvinkel knytt til det nye tverrfaglege temaet. I det følgjande delkapittelet forklarar

eg det reinte metodiske ved undersøkinga, altså framgangsmåte for datainnsamlinga og gjennomføringa av kvalitativ innhaldsanalyse og skjønnlitterær analyse.

Typisk for kvalitativ tekstanalyse som metode er at innsamling og analyse ofte skjer parallelt (Grønmo, 2016, s. 176). Eg hadde allereie god kjennskap til Gyldendal sitt læreverk før eg starta arbeidet, då eg har brukt læreverket i norskundervisninga mi i tre år. Dette førte til at eg ikkje trengte å bruke tid på å verte kjend med oppbygginga av bøkene, då eg visste korleis Gyldendal organiserte dette på førehand. Dei to nyttegevne bøkene i verket var eg likevel ikkje like godt kjend med, men eg såg raskt at utforminga av bøkene likna på dei tidlegare utgåvene. Det første eg gjorde var å sjå på innhaldslistene i dei to bøkene. Dette gjorde eg for å skape meg ein oversikt over kva forfattarar som var representerte, og for å sjå om det var tekstar eg hadde kjennskap til frå før. Det viste seg då at fleire av tekstane var tekstar eg har lese og/eller brukt i mi eiga undervisning tidlegare.

Deretter sette eg i gong med sjølve datainnsamlinga. Denne gjennomførte eg ved å ha ein systematisk gjennomgang av tekstane kvar for seg. Heilt konkret gjekk denne systematiske gjennomgangen ut på at eg las teksten, og deretter markerte med lappar i boka kva den handlar om. Dette gjorde eg for å skaffe meg ein oversikt over både kor mange tekstar som kunne vere aktuelle å ha med, og også for å få ein oversikt over tematikkane. Då eg hadde lese i gjennom tekstane i dei to lærebøkene, og markert som skildra over, såg eg at *Kontekst: Basisbok* stort sett berre inneheldt modelltekstar, altså tekstar meint som hjelp i elevane si tekstskriving.

Vidare samla eg stikkord om tekstane i eit dokument. Eg opplevde fort at det var vanskeleg å orientere seg i kva eg hadde fått samla inn, og fann ut at eg måtte finne ein god måte å sortere rådataa på. Dette vert av Johannessen et al. (2010, s. 165) peika på som eit viktig steg i arbeidet, då det kan vere vanskeleg å få oversikt over informasjonen i datamaterialet utan at den er organisert på ein systematisk måte. Eg valte difor å utarbeide ein tabell med kolonnane «sidetal», «tittel», «forfattar», «handling» og «kategori». Eg tok igjen føre meg ein tekst om gongen, og fylte inn radene i tabellen systematisk. Denne oversikten har gjeve meg data til innhaldsanalysen som er presentert i kapittel 4, og ligg som vedlegg (Vedlegg 1). Tabellen har også gjeve meg god oversikt over representasjonen av tekstar i dei ulike kategoriane. For å kunne fastsetje kjenneteikn på hovudkarakterane, laga eg ein liknande tabell med oversikt over kjenneteikn ved hovudkarakterane (Vedlegg 2). I denne tabellen utforma eg kolonnane «tittel», «namn», «kjønn» og «alder», der dei tre sistnemte er kjenneteikn på hovudkarakterane. Denne tabellen vart også utgangspunkt for den vidare litterære analysen. Eg kjem tilbake til framgangsmåten for den litterære analysen i kapittel 3.3.2.

3.3.1 Kategorisering

I kvalitativ innhaldsanalyse er kategorisering særleg sentralt. Ein kategori er eit tema eller område med fellestrekk (Johannessen, et al., 2010, s. 166). Kvalitativ innhaldsanalyse skil seg frå andre typar tekstanalyse, då skiljet mellom datainnsamling og dataanalyse ofte kan skli over i kvarandre (Grønmo, 2016, s. 176). Kategoriane som set grunnlaget for analysen kan kome til på ulike måtar. Grønmo skriv vidare at ein av måtane ein kan utarbeide kategoriar på, er å etablere kategoriane teoretisk før ein gjennomfører analysen av forskingsobjektet (Grønmo, 2016, s. 179). Då kan ein til dømes ta utgangspunkt i tidlegare forskning og teori, slik eg har gjort. Omgrepa som namngjev kategoriane vart til med utgangspunkt i omgrep frå læreplanen.

Fordelen med å ha førehandsbestemte kategoriar, er at det vert lettare å vere konsekvent i utveljinga og halde på fokuset i analysen. Særleg gjorde dette seg gjeldande for meg når det gjaldt utveljinga. Målet med oppgåva er å undersøke på kva måte tekstar som framstiller ulike sider ved livet kan bidra til at elevane sjølve utviklar ein trygg identitet. Som ein innfallsvinkel i undersøkinga valte eg difor å ta utgangspunkt i tekstar som belyser tematikkar som i læreplanen vert omtala som livsmeistring. Elevane skal arbeide med dei same tematikkane i fleire fag. Slik sett vert temaa belyst frå ulike sider. Målsetjinga er at elevane ved ein slik arbeidsmåte, skal tileigne seg eit breitt og variert spekter av kunnskapar. Som ein del av dette finn ein kunnskapar som vil kunne trygge dei i ulike livssituasjonar. Dei nemnte tematikkane finn ein i overordna del av læreplanen. Her vert det skildra kva utdanningsmyndigheitene legg i det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Med utgangspunkt i denne skildringa, danna eg seks førehandsbestemte kategoriar til analysen. Kategoriane vart som følger: Levevanar, seksualitet og kjønn, verdival, mellommenneskelege relasjonar, grensesetjing og kjensler. Ved å velje seks av tematikkane skildra i omtalen av livsmeistring dekkja eg fleire sider ved livsmeistringsomgrepet. Valet fall på desse seks tematikkane med bakgrunn i teori om ungdomslitteratur, mellom anna med tanke på tendensane i ungdomslitteraturen (Slettan, 2014, s. 23). Ungdomslitteraturen har som mål å framstille situasjonar ungdom kan kjenne seg att i, og eg tok difor eit val om å konsentrere meg om dette.

Kategori/tematikk	Utdjuping
<i>Levevanar</i>	Ulike levevanar og levesett som belyst tematikk. Sosioøkonomisk, kulturell og religiøs variasjon.
<i>Seksualitet og kjønn</i>	LHBT som tematikk. Kjønn og kjønnsroller.
<i>Verdival</i>	Val av verdier. Tydinga av å ha meining i livet.
<i>Mellommenneskelege relasjonar</i>	Relasjonar som tematikk. Ulike typar relasjonar og korleis relasjonane vert handsama.
<i>Grensesetjing</i>	Å setje grenser for seg sjølv og å respektere andre sine grenser.
<i>Kjensler</i>	Kjensler som tematikk, korleis handtere kjensler og konsekvensar av kjensler.

Tabell 2: Utveljingskategoriar, samt utdjuping av innhaldet i kategoriane.

Tabellen over viser ei framstilling av dei nemnte seks kategoriane som vart danna for å velje ut tekstar i utvalet. Dei er også grunnlaget for den kvalitative innhaldsanalysen, som vart gjennomført med eit mål om å belyse kva tematikkar som ligg i kategoriane og korleis dette kjem til uttrykk gjennom tekstane. Denne analysen vert presentert i kapittel 4.

3.3.2 Spesifikt om skjønnlitterær analyse

Skjønnlitterær analyse er i følgje Kallestad og Røskeland den viktigaste metoden i litteraturforskning (2020, s. 47-48). I følgje dei skil ein mellom to ulike tilnærmingar i litterær analyse: *tekstinterne* tilnærmingar og *teksteksterne* tilnærmingar. Teksteksterne tilnærmingar studerer forholdet mellom litteratur og kontekst, til dømes ved å kople samanhengar mellom tekst og samfunn. Tekstinterne tilnærmingar i studiar kan vise seg ved at sjanger, språk, plott, motiv eller tema er i fokus. Den litterære analysen eg har gjennomført har isolert sett ei tydeleg tekstintern tilnærming, då denne har som mål å undersøke aspekt ved hovudkarakterane i tekstane, samt tematikkar i tekstane. Med isolert sett meiner eg at den litterære analysen undersøker element internt i teksten, samstundes som det likevel følgjer, med utgangspunkt i den samfunnsvitskaplege forankringa i læreplanen, ei kopling til det eksterne, altså samfunnet. Denne koplinga vert synleg i drøftinga i kapittel 6.2.

Kallestad og Røskeland (2020) skriv at ein i sjangerteori skil episk diktning frå lyrikk og dramatik med omgrepet *avstand*: «Forenklet sagt *forteller* den episke teksten om personer i handlinger, mens den dramatiske *fremstiller* personer i handlingen» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 50). Dette gjer til at ein litterær analyse av episke tekstar ofte må ta utgangspunkt i forteljarmåte og forteljarposisjon, og undersøke kva tyding forteljaren har for form og innhald. Nærlesing vert i denne samanhengen eit viktig element i analysen. Kallestad og Røskeland skriv at forskaren ved hjelp av nærlesing kan belyse

og undersøke korleis forteljarmåte og forteljarposisjon har tyding for komposisjon og struktur, spenningskurve, person- og miljøskildringar, stil og språk (2020, s. 50). Dette er eit nøysamt arbeid, og krev nærlesing. Nærlesing fører med seg ein systematisk arbeidsmåte, noko som av Johannessen et al. (2010, s. 165) vert trekt fram som eit vesentleg poeng i tekstanalyse. For å vise samanhengane Kallestad og Røskeland viser til, har eg i min litterære analyse valt å vise til konkrete døme i tekstane. For å sikre transparens i analysen, vert desse døma vist til ved sidetal. Nærlesing i seg sjølv gjev ikkje meining, men ved å nærlese og analysere i lys av fokus; livsmeistring, vil analysen bidra til å belyse problemstillinga. På same tid må sjølv analysen gjennomførast med dei litterære verktøya som er relevante, som i denne samanheng er hovudpersonane i tekstane, samt tematikkar som vert framstilt gjennom deira liv. Kallestad og Røskeland skriv at denne utveljinga er ein vesentleg del av det litteraturvitskapelege arbeidet (2020, s. 50). Å analysere *alle* element i ein tekst er ikkje fruktbart, då ein vil sitje med data som ikkje vil belyse den aktuelle problemstillinga.

Det finst ulike måtar å gjennomføre litterær analyse på, og dei ulike litteraturteoretiske posisjonane og retningane har kvar sine framgangsmåtar. Litterær analyse som metode inneber tilpassingar når det gjeld tekst, innfallsvinkel og teoretisk orientering. Eit dilemma knytt til litterær analyse, handlar om at det innanfor litteraturvitskapen ikkje finst semje om korleis ei litterær analyse skal gjennomførast. Det er likevel stor semje om at eit nøkkelord er nærlesing, samt at den «litterære teksten må studeres oppmerksomt» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Det er først og fremst skjønnlitteraturen som er forskingsobjektet. At det ikkje finst éi tydeleg oppskrift på korleis litterær analyse skal gjennomførast, ber med seg fleire metodiske utfordringar. Eg valde i min analyse å ta utgangspunkt i eitt tekstinternt element: hovudkarakterane. Eg ønska å finne ut av kva som kjenneteikna hovudkarakterane og hovudkarakterane sine liv i tekstane i tekstutvalet. Difor står særleg narrativ teori (Lothe, 2003) sentralt i tolkingsarbeidet. Med omsyn til problemstillinga og fokuset på «trygg identitet», såg eg det som vesentleg at noko av kjenneteiknsetjinga av hovudkarakterane gjekk på det reint identifiserande, representert ved kjønn og alder. Dette med utgangspunkt i dei identitetsskapande funksjonane ved skjønnlitteraturen som Hennig (2010, s. 106-109) viser til. Nærlesing vart eit viktig element for å kunne setje desse kjenneteikna på hovudkarakterane. I nokre av tekstane vart alder og kjønn eksplisitt uttrykt i sjølv teksten, noko som gjorde det lett. I andre tilfelle vart alder og kjønn implisitt uttrykt, ved til dømes namn og kallenamn. Dei implisitte uttrykte kjenneteikna opna for tolking, og det er difor mi tolking som ligg til grunn. I dei siste tilfella var det ikkje mogeleg å finne uttrykk for nøyaktig alder og kjønn på hovudkarakterane i tekstane, og dei vert då framstilt som «ukjend». Framstillinga av desse kjenneteikna er presentert i kapittel 4.1.

I tillegg til at problemstillinga formidlar eit ynskje om å finne ut noko om kva som kjenneteiknar hovudkarakterane, søker ho også kunnskapar om liva til hovudkarakterane. Dette opna opp for ein

grundigare analyse av enkelttekstar i utvalet. Difor fall valet på, i tillegg til å gjennomføre ein kvalitativ innhaldsanalyse av alle tekstane i utvalet, å gjennomføre ein litterær analyse av tre av tekstane. Grunngevinga for val av tekstar til den litterære analysen finn ein omtala i kapittel 5. sentralt i litterær analyse står nærlesing, noko som kan utførast på mange måtar, og vert sett på som vesensbestemmande for litteraturvitskapen (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Likevel er ikkje nærlesinga ein isolert del av den litterære analysen, men må i følgje Kallestad og Røskeland drøftast gjennom valt tilnærming og i lys av relevant teori. Mi tilnærming til tekstane er livsmeistringstematikkar. Den litterære analysen er presentert i kapittel 5, og vert her drøfta i lys av relevant teori.

3.4 Metodiske kvalitetar

I det følgjande vil eg gjere greie for og drøfte kvalitetar, og forskingsmessige utfordringar knytt til metode. Fokus vil innleiingsvis liggje på forskarrolla og utfordringar knytt til hermeneutikken, noko som gjer at denne delen gjer seg gjeldande for begge dei to metodane som er nytta. Deretter vil fokus ligge på validitet og reliabilitet i kvalitative studiar, samt metodetriangulering.

3.4.1 Forskarrolla

Sentralt i både skjønnlitterær analyse og kvalitativ innhaldsanalyse, står fortolking. Fortolking handlar om å gå bak teksten og finne meining og grunngevingar for vala som er gjort, noko som inneber at forskaren må ta eit steg vidare frå det ein kan observere i teksten (Bratberg, 2017, s. 67). Ein viktig del av forskaren si rolle er å vere medviten si eiga rolle og dei forkunnskapane og forventningane ein som forskar tek med seg inn i arbeidet. Sjølv kjenner eg til læreverket i analysen både som ungdomsskuleelev og som norsklærer, og som Johannessen et al. (2010, s. 55) peikar på, er det ingen forskar som møter verda utan visse føresetnader. Dette er difor ei metodisk utfordring som særleg gjer seg gjeldande. Ein grunntanke i hermeneutikken er at ein alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnader. Hans-Georg Gadamer kallar dette forforståing (sitert i Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Mine erfaringar som norsklærer i ungdomsskulen vil påverke analysen både med tanke på korleis den er utført, kategoriseringane og korleis materialet vert tolka. På den andre sida skildrar Gadamer samstundes at forforståinga er eit nødvendig vilkår for forståing, då forforståinga ein forskar tek med seg inn i arbeidet kan vere med å forme ideane til kva ein skal sjå etter i analysen (ibid). På den måten vil engasjementet og erfaringane eg har med læreverket frå før av vere med å påverke dei ulike sidene

ved forskinga, til dømes i møte med tekstane. Ei motvekt til dette ligg i å forankre fortolkingane i dei teoretisk utarbeidde kategoriane.

Resultatet av analyseringa i denne forskinga heng tett saman med mine egne føresetnader, og skil seg truleg noko frå tolkingane ei elevgruppe ville gjort, nettopp på grunn av at vi har ulike føresetnader. Skinner presenterer tre ulike meiningar med ein tekst: leksikalsk meining, samfunnsmessig meining og historisk meining (sitert i Gilje & Grimen, 1995, s. 156-157). Sentralt for tekstanalyse med utgangspunkt i desse tre punkta står det å ikkje blande dei tre meiningane, men sjå på ei av meiningane. Tolkar ein tekst for å finne den samfunnsmessige meininga, er ein ute etter å finne ut av kva relevans teksten har for samfunnet i dag; kva tyding teksten har for oss som innbyggjarar. Denne meininga er særleg relevant i mitt arbeid, då lærebøkene er tett knytt til det elevane lærer i skulen.

3.4.2 Validitet i kvalitative studiar

Validitet i kvalitative studiar handlar om moglegheita til å etterprøve studien, noko som tydeleggjer ei metodisk utfordring for tekstanalysar. Bratberg (2017, s. 90-91) skriv at sentralt for styrka validitet er det at forskaren er tydeleg på kriterium som er nytta i analysen. Anten ved å nytte ein *deduktiv* strategi der ein har ein modell med førehandsbestemte kategoriar, eller ein *induktiv* strategi, der ein let «innsiktene om teksten vokse frem» (ibid). I denne undersøkinga vart kategoriane til ved hjelp av ein deduktiv arbeidsmåte. At kategoriane har forankring i læreplanen er med å styrke validiteten, då det vil vere mogleg å etterprøve delar av analysen ved å nytte dei same kategoriane. Ein implikasjon her er likevel at i metodar med hermeneutisk vitskapleg forankring står fortolkingsarbeidet sentralt (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Innanfor kvalitative undersøkingar er det ikkje mogeleg for ein annan forskar å oppnå likt resultat, då kvar fortolkingsprosess er prega av individuell forforståing og erfaring hjå den enkelte forskar (Johannessen et al., 2010, s. 55). For at mi forforståing ikkje skal prege analysen, har eg gjennom annan litteratur definert livsmeistringsomgrepet i forkant av analyseprosessen, slik at eg har fått eit utgangspunkt og haldepunkt for analysen. Å samanlikne og forankre omgrepet i læreplanen er også med på å styrke validiteten. Etterprøving vil ikkje vere mogeleg med mål om å oppnå same resultat, jf. Johannessen et al. si forklaring om forforståing, men data nytta i undersøkinga eksisterer permanent, og vil gje rom for ei form for etterprøving. Dei trykte læreverka brukt i denne undersøkinga er tilgjengeleg for alle via skular, forlag eller bibliotek.

3.4.3 Reliabilitet i kvalitative studiar

«Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2010, s. 229). Data i kvalitative studiar kan ein ikkje reprodusere på same måte som i kvantitative studiar, noko som gjer til at ein i kvalitativ samanheng ofte snakkar om kor pålitelege studiane er (Johannessen et al., 2010, s. 230). Eit grunnleggande krav i kvalitativ forskning er at alle delar av prosessen vert gjennomført på ein reliabel måte (Bratberg, 2017; Grønmo, 2016; Johannessen et al., 2010). For å styrke reliabiliteten bør forskaren difor «gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten (...) og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten for hele forskningsprosessen» (Johannessen et al., 2010, s. 230). For å styrke reliabiliteten i denne undersøkinga har eg difor skildra kva for data som vert brukt ved å vise til kva lærebøker eg har nytta. Vidare har eg gjort greie for gangen i undersøkinga, ved å vise til og skildre metodane som er nytta, og korleis kategoriane vart utarbeidd. Ei utfordring knytt til reliabilitet er at fortolkingane som er gjort vert vanskelege å etterprøve for andre, då desse heng tett saman med mi forforståing.

Analyseprosessen og funn i analysen vert presentert i dei to neste kapitla. For å sikre reliabilitet her, vert funn skildra ut i frå tidlegare definerte omgrep og definisjonar knytt til omgrep i problemstillinga. Der det er gjort funn som ein kan knytte til føremålet med undersøkinga, vert tilvist med konkrete sidetal i læreverket.

3.4.4 Metodetriangulering

Metodetriangulering vart gjort for å belyse problemstillinga best mogleg. Om ein metode har ein svakheit kan ein kombinere den med styrkane i ein annan metode (Grønmo, 2016, s. 67). Ved å kombinere innhaldsanalyse med skjønnlitterær analyse kom eg djupare i materialet enn ved ein metode åleine. Innhaldsanalysen dekkar innhald, altså tema, medan den skjønnlitterære analysen tok for seg dei litterære aspekta ved dei skjønnlitterære tekstane. Det tekstinterne elementet som hovudkarakterane er, vart analysert ved hjelp av skjønnlitterær analyse. For å styrke reliabiliteten ytterlegare hadde det vore mogleg å triangulere kvantitative og kvalitative metodar (ibid). Dette for å undersøke både omfang og breidde, samt moglegheita for å gå i djupna på materialet. Ei slik tilnærming vil kunne avdekke kor høg validiteten i ei undersøking er, ved å samanlikne resultatane i dei to tilnærmingane.

4.0 Analyse

Dette kapitlet har som mål å skape eit overblikk over det samla materialet i oppgåva. Innleiingsvis er fokus retta mot første del av problemstillinga, og ein får som ei innleiing eit bilete av kven hovudkarakterane i tekstane er. Den vidare oppbygginga av oppgåva har samband med kategoriane som vart introdusert i kapittel 3.3.1. Her vert alle dei 17 tekstane analysert. Målet med analysen er å seie noko om kva tematikkar som gjer seg gjeldande i kvar av kategoriane, og korleis dette kjem til uttrykk i tekstane.

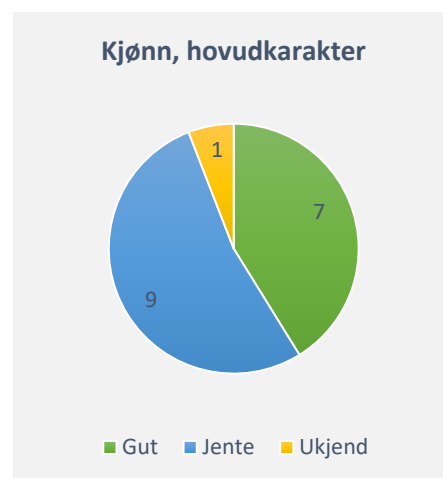
4.1 Kven er hovudkarakterane?

Føremålet med det følgjande delkapitlet er å gje ein presentasjon av noko av det som kjenneteiknar hovudkarakterane i dei 17 tekstane i tekstutvalet. Dette vert presentert for å gje eit samla overblikk over kven desse er, og kva som kjenneteiknar dei.

4.1.1 Kjønn

I éin av dei 17 tekstane i utvalet er kjønnet til hovudkarakteren uvisst. Dette er i novella «Korona er ein ball med piggar» av Maria Parr. Teksten vart skriven våren 2020, og skildrar ein samtale mellom to søsken. Hovudkarakteren er forteljaren i novella. Samtalen handlar om korona, og det vert tydeleg at broren til hovudkarakteren er yngst på grunn av alle spørsmåla som vert stilt. Teksten seier ikkje noko om kva kjønnet til hovudkarakteren er.

Når det gjeld dei 17 resterande tekstane i utvalet, er fordelinga av kjønnet relativt jamn. Medan det er sju tekstar der det kjem fram at det er ein mannleg hovudkarakter, er det ni tekstar der det er ein kvinneleg hovudkarakter. Kjønnsfordelinga kjem fram utifrå det ein kan lese i tekstane, dømes gjennom namn, kallenamn og skildringar. Fordelinga er difor fastsett utifrå tolkingane i analysen. Figur 1 er utarbeidd av meg på bakgrunn av funna i analysen. Den er inkludert med eit mål om å vise fordelinga på ein oversiktleg måte.



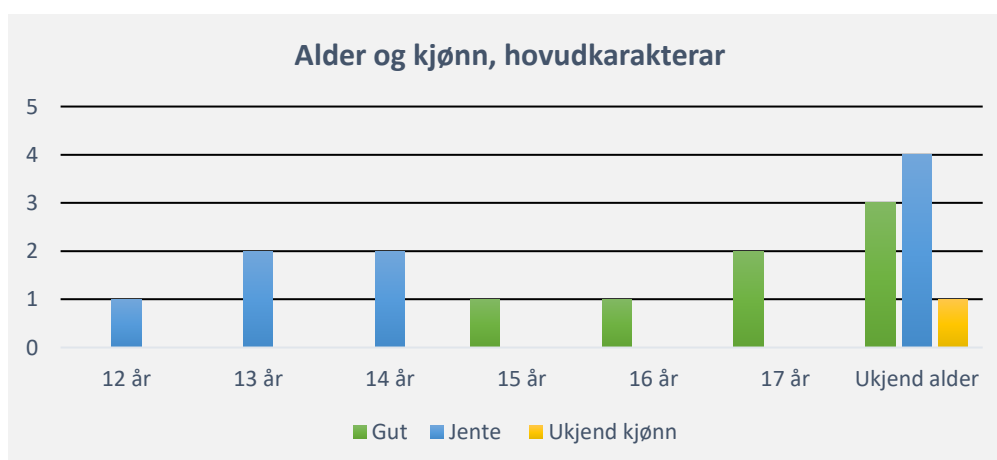
Figur 1: Fordeling av kjønnet, hovudkarakterar.

4.1.2 Alder

Når det gjeld hovudkarakterane sin alder, er fleire av hovudkarakterane på same alder som målgruppa, og er sjølv elevar i ungdomsskulealder. Åtte av hovudkarakterane i tekstutvalet har ukjend alder. Skildringane i desse tekstane tyder likevel på at dei er ungdom. Eit døme på dette er hovudkarakteren i teksten «Hva jeg ønsker meg til konfen». Det vert ikkje formidla direkte kor gammal guten er, men tittelen på teksten, samt skildringane i teksten av kva han ønskjer seg, peikar på at han snart skal confirmere seg. Det same gjeld Suzie i romanutdraget «Greia med maneter». Heller ikkje i denne teksten vert det direkte uttrykt kor gammal hovudkarakteren er, men skildringar i utdraget gjev indikasjonar på at ho er i starten av tenåra, då ho nett har starta på ungdomsskulen.

To av novellene i utvalet er skrivne med retrospektiv forteljarteknikk, og ein vert med hovudkarakteren tilbake i tid. I «Ulven med lua» møter ein den vaksne hovudkarakteren Helena. Teksten inneheld ei skildring av ein skjebnesvanger fotballkamp som markerte slutten på fotballkarrieren til hovudkarakteren. Ho er no tilbake ved klubbhuset saman med kjærasten sin, og fortel om fotballkampen. Det same gjeld for hovudkarakteren i novella «Gugg». Den mannlege hovudkarakteren er vaksen og ser tilbake på noko som hende for over 20 år sidan. Sjølv om hovudkarakterane i dei to tekstane no er blitt vaksne, er ungdomstida ein sentral del av forteljinga. Den retrospektive forteljarteknikken i tekstane tek lesarane med seg tilbake til ungdomstida til dei to vaksne hovudkarakterane, og ein får innblikk i korleis hendingane på kvart sitt vis har vore med å forme den dei er i dag.

I dei av tekstane der alderen til hovudkarakteren er kjend, møter ein i to av dei hovudkarakterar som er noko eldre enn målgruppa. Begge desse er 17 år gamle gutar som har starta på vidaregåande. Dei andre hovudkarakterane er på same alder som målgruppa, altså i ungdomsskulealder. Figuren under syner ei samla oversikt av alder og kjønn til alle dei 17 hovudkarakterane:



Figur 2: Fordeling alder og kjønn, hovudkarakterar.

4.2 Tematikkar som vert belyst gjennom liva til hovudkarakterane

Med utgangspunkt i kategoriane presentert i kapittel 3, vil eg i det følgjande presentere min analyse i lys av desse. Kategoriane vart, som nemnt i kapittel 3, til ved hjelp av ein analyse av kva tematikkar læreplanane har fastsett innanfor livsmeistring i skulefaga. Analysen har preg av ein litterær analyse, då nærlesing har vore eit sentralt verktøy i metoden, men er også ein innhaldsanalyse, då tematikkane i denne delen av analysen er i fokus. Tematikkane som kjem fram i tekstane i tekstutvalet plasserer dei i ein eller fleire av desse kategoriane. Det kan diskuterast om kor vidt tekstane høyrer til éin eller fleire kategoriar, noko eg kjem attende til i drøftinga i kapittel 6.

4.2.1 Levevanar

I den første kategorien, levevanar, finn ein éin tekst. Dette er utdraget frå ungdomsromanen «Det du ikke vet om Vilde». Vilde er ei 13 år gammal jente som er oppvaksten med ein far i fengsel. Det som er særleg treffande med tanke på det denne oppgåva undersøker, er at hovudkarakteren Vilde sjølv samanliknar seg med ein hovudkarakter i ei anna bok: «Jeg hadde fått en bok som handlet om en jente som het Lisa, fordi det skulle hjelpe å lese om et annet barn som opplevde det samme som meg» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 176). Vidare i utdraget samanliknar ho seg med Lisa frå boka, men sjølv finn ho få likskapstrekk. Utdraget skildrar første gong Vilde og mor hennar besøkte faren i fengsel, og vi er seks år tilbake i tid. Det er Vilde sjølv som «skriv» i teksten. Ho drøymmer om å bli forfattar. Ho og faren har ei felles interesse i bøker, og i utdraget kjem det fram at ho mellom anna sender skulestilar og bokomtalar i posten til faren, og han sender kommentarar tilbake. Forholdet mellom dei to verkar til å vere positivt. I siste del av utdraget kjem det fram at dette første møtet var særleg vanskeleg for Vilde. Ho ber på eit sinne, og ho er skuffa. Ho formidlar ei fortvila kjensle og ei kjensle av at ingen forstår hennar livssituasjon. Dette er truleg også noko av grunnen til at ho i forteljinga framstiller faren i eit godt lys: «Et fint indre bilde av gamle dager og masse skurker og mordere som sitter som tente lys eller skolepiker eller fredelige bibliotekarere og lesere og lesere» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 180). På same tid uttrykker ho forståing for sin eigen livssituasjon ved at ho samanliknar seg sjølv med Lisa i den fiktive boka. Teksten belyser ein måte å leve livet på som for Vilde har vorte naturleg, men som for dei fleste elevar vil vere ukjend. Likevel har teksten overføringsverdi til andre levevanar. Som Rosenblatt (1995) sin teori belyser, vil elevane sitt møte med Vilde verte prega av kva assosiasjonar dei gjer seg når dei les. Elevar som lever med skilde foreldre vil kanskje assosiere kjenslene som vert formidla i høve avgrensa kontakt med den eine forelderen, til denne måten å leve livet på. Slik kan teksten fungere som spegel (Hennig, 2010, s. 106). Om elevar les tekstar om levevanar som representerer deira eige liv, vil dei truleg kunne spegla reaksjons- og handlingsmønster i hovudkarakteren.

4.2.2 Seksualitet og kjønn

Det er i alt tre tekstar i utvalet som tematiserer seksualitet og kjønn, dette er tekstane «Dette blir mellom oss» av Alexander Kielland Krag, «Ulven med lua» av Ragnfrid Trohaug og «Hva jeg ønsker meg til konfen» av Linn Skåber. Dei tre tekstane har til felles at dei alle tek opp sentrale spørsmål knytt til seksualitet og legning.

«Dette blir mellom oss» handlar om 17 år gamle Felix som nyleg har flytta tilbake til Oslo etter å ha budd nokre år i Stavanger med familien. Romanen vart publisert våren 2020 som ein digital roman på Instagram, og utdraget i boka er dei 12 første postane i romanen. Allereie første skuledag vert Felix forelska i ein gut han møtte på biblioteket. Han klarer ikkje slutte å tenkje på guten han møtte, og etter nokre dagar spør han venninna si, Mia, om kven han er:

Da hun spør hvem jeg mener, har jeg lyst til å si *Han pene*, men jeg sier bare *Du vet, han med brunt hår*. Hun sier at du heter Nicolai og at du går på trinnet over, og *Hvordan det, er du forelska?* (Blichfeldt, et al., 2020, s. 194).

Spørsmålet «er du forelska?» får Felix til å tenkje, og han vert tydeleg nervøs. Dialogen vidare i utdraget gjev lesarane eit innblikk i tankane til hovudkarakteren, og ein får også vite noko om bakgrunnen for at han flytta frå Stavanger:

Det finnes noe i meg som jeg ikke styrer over, som forteller noe om meg som jeg vil holde hemmelig. Jeg blir redd for at jeg gjør noe som røper meg: måten jeg går på, snakker på, sitter på, det jeg sier? De fant det ut i Stavanger, det endte ikke godt. jeg har lyst til å svare *Ja*, men jeg sier *Nei*, og Mia sier at hun bare tulla, og da sier jeg *Bra*. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 194).

Utdraget over skildrar korleis legninga til Felix har ført til vanskelege opplevingar tidlegare, og at dette truleg har vore med på å gjere han usikker. At han ikkje seier til Mia at han er homofil, er med på å forsterke inntrykket av at han opplever problematikk knytt til legninga si. Tankereferatet i utdraget viser også til at Felix sjølv har reflektert over på kva måte han skil seg frå andre ved at han er homofil. Usikkerheita som kjem til uttrykk i skildringane speglar på mange måtar eit stereotypisk bilete av homofili.

Ei av novellene i tekstutvalet er «Ulven med lua», skriven av Ragnfrid Trohaug. Som nemnt i kapittel 4.1.2 er denne novella skriven med retrospektiv forteljarteknikk, og ein følgjer hovudkarakteren tilbake i tid. Innleiingsvis får ein vite at hovudkarakteren Helena er tilbake ved klubbhuset og fotballbana ho brukte mykje tid ved som ung, og at ho har med seg ei som heiter Helle. Skildringane av den skjebnesvangre fotballkampen som enda fotballkarrieren hennar, vert framstilt som om ho fortel om

den til Helle. Det er ikkje før i avslutninga det kjem fram at Helle er kjærasten til hovudkarakteren. Novella tematiserer seksualitet ved at hovudkarakteren sjølv er homofil, og kontrasten frå det på mange måtar kaotiske tenåringslivet hennar, til eit trygt vaksenliv, er stor. Dette er også noko av grunnlaget for at denne teksten vert grundigare analysert i kapittel 5.1. Analysen der tek utgangspunkt i hovudkarakteren.

Linn Skåber har skrivne to av tekstane i tekstutvalet. Dei er henta frå boka *Til Ungdommen*, som vart skriven etter intervju med norsk ungdom. Guten som har forteljarstemma i «Hva jeg ønsker meg til konfen» skal truleg snart confirmere seg. Teksten er skriven som ein monolog der guten fantaserer om kva han kan svare onkel Roar på spørsmålet om kva han ønskjer seg til konfirmasjonen. Det er tydeleg at onkel Roar og hovudkarakteren har ulikt syn på verda. Onkel Roar vert framstilt som ein mann det er vanskeleg å gå overeins med, då han har sterke meiningar han ikkje er redd for å uttrykke. Verdiane til onkelen strir med hovudkarakteren sine meiningar, og det kjem mellom anna fram at onkelen fornektar global oppvarming, at han er skeptisk til flykningar og at han er i mot å betale skatt. Dette gjer det vanskeleg for hovudkarakteren å respektere onkelen, og eit av ønskja hans til onkelen er «at du ikke oppdrar kusinen og fetteren min så de blir sånn som deg» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 47).

Teksten framstiller seksualitet, då guten som skal confirmere seg er homofil. Onkelen har eit tydeleg negativt syn på homofili, noko som vert forsterka ved at onkelen omtalar nevøen som «en liten homogutt» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 46). Dette gjer til at også identiteten til guten er eit verdispørsmål onkelen og guten er ueinige i, noko som gjer til at det truleg har vore vanskeleg for guten å kome ut som homofil. Dette argumenterer for at hovudkarakteren i teksten kan vere ein modell for handlingsmønster slik Penne (2001, s. 36) skildrar det. Hovudkarakteren sine resonnement og konklusjonar om onkelen, kan føre til at lesarar som identifiserer seg med karakteren vel å løyse utfordringane på same måte som guten i teksten. I slutten av monologen kjem det nemleg fram at guten fortel onkelen at han ønskjer seg pengar, slik at han kan ta med seg kjærasten sin på restaurant: «Andreas er så glad i indisk» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 47). Den fiktive karakteren kan på så måte fungere som rollemodell og inspirasjonskjelde for dei elevane som treng ein identifikasjonsfigur å sjå opp til, slik Erikson (1978a) skildra det.

4.2.3 Verdival

Tre tekstar i utvalet høyrer til denne kategorien. Tekstane belyser særleg viktigheita av å ha verdiar, og vere klar over kva verdiar ein har, men også korleis ein kan løyse utfordringa med verdikonfliktar.

Den fiktive karakteren Stian i «Søppel, damer og tidlig morgon» er 15 år gammal. Han opplever ein verdikonflikt når det gjeld si eiga framtid og yrkesveg. Faren hans forventar at han skal ende opp i eit høgstatusyrke, medan guten sjølv aller helst ønskjer å bli søppelbilsjåfør. Teksten skildrar draumen til Stian, der han fantaserer om å stå bakpå søppelbilen, dele ut kompliment til pene jenter og drikke kaffi saman med kollegaen. Konflikten ligg i at Stian kjenner på eit press: «Sånn vil jeg ha det. Sånn vil jeg leve. Sånn vil jeg jobbe. Men det blir ikke sånn. Pappa vil at jeg skal bli noe med dress» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 49). Dersom Stian ender opp med å gjere slik faren stiller krav om, er det tydeleg at livet hans ikkje vert slik han sjølv ønskjer.

«Greia med maneter» handlar om ungdomsskuleeleven Suzie som sommaren i forvegen fekk eit nytt mål i livet. Frå no av skal ho ikkje snakke saman med folk, i alle fall ikkje før ho har funne ut av kvifor venninna døydde. Ho nektar for at venninna drukna, og ho jobbar hardt for å få nok mot til å ta kontakt med ein professor i Australia. Professoren har forska på ein heilt spesiell type manet som er rekna for å vere den mest dødelege skapningen på jorda. Suzie har utvikla ein teori om at det er ein slik venninna har vorte utsett for. For å kome over tapet av venninna, brukar Suzie no all ledig tid på å lese og lære om den dødelege skapningen.

Sáve er ei ung samejente på 12 år. Ho bur i nord-Sverige i ei lita bygd som heiter Idivuoma. Romanutdraget skildrar frykta for jerv i flokken. Det kjem fram av utdraget at familien nyleg har opplevd at ein jerv hadde kome seg inn blant reinsdyrflokken. Dette førte til at dei mista mange reinsdyr, og frykta for at dette skal skje igjen er stor. Sáve ofrar nattesøvnen for å sørgje for at reinsdyra ikkje vert tekne av rovdýret. Ho opplever stor glede og meining i å passe på reinsdyrflokken, noko ho sjølv drøymmer om at ho får ansvaret for ein gong i framtida. Hennar største draum er nemleg å leve av reindrift, fordi det er det familien hennar har gjort i generasjonar.

Felles for dei tre tekstane er at dei tematiserer verdival. For Sáve og Stian handlar dette om framtidsdraumar og val av yrkesveg, der dei på kvar sin måte opplever utfordringar knytt til å kunne leve det livet dei ønskjer. Også for Suzie verkar verdiar til å spele ei stor rolle for hennar liv. Det er også sentralt her at det å ha ei meningsfull oppgåve i livet kan vere ei drivkraft i seg sjølv. På den andre sida tematiserer teksten om Suzie også sorg, som truleg er noko av bakgrunnen for at ho har endra syn på livet. Den største skilnaden mellom dei tre tekstane ligg i korleis utfordringane vert løyst. Sáve opplever full støtte hjå sin familie, men opplever at det er samfunnet rundt som vert ei utfordring. Både Suzie og Stian manglar derimot forståing og støtte frå sine næraste støttespelarar, og utfordringane vert

difor i større grad overlate til dei sjølve. Gjennom tekstane får ein difor to ulike framstillingar av verdikonfliktar: I teksten om Sáve har ho støtte i familien, og det er dei mot alle andre, medan det i dei to andre tekstane er hovudkarakteren åleine som kjempar mot resten av verda.

4.2.4 Mellommenneskelege relasjonar

I tekstutvalet finn ein i alt fire tekstar som belyser ulike typar mellommenneskelege relasjonar og utfordringar knytt til dette. Det er fleire ulike typar relasjonar som kjem til syne i tekstane; venskap, familie, kjærastar og institusjonar. Nokre av tekstane belyser fleire typar relasjonar, og særleg interessant er det her korleis hovudkarakterane handterer relasjonane.

14 år gamle Pauline er hovudstups forelska i den 25 år gamle skodespelaren Ingvar Lykke. Sjølv drøymmer ho om å bli regissør og filmskapar, og har no fått ein deltidsjobb der ho får vere med å filme delar av filmen Ingvar har hovudrolla i. Ho gjer alt ho kan for å få merksemda hans, og flørtar med han slik ein 14-åring flørtar. I utdraget møter ein også Martin, som er bestevenen til Pauline. Han synest at forelskinga til Pauline er merkeleg. Han prøver tydeleg å realitetsorientere Pauline ved å gjere ho klar over den store aldersforskjellen. Venskapet mellom Pauline og Martin verkar til å vere eit solid venskap, sjølv om Pauline den siste tida har prioritert Ingvar framfor Martin. Ein annan relasjon det vert sett fokus på i teksten er familierelasjon. Martin fortel Pauline at han same morgon hadde møtt mor til Pauline, som hadde spurt han om korleis det gjekk med Pauline. Då svarar ho: «Ja vel? Så hun har begynt med bakholdsangrep også nå? Prøver å smiske seg innpå vennene mine?» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 165). Dialogen ber preg av at Pauline ikkje er interessert i å snakke om mor si, og at ho heller ikkje ønskjer å ha noko med ho å gjere. Martin prøver å forklare for Pauline at familie er viktig, og at mora spør fordi ho bryr seg. Då kallar Pauline han for ein svikar, og dei startar å snakke om noko anna.

Hovudpersonen i «1000 dagar» er 13 år gamle Johanna. Utdraget skildrar ein samtale mellom henne og bestekompien. Dagen etter er det første skuledag på ungdomsskulen for dei to, og særleg Johanna kjenner på presset. Ho har eit stort ønskje om å passe inn, og er oppteken av kva andre tenkjer om ho. Difor har ho no bestemt seg for å fortelje Georg det ho har tenkt på ei god stund:

Han ser på meg. Sjølv sagt har han merka at det er noko. Sånn er det å kjenne nokon like godt som ein kjenner seg sjølv. Men eg trur ikkje han veit kva som eigentleg plagar meg. At det er han. Georg. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 232).

Venskapet har vart i mange år, og den nære relasjonen mellom Georg og Johanna har til no vore prega av tillit, humor og kjærleik. Johanna har fått mange spørsmål frå medelevar om ho og Georg er

kjærastar, men no er ho lei av spørsmåla. Ho vil ikkje at folk skal tru dette, så ho har teke eit val om at ho og Georg skal setje venskapet på pause til dei er ferdige med ungdomsskulen, heile 1000 dagar. Georg reagerer på valet, og byrjar å lure på kva han gale han har gjort. Johanna får ikkje moglegheita til å forklare kvifor ho meiner dette er den beste løysinga. Det vert tydeleg at konsekvensen av det Johanna seier er stor; Georg ser ikkje lenger på ho som sin besteven. Venskapet er ikkje berre sett på pause, det er over.

Det er noko av den same problematikken som vert aktualisert i utdraget av «Svikta!». Hovudpersonen Iris sin relasjon med faren vert framstilt som vanskeleg. Ho har bortforklart og fortalt kvite løgner om faren sin til venene sine, då ho ikkje vil at dei skal vite kven han er. Sanninga kjem fram då dei har framsyning på skulen, og faren kjem bort til Iris medan ho står saman med venene sine. Då vert løgnene avslørt, og venene uttrykker at dei er skuffa over at ho har fortalt løgner til dei. Dette viser at teksten belyser relasjonar frå fleire ulike sider, og fleire ulike typar relasjonar. Foreldra til Iris er skilde, og det kjem fram at ho har ein nær relasjon med mor si, som ho bur saman med.

Både Johanna og Iris føler på press utanfrå når det gjeld relasjonane til dei to andre. Begge karakterane har funne ei løysing dei sjølve tenkte skulle fungere, men det vert tydeleg at konsekvensane av vala vert større og langt vanskelegare enn dei sjølve hadde trudd. Av definisjonen av livsmeistring som vart etablert i kapittel 2, ser ein at relasjonsbygging, relasjonar og å halde relasjonane ved like, er ein del av livsmeistring. At tekstar som belyser vanskaner som kan vere knytt til relasjonar, finst i tekstutvalet, talar difor for at læreboka dekkjer denne delen av livsmeistring.

Romanutdraget frå «Andromeda» handlar om 16 år gamle Simon. Han er under barnevernet si omsorg, og i utdraget er han på veg til å flytte inn i sin tredje fosterheim. Teksten tematiserer fleire av tematikkane skissert i kategoriane i kapittel 3, som er grunnlaget for at denne teksten vert grundigare analysert i kapittel 5.2. Likevel vel eg her å omtale korleis teksten belyser relasjonar, og har difor valt å inkludere teksten i denne kategorien i første omgang. Hovudkarakteren har på fleire vis opplevd det han sjølv karakteriserer som svik av sine næraste. Det største sviket skuldar han sine biologiske foreldre for, då dei valte rusen framfor han. Dette verkar til å vere årsaka til at han av andre vert skildra som vanskeleg, sint og med dårlege samhandlingsevner. Vidare har han opplevd at to fosterforeldrear har sagt opp kontraktane med barnevernet, noko han også opplever som svik. Sjølv uttrykker han at den eine heimen han budde i var ein god heim, og at fosterforeldra i stor grad var dei han trengte. Likevel stiller han seg noko likegyldig til at han no skal i ein ny heim. Ein annan relasjon teksten belyser, er relasjonen med samarbeidsinstansar, slik som barnevernet, skule og politi. For elevar i same situasjon som Simon, kan teksten ha ein identitetsbyggjande funksjon ved at teksten fungerer som spegel, slik Hennig (2010, s. 106-109) skildrar det. Dette inneber at elevane kan sjå seg sjølve i hovudkarakteren

og hans liv, noko som kan føre til at elevane får større innsikt i seg sjølv. Sinnet Simon rettar mot sine biologiske foreldre, samt vanskanen han har med å danne nye relasjonar, vil truleg i stor grad vere gjeldande for fleire av desse elevane. Å møte kjende problemstillingar i litteraturen kan i følgje Hennig hjelpe oss å sjå ei klarare mening i ein vanskeleg og uoversiktleg situasjon, og slik kan møtet med Simon for elevar i same situasjon hjelpe dei med å få klarheit i sin eigen livssituasjon.

4.2.5 Grensesetjing

Kategorien «Grensesetjing» treng ei avklaring i høve tematikkane i tekstane. Ein sentral del av grensesetjing som tematikk, er kunnskapar om det å setje grenser for seg sjølv, men også det å respektere andre sine grenser. Tekstane i denne kategorien belyser særleg sistnemnte. Éin av tekstane i denne kategorien skil seg noko frå dei andre, noko som gjer at den vert grundigare analysert i kapittel 5, der fokus ligg på konsekvens av handlingar.

Arne Svingen sin roman «Alt jeg skylder deg er juling» handlar om 17 år gamle Herman. Han har eit stort sinne som han let gå utover andre. Fleire gongar har han teke ansvar for å gjennomføre straffeutmålingane som myndighetene, i hans auge, ikkje tek alvorleg. Utdraget i læreboka er første kapittel i romanen, og vi vert kjend med Herman og kompisen Tarik. Denne kvelden er dei i byen, slik dei plar vere i helgane, og dei har som vanleg tenkt å banke nokon også denne helga. I første del av utdraget vert ein kjend med Herman sitt syn på det han driv med:

Jeg knocker ikke ned gamle folk. Jeg slår ikke jenter, barn eller hunder. Ikke handikappede, kortvokste eller feiginger som aldri slår tilbake heller. Jeg kliner ikke til folk som ikke fortjener det. Ikke slår jeg fordi jeg er full eller har kjørt i meg dop. Jeg slår ikke bare for å slå. Jeg slår ikke engang alle som fortjener det. Og jeg sparker ikke folk i hodet når de allerede ligger på bakken og ynker seg. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 224).

Grunngjevingane hans syner at han har sett ei tydeleg grense ved kva som i hans auge er greitt å gjere, og ikkje. Denne grensesetjinga verkar likevel ikkje til å vere gjeldande for kompisen Tarik, som er ein ivrig pådrivar for også å banke dei som allereie ligg nede. Kontrasten mellom Tarik og Herman vert fleire stader i teksten tydeleggjort: «Jeg tror jeg har andre mål enn Tarik» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 226). Tarik har mål om å banke og skade flest mogleg, medan Herman i grunn ikkje har ønskje om å skade nokon, han ønskjer rettferdige slåstkampar. Det er også kontrastar når det gjeld personlegdommane til dei to gutane: «Ikke at jeg trenger å snakke om følelser og livet og havet og om vanskelige ting, men Tarik og jeg prater liksom to forskjellige språk, selv om begge deler heter norsk og er morsmålet vårt» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 227). Venskapet mellom dei byggjer likevel på det at

dei likar å banke folk, og dei har felles verdiar når det gjeld dette – til trass for at Herman truleg er noko mjukare enn Tarik.

Kvelden endar med at Herman og Tarik bankar ein gut utanfor ei kebabsjappe. Herman høyrer sirenene i det fjerne, og stikk difor av: «Hadde jeg stukket sammen med Tarik, hadde jeg ikke fått kjenne på den aller beste rusen, den som er helt naturlig og heter nære på. Nære på er egentlig en fantastisk følelse» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 230). Gutane lever på mange måtar eit liv mange vil skildre som negativt og «på kanten av samfunnet», då dop, alkohol og vald pregar kvardagen deira. At teksten tematiserer desse tematikkane er noko av målsetjinga til forfattaren sjølv, då han meiner at desse bøkene manglar i mylderet av ungdomsbøker (Blichfeldt, et al., 2020, s. 224). Vald vert stadig meir verkelegheitsnært for ungdom gjennom media, og gjennom dette utdraget får dei eit innblikk i tankane til ein ungdomskriminell. Sjølv om utdraget endar utan konsekvensar for Herman, er det rimeleg å tru at Tarik vart teken av politiet. På same tid er dette første kapittel av boka – noko som kan skape nysgjerrigheit hjå elevane i å lese vidare i boka.

Også novella «Stinkefisk» belyser ungdomskriminalitet, men også særleg gruppepress vert aktualisert. Ein vert kjend med hovudkarakteren Tom og venegjengen hans. Venegjengen bur i den finaste delen av byen, og lever eit tilsynelatande bekymringsfritt liv. I ein annan del av byen bur den blinde mannen ungdommane har gjeve kallenamnet «Stinkefisk». Dette har han fått med utgangspunkt i eit rykte om at han et hovudet av levande fiskar. Eit anna rykte om Stinkefisk er at han er ein mordar. Gutegjengen driv med nasking, røyker sigarettar i smug og pratar om jenter og gjer alt for å imponere dei. Dei bestemmer seg for å gjennomføre «den store manndomsprøven», som inneber å hemne seg på Stinkefisk. Hovudkarakteren Tom går noko motvillig med på å snakke med Stinkefisk. Tom ropar «Hei, Stinkefisk!», og mannen snur seg mot Tom og tek av seg solbrillene. Då ser han at mannen er blind. Han rekk ikkje å informere dei andre om dette før dei startar overfallet. Dei andre gutane hiv steinar mot mannen som prøver å beskytte ansiktet sitt – Tom ser at han blør mykje frå hovudet. På grunn av overfallet vert det politiavhøyr, der Tom vert stempla som pådrivar og skuldig for overfallet. Det er tydeleg at Tom vert utsett for gruppepress frå dei andre, då dei trugar han dersom han ikkje gjennomfører det dei formantar. Tom ville ikkje verke feig, og gjekk med på å gjere som dei andre sa.

I novella «Gugg» vert ein kjend med ein 15 år gammal hovudkarakter. No har han vorte ein vaksen mann, og i novella ser han attende på ungdomstida, og då spesielt ei hending som verkar til å ha prega han i stor grad. Han og bestekompisen Georg spyttar på vaskekona i blokka der hovudkarakteren bur, noko som viser seg å få større konsekvensar enn dei trur. I novella møter han på vaskekona igjen, tjueto år etter hendinga, og føler behovet for å forklare seg. Denne teksten vert grundigare analysert i kapittel 5.3.

4.2.6 Kjensler

Tre av tekstane i utvalet tematiserer kjensler hjå hovudkarakterane. To av desse, «Nordsjøen» og «Ungdomsskulen», har til felles at dei tematiserer sorg. Også «Korona er ein ball med piggar» tematiserer kjensler, men her er det ikkje sorg som er utgangspunktet, men frykt og kjærleik.

Begge hovudkarakterane i tekstane «Nordsjøen» og «Ungdomsskulen» har opplevd dødsfall i nær relasjon, noko som fører til sorg hjå dei begge. Jenta i «Nordsjøen» har mista veslebroren sin, medan far til Maja i «Ungdomsskulen» forsvann på sjøen då ho var eit barn. Jentene er om lag på same alder, og også på same alder som målgruppa av tekstane. Av utdraget i læreboka kjem det fram at helsesøster ved skulen ønskjer å snakke med Maja. I samtale med helsesøster kjem det fram at ein lærar har uttrykt bekymringar rundt Maja, då ho ofte er trøyt og uopplagt på skulen. Helsesøster lurar på om dette kan ha med sorga rundt faren å gjere, noko Maja tilsynelatande avviser. Likevel kjem det fram at sorga tynger Maja:

Stefaren min er pappaen min, seier eg. Har han alltid vore det? Nesten, seier eg. Vil du snakke om den andre pappaen din? Eg veit at eg vil begynne å grine om me må snakke om pappa, at eg vil bli raud og rar i fjeset etterpå. At det vil ta minst ein time før hevelsen i ansiktet er borte. Nei, seier eg og snurrar litt på den blå kontorstolen. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 156).

På same måte som Maja ikkje snakkar om sorga med andre, vert sorga heller ikkje omtala av jenta i «Nordsjøen». Ho og familien har opplevd ei stor krise då veslebroren hennar døydde, noko dei handterer på kvar sin måte. Mor er tydeleg deprimert, far held seg oppteken med arbeid i Nordsjøen, og fotballkampar og øl når han først er heime, og den 14 år gamle hovudkarakteren brukar tid på skulearbeid, PC og fotball. Mor sin depresjon syner seg ved at ho stort sett oppheld seg i senga, anten ved at ho skriv blogg, søv eller grin. Utdraget skildrar korleis sorga har overtak på familien, der det er 14-åringen sjølv som er ansvarleg for matlaging og husarbeid når faren er på arbeid. Dei tre handterer på mange måtar sorga på same måte då dei ikkje bearbeider den, ved at dei ikkje snakkar med nokon om den.

Maria Parr si novelle «Korona er ein ball med piggar» vart skriven våren 2020 då koronapandemien stengte Noreg. Den speglar på mange måtar korleis den yngste delen av befolkninga reagerte, men frykta for viruset som kjem til uttrykk i novella er relaterbar også for vaksne. Novella er utforma som ein dialog mellom to søsken, truleg ved leggetid ein vårdag i 2020. Hovudkarakteren er forteljar i novella, og er truleg noko eldre enn veslebroren. Veslebroren stiller mange spørsmål om korona, tydeleg nysgjerrig og bekymra for viruset. Han dreg ein parallell til kanonball, og kallar pandemien for «koronaball»: «Dei med korona har koronaballen» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 39). Guten si forståing av korona er at det er ein kamp mellom to lag.

I det følgjande held han fram med samanlikninga si mellom korona og kanonball:

Eller, nei, dei har kjempemange koronaballar. Med piggar. Tusenvis. Og så kastar dei koronaballar på dei som ikkje har korona. (...) - Dei som blir treft av ein koronaball må over på smittelaget. Og då kan dei også begynne å kaste koronaballar på folk. Berre dryle piggeballar på folk, og treffe så mange dei kan. Så det blir fleire og fleire på koronalaget. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 39).

Synet veslebroren har på viruset tyder på at han er redd. Han utdjupar forklaringa si med at dette er grunnen til at dei ikkje kunne vere saman med andre; ein kunne ikkje verte smitta av smittelaget. Den eldre hovudkarakteren vert oppgitt av det veslebroren seier, og ønskjer eigentleg aller mest at han skal vere stille. Hovudkarakteren klarer likevel ikkje å la vere å svare, og forklarar at det *ikkje* er to lag i koronaball, det er eitt: «Det er alle mot korona» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 40). Hovudkarakteren forklarar vidare kvifor dette er tilfelle, og seier at både alle kjendisane, presidentane, lærarane og sjukepleiarane er på det same laget som dei. Dette får veslebroren til å tenkje, før han konkluderer med at koronaen då må vere på åleinelag. Dette svarar hovudkarakteren bekreftande på, og veslebroren vert stille. No har han fått svar på det han lurte på, pakkar seg inn i dyna og legg seg til å sovne, til den eldre si begeistring.

At denne teksten tematiserer fryktkjensle, er tydeleg. På den andre sida tematiserer den også kjærleiken og omsorga mellom søsken. Den eldste av dei to har tilsynelatande eit noko ambivalent forhold til veslebroren, noko som indikerer at vedkommande er i tenåra. Hovudkarakteren merkar at veslebroren er redd, og han eller ho vel på sin måte å trøyste han. Skildringa til Jære (2016) av skjønnlitteratur, der ho set skjønnlitteraturen opp mot emosjonell utvikling, argumenterer for at denne teksten kan appellere til målgruppa. Indikasjonane som tyder på at hovudkarakteren er tenåring, appellerer truleg til målgruppa, som gjev grunnlag for identifikasjon hjå lesarane. Dette kan føre til at lesarar i liknande situasjonar kan få avkrefta eller bekrefta sin eigen oppførsel. Hennig (2010, s. 40) kallar dette å kompensere for eventuelle feil og manglar ved seg sjølv eller i sin eigen kvardag. Søskenforhold kan for mange elevar vere komplisert, og teksten er i stor grad difor både moraliserande og til inspirasjon.

5.0 Ein grundigare analyse av utvalde tekstar

Nokre av tekstane i utvalet belyser fleire av tematikkane i dei seks kategoriane på same tid, noko som er grunnen til at desse gjev eit grunnlag for ei grundigare analyse. I tillegg har dei hovudkarakterar som i tekstane på kvart sitt vis formidlar sterke livshistorier det går an å kjenne seg att i. I det følgjande kapittelet presenterer eg difor ein grundigare analyse av tre av tekstane, dette er novellene «Ulven med lua» og «Gugg», og utdraget frå romanen «Andromeda».

Med utgangspunkt i problemstillinga, ligg fokuset i den litterære analysen av desse tekstane på korleis ein gjennom hovudkarakterane får kjennskap til livsmeistringstematikkar, og kva funksjon hovudkarakterane har i dette. Analysen vert belyst ved hjelp av teorien presentert i kapittel 2. Særleg sentralt står lesarorientert teori og erfaringsbasert lesing og dei identitetsbyggjande funksjonane til skjønnlitteraturen som Hennig (2010) belyser.

5.1 Helena som førebilete

Ragnfrid Trohaug si novelle «Ulven med lua» er henta frå samlinga «Kampklar – 11 noveller om verdens beste oppfinnelse». Samlinga inneheld noveller av forskjellige forfattarar, og handlar alle om fotball. Novella «Ulven med lua» er retrospektiv, og skildrar ein skjebnesvanger fotballkamp, som var med på å forme livet til hovudkarakteren. Ho er tilbake ved klubbhuset og fotballbana, saman med sin noverande kjæraste. Det er hovudkarakteren sjølv, Helena, som har forteljarstemma. Ho fekk frå tidleg i barneåra høyre, og sjølv erfare, at ho var eit stort fotballtalent. Tidleg i teksten kjem det fram at ho var dedikert, målretta og fokusert når det gjaldt fotball:

Eg står med blå ullstillongs og ei tynn, raud lue som kan heade mål; står nede på banen og sparkar grus og målstenger og knip auga saman. Alle lar meg vere, veit at eg må konse innbitt og åleine. Dei trekker berre på skuldra og tenker vel «Ja, ja, ho er jo god, så», og lar vere å gruble på resten. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 60).

Vidare kan ein lese at ho mentalt førebur seg på kampen ved å skryte av seg sjølv, og ved å referere til kallenamnet sitt; «Ulven». Denne metaforen vert gjenteke fleire gongar i novella, både av hovudkarakteren sjølv, og av tilskodarar av kampen: «Eg tar i mot jubelen, det sprenger på inne i kroppen: Ulven er farleg, og inni denne oppkrita firkanten har Ulven lov til å jage» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 61). I denne setninga vert jenta samanlikna med ulven vi kjenner frå naturen, den som jagar byttedyr og hemningslaust legg dei svake i bakken. Det er rimeleg å tru at dette speglar Helena sine tankar om seg sjølv når det gjeld fotball; ho er nådelaus og den beste på laget. At ulven er eit frykta dyr i naturen, er det stor semje om. Ulven er eit flokkdyr, og vidare i teksten vert det tydeleg at Helena

har fleire fellestrekk med ein einsam ulv. Ho evnar ikkje å samarbeide og vert sint når dette vert kommentert. Undervegs i fotballkampen opnar det seg ei moglegheit for eit kjempemål frå Helena si side, men ho er avhengig av hjelp frå lagkameratane for å få det til. Ho får ei pasning som i hennar auge var skeiv og bommar difor på målet. Då kjem temperamentet til syne: «Førbainna dritball! (...) Dommaren kjem bort og seier eg må roe meg, må hugse på fair play og ikkje øydelegge for alle dei andre på laget. (...) Eg mumlar at det gir eg blankaste faen i» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 62). Ho får gult kort på grunn av framferda si. Ho finn difor ut at ho må roe seg for å unngå raudt kort, det er i hennar auge det verste som kan skje: Å ikkje få spele.

I same skildringa får ein også det første innsynet i livet til Helena utanfor fotballbana.

Alt har stokka seg, eg trampar, brått er eg ikkje fri her heller lenger, eg trampar og det er livet, sjølvaste teitaste dumme livet, eg trampar på grunn av det dumme livet med alle grensene, og dommaren trur eg er sint og frekk, men eg sparkar stein og eg er redd, redd for å tape, redd for å bomme og aldri skåre mål igjen, eitrande redd og sint for å ikkje få det til og vite kva som er riktig og rett å gjere. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 62).

Sjølv om situasjonen oppstår på grunn av fotballen, er det i denne skildringa tydeleg at Helena er frustrert over andre ting. Ho synest at livet er teit og dumt, og at det er for mange grenser i livet. Då det berre er ti minutt att av kampen, får laget til Helena moglegheita til å skåre mål i eit hjørnespark. Helena har klart å roe seg ned igjen, og ting ser lyst ut. Motspelaren ho dekker er tøff, ho viser motstand og knuffar litt. Motspelaren kviskrar «du sku ikkje ha spælla på jentelag» til Helena, og igjen kjem temperamentet til syne. Ho dyttar motspelaren over ende, noko som fører til reaksjonar blant tilskodarane og dommaren. Helena får omsider det raude kortet, og speletida er over. Ho er stille og tørkar tårer og sveitte medan ho går av bana. På vegen bort får ho fleire spydige kommentarar, både frå motspelarlaget og tilskodarar. Kommentrarane får ho til å springe så fort ho kan vekk frå bana og opp mot klubbhuset, der reaksjonane kjem til syne. Ulven rasar, og ho øydelegg både flisgolvet og ein vask i garderoben. Ho fekk ein kommentar om at ho var «spesi», og konkluderer i sinne med at no er fotballkarrieren over, og alt skal bli annleis. Ho skal bli «normal» og slik som alle andre.

Sjølv om ein i innleiinga vert introdusert for Helle, får ein ikkje vite at dette er kjærasten til Helena. I avslutninga kjem dette difor som eit overraskande moment:

Det gjekk jo berre sånn passe, seier Helle og ler. Kva snakkar du om? (...) Bli normal, tenkte eg på, seier Helle. Akkurat det gjekk skikkeleg dårleg, seier eg og trekker henne inntil meg og den gamle veggen. Godt er det, seier Helle og lukkar auga før munnane våre møtest. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 65).

Ei mogleg tolking er at Helena sitt raseri i klubbhuset skuldast forventningar og press utanfrå, og at ho følte på ein konflikt i høve legninga si. Utifrå skildringane i novella er Helena på tidspunktet tenåring, og det kan verke til at ho ikkje endå hadde delt legninga si med folk rundt ho. På denne måten tematiserer teksten identitetsspørsmål knytt til legning. At ein i avslutninga får vite at Helle og Helena er kjærastar, understrekar at historia viser at det er lov å vere den du ønskjer å vere. Helena ser tilbake på ei kaotisk tid i sitt eige liv, og kontrasten som kjem til syne i teksten er stor: Det vanskelege tenåringslivet har utvikla seg til eit balansert og lukkeleg vaksenliv, der Helena tør å vere den ho er.

Dei levande skildringane av Helena i aksjon på fotballbana, samt raseriet i klubbhuset i etterkant, er det lett å bli riven med i. At novella tek utgangspunkt i fotball, ei interesse mange ungdomsskuleelevar har, gjer til at teksten truleg appellerer til ungdom. Noko Bakken (2020) argumenterer for er eit viktig poeng. For at elevane skal ha emosjonelt utbyte av skjønnlitteraturen, må dei lese tekstar om ungdomsliv og tema som dei kan kjenne seg att i. Dersom dette vert innfridd, er moglegheitene for identitetsutvikling større enn om dei les tekstar dei ikkje kjenner seg att i. Bodskapen i teksten er knytt til legninga til Helena. Denne vert ved hjelp av den tydelege kontrasten frå ungdomstid til vaksenliv tydeleg belyst. Livet til Helena som tenåring var prega av raseri og usikkerheit, noko mange tenåringar kan kjenne seg att i, uavhengig av legning. Med grunnlag i dette kan dei fleste tenåringar bruke denne teksten som spegel slik Hennig (2010, s. 106-109) skisserer det. I størst grad vil elevar som er usikre på sin eigen legning kunne identifisere seg med hovudkarakteren. Det er likevel ikkje gitt at alle elevar som er usikre på legninga si vel å identifisere seg med Helena. Dette botnar i verdisyn og ståstad (Penne, 2001, s. 109). Dersom lesaren har eit anna syn på legning enn Helena, vil lesaren truleg avfeie kjenslene. På den andre sida kan teksten ha ein identitetsskapande funksjon også for elevar som ikkje er usikre på si eiga legning, ved at teksten gjev dei verdifull innsikt i korleis andre kan oppleve identitetsspørsmål knytt til legning. Då vil teksten få «vindaugsfunksjon» (Hennig, 2010, s. 106). Dette inneber at dei som ikkje kjenner seg att i teksten kan få kjennskap til korleis andre har det. Elevane sine perspektiv og rammer for toleranse kan ved hjelp av teksten bli utvida. Kjennskap til problematikk knytt til dette kan føre til at elevane også utviklar emosjonelle og medmenneskelege evner, som igjen er viktig for deira eigen identitet (Penne, 2001, s. 36). Slik sett er «Ulven med lua» eit godt døme på ein tekst med identitetsskapande funksjonar. Sett i samanheng med dannelsingsaspektet ved norskfaget kan ein også argumentere for at teksten ber med seg moglegheiter for innsikt i andre sine livsføresetnadar. utfordringa kan liggje i om elevane er mottakelege for bodskapen, eller om dei ikkje er det.

5.2 Simon og sammenhengen mellom handling og konsekvens

Romanen «Andromeda», skrevet av Lars Mæhle, aktualiserer flere tematikker ungdom kan kjenne seg att i. Tenåringsgutten Simon er hovedkarakteren i romanen. Utdraget i romanen gir lesere eit innblikk i eit kaotisk tenåringsliv. Han kjed seg mykje, er rastlaus, og må fylle kvardagen med aktivitet for ikkje å gå på veggen. Andre gonger må han få utløp for frustrasjonen, og han har difor flere gonger hamna i slåstkamp. Han grunngeir slåstinga slik: «Ikkje fordi eg ville andre vondt, men fordi det gjorde meg godt» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 210). Vidare vert ein kjend med bakgrunnen til Simon, og ein får vite at han er barnevernsbarn. Simon har vener som også driv med slåsting, og i den førre klassen han gjekk i var dei ein heil gjeng som aktivt oppsøkte andre gjengar for å slåst. Gjengane møttest etter avtale, og knekte både ribbein, naser og handledd på kvarandre. Slåstinga gjorde til at guttegjengen vart frykta i nærmiljøet. Den siste gongen dei møttest gjekk det i følge Simon gale; politiet dukka opp. Sjølv trur han at den andre gjengen hadde avtalt dette med politiet på førehand. Slåstkampen enda med eit tettare samarbeid mellom instansane som er involvert i Simon sitt liv. Slåstinga han hadde drive med var på grensa til at han kunne verte straffa, i verste fall verte fengsla. Politimannen heldt eit lengre føredrag for Simon om konsekvensar av ungdomskriminalitet: «Likevel, sidan han var i det storsinna hjørnet, skulle eg få éin – éin einaste – sjanse til. Da måtte eg til gjengjeld love at eg ville ta vare på den sjansen. Elles...» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 211). Ein konsekvens av at Simon gjekk med på avtalen med politiet, var at han måtte flytte. Heimen han no flyttar inn i, er hans tredje fosterheim. Tidlegare har han budd i Oslo, og kontrasten til dei nye butilhøva er difor stor:

Til denne gudsforlatne staden. I den vesle dalen med dei høge fjella. Ein utpost i kongeriket Noreg, der ingen normale menneske set sine føter. Alt eg visste om dei nye fosterforeldra mine, var at dei heitte Roar og Marlene. Dama frå Fosterheimstenesta i distriktet hadde henta meg på busshaldeplassen. No stod eg på trappa saman med henne. Eg hadde med meg éin einaste koffert. I den hadde eg heile livet mitt. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 212).

Sett i samanheng med livsmeistring omtala i læreplanen, er teksten om Simon innhaldsrik og belyser flere sider ved livsmeisting. I tillegg at teksten belyser relasjonar, som omtalt i kapittel 4.2.4, finn ein at teksten belyser både levevanar, verdival, grensesetjing og kjensler, jf. kategoriane i analysen og omtalen av livsmeistring i læreplanen. For ungdomsskuleelevar flest er dette ein tekst som gir dei eit verdifullt innsyn i eit liv dei sjølve ikkje lever. Ein av funksjonane til teksten er at den difor kan bidra til større forståing for ulike levesett og levevanar. For andre igjen kan teksten affektere dei indirekte, til dømes ved at dei har vener som er i same situasjon som karakteren. For fosterbarn vil truleg skildringane i teksten verke kjende frå deira eigne liv. Som Hennig (2010, s. 106) skildrar det, kan denne teksten difor ha funksjon som både vindauge og spegel.

Det finst også element i utdraget som dei fleste ungdommar vil kjenne seg att i. Simon sitt syn på barnevernssystemet og sine biologiske foreldre er eit godt døme på dette: «Samtidig er det éin ting mange gløymer, og det er det at alle vaksne er fjerne i hovudet» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 210). Sjølv om Simon her omtalar eit system dei færraste elevar har personleg kjennskap til, har dette stor overføringsverdi til ungdommar si oppfatning av vaksne, til dømes foreldre og lærarar. Andre verdisyn som kjem til syne i teksten er verdiane Simon meiner hans biologiske foreldre har. Sjølv om han ikkje har sett dei sidan han vart flytta som femåring, er det tydeleg at han skuldar dei for mykje av frustrasjonen han ber på. Det kjem fram i utdraget at dei var rusmisbrukarar, og i Simon sine auge valte dei rusen framfor han. Dette er eit stort svik for han. Sett i lys av Rødnes (2014, s. 2) sin teori om erfaringsbasert lesing, vil lesaren si eiga erfaring ha stor tyding for forståinga av teksten. I møte med tematikkar lesaren har avgrensa kjennskap til, som det er rimeleg å tru vil gjelde for ungdomsskuleelevar og rus, vil lesaren si forståing verte prega av dette. Ein kjenner seg igjen i det ein kjenner att frå sitt eige liv og våre erfaringar fargar forståinga av tematikken. Elevar som sjølv har erfart rus i negative samanhengar, vil oppleve teksten annleis enn elevar som sjølv ikkje har opplevd dette.

Når det gjeld tematikken grensesetjing, vert dette særleg aktualisert i Simon sitt møte med politiet. Også denne tematikken vil av lesarane verte forstått på ulike måtar. At politiet vel å gje Simon ein ny sjanse, og konkluderer med å gje han ei åtvaring framfor straffereaksjon, kan bidra på ein positiv måte i elevane sitt syn på politiet. Samstundes viser konklusjonen tydeleg kvar grensa går, og kva konsekvensane av brot på reglar er og kan vere.

Fleire kjensler vert tematisert i møtet med Simon, særleg sinne, anger og sorg. Kjenslene kjem til uttrykk gjennom hovudkarakteren sjølv, og det er hans syn på systemet som pregar teksten. Sinnet hans er i stor grad retta mot hans biologiske foreldre. Det som er særleg interessant ved denne teksten er korleis Simon vel å få utløp for sinnet sitt. Han let uskuldige menneske få gjennomgå fysisk vald ved at han bankar dei. Han klarar ikkje sjølv forklare kvifor dette er måten han får ut sinnet sitt på, men gjer det klart at han ikkje gjer det med eit mål om å skade andre. Han forklarar at han har fleire timar hos psykolog og spesialistar for å forsøke å finne i forklaring på sinnet sitt: «Og tru meg, eg *har* blitt vurdert hit og dit og att og fram. Er har fått bokstavar klistra opp i panna, gjerne *ulike* bokstavar – alt etter kva for psykolog som har undersøkt meg» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 210). Fleire vil truleg kjenne seg att i denne skildringa, og også her kjem det til syne kva Simon tenkjer om systemet rundt han.

Av tekstane i utvalet, er dette ein tekst som, om ein skal karakterisere den, truleg er av dei som er mest appellerande til gutar. Mykje på grunn av at hovudkarakteren sjølv er gut, men også når det gjeld tematikkane i teksten, slik som til dømes vald og politiet. At teksten også tematiserer det vanskelege, er positivt. Simon seier sjølv dette i innleiinga: «Ein eller annan dust har sagt at gutar ikkje kan ha to

tankar i hovudet samtidig. Det er ikkje sant» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 210). Her vender forfattaren seg, gjennom hovudkarakteren, direkte mot målgruppa, og aktualiserer psykisk helse.

5.3 Hovudpersonen som angrar på den han var

Til liks med Ragnfrid Trohaug si novelle, er også novella «Gugg» av Lars Saabye Christensen skriven med retrospektiv forteljar-teknikk. Novella frå 1992 handlar om to kompisar. Ho er skriven med dramatisert forteljar, og forteljarstemma ligg hjå hovudkarakteren sjølv.

Novella startar slik:

Jeg så henne igjen i dag. Hun kom ut fra polet på Majorstua, med flaskene stukket ned i en slitt, brun veske, og jeg følte skam, skam er det eneste ordet som faller meg inn, skam. Det var tjue år siden jeg hadde sett henne sist. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 12).

Innleiinga, skriven in-medias-res, kastar lesarane inn i både handlinga og i hovudet til hovudkarakteren. Det vert klart at det her dreier seg om ein vaksen mann, og at han møter på ei dame han har kjennskap til frå før. Han føler på ei skamkjensle, og av innleiinga er det nærliggande å tru at dette er på grunn av noko som hende for 20 år sidan.

Hovudkarakteren vert ikkje namngjeven, men kompisen hans heiter Georg. Vidare vert vi med hovudkarakteren tilbake i tid, 20 år. Han og Georg er på veg heim frå Frognerbadet ein sommardag, og går saman og pratar om jenter. Dei har kvar si jente dei er forelska i, Vivi og Mette. Dei lever tilsynelatande bekymringsfrie ungdomsliv: «Jeg skulle til Danmark og kjøre berg- og dalbane, ete røde pølser og kanskje få tak i en Beatles-plate som ingen i klassen hadde hørt. Vi var ovenpå, vi var verdensmestere» (Blichfeldt, et al., 2020s. 12). Gutane pratar om laust og fast på vegen heim, og avtalar at dei skal gå heim til hovudkarakteren og ete middag. Av skildringane tidleg i novella verkar det til at Georg og kompisen har ulike verdiar og også ulike personlegdommar. Dette ser ein gjennom hovudkarakteren sine auge, men det kjem fram at han ikkje alltid støttar Georg i det han seier og gjer. Georg på si side fortel skrøner om klassekameratar og andre elevar på skulen. Også eit postbod vert nemnt. Hovudkarakteren stiller spørsmål ved det kompisen seier, og vert tydeleg irritert over noko av det kompisen skrønar om.

Gutane kjem fram til blokka hovudkarakteren bur i, Thomas Heftyes gate. Dei spring inn i oppgangen, og forteljarstemma skildrar no noko som vert eit frampeik, eller hint, om det som kjem:

(...) der inne var det fint og kjølig, svalt, sa de som hadde greie på det, et slags eksil, kan jeg kalle det nå, mellom ute og hjemme, et sted hvor det ennå var tid til å snu, hvor man hadde et valg. Men vi snudde ikke, vi løp opp til fjerde (...). (Blichfeldt, et al., 2020, s. 12)

Igjen vert det gjenteke at dei er «ovenpå, vi var verdensmestere», som speglar det bekymringsfrie livet gutane lever. Dei kjem inn i leilegheita, og går i lag ut på verandaen i leilegheita i fjerde etasje. Dei fleipar og ser på utsikten. Kontrasten vert difor stor i det dei bestemmer seg for å gjere. Dei lenar seg over gelenderet og ser vaskekona i blokka. Ho arbeider nokre etasjar under og vrir kluten i vaskebøtta då gutane får auge på ho. Gutane snur seg mot kvarandre og flirer. «Av en eller annen grunn hadde vi tenkt det samme. Vi gugger, sa jeg lavt. Du først, sa Georg like lavt» (Blichfeldt, et al., 2020, s. 14). Å gugge vil seie å spytte, og målet er å ha størst mogleg spytteklyse. Gutane samlar spytt i munnen. Skildringane som følgjer vitnar om intense sekund der gutane vert ståande og sjå på klysa som fell nedover blokka. Det er hovudkarakteren som har slept klysa, Georg gjorde det ikkje. Hovudkarakteren vert ståande ved gelenderet og sjå på klysa, medan Georg har trekt seg tilbake inntil veggen. Klysa treff vaskekona i nakken:

Hun så på meg, vaskekona, forbauset, så ble hun nesten trist, det er sånn jeg husker det, det triste blikket, som om hun var skuffet, som om hun hadde venta seg noe helt annet av meg, gutten i fjerde etasje. (Blichfeldt, et al., 2020, s. 14)

Vaskekona rettar seg deretter opp i ryggen, og tørkar nakken sin, før ho igjen møtte blikket til guten i fjerde etasje. Han er tydeleg overraska over reaksjonen hennar, og hadde forventet at ho skulle rope, kjefta eller springe opp til han for å pryle han med kosten. I staden for stirrar ho på han, før ho held fram med å vaske. Georg ombestemmer seg brått, og går heim, han vil ikkje ha middag likevel. Ei mogleg tolking er at han angrar på det som vart gjort, og at han ikkje vil stå ansvarleg for det. Skildringane tyder på at dette er noko som den dag i dag gjer inntrykk på den no vaksne hovudkarakteren.

Resten av novella skildrar notida, etter at han har sett ho utanfor polet. Han bestemmer seg for å følgje etter vaskekona til Vinkelkafeen, ein stad han heller ikkje har tenkt noko på dei siste tjue åra. Inne i kafeen vert han ståande og sjå på dama, og han reflekterer over kor gammal ho har vorten, og åra som har gått. Vaskekona bestiller mat, og vert sitjande på eit bord ved vindauget, der ho sit og ser på livet i gata utanfor. Det kjem fram at vaskekona slutta i jobben etter sommarferien, og at ei ny vaskekone overtok jobben. Hovudkarakteren og Georg har heller aldri snakka om det som skjedde.

Hovudkarakteren bestemmer seg for å ta kontakt med vaskekona, då han føler at han skuldar ho ei forklaring. Han går mot ho, og spør om å få sitje med ho. Han spør om ho kjenner han att, noko ho avviser medan ho ser ned i bordplata. Han gjer sitt beste i å forklare kven han er, og kva han vil, men han får framleis ikkje respons. Vi er no komen til avslutninga i novella, og vi som lesarar tenkjer at han må ha forveksla ho med ei anna dame. Den overraskande avslutninga avkreftar likevel dette: «Du tar feil! Jeg har aldri skurt trapper! Jeg kjenner ikke Dem! Så reiste hun seg, tok vesken sin og gikk mot døren. Der stanset hun, et øyeblikk, hun løftet hånden, strøk den fort over nakken» (Blichfeldt, et al., 2020s 17). Det viser seg at det var den tidlegare vaskekona i blokka han hadde sett.

Både hovudkarakteren og kompisen Georg viser i løpet av teksten at dei angrar på det som vart gjort. For Georg vert dette synleg allereie før klysa datt nedover blokka; han let vere å spytte og trekte seg inntil veggen for å unngå å verte stilt ansvarleg for hendinga. For hovudkarakteren viser det seg på ein annan måte. At han tjue år etter framleis hugsar denne dagen så godt som han tilsynelatande gjer, syner at hendinga har prega han. Ein kan argumentere for at det er anger som ligg til grunn for at hendinga har prega han i så stor grad. Dette vert støtta i det han gjer den dagen han møter vaskekona igjen. Det er nærliggande å tru at vaskekona slutta i jobben på grunn av det som skjedde. Bo Møhl og May Schach peikar på at variasjon i framstillingar av kjensler er eit vesentleg moment i modningsprosessen til elevane, då eksponering for ulike kjensler i tekst vil påverke deira eigne kjensleregister (sitert i Hennig, 2010, s. 41). Møtet med tekstar som denne kan opne for utvikling av sympati. Vaskekona og hennar skjebne som alkoholikar gjer til at ein som lesar kan tykkje synd i henne på grunn av det som skjedde. Det vert av Hennig (2010, s. 42) påpeika at sympati og empati er verdifulle evner når det gjeld å handtere mellommenneskelege relasjonar. Også overfor hovudkarakteren kan ein som lesar tykkje synd i han, særleg med tanke på at bestekompiisen trekte seg unna situasjonen.

Då hovudkarakteren som vaksen møter att vaskekona, kjem hendinga attende til han. Det vert klart at han og kompisen ikkje har snakka om det dei gjorde sidan det skjedde. Likevel talar skildringane i teksten for at hendingane har prega han, då han tilsynelatande hugsar dagen svært godt. Teksten ber med seg ein bodskap om at det aldri er for seint å forsøke å rette opp i det gale ein har gjort ved å seie unnskyld. På den andre sida aktualiserer den konsekvensane av å gjere andre vondt. For lesarar vil det potensielle læringsutbyttet vere avhengig av korleis dei forstår det som vert formidla i teksten. I tråd med Kari Anne Rødnes (2014) og Wolfgang Iser (sitert i Penne, 2001) sine skildringar, vil det potensielle læringsutbyttet i teksten avhenge av korleis lesaren forstår det som vert formidla i teksten. Nokre elevar kan sjå at hovudkarakteren gjer eit forsøk på å seie unnskyld, men at han vert avvist fordi ho ikkje kjenner han att. Andre vil sjå at forsøket hans vert avvist på grunn av at vaskekona ikkje vil vise at hendinga har prega ho. Andre igjen vil kanskje forstå avvisinga i lys av at vaskekona har vorte prega av fleire slike hendingar.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil fortolkingane i analysen verte drøfta ytterlegare opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Diskusjonen vert gjennomført i eit forsøk på å belyse problemstillinga: Kva kjenneteiknar hovudkarakterane og deira liv i eit utval fiksjonstekstar i eit norskverk, og på kva måte kan møtet med desse tekstane bidra til utvikling av ein trygg identitet hjå ungdomsskuleelevar? Kapitlet er delt i fire delar. Først vil eg gå nærare inn på kva for kjenneteikn ved hovudkarakterane som kan opne for at dei kan fungere som identifikasjonsfigurar for elevar, jf. fase fem i Erikson sin teori om identitetsutvikling. Vidare følgjer ei drøfting av om kor vidt utvalet representerer nokre av tendensane i dagens ungdomslitteratur. Deretter vil eg gå nøyare inn på korleis tekstane i utvalet belyser dimensjonar ved livsmeistringssomgrepet, inkludert implikasjonar knytt til tekstane i utvalet. Avslutningsvis rettar eg blikket mot korleis tekstane i utvalet kan gje eit auka innsyn i livsmeistringstematikkar og korleis dette kan vere til hjelp for ungdomsskuleelevar i deira utvikling av ein trygg identitet.

6.1 Hovudkarakterane som identifikasjonsfigurar

Identitetsteorien til Erikson (1978b, s. 109) slår fast at identitetsforvirring er det negative utfallet i pubertetsalderen. Han peikar på at dette særleg kan kome av at ungdom finn identifikasjonsfigurar det er umogleg å leve opp til. Urealistiske identitetsfigurar vert stadig aktualisert, særleg med fokus på utbreidd bruk av sosiale medium og digital nytenking som gjer dette stadig meir tilgjengeleg for barn og unge. Sett i lys av det potensielle læringsutbyttet i skjønnlitteraturen, er det interessant å diskutere kor vidt hovudkarakterane i tekstutvalet er identifikasjonsfigurar det for ungdom kan vere mogleg å nå opp til, og såleis identifisere seg med.

I analysen kom det fram at ni av hovudkarakterane er jenter, og sju er gutar. I tillegg til éin hovudkarakter med uvisst kjønn. Når det gjeld alder, var dette vanskelegare å talfeste i analysen, då ikkje alle tekstane gav uttrykk for hovudkarakteren sin alder. Likevel talar funna for at dei fleste av hovudkarakterane er i same alder som målgruppa. Som belyst i teorikapitlet, er ungdomslitteraturen skriven med ungdom som målgruppe, og tekstutvalet har ungdomsskuleelevar i alderen 12-16 som målgruppe. Slettan (2014, s. 12) omtalar eitt av måla med ungdomslitteraturen som å «kome tett på livskjensla til dei litterære personane». Funna omkring alder talar for at hovudkarakterane har potensiale i å treffe målgruppa, då tekstane kan seiast å formidle og representere ungdomserfaring gjennom hovudkarakterane og deira liv.

Når det gjaldt å finne ut meir om *kven* hovudkarakterane i tekstane er, forutan alder og kjønn, kravde undersøkinga ein grundigare analyse med nærlesing. Den litterære analysen som er presentert delvis i kapittel 4 og i kapittel 5, presenterte interessante funn knytt til hovudkarakterane. Tekstutvalet gjorde det utfordrande å presentere hovudkarakterane samla, då det er 17 ulike individ. Det kom fram at hovudkarakterane har varierende grad av kompleksitet knytt til sine personlegdommar og liv. Det er heller ikkje alle hovudkarakterane i tekstane ein får vite like mykje om.

6.1.1 Grad av identifikasjon hjå hovudkarakterane

Sjølv om hovudkarakterane ikkje representerer alle ungdomsgrupper, vil eg argumentere for at tekstane dei er ein del av, alle belyser ungdomsperspektivet (Slettan, 2014, s. 13). Stoffet og tematikkane belyst i tekstane vil kjennast nært for ungdomslesarane, då det er verkelegheitsnære skildringar. Skildringane vert ytterlegare forsterka av utbreidd bruk av dramatiserte forteljarar i hovudkarakterane. Stemninga som vert formidla gjennom «eg-forteljarane» ville ikkje vore den same dersom formidlinga kom frå udramatiserte forteljarar som stod på utsida av forteljinga. Også med omsyn til orienteringa mot kjenslevet er dette eit poeng å ta med seg, då ein ved udramatiserte forteljarar mistar innsynet i tankemønsteret til hovudkarakteren. Sett i samheng med andre inntrykk ungdomsskuleelevane møter i kvardagen, vil eg argumentere for at dei ofte møter fleire udramatiserte forteljarar. Gjennom bilete og filtrerte tekstar i sosiale medium møter dei ei polert og fasadeprega framstilling av verda utan innsyn i kva forteljarane, eller influensarane, tenkjer. Difor er fiksjonstekstane ei viktig motvekt til dette.

Kva for trekk ved hovudkarakterane ungdomsskuleelevar kan identifisere seg med, er varierende, då ungdomsskuleelevgruppa også er ei variert samansett gruppe. I den vidare drøftinga tek eg utgangspunkt i det Hennig (2010, s. 106-109) kallar dei to identitetsbyggjande funksjonane ved litterære tekstar, som er skissert i kapittel 2.3.5. Her omtalar Hennig tekstane sine funksjonar som *vindaug* og som *spegel*. Eit viktig moment her er at tekstane kan vere begge deler på same tid, då ein vindaugstekst kan vere spegeltekst for ein elev og omvendt for ein annan. I mange tilfelle kan tekstane også vere både vindaug og spegel for den same eleven. Dette er verdt å ta med seg, og er også noko som vart kommentert i analysen. Dei utvalde tekstane vil truleg alle til ein viss grad ha begge dei identitetsskapande funksjonane, noko som gjer det problematisk å trekke fram konkrete døme på tekstar som er betre eigna til det eine eller det andre. Som Rosenblatt (1995) belyser i lesarorientert teori, er mykje avhengig av kva assosiasjonar lesaren sjølv gjer seg når han les ein tekst som avgjer forståinga. Det er i det individuelle møte mellom elev og tekst at teksten får ein identitetsskapande funksjon. Ein lærar som kjenner elevane kan føreseie slike møte, men aldri vite heilt sikkert kva som når kvar einskild elev.

Det identitetsskapande ved tekstar som fungerer som vindauge, ligg i det at lesaren vert kjend med nye perspektiv og innfallsvinklar. Til dømes ved møtet med barnevernsbarnet Simon vert lesarane kjend med eit system dei færraste sjølve har erfaring frå. Erfaringane Simon deler i teksten handlar om hans oppleving av systemet, og teksten inneheld skildringar av både positive og negative erfaringar. Lesarane sine erfaringar vert i møtet med ein slik tekst utvida, då ein her møter noko som er nytt for dei fleste elevar. Det må kommenterast at teksten ikkje kan reknast for å vere ein fullgod presentasjon av barnevernssystemet, då ein ser og møter systemet gjennom ein 16 år gammal hovudkarakter. Det same gjeld i møte med Wilde og far hennar som sit i fengsel. Når det gjeld det som vert formidla, fungerer teksten for dei fleste lesarar som vindauge. Også reaksjonsmønsteret til hovudkarakteren gjer dette til ein verknadsfull vindaugstekst. Ein får eit innsyn i korleis det opplevast for Wilde å besøke faren i fengsel. I eit utvida perspektiv vil element i teksten og ved hovudkarakteren kunne overførast til andre livssituasjonar, til dømes for dei ungdomslesarane som har skilde foreldre, då dei også opplever å ha avgrensa tid med den eine forelderen. Slik kan teksten i større grad også fungere som ein spegeltekst.

Når det gjeld tekstar som fungerer som spegel, vel eg å argumentere for at det her bør kunne opererast med ulike grader av spegling. Det er ikkje alle tekstane der ungdomslesarane kan spegle seg fullstendig i heile eller delar av ein tekst. Det kan i nokre tekstar truleg vere nok med eitt kjenneteikn ved hovudkarakteren eller ei hending i forteljinga. Likevel vil ikkje ein tekst fungere som spegel åleine av at både lesaren og hovudkarakteren er jente, det må meir konkrete kjenneteikn til. Dersom hovudkarakteren heiter det same som lesaren, vil sjansane for spegling truleg auke, då ein som lesar kjenner relasjon til hovudkarakteren. For fleirspråklege elevar kan dette også vere gjeldande. Uavhengig av butid i Noreg og kor langt dei er komne i opplæringa i norsk, vil nok det å kjenne att namn på klassekameratar kjennast nært. Å sjå på om dei sjølve finn namna sine i norsklæreboka er ein interessant innfallsvinkel i ein eventuell forskingssamanheng, der fokus kan liggje på representasjonen av kulturelt mangfald.

Dersom livssituasjonen som vert formidla er kjent for lesaren, vil speglinga auke ytterlegare. Den ulike graden av spegling vert også synleg når det gjeld tekstane i utvalet. Helena i «Ulven med lua» kan i tillegg til å spegle ungdomslesarar som er usikre på sin eigen legning, fungere som inspirator, då hennar liv endra seg til det betre etter at ho vart trygg på sin eigen identitet. Det same gjeld for guten som skriv konfirmasjonstale. At han i sitt eige hovud stiller onkelen ansvarleg for ytringane sine, gjer til at han tek eit oppgjær på vegne av alle homofile som opplever å ikkje verte respekterte for den dei er. Som Hennig (2010, s. 42) peikar på kan ein gjennom litteratur som tematiserer situasjonar ein sjølv opplever, overføre vanskelege kjensler til ein annan person, og på same tid sjå sin eigen situasjon klårare. Denne terapeutiske funksjonen ved litteraturen, gjer seg særleg gjeldande dersom ein lesar ser på ein tekst som spegel.

6.1.2 Kven tekstane i utvalet er skrivne for

Ein kan ikkje slå fast noko om kva lesarar som speglar, eller identifiserer seg, med kva for tekst, då dette i stor grad avhenger av lesarane og deira erfaringar. Med utgangspunkt i analysen kan ein likevel generalisere noko når det gjeld kven tekstane passar for og kven dei appellerer til. Dei tre tekstane som gjennom hovudkarakterane tematiserer seksualitet og legning, vil vere gode spegeltekstar for ungdomslesarar som sjølv opplever denne typen identitetsproblematikk. Som peika på i kapittel 5.2, vil teksten om Simon truleg appellere meir til gutar enn jenter, det same kan på bakgrunn av noko felles tematikk seiast om «Gugg», «Alt jeg skylder deg er juling» og «Stinkefisk». Det finst tekstar i utvalet som passar skildringa av ungpikéboka (Slettan, 2014, s. 24). Her vil eg særleg trekke fram «Korona er ein ball med piggar», «Nordsjøen», «Svikta!» og «Ungdomsskulen», som alle aktualiserer ulike kjensler og relasjonar. Eit anna interessant og vesentleg poeng å merke seg ved desse tekstane, er at tre av fire av hovudkarakterane er jenter. Når det gjeld migrasjonslitteratur, litteratur skriven for fleirspråklege elevar, er representasjonen i utvalet dårleg. Nokre av tekstane har likevel ein viss overføringsverdi, slik som «Sáve Sápmi» om den samiske jenta Sáve.

6.2 Tendensane i ungdomslitteraturen sett opp mot tekstane i utvalet

I det følgjande følgjer ein diskusjon av om kor vidt utvalet representerer nokre av tendensane i dagens ungdomslitteratur. Dette er relevant å diskutere, då læreverket tekstane er ein del av er for ungdomsskuleelevar. I kapittel 2.3.2 presenterte eg ved hjelp av Slettan (2014, s. 23) sine betraktningar tendensane for ungdomslitteraturen. At identitetsproblematikk vert belyst i litteraturen ved hjelp av ei forsterka draging mot kjenslelivet, er ein av tendensane. Denne tendensen vil eg argumentere for at gjer seg gjeldande i dei analyserte tekstane. Hovudkarakterane har her ei sentral rolle i formidlinga av kjenslelivet som underliggende tema. For å byggje opp om dette argumentet vil eg ved å trekke fram nokre av hovudkarakterane, utdjupe dette.

Vilde som er oppvaksen med ein far i fengsel, set gjennom skriving ord på dei tinga i livet ho ser på som urettferdig og vanskeleg. Guten som diktar ein fiktiv konfirmasjonstale, der han angrip onkelen som ikkje respekterer han for den han er, formidlar eit sinne og ei kjensle av å vere skuffa. Både hovudkarakterane Simon og Herman tyr til vald for å lette på aggresjonen dei ber på. Måten gutane handterer problema sine på bryt med normene i samfunnet. Likevel har tekstane identitetsskapande funksjonar, då ein som lesar her får eit verdifullt innsyn i mellom anna samanhengen mellom handling og konsekvens. Å ekskludere tekstar som presenterer handlingar som bryt med norma i samfunnet er det ikkje grunn til, då det også her finst eit stort potensielt læringsutbyte.

Til sist vil eg trekke fram sorgkjensla som vert formidla gjennom hovudkarakterane i to av tekstane; der reaksjonsmønstera deira for mange vil vere lette å kjenne seg att i, då dei kan seiast å vere typiske. Identitetsproblematikk handlar ikkje berre om å finne seg sjølv. Det handlar også om å vere trygg på den ein er og dernest vere i stand til å handle i tråd med sitt indre sjeleliv og dei verdiane ein ønskjer å stå for. Kjenslelivet er ein del av oss, og korleis ein reagerer på kjensler er ein særleg sentral del av livsmeistring. Som Slettan (ibid) peikar på, har orienteringa mot kjenslelivet stort sett vorte sett på som jentetematikk, men at ein dei seinaste åra også har sett dette fokuset i tekstar med mannleg hovudkarakter. Også dette gjer seg gjeldande for funna i mi undersøking, då fleire av gutane ein møter er tett på sine eige kjensleliv.

Ein annan tendens presentert av Slettan (2014, s. 24), handlar om at dei tradisjonelle kjønnsrollene i dagens ungdomslitteratur igjen har gjort seg dominerande. Dette ser ein representert ved dei barske mannlege hovudkarakterane som bankar uskuldige menneske, og ved den pliktoppfyllande, stillferdige jentekarakteren Suzie. Ein motpart til dette er framstillinga av hovudkarakteren Helena, som vert skildra som ein tøff, brutal og frykta motspelar på fotballbana. I tillegg vert ho skildra som vanskeleg og uhandterleg når ho vert sint, noko som bryt med det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. Likevel stadfestar utvalet tendensen om at det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret dominerer i ungdomslitteraturen.

Endringane i samfunnet på 1970-talet har gjort sitt for å endre litteraturen. Som Slettan (2014, s. 16) peikar på, er det eit poeng at ungdomslitteraturen skal skildre dei realistiske sidene ved ungdomstida. Dette har ei direkte kopling til livsmeistring. Målet med å innlemme livsmeistring i skulen er å ruste elevane på å møte eit variert og samansett samfunnsliv, og då er det essensielt at elevane møter realitetane allereie i skulen. Dette er eit argument for å vie tid og merksemd i norskfaget til å lese ungdomslitteratur.

6.3 Tekstane og dimensjonane ved livsmeistring

I det følgjande delkapittelet vil eg diskutere korleis tekstane belyser dimensjonar ved livsmeistringsomgrepet. Innleiingsvis vil eg difor sjå attende på omgrepet som vart definert i kapittel 2.1.1. Livsmeistring er ei kjensle av at ein meistrar sitt eige liv, og handlar om å kunne meistre dei utfordringane ein møter i livet. For å kunne møte utfordringane best mogleg er ein avhengig av eit sett med kunnskapar, som i tråd med læreplanen no har vorte innlemma i skulen i større grad enn før (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Arbeid med livsmeistring i skulen kan gjerast gjennom arbeid med tema som er av tyding for samfunnet og for elevane sjølve (Melvold & Sæther, 2020, s. 34). Temaa

nemnt i læreplanen er utgangspunktet for analysen, og eitt av måla med undersøkinga har vore å finne ut meir om korleis ei tilnærming til desse tematikkane kan bidra til utvikling av ein trygg identitet hjå ungdomsskuleelevar. Koplinga mellom livsmeistring og identitet ligg i at for å kunne nytte seg av kunnskapane ein lærer, må ein evne å vite kva verdiar ein sjølv har, for å vite kva val ein skal ta for sitt eige liv.

I tekstutvalet som består av i alt 17 fiksjonstekstar, møter ein eit variert sett med tematikkar, som alle belyser dimensjonar ved livsmeistring. Dei overordna kategoriane i analysen rommar fleire tematikkar, som er peika på i analysen. Tematikkane kan alle sjåast i lys av definisjonen ved hjelp av kategoriane. Livsmeistringstematikkar er etter mi meining difor godt representert i utvalet. Alle kategoriane har éin eller fleire tekstar, og fleire av tekstane dekkjer fleire av tematikkane i dei forskjellige kategoriane.

Metoden som ligg til grunn for denne delen av analysen er kvalitativ innhaldsanalyse med førehandsbestemte utveljingskategoriar. Hadde analysen vorte gjennomført på andre måtar, til dømes knytt til kategoriseringa, er det rimeleg å tru at ein hadde hatt andre resultat. Ein konsekvens av det ville vore at ein ikkje ville fått dei resultatane som denne undersøkinga har gjeve, då særleg med tanke på tematikkane som belyser livsmeistring. Ein annan implikasjon eg her vil trekke fram er valet om å konsentrere seg om eitt læreverk. Hadde ein inkludert fleire læreverk i analysen ville det vore fleire tekstar i utvalet, og ein ville i større grad kunne generalisert og konkludert kor vidt livsmeistring vert godt belyst eller ei. På den andre sida har ikkje dette vore fokus i undersøkinga, og er difor mindre relevant.

6.4 Eit nærare blikk på kva eit møte med tekstane i utvalet kan bidra til

Når det no er etablert at tekstane i utvalet belyser dimensjonane ved livsmeistringsomgrepet, er det relevant å diskutere på kva måte eit auka innsyn i tematikkane gjennom møte med tekstane kan vere til hjelp for ungdomsskuleelevar i deira utvikling av ein trygg identitet. Emosjonell og personleg utvikling er ein sentral del av identitet. Jære (2016) og Kjelen (2017) argumenterer begge for at skjønnlitteratur bør ha ei sentral rolle i norskfaget. Dette då det potensielle læringsutbyttet når det gjeld emosjonell og personleg utvikling, er stor. Å arbeide med skjønnlitteratur med eit mål om at elevane skal ha eit slikt læringsutbyte, gjer lesinga til ein identitetsutviklande aktivitet. I tillegg til at tekstane kan fungere som vindauge og spegel, som diskutert ovanfor, møter ein i alle tekstane hovudkaraktarar ein som lesar må ta omsyn til og ha eit forhold til i lesinga. Som Penne (2001, s. 36) peikar på, møter ein karakterar som på ulike vis påverkar oss. Fleire av hovudkaraktarane, som til dømes Simon, Vilde og Suzie, opnar for diskusjonar rundt sympati. Dette då dei i tekstane framstiller

vanskelege og urettferdige livssituasjonar. Ved lesing av tekstar der ein møter desse hovudkarakterane, vil elevane, i tillegg til å få innsyn i livserfaringar dei sjølv ikkje har mykje kjennskap til, kunne kjenne på kjensla av å tykkje synd på andre. Dette opnar for vidare refleksjonar rundt samfunnsmessige forhold som vert belyst i dei nemnte tekstdøma. Slik Melvold og Sæther (2020, s. 34) peikar på, vil dette gagne både elevane og samfunnet, sidan det er avgjerande å ha kunnskap om tematikkar som seksualitet, relasjonar, grensesetjing og dei andre tematikkane i tekstutvalet. Korleis elevane som lesarar forstår det som vert formidla i tekstane, avheng i stor grad av dei sjølv. Som Wolfgang Iser (Penne, 2001, s. 232) peikar på, vil forståinga av tekstane verte farga av tidlegare erfaringar. Elevane sine eigne ressursar og erfaringar vert nytta i prosessen med å forstå teksten og kva den formidlar. Å sjå på skjønnlitteratur som eit verktøy i elevane si personlege utvikling og identitetsutvikling, gjer lesarorienterte inngangar til faget relevant (Rosenblatt, 1995; Rødnes, 2014). Eg vil argumentere for at slike inngangar er dei mest høvelege måtane å arbeide med tekstar på dersom målet er emosjonell utvikling hjå elevane. Dette då inngangen opnar for at elevane som lesarar brukar eigne erfaringar for å forstå tekstane, samt at dei i fellesskap gjennom diskusjonar om tekstane, kan dele erfaringar og forståingar.

Som det kom fram av analysen, framstiller tekstane eit variert spekter av kjensler, handling og personlegdommar. Desse framstillingane vil, saman med den individuelle lesaren sin reaksjon på framstillingane, vere med å prege lesaren si kognitive og emosjonelle utvikling. Som Hennig (2020, s. 43) skriv, heng utviklinga saman med korleis lesaren stiller seg til dette, og kor lesaren utifrå sitt møte med teksten, plasserer seg sjølv i den verkelege verda. Å vite kor ein skal plassere seg sjølv, inneber at ein veit noko om kva verdisett ein sjølv har.

Å ha ein trygg identitet inneber å vere i stand til å ta gjennomtenkte val når det gjeld sitt eige liv. Identitetsutvikling vert av Erikson (1978b) understreka å vere ein prosess som skjer over tid. Det er eit breitt spekter av faktorarar som påverkar identiteten vår, både ytre og indre faktorar. Sentralt i å finne og verte trygg på sin eigen identitet står påverknad utanfrå. Elevar i ungdomsskulealder er i ein utviklingsprosess på fleire arenaer, både mentalt og fysisk. Mentalt finn ein emosjonell, sosial og personleg utvikling, som på mange vis følgjer kvarandre. I denne utviklinga står litteraturen i ei særstilling (Penne, 2001, s. 46). Gjennom forteljingar kan vi skape eigne bilete av oss sjølv og vår tilhøyrsløse i verda, og som peika på kan ein møte hovudkarakterar som er modellar for identitet og handlingsmønster. Ein sentral implikasjon er likevel at elevane sin identitet ikkje vert danna i møte med éin enkelt tekst. For at elevane skal kunne nytte fiksjonstekstar på vegen mot å få ein trygg identitet, må dei møte eit mangfald av tekstar, både tekstar dei kan kjenne seg att i og spegle seg i, og tekstar dei ikkje kan kjenne seg att i – som fungerer som vindaug mot verda. Difor er det sentralt at ein i norskfaget framleis held fast ved å lese eit breitt utval av skjønnlitterære tekstar.

7.0 Konklusjon

Då eg som liten las om Charlie og besteforeldra hans, hadde eg to tankar i hovudet: På den eine sida var eg misunneleg på Charlie som utan forvarsel vart arvtakar av ein eineståande sjokoladefabrikk. Samstundes sat eg med ei kjensle av å tykkje synd i guten som var oppvaksten i fattige kår. Eg ser no korleis boka engasjerte meg og utvikla empati hjå meg. Ideen bak denne oppgåva oppstod som ein følge av mitt eige engasjement for skjønnlitterære lesaropplevingar. Då den nye læreplanen vart utarbeidd fatta eg fort interesse for dei tverrfaglege temaa, særleg temaet som inkluderte livsmeistring. Mi hjartesak som lærar har allereie vorte at elevane gjennom skulegangen skal oppleve å mestre og utvikle seg, og slik verte trygge på den dei er.

I forkant av arbeidet var eg spent på å sjå på kva måte eit nytt læreverk representerer tekstar om livsmeistring når dette no er integrert i læreplanen. Hovudføremålet med oppgåva har vore å finne ut av korleis skjønnlitterært arbeid i norskfaget kan bidra til at ungdomsskuleelevane utviklar ein trygg identitet. For å kunne seie noko om dette er materialet i oppgåva eit utval fiksjonstekstar i eit norsklæreverk. Oppgåva tek utgangspunkt i denne todelte problemstillinga: Kva kjenneteiknar hovudkarakterane og deira liv i eit utval fiksjonstekstar i eit norskverk, og på kva måte kan møtet med desse tekstane bidra til utvikling av ein trygg identitet hjå ungdomsskuleelevar?

Hovudkarakterane og deira liv har gjennom analysen og diskusjonen vorte drøfta. Sjølv om karakterane og tekstane dei er ein del av er fiktive, vil ein kunne rekne dei verkelegheitsnære skildringane ein finn i ungdomslitteraturen for å vere eit verdifullt innsyn i erfaringar. Hovudkarakterane i tekstane representerer 17 ulike liv med tilhøyrande like mange ulike måtar å leve dei på. Nokre av tekstane belyser dei same tematikkane, og har fleire likskapstrekk når det gjeld innhald. Også nokre av hovudkarakterane kan seiast å ha visse likskapstrekk. Variasjonen i hovudkarakterane er stor når det kjem til levemåte, verdival og eigenskapar. Nokre elevgrupper vil ha større sjanse for å finne karakterar dei har fellesskapstrekk med.

I møte med tekstane møter ungdomslesaren eit variert sett med tematikkar knytt til livsmeistring. Skjønnlitteraturen står i ei særstilling i høve det å lære om kjensler og å utvikle empati og sympati. Difor er skjønnlitteraturen også sentral med tanke på identitetsutvikling. I møte med tekstar vil ein kunne utvikle og finne fram til sine eigne tankar og verdier. Samstundes kan tekstane utfordre desse. Gjennom lesing kan elevane skape eigne bilete av korleis samfunnet fungerer, og korleis ein kan løyse utfordringar ein møter på i livet. Eksponering for ulike måtar å leve på vil kunne gje ungdomsskuleelevar kunnskapar om korleis ein kan møte små og store utfordringar ein møter i livet, og i så måte gjere dei i betre stand til å sjølv ta ansvarlege livsval. Tekstane i utvalet har identitetsskapande funksjonar. Møte med tekstane gjev elevane avkreftande eller bekreftande svar på

spørsmål knytt til identitetsproblematikk. Identitet vert danna over tid, då det er ein prosess som skjer gjennom utvikling. Det er difor ikkje gitt at elevane vil oppleve dei 17 tekstane som identitetsskapande. Kanskje må elevane lese mange ulike tekstar før dei møter ein tekst som «treffer» dei, og som dei sjølve opplever som identitetsskapande. Ungdomsskulegruppa er ei variert samansett gruppe. Det er difor ikkje mogleg å finne eit representativt utval tekstar som skil seg ut som betre enn andre i føremålet.

Dei lesarorienterte teoriene er sentrale i det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Dei har hatt ein viktig funksjon som reiskap for å setje lys på det potensielle læringsutbytet i skjønnlitteraturen. Teoriene har tydeleggjort korleis møte med hovudkaraktarar kan bidra i elevane si eiga identitetsutvikling. Faktorane og premissa teoriene legg føringar for, har vist seg å verte synlege i drøftinga av læringsutbytet, då det ikkje er gitt at alle elevar vil kunne oppleve identifikasjon med ein eller fleire av hovudkaraktarane i utvalet. Dette understrekar viktigheita av kritisk vurdering av kva tekstar som skal nyttast i norskfaget. Desse funna samsvarar i stor grad med tidlegare forskning som nemnt i innleiingskapittelet, og også med dei teoretiske referanserammene. Samstundes kan ein stille spørsmål til kva tekstar som *best* belyser livsmeistring og identitetsspørsmål for den enkelte eleven. Potensialet tekstane i utvalet ber med seg er fleirsidig, men det er ikkje dermed sagt at dette vil gjere seg gjeldande for alle elevar.

Funn i ei kvar undersøking heng tett saman med valt metode. Dette gjer seg også gjeldande for denne undersøkinga. Den todelte problemstillinga fordra å tenkje kreativt og løysningsorientert når det gjaldt metode. Eg valte å metodetriangulere ved hjelp av dei to metodane kvalitativ innhaldsanalyse og skjønnlitterær analyse. Dette vart gjort med eit mål om å belyse problemstillinga best mogleg. For å undersøke tematikkane som er tema i analysen presentert i kapittel 4, var det den kvalitative innhaldsanalysen som vart nytta. For å sjå nærare på det tekstinterne elementet *hovudkaraktarar*, nytta eg ein litterær analyse. Metodane har på fleire vis glidd over i kvarandre, då hovudkaraktarane sine liv både er eit tekstinternt element som gjev grunnlag for litterær analyse, men også eit område som speglar tematikkar, som gjev grunnlag for innhaldsanalyse.

Kategoriene som vart etablert for å velje tekstar til undersøkinga er henta frå overordna del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Her gjorde eg eit val om å ekskludere nokre av tematikkane som av utdanningsmyndigheitene vert sett i samanheng med livsmeistring. Kategoriene som vart vald stemmer også godt overeins med identitetsomgrepet, då val av verdiar, seksualitet og kjensler er særlege sentrale delar av vår eigen identitet. Kategoriene er likevel ikkje uttømmende og dekkjer ikkje alle sidene ved identitet og livsmeistring. Avgrensingane når det kjem til kategoriene har

gjort utslag på dette. Likevel vart det, med omsyn til omfang, naudsynt å gjere ei avgrensing i høve tekstutvalet.

Når det kjem til utvalet i oppgåva er det to implikasjonar eg i avslutninga vil trekke fram. Den første rettar seg mot læreboka som har vore nytta som materiale i undersøkinga. Vi som lesarar har ikkje kjennskap til korleis forfattarane av læreboka har vald ut tekstar og tekstutdrag til boka. Kva kriterium dei har teke utgangspunkt i veit ein ikkje. Hovudtyngda av tekstane i læreboka er av nyare dato, noko som også speglar tekstutvalet i undersøkinga mi: Den eldste teksten er skriven i 1992. Det andre eg vil trekke fram dreier seg om korleis eg som forskar valde å gå fram for å undersøke materialet. Tekstanalyse kan gjennomførast både kvalitativt og kvantitativt. Kvantitative tekstanalysar inkluderer til dømes frekvensar, noko eg nytta for å belyse kjenneteikna ved hovudkarakterane. Ved å gjennomføre teljing eller registrering kunne ein sagt noko om i kva grad ulike grupper er representerte i utvalet. Det ville likevel vore naudsynt å undersøke dette ytterlegare enn ved oppteljing åleine for å belyse den gjeldande problemstillinga.

Som belyst i kapittel 2.2 har norskfaget tradisjonelt sett vore rekna for å vere det mest omfattande og mangesidige faget i norsk skule. Kunnskapen om diskusjonane knytt til hovudføremålet i faget har vore interessante å ha med seg inn i undersøkinga og i møte med tekstane i utvalet. Den identitetsskapande sida ved norskfaget gjer seg gjeldande kva gjeld tekstane i utvalet, då dei har identitetsskapande funksjonar. I klasserommet vil den identitetsskapande sida ved faget vise seg som ein prosess som går over tid, og som avhenger av elevane si eiga utvikling. Sett i lys av den aukande endringstakten ein opplever på mange område i samfunnet, vil framtida sine samfunnsborgarar krevje eit variert sett kunnskapar. Å halde på det identitetsskapande fokuset i norskfaget er eit fornuftig og framtidsretta val. Ved å vie tid i faget til å lese eit breitt utval skjønnlitterære tekstar, kan ein gje elevane verdifulle kunnskapar om det å meistre eigne liv.

8.0 Litteraturliste

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T.S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250-274). Oslo: Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10: Tekster 5*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Bratberg, Ø. (2019). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ehnebom, A. O. M. (2020). *Livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget: En studie av tv-serien Skam og didaktiske refleksjoner knyttet til mulige tilnæringsmåter i undervisningen* (Masteroppgåve). Universitetet i Stavanger: Stavanger. Henta frå https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2676445/Ehnebom_Anja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Erikson, E. H. (1978a). Youth and the Life Cycle. I The National Drug Abuse Center for Training and Resource Development, *Abdolence: Intervention Strategies* (s. 97-106). Henta frå <https://books.google.no/books?id=ExnqQQ0iIX0C&ots=NkpKk4V0tI&dq=youth%20and%20the%20life%20cycle&lr&hl=no&pg=RA5-PA97#v=onepage&q=youth%20and%20the%20life%20cycle&f=false>
- Erikson, E. H. (1978b). The Eight Stages in the Life Cycle of Man. I The National Drug Abuse Center for Training and Resource Development, *Abdolence: Intervention Strategies* (s. 109-110). Henta frå <https://books.google.no/books?id=ExnqQQ0iIX0C&ots=NkpKk4V0tI&dq=youth%20and%20the%20life%20cycle&lr&hl=no&pg=RA5-PA97#v=onepage&q=youth%20and%20the%20life%20cycle&f=false>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and The Life Cycle*. New York: Norton Company.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gedde-Dahl, T. W. (2001, 20. februar). Empowerment – styrking av mestring? Henta 22.02.21 frå <https://tidsskriftet.no/2001/02/sprakspalten/empowerment-styrking-av-mestring>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. (s. 13-43). Oslo: Det norske samlaget.
- Hegstad, R. & Prebensen, C. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Henta frå <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. København: Samfundslitteratur.

- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jære, L. (2016, 2. september). Norskfaget i spenn mellom danning og redskap. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-norsk-norskopplaering/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/167219>
- 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). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet, Trondheim. Henta frå <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7>
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse: Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelen, H. (2017). Grunnleggjande fagleg? Framstillinga av fagleg innhald, grunnleggjande ferdigheiter og eleven i fagplanane for norsk og musikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4721>
- Kroger, J. (2017). Identity development in Adolescence and Adulthood. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.54>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse* (2. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, J. Ø. (2019). «Kære, lad os ikke komme ind på følelser og sligt noget» - En studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Masteroppgåve). Høgskolen i Innlandet. Henta frå <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2637090/Martinsen.pdf?sequence=1>
- Melvold, A. & Sæther, V. (2020). *Temainnganger til norskfaget: Ei verktøykasse for klasserommet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Moseid, E. A. (2014). Dikt. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 113-127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (s. 105-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Næsheim, I. (2017). *Identitet og norskfaget: En kritisk diskursanalyse av ordet identitet i tre læreplaner i norsk* (Masteroppgåve). Høgskolen i Innlandet. Henta frå <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2498831/Naesheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Olsen, C. B. (2020). *Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur på ungdomstrinnet: En studie av norsklæreres tilrettelegging av identitetsutvikling på ungdomstrinnet* (Masteroppgåve). Høgskulen på Vestlandet. Henta frå https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2671291/Olsen_CecilieB.pdf?sequence=1
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Penne, S. (2001). Norsk som identitetsfag. Norsklæreren i det moderne. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Rødnes, A. K. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 70-87. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skaftun, A. (2019, 25. November). Å tenke sjæl og mene – Foran fagfornyelsen. Henta frå <https://blogg.forskning.no/lesesenteret/a-tenke-sjael-og-mene--foran-fagfornyelsen/1598015>
- Slettan, S. (Red.). (2014). *Ungdomslitteratur: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Språkrådet. (u.å.) Empowerment. Henta 21.02.21 frå <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>
- Strømmen, A. H. (2020). *Å finne seg sjølv i læreboka: Mangfald i fire norskverk for barneskulen* (Masteroppgåve). Høgskulen på Vestlandet: Bergen. Henta frå <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2601283>
- Torvik, A. (1973). *Innføring i litterær analyse* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/927ed203f49dae870e16fe34c1342c70?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Aa, L. & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk – skulens største fag. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 12-27). Oslo: Universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Systematisering av tekstane i utvalet

Sidetal	Tittel	Forfattar	Handling	Kategori
s. 12-17	Gugg	Lars Saabye Christensen	«Eg» og Georg, to kompisar på 15 år, spyttar ei «gugge-klyse» frå fjerde etasje og ned i første. Dei treffer vaskekona. Ho reagerer på ein uventa måte. Tjue år etterpå møter «eg»-personen vaskekona igjen på kafé. Han spør om ho hugsar han, og forklarar kva som skjedde. Ho fornektar situasjonen.	Grensesetjing + fleire
s. 23-30	Nordsjøen	Marita Liabø	14 år gammal jente som hovudkarakter. Faren arbeider i Nordsjøen og er difor mykje vekke, og mora skriv blogg. Broren døydde for eitt år sidan, og mora er deprimert. Faren drikk av og til for mykje øl, og når det skjer, kranglar foreldra. Ho er god i fotball, og får tilbodet om å flytte til England og spele for Arsenal.	Kjensler
s. 39-41	Korona er ein ball med piggar	Maria Parr	Novella skildrar ein samtale mellom to søsken ved leggetid. Samtalen handlar om korona, og veslebroren samanliknar korona med kanonball. Den eldste av søskena avviser innspela frå den yngste. Etter kvart forklarar den eldste at korona og kanonball ikkje er det same, fordi i kanonball er det to lag, i «korona-ball» er det berre éitt; alle mot korona. Då vert veslebroren stille og sovnar.	Kjensler
s. 42-45	Stinkefisk	Ferdinand von Schirach	Det går rykte i byen om at den gamle mannen med solbriller er ein mordar, og at han et hovudet av levande fiskar. Mannen blir berre kalla «Stinkefisk». Barn og ungdom i byen er redd for Stinkefisk. Ein ungdomsgjeng bestemmer seg for å hemne seg på han, og han blir utsett for vald av ungdommane. Medan dei kastar steinar på han finn dei ut at han er blind.	Grensesetjing
s. 46-47	Hva jeg ønsker meg til konfen	Linn Skåber	Fiktiv konfirmasjonstale der «talaren» tek eit oppgjær med onkel Roar. Onkel Roar ertar hovudkarakteren for legningen hans, og har mange haldningar som skil seg frå hovudkarakteren sitt syn på verda.	Seksualitet og kjønn

s. 48-49	Søppel, damer og tidlig morgen	Linn Skåber	Stian vil bli søppelbilsjåfør. Han fantaserer om korleis denne jobben ville vore og håpar at dette vil bli framtida hans. Faren hans meiner at han skal få ein jobb med høg status og gå med dress på jobb. Tydeleg konflikt mellom far og son på grunn av verdiar. Sonen verkar til å ville gjere som faren vil.	Verdival
s. 60-65	Ulven med lua	Ragnfrid Trohaug	Retrospektiv novelle om Helena. Attende ved fotballklubben sin arena, og ser tilbake på den skjebnesvangre kampen som markerte slutten på fotballkarrieren hennar. Er saman med kjæresten sin Helle. Skildringar av kor tøff ho var på fotballbana. Stor kontrast mellom tenåringslivet som var prega av kaos og det gode livet ho lever saman med Helle som vaksen. Fleire tematikkar som høver til fleire av kategoriane.	Seksualitet og kjønn + fleire
s. 140-145	Greia med maneter	Ali Benjamin	Suzie har mista venninna si, som døydde då ho var på symjetur. Før ho døydde hadde dei skildd litt frå kvarandre, og venninna hadde endra seg litt. No jobbar Suzie med å finne ut av kva som verkeleg skjedde då venninna døydde. I etterkant av dødsfallet slit ho med å setje ord på kjensler, og ho blir difor sendt til psykolog av foreldra.	Kjensler
s. 150-154	Svikta!	Bente Bratlund	Iris sine foreldre er skilde. Ho er flau over far sin, og har eit betre forhold til mora si enn til han. På skuleavslutninga dukkar faren opp, og kjem bort til Iris og venene etter at dei har opptredd på scena. Då finn alle ut at Iris har fortald løgner om far sin, og venene skjønner ikkje kvifor.	Mellom-menneskelege relasjonar
s. 155-157	Ungdomsskulen	Heidi Furre	Utdraget skildrar ein episode der Maja blir beden om å gå til helsesøster. Ho kan fortelje at ein lærar er bekymra for ho, då ho verkar trøytt. Maja bortforklarar dette med at ho brukar kveldane på å snakke med søster si i Australia. Helsesøster vil snakke om pappaen til Maja, det vil ikkje Maja, for då veit ho at ho kjem til å grine. Han døydde då Maja var ung. Teksten skildrar det stereotypiske ungdomsskulelivet med bøller, populære jenter, fotballgutar, upopulære jenter, røykarar og nerdar.	Kjensler

s. 164-167	Rumpa til Ingvar Lykke	Nina Elisabeth Grøntvedt	14-åringen Pauline er hovudstups forelska i ein 25 år gammal skodespelar. Hennar største draum er å bli manusforfattar og filmregissør. Ho får ekstrajobb som assistent der Ingvar Lykke jobbar, og får sjå han så mykje ho vil, i tillegg til at ho får innsyn i yrkesbransjen ho sjølv ønskjer å bli ein del av.	Mellom-menneskelege relasjonar
s. 176-180	Det du ikke vet om Vilde	Nicolai Houm	Vilde sin far er i fengsel. Ho synest dette er vanskeleg å akseptere, men har på sitt vis lært seg å leve med det. Ho drøymmer om å bli forfattar og skriv mykje om kjensler og tankar som pregar kvardagen hennar.	Levevanar
s. 192-197	Dette blir mellom oss	Alexander Kielland Krag	Hovudpersonen og familien har nett flytta tilbake til Oslo etter nokre år i Stavanger. I Stavanger fann medelevane hans ut av han var homofil, og det «enda ikkje bra». På den nye skulen møter han Phillip som han fort blir nær ven med. Han er hemmeleg forelska i Nikolai, den penaste guten han nokon gong har møtt.	Seksualitet og kjønn
s. 198-200	Sáve Sápmi	Ingá Elin Marakatt	Sáve er 12 år gammal. Same. Drøymmer om å ta over ansvaret for reindrifta familien i ei årrekke har drive. Opplever at folk rundt ikkje ser verdien av det ho og familien verdset.	Verdival
s. 210-212	Andromeda	Lars Mæhle	Simon skal no flytte til sin tredje fosterheim. Han er kjent for å vere rebelsk, og har fått fleire diagnosar av ulike psykologar. Han er rastlaus, og bankar folk fordi han treng noko å gjere på, ikkje fordi han ønskjer å skade folk. Hans biologiske foreldre var rusavhengige, og han har ikkje høyrte noko frå dei sidan den dagen han blei flytta av barnevernet. Den nye fosterheimen ligg aude til, «ein utpost i kongeriket Noreg». Her endrar alt seg, og Simon blir etter kvart trygg på seg sjølv og kven han er.	Mellom-menneskelege relasjonar + fleire
s. 224-231	Alt jeg skylder deg er juling	Arne Svingen	Herman og kompisen bankar folk. Dei drikk alkohol i helgane og er ute til langt på natt. Herman og kompisen er ulike på mange måtar, men held likevel saman på grunn av den felles interessa for vald. Herman vert ikkje ferska denne kvelden fordi han klarer å rømme før politiet kjem.	Grensesetjing

s. 232-237	1000 dagar	Inger Johanne Sæterbakk	Johanna og Georg har vore bestevener sidan barnehagen, og dei skal straks byrje på ungdomsskulen. Då bestemmer Johanna seg for at ho vil setje venskapet med Georg på pause i 1000 dagar.	Mellom-menneskelege relasjonar
------------	------------	-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

9.2 Vedlegg 2: Oversikt over hovudkarakterane i tekstane

Tittel	Namn	Kjønn	Alder
<i>Andromeda</i>	Simon	Gut	16 år
<i>1000 dagar</i>	Johanna 13 år	Jente	13 år
<i>Gugg</i>	Ukjend	Gut	Ukjend (vaksen)
<i>Nordsjøen</i>	Ukjend	Jente	14 år
<i>Svikta!</i>	Iris	Jente	Ukjend (ungdom)
<i>Det du ikke vet om Vilde</i>	Vilde	Jente	13 år
<i>Dette blir mellom oss</i>	Felix	Gut	17 år
<i>Ulven med lua</i>	Helena	Jente	Ukjend (vaksen)
<i>Hva jeg ønsker meg til konfen</i>	Ukjend	Gut	Ukjend (ungdom)
<i>Greia med maneter</i>	Suzie	Jente	Ukjend (ungdom)
<i>Rumpa til Ingvar Lykke</i>	Pauline	Jente	14 år
<i>Stinkefisk</i>	Tom	Gut	Ukjend (ungdom)
<i>Alt jeg skylder deg er juling</i>	Herman	Gut	17 år
<i>Korona er ein ball med piggar</i>	Ukjend	Ukjend	Ukjend
<i>Ungdomsskulen</i>	Maja	Jente	Ukjend (ungdom)
<i>Sáve Sápmi</i>	Sáve	Jente	12 år
<i>Søppel, damer og tidlig morgen</i>	Stian	Gut	15 år

Vedlegg

Vedlegg 1: Systematisering av tekstane i utvalet

Sidetal	Tittel	Forfattar	Handling	Kategori
s. 12-17	Gugg	Lars Saabye Christensen	«Eg» og Georg, to kompisar på 15 år, spyttar ei «gugge-klyse» frå fjerde etasje og ned i første. Dei treffer vaskekona. Ho reagerer på ein uventa måte. Tjue år etterpå møter «eg»-personen vaskekona igjen på kafé. Han spør om ho hugsar han, og forklarar kva som skjedde. Ho fornektar situasjonen.	Grensesetjing + fleire
s. 23-30	Nordsjøen	Marita Liabø	14 år gammal jente som hovudkarakter. Faren arbeider i Nordsjøen og er difor mykje vekke, og mora skriv blogg. Broren døydde for eitt år sidan, og mora er deprimert. Faren drikk av og til for mykje øl, og når det skjer, kranglar foreldra. Ho er god i fotball, og får tilbodet om å flytte til England og spele for Arsenal.	Kjensler
s. 39-41	Korona er ein ball med piggar	Maria Parr	Novella skildrar ein samtale mellom to søsken ved leggetid. Samtalen handlar om korona, og veslebroren samanliknar korona med kanonball. Den eldste av søskena avviser innspela frå den yngste. Etter kvart forklarar den eldste at korona og kanonball ikkje er det same, fordi i kanonball er det to lag, i «korona-ball» er det berre éitt; alle mot korona. Då vert veslebroren stille og sovnar.	Kjensler
s. 42-45	Stinkefisk	Ferdinand von Schirach	Det går rykte i byen om at den gamle mannen med solbriller er ein mordar, og at han et hovudet av levande fiskar. Mannen blir berre kalla «Stinkefisk». Barn og ungdom i byen er redd for Stinkefisk. Ein ungdomsgjeng bestemmer seg for å hemne seg på han, og han blir utsett for vald av ungdommane. Medan dei kastar steinar på han finn dei ut at han er blind.	Grensesetjing
s. 46-47	Hva jeg ønsker meg til konfen	Linn Skåber	Fiktiv konfirmasjonstale der «talaren» tek eit oppgjær med onkel Roar. Onkel Roar ertar hovudkarakteren for legningen hans, og har mange haldningar som skil seg frå hovudkarakteren sitt syn på verda.	Seksualitet og kjønn

s. 48-49	Søppel, damer og tidlig morgen	Linn Skåber	Stian vil bli søppelbilsjåfør. Han fantaserer om korleis denne jobben ville vore og håpar at dette vil bli framtida hans. Faren hans meiner at han skal få ein jobb med høg status og gå med dress på jobb. Tydeleg konflikt mellom far og son på grunn av verdiar. Sonen verkar til å ville gjere som faren vil.	Verdival
s. 60-65	Ulven med lua	Ragnfrid Trohaug	Retrospektiv novelle om Helena. Attende ved fotballklubben sin arena, og ser tilbake på den skjebnesvangre kampen som markerte slutten på fotballkarrieren hennar. Er saman med kjæresten sin Helle. Skildringar av kor tøff ho var på fotballbana. Stor kontrast mellom tenåringslivet som var prega av kaos og det gode livet ho lever saman med Helle som vaksen. Fleire tematikkar som høver til fleire av kategoriane.	Seksualitet og kjønn + fleire
s. 140-145	Greia med maneter	Ali Benjamin	Suzie har mista venninna si, som døydde då ho var på symjetur. Før ho døydde hadde dei skildd litt frå kvarandre, og venninna hadde endra seg litt. No jobbar Suzie med å finne ut av kva som verkeleg skjedde då venninna døydde. I etterkant av dødsfallet slit ho med å setje ord på kjensler, og ho blir difor sendt til psykolog av foreldra.	Kjensler
s. 150-154	Svikta!	Bente Bratlund	Iris sine foreldre er skilde. Ho er flau over far sin, og har eit betre forhold til mora si enn til han. På skuleavslutninga dukkar faren opp, og kjem bort til Iris og venene etter at dei har opptredd på scena. Då finn alle ut at Iris har fortald løgner om far sin, og venene skjønar ikkje kvifor.	Mellom-menneskelege relasjonar
s. 155-157	Ungdomsskulen	Heidi Furre	Utdraget skildrar ein episode der Maja blir beden om å gå til helsesøster. Ho kan fortelje at ein lærar er bekymra for ho, då ho verkar trøytt. Maja bortforklarar dette med at ho brukar kveldane på å snakke med søster si i Australia. Helsesøster vil snakke om pappaen til Maja, det vil ikkje Maja, for då veit ho at ho kjem til å grine. Han døydde då Maja var ung. Teksten skildrar det stereotypiske ungdomsskulelivet med bøller, populære jenter, fotballgutar, upopulære jenter, røykarar og nerdar.	Kjensler

s. 164-167	Rumpa til Ingvar Lykke	Nina Elisabeth Grøntvedt	14-åringen Pauline er hovudstups forelska i ein 25 år gammal skodespelar. Hennar største draum er å bli manusforfattar og filmregissør. Ho får ekstrajobb som assistent der Ingvar Lykke jobbar, og får sjå han så mykje ho vil, i tillegg til at ho får innsyn i yrkesbransjen ho sjølv ønskjer å bli ein del av.	Mellom-menneskelege relasjonar
s. 176-180	Det du ikke vet om Vilde	Nicolai Houm	Vilde sin far er i fengsel. Ho synest dette er vanskeleg å akseptere, men har på sitt vis lært seg å leve med det. Ho drøymmer om å bli forfattar og skriv mykje om kjensler og tankar som pregar kvardagen hennar.	Levevanar
s. 192-197	Dette blir mellom oss	Alexander Kielland Krag	Hovudpersonen og familien har nett flytta tilbake til Oslo etter nokre år i Stavanger. I Stavanger fann medelevane hans ut av han var homofil, og det «enda ikkje bra». På den nye skulen møter han Phillip som han fort blir nær ven med. Han er hemmeleg forelska i Nikolai, den penaste guten han nokon gong har møtt.	Seksualitet og kjønn
s. 198-200	Sáve Sápmi	Ingá Elin Marakatt	Sáve er 12 år gammal. Same. Drøymmer om å ta over ansvaret for reindrifta familien i ei årrekke har drive. Opplever at folk rundt ikkje ser verdien av det ho og familien verdset.	Verdival
s. 210-212	Andromeda	Lars Mæhle	Simon skal no flytte til sin tredje fosterheim. Han er kjent for å vere rebelsk, og har fått fleire diagnosar av ulike psykologar. Han er rastlaus, og bankar folk fordi han treng noko å gjere på, ikkje fordi han ønskjer å skade folk. Hans biologiske foreldre var rusavhengige, og han har ikkje høyrte noko frå dei sidan den dagen han blei flytta av barnevernet. Den nye fosterheimen ligg aude til, «ein utpost i kongeriket Noreg». Her endrar alt seg, og Simon blir etter kvart trygg på seg sjølv og kven han er.	Mellom-menneskelege relasjonar + fleire
s. 224-231	Alt jeg skylder deg er juling	Arne Svingen	Herman og kompisen bankar folk. Dei drikk alkohol i helgane og er ute til langt på natt. Herman og kompisen er ulike på mange måtar, men held likevel saman på grunn av den felles interessa for vald. Herman vert ikkje ferska denne kvelden fordi han klarer å rømme før politiet kjem.	Grensesetjing

s. 232-237	1000 dagar	Inger Johanne Sæterbakk	Johanna og Georg har vore bestevener sidan barnehagen, og dei skal straks byrje på ungdomsskulen. Då bestemmer Johanna seg for at ho vil setje venskapet med Georg på pause i 1000 dagar.	Mellom-menneskelege relasjonar
------------	------------	-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

Vedlegg 2: Oversikt over hovudkarakterane i tekstane

Tittel	Namn	Kjønn	Alder
<i>Andromeda</i>	Simon	Gut	16 år
<i>1000 dagar</i>	Johanna 13 år	Jente	13 år
<i>Gugg</i>	Ukjend	Gut	Ukjend (vaksen)
<i>Nordsjøen</i>	Ukjend	Jente	14 år
<i>Svikta!</i>	Iris	Jente	Ukjend (ungdom)
<i>Det du ikke vet om Vilde</i>	Vilde	Jente	13 år
<i>Dette blir mellom oss</i>	Felix	Gut	17 år
<i>Ulven med lua</i>	Helena	Jente	Ukjend (vaksen)
<i>Hva jeg ønsker meg til konfen</i>	Ukjend	Gut	Ukjend (ungdom)
<i>Greia med maneter</i>	Suzie	Jente	Ukjend (ungdom)
<i>Rumpa til Ingvar Lykke</i>	Pauline	Jente	14 år
<i>Stinkefisk</i>	Tom	Gut	Ukjend (ungdom)
<i>Alt jeg skylder deg er juling</i>	Herman	Gut	17 år
<i>Korona er ein ball med piggar</i>	Ukjend	Ukjend	Ukjend
<i>Ungdomsskulen</i>	Maja	Jente	Ukjend (ungdom)
<i>Sáve Sápmi</i>	Sáve	Jente	12 år
<i>Søppel, damer og tidlig morgen</i>	Stian	Gut	15 år