

Martine White Gjerde

*"Eit mørke inne i lyset"*

En litteraturdidaktisk lesning av Tore Renbergs  
*Du er så lys.*

Masteroppgave i nordisk for lektorstudenter

Veileder: John Brumo

Mai 2023



Martine White Gjerde

*"Eit mørke inne i lyset"*

En litteraturredaktisk lesning av Tore Renbergs *Du er så lys*.

Masteroppgave i nordisk for lektorstudenter  
Veileder: John Brumo  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

Denne oppgaven er en didaktisk refleksjon over hvordan romanen *Du er så lys* av Tore Renberg kan anvendes i litteraturundervisningen. Dette er en roman med potensial til å tematisere psykisk helse, som står i forbindelse med implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. For at romanen kan fungere som en inngang til å snakke om psykisk helse har jeg reflektert rundt hva slags tilnærming til lesningen som egner seg. Denne oppgaven viser hvordan en kombinasjon av analytisk og erfaringsbasert tilnærming er hensiktsmessig for å opparbeide norskfaglig kompetanse. Avhandlingen består av en narratologisk analyse av *Du er så lys* som har som hovedmål å undersøke hvordan litterære grep skaper affekter hos leseren. Det har også vært hensiktsmessig å benytte seg av affektteoretiske begreper i analysen. Avhandlingen peker på at følelsene som oppstår hos leseren, også kan anses som en verdifull form for læring.

## **Abstract**

This thesis is a didactic reflection on how the novel *Du er så lys* by Tore Renberg can be utilized when teaching literature. This novel has the potential to thematize mental health, which is linked to the implementation of LK20 curriculum's interdisciplinary theme of public health and life skills. In order for the novel to function as an approach for discussing mental health issues, I have reflected on suitable reading methods. This dissertation shows how a combination of an analytically and experienced based approach is applicable for developing Norwegian academic competence. Overall, this is a narratological analysis of *Du er så lys* and the purpose is to investigate how literary strategies generate affect within the reader. For this purpose, I have also used affect theory in the analysis. This thesis points to how reading can prompt feelings when reading, which can also be considered a valuable form of learning.



## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på studietiden min ved NTNU og den fine studiebyen Trondheim. De siste fem årene har gått utrolig fort, det er fordi jeg har hatt det veldig gøy og trivselsfaktoren på studiet har vært høy. Det har vært krevende og utfordrende, men jeg har lært utrolig mye. I denne anledningen vil jeg takke de som har stor fortjeneste for at jeg nå kan levere masteroppgave og har kommet meg gjennom lektorstudiet.

Spesielt takk til John Brumo, du har vist tillitt til mitt prosjekt fra starten og har hjulpet meg med å utforme denne oppgaven. Du har hatt gode poeng og nyttige forslag, jeg har aldri tvilt på din kompetanse! Videre takk til alle dyktige forelesere ved nordisk, dere bidrar hele tiden med å inspirere og formidle verdifull kunnskap til oss kommende norsklærere. Takk til alle medstudenter, dere er gull verdt! Til mine nærmeste på studiet, Kristine, Johanna, Ingvild og Ragnhild, dere har gjort denne tiden til en av de beste.

Jeg ønsker også å takke Julie og Astrid; dere har gitt meg mye støtte og livsgnist.

Selvfølgelig vil jeg takke familien min, spesielt mamma og storesøster, dere har alltid stor tro på at jeg får til det jeg begir meg ut på og gir meg mye omsorg og støtte. Dere har også orket å lese gjennom oppgaven, takk for det!

Til slutt må jeg også takke Tore Renberg for mange fine lesninger og som til slutt resulterte i et spennende prosjekt for masteroppgaven min med romanen *Du er så lys*.

Martine White Gjerde

Trondheim, mai 2023.





## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Formål	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Tore Renbergs forfatterskap	3
1.3.1 Du er så lys: resepsjon	4
1.3.2 Du er så lys: handling	5
<b>2.0 Teori</b>	<b>6</b>
2.1 Litteraturredaktisk teori	6
2.1.1 Hvorfor- Lesing som grunnleggende ferdighet	6
2.1.2 Hva- Skjønnlitteraturens plass i klasserommet og valg av tekster	7
2.1.3 Hvordan- hvordan skal vi tilnærme oss litteraturen?	8
2.2 Folkehelse og livsmestring	9
2.3 Følsomme lesninger	10
1.2.1 Skjønnlitteratur og utvikling av empati	10
1.2.2 Affektiv lesning og narratologi	12
<b>3.0 Litterær analyse</b>	<b>14</b>
3.1 Metode	14
3.2 Struktur og rekkefølge	14
3.3 Sentrale karakterer	15
3.3.1 Jørgen	16
3.3.2 Steinar	18
3.4 Fortellerstemme	21
<b>4.0 Affektiv narratologi</b>	<b>24</b>
4.1 Emosjonelle triggerfigurer	24
4.2 Casual attribution	26
4.3 Vonde følelser er vanskelig å beskrive	27
4.4 Skam og emosjonelt hegemoni	29
<b>5.0 Diskusjon og didaktiske refleksjoner</b>	<b>31</b>
5.1 Det narratologiske	31
5.1.1 Fortellergrep og sjokk	31
5.1.2 Karakterenes muligheter og begrensninger	32
5.1.3 Subjektiv relevans	33
5.1.4 Hvorfor bør elevene jobbe narratologisk med en roman?	34
5.2 Det affektive	35
5.2.1 Skam og stigmatisering	35
5.2.2 Selvmord	36
5.2.3 Folkehelse og livsmestring	38
5.3 Er det forskjell mellom en narratologisk og affektiv narratologisk analyse?	39
<b>6.0 Konklusjon</b>	<b>42</b>
<b>Avslutning</b>	<b>43</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>45</b>
<b>Masterarbeidets relevans for lektoryrket</b>	<b>48</b>

## 1.0 Innledning

Psykiske plager og lidelser har blitt vanlige blant barn og unge, det kan statistikken fortelle oss. Tall fra Folkehelse rapporten (2018) viser at andelen barn og unge som blir diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialhelsetjenesten har økt de siste ti årene. Spesielt gjelder dette for jenter og kvinner i alderen 12-24 år. Statistikken for selvmord viser bekymringsverdige tall. I 2021 økte antall menn som døde i selvmord, og antallet har aldri vært så høyt siden 1990-tallet (NTB, 2022). Psykisk uhelse omfatter både psykiske plager, som for eksempel engstelse og nedstemthet, og psykiske lidelser som brukes for tilstander eller diagnoser som ofte begrenser muligheten til normal livsutfoldelse (Bang et al., 2018). Psykiske helseutfordringer kan oppstå når som helst i livet, også blant barn og unge, og derfor er det helt avgjørende å ha fokus på og arbeide for god psykisk helse gjennom hele livet. Fagfornyelsen med implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan sees som en pedagogisk respons på økende grad av psykiske utfordringer blant unge i samfunnet (Lauritzen, 2021, s. 54).

Et hovedmål ved arbeidet med folkehelse og livsmestring vil være å ruste elevene til å håndtere opplevde utfordringer og stress, samtidig bidra til at skolen på best mulig måte kan forebygge opplevde utfordringer. Aktuelle fokusområder innenfor folkehelse og livsmestring er ifølge Kunnskapsdepartementet «verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner[...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Lærere må bruke sine kunnskaper og eksisterende verktøy for å inkludere folkehelse og livsmestring på en relevant og effektiv måte. Her har norsklærere en unik mulighet til å gi elever rom for å utforske og forstå egne og andres følelser, hvor særlig skjønnlitteraturen spiller en viktig rolle for å presentere ulike perspektiver. Jeg vil senere introdusere noen relevante norskdidaktiske innvendinger og teorier for å belyse mulighetene norsklæreren har for å arbeide med folkehelse og livsmestring i sin undervisning.

### 1.1 Formål

Lærere uttrykker at det er utfordrende å tilrettelegge undervisning som realiserer de tverrfaglige temaene i praksis, særlig når det gjelder folkehelse og livsmestring. Dette kan være på grunn av vage begrepsforståelser, samt spørsmål om det egentlig kan læres bort og forsiktighet i å berøre vanskelige temaer (Lauritzen, Antonsen & Nesby, s. 8). De tverrfaglige temaene slik de kommer frem i overordnet del er et nytt felt og krever mer forskning når det kommer til didaktiske innganger til temaene. En av målsettingene til folkehelse og livsmestring er at elevene skal utvikle kompetanse som fremmer god psykisk helse. Som det ble nevnt

innledningsvis innebærer dette blant annet evne til å bearbeide tanker, følelser og skape gode relasjoner. Norskfaget med sin sentrale posisjon skaper en naturlig inngang for utviklingen av de kompetansene Fagfornyelsen etterspør. I læreplanen for norsk heter det at folkehelse og livsmestring dreier seg om elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det krever riktignok en del arbeid for læreren i valg av tekster og arbeidsmåter som fremmer og stimulerer den ønskede kompetansen hos elevene. Denne oppgaven forsøker å vise hvordan affektbasert litteraturundervisning kan virke engasjerende og bidra til en større forståelse av egne og andres følelsesliv. Oppgaven fungerer som et forslag til en roman som har potensial til å vekke sterke følelser og reaksjoner hos elever, da det er en bok som tematiserer sensitive og tabubelagte hendelser og følelser. En engasjerende leseropplevelse kan resultere i en undervisning som oppleves som relevant og viktig. Fra egen erfaring opplever jeg at elever kan synes at lesing i skolesammenheng er lite fengende og noe de «må». Tilsynelatende kan det virke som at elever er opptatt av at lesning skal gi dem to streker under et svar. Stadig oftere dukker det også opp nyhetsartikler om at barn og unge leser mindre og dårligere enn før. Eksempelvis kunne vi nylig lese at unge leser mindre enn før, og særlig få tenåringsgutter leser bøker (Schwebs, Klevjer & Liland, 2023). Artikkelen problematiserer også synkende leseferdigheter. Som fremtidig norsklærer anser jeg det som en utfordring å skape meningsfulle leseopplevelser som også går i tråd med læreplanens kompetansemål. Dette danner grunnlaget for noe av det jeg ønsker å belyse i min oppgave: forslag til lesning som tar hensyn til individuelle behov, skolens behov og samfunnets behov.

## 1.2 Problemstilling

Boken jeg har valgt ut som et forslag til dette arbeidet er *Du er så lys* (2016) av Tore Renberg. I boken møter vi Jørgen som opplever å være pårørende en som begår selvmord. For pårørende og en utenforstående er det vanskelig å forstå at noen ikke ønsker å leve lenger. Etter et selvmord kan etterlatte, familie, andre nære personer og samfunnet ellers oppleve betydelige konsekvenser. Etterlatte ved brå død kan oppleve reaksjoner som stress, forlenget sorg, depresjon og angst. Ved selvmord, er det imidlertid flere som rapporterer om skam, stigma og behov for å skjule det som har skjedd (Stene-Larsen et.al., 2014). Psykologspesialist Eivind Nordmann-Eide skriver i *Skjønnlitterære selvmord* (2016) at selvmord er et av våre «sterkeste kulturelle tabuer, som de fleste synes det er svært vanskelig å snakke om» (s. 10). En av grunnene til dette er at selvmord er et komplekst og utfordrende fenomen, samtidig som det er

svært relasjonelt, og det er som regel ikke én bestemt årsak bak. Det er vanskelig å få tilgang til andres sinn; det er vanskelig å se smerten noen går og bærer på. Er det i det hele tatt mulig? Her kan skjønnlitteraturen på sitt aller beste gi oss tilgang til det indre hos andre medmennesker.

*Du er så lys* belyser nettopp denne tematikken: hvordan det kan være vanskelig å se andre slik de faktisk er. Det vi ser er en vurdering basert på egen erfaring. Videre kan det inntrykket vi får av andre mennesker være tolkninger som viser seg å være feil. Renberg skriver om sårbare temaer på en lettfattelig måte, men som likevel treffer leseren og får oss til å reflektere over egne relasjoner til medmennesker. Derfor har jeg valgt akkurat denne boken av Renberg til å diskutere hvordan litteratur kan brukes i undervisningen i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Det var naturlig å velge denne romanen som utgangspunkt for min masteroppgave da jeg husker svært godt fra første gang jeg leste den og den appellerte til meg for dette prosjektet. Denne oppgaven forsøker å argumentere hvordan boken har litterære kvaliteter som egner seg til å belyse aktuelle utfordringer innenfor dagens litteraturredidaktikk. Oppgavens problemstilling er følgende:

*Hvordan kan affektiv narratologi anvendes i en didaktisk lesning av Tore Renbergs roman «Du er så lys» som et bidrag til åpenhet rundt psykisk helse?*

### 1.3 Tore Renbergs forfatterskap

Tore Renberg er en prisvinnende forfatter med usedvanlig stort spenn innenfor norsk litteratur. I Per Thomas Andersen sin fremstilling og oversikt over *Norsk litteraturhistorie* (2012) skrives det om Tore Renbergs engasjement for inkludering av de tyngste temaer (s. 673). Det bemerkes likevel hvordan han evner dette uten å være forbundet med «tung litteratur». Renberg er en allsidig forfatter som har skrevet kortprosa, noveller, barnebøker, dramatikk, musikal og filmmanus, men først og fremst romaner. Mest kjent er han nok for sin bokserie om Jarle Klepp, og gjennombruddet kom med *Mannen som elsket Yngve* (2003) som senere ble filmatisert (Andersen, 2012, s. 674). Handlingen i mange av bøkene ligger nært hans egen hjemby, Stavanger, og eget liv. Verkene tar utgangspunkt i å skildre den allsidige oppveksten, både gode og vonde sider. Med romanserien om Jarle Klepp kom også en overgang i skrivestilen. Fra å skrive distansert og eksperimentelt begynte han nå å skrive mer underholdende og realistisk (Andersen, Herzog & Sandvik, 2022).

På Verdensdagen for psykisk helse 10. oktober 2022 skriver Renberg i en kronikk hvor viktig vår mentale helse er. Selv har han erfart utrygghet i oppveksten da hans fars psykiske helse

raknet og endte i alkoholproblemer (Renberg, 2022). Han beskriver at det var vondt å leve i mørket og redselen, og at han trengte noe utenfor seg selv til å føre ham «ut i lyset igjen». Han var heldig og fant løsningen blant annet gjennom venner, lærere og litteraturen. Penn og papir fungerte også som remedium for ham. Som 14-åring begynte han å skrive i dagboken han hadde fått til jul, og etter hvert ble skrivingen livsmålet hans. Dette har resultert i et forfatterskap som stort sett handler om psykisk helse. I et samfunn hvor psykisk helse i økende grad kommer i fokus, forteller han hvordan «det renner over av ungdommer som trenger å bli sett, folk trenger en klem; jeg tenker ofte at jeg er en slags sykepleier, at forfatterskapet er et omsorgsverk» (Renberg, 2022). Dersom han skulle gitt ungdommen et råd hadde det vært å skrive og å lese. Man trenger ikke å stå helt alene i mørket. Ved å skrive og lese kan man reise til en annen verden og kjenne at man ikke er så alene. «Når du kjenner det, vil du kjenne at mørket slår sprekker. Du vil kjenne at lyset begynner å trenge gjennom sprekkene» (Renberg, 2022). Hans beskrivelser av lyset og mørket vil vi se er gjennomgående i *Du er så lys*.

Et typisk kjennetegn ved Renbergs mannlige karakterer er at de faller utenfor samfunnet. Han mener vi fortsatt har en lang vei å gå for å forstå og anerkjenne psyken til mannen (Borud, 2021). Hans tematikk forenes med pågående samfunnsdebatt og regjeringens bestemmelse om å danne et nytt mannsutvalg. Mannsutvalget er ifølge regjeringen for å sikre en god likestillingspolitikk og gi en oversikt over hvilke likestillingsutfordringer gutter og menn møter i livet som bidrar til utenforskap. I Renbergs forfatterskap kan vi eksempelvis lese om mannen i *Matriarkat* (1996) som forsøker å navigere seg i et kvinnedominert samfunn samtidig som han danner sin mannlige identitet og mannen i *Renselse* (1998) som utfører bestialske handlinger på grunn av fortrenget seksualitet (Andersen et al., 2022). I en av Renbergs nyere romaner møter vi Tollak, i *Tollak til Ingeborg* (2020), som fremstår som taus, sint og voldelig, og sliter med å finne sin plass. Renberg forteller at Tollak kan sees på som et resultat av «[...] at når mannen ikke opplever at hans verdier og interessefelt blir sett og akseptert, så blir han en farlig utgave av seg selv» (Borud, 2021). Renbergs forfatterverk gjenspeiler hans interesse for den skjøre menneskelige psyken ettersom han selv har opplevd mye tungt.

### 1.3.1 Du er så lys: resepsjon

Boken *Du er så lys* fikk god mottakelse da den kom ut. Først og fremst trekker flere frem at det er en ny vri fra Renberg og det roses at boken er skrevet på nynorsk. I anmeldelsene vi kan lese fra VG, NRK og Dagsavisen legges det stor vekt på hvordan boken fremstår som en thriller. Det er noe uhyggelig ved boken som vi sitter og venter på skal skje, leseren dras fremover for å vite hva slags katastrofe det er snakk om. Hoem (2016) skriver at i tillegg til at det er en

spennende bok, inneholder den også viktige innsikter om tilstedeværelsen vår, som det er meningsfylt å få ta del i. Sandve (2016) på sin side synes romanen er treig i starten, før den tar seg opp, mens Tjønn (2016) mener de 200 første sidene gjør boken til «årets roman», som et mesterverk, før Renberg roter det til med slutten. Det diskuteres om slutten gir nok dybde til å forstå hvorfor ting skjedde og hvorfor utfallet ble som det ble. Generelt sett har de fleste anmelderne til felles i sine omtaler at Renberg har skrevet en spennende bok, som kommer med et viktig budskap som lenge får leseren i ettertanke; vi vet lite om medmenneskene våre, og hvordan de ser oss.

### 1.3.2 Du er så lys: handling

Renberg har flere romanserier, men *Du er så lys* er en frittstående roman. Den forteller historien til Jørgen og familien, og deres nye naboer. Bak en hverdagslig fortelling skjuler det seg en gripende tematikk om indre uro, indre mørke og en varslet katastrofe som ingen får øye på før det er for sent. Vi møter Jørgen, som med sin kone og to barn, bor i en liten bygd. Jørgen er fortellerstemmen og handlingen utspiller seg gjennom tilbakeblikk hvor han forsøker å få øye på hvor det gikk galt, eller forstå seg på hvorfor det skjedde. For det er noe som har skjedd, og det er dette som blir mysteriet i boken som skaper en thriller-lignende oppbygging. Det hele starter med å beskrive hvordan de nyinnflyttede kom brått inn i livene deres, før det skulle vise seg å bli noe helt annet: «Først var det ei glede, det kjende vi alle, som ein god og forbløffande varme hadde slått rot like ved huset vårt, så gjekk det over i ei bølgende uro, før det falda seg ut ein forbanna katastrofe» (Renberg, 2016, s. 9). Naboen Steinar fremstår som lys; han sjarmerer, stråler og tar verden med storm. Steinar har kone og en sønn, og er lege. Alt i alt virker det som at Steinar har livet på stell. Til tross for et tilsynelatende perfekt ytre er det noe som skurrer. Jørgen vet bare ikke helt hva det er, han klarer ikke sette ord på det. Selv om Steinar ikke er fotballinteressert, inviterer han seg selv med på en fotballtur til London. Han dukker opp i familieselskap og inviterer en av sønnene til Jørgen og Vibeke på hyttetur. Jørgen og Vibeke begynner å dele samme uro for hva som skjuler seg bak lyset til Steinar. De finner det ikke ut, før det er for sent, og det viser seg at det var noe helt annet enn det de trodde. Det kommer uforventet en dag at Steinar plutselig har tatt sitt eget liv.

Etter selvmordet gir kona til Steinar, Liv Merete, dagboken hans til Jørgen. Resten av handlingen består av dagboken til Steinar, som kan ses på som romanens andre forteller. Denne delen skiller seg fra resten i form av at den forestiller dagboken til Steinar og preges derfor av at denne teksten ikke var ment for en mottaker, men mer som et forsøk på å forstå seg selv. Gjennom teksten får vi et innsyn i hvordan Steinar egentlig hadde det og hans indre kamp mot

det mørke. I hans øyne var Jørgen et lysglimt i hverdagen. Det kan virke som at Steinar og Jørgen viser sine lyse sider til hverandre, mens det tunge, utfordrende og mørke skjules. Nettopp dette belyser romanen: hva kan vi egentlig vite om livet til de andre? Det er ikke alltid vi kan få øye på det som skjer, selv når det foregår rett foran oss. Romanen beskriver flere sider ved karakterene. Vi får et innblikk i Jørgens opplevelse av rollen som familiefar, som miljøterapeut, og som kompis til Steinar. Det er vanskelig å manøvrere disse ulike rollene. Han føler et stort ansvar og tidvis utilstrekkelighet ved at han ikke kunne hjelpe Steinar før det var for sent. Steinar på sin side sliter med å forholde seg til ukjente, vanskelige følelser, og føler seg isolert og skamfull over hans tilstand. I lys av Renbergs forfatterskap går også *Du er så lys* inn under kategorien «menn som faller utenfor samfunnet». Romanen er dagsaktuell og tar for seg menneskelige erfaringer og problematiserer det vi tror vi vet om de menneskene som omgir oss.

## 2.0 Teori

I denne oppgaven ønsker jeg å gjøre en narratologisk analyse av *Du er så lys* med vekt på dens didaktiske implikasjoner. På grunnlag av oppgavens problemstilling er det nødvendig å se på litteraturdidaktisk teori og skjønnlitteraturens verdi i skolen. Samtidig er det relevant å trekke inn hvordan situasjonen rundt lesning og lærerens valg av tekster er i dagens klasserom. Videre følger teoridelen også implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, spesielt innenfor norskfaget. Avslutningsvis vil jeg belyse behovet for å inkludere affektiv narratologi i litteraturundervisningen. Teorikapitlet vil danne et nyttig utgangspunkt for å analysere romanen før man kan diskutere dens didaktiske muligheter og utfordringer.

### 2.1 Litteraturdidaktisk teori

Didaktikk betyr undervisningslære, og litteraturdidaktikk angår derfor læren om hvordan man underviser i litteratur. Litteraturdidaktikken stiller spørsmålene hvorfor, hva og hvordan.

I det følgende belyses disse spørsmålene kort.

#### 2.1.1 *Hvorfor*- Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing av skjønnlitterære tekster er en viktig del av elevenes litterære kompetanse. Å lese er en grunnleggende ferdighet og er noe av det første man møter i opplæringsløpet. «Å kunne lese er å skape mening fra tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2017) og innebærer å hente informasjon til ulike formål, utforske, reflektere og vurdere tekster. Lesing er essensielt for livslang læring og ikke minst nødvendig for å kunne delta i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

Lesing i norskfaget inkluderer både sakprosa og skjønnlitteratur. Sakprosa forteller om faktiske forhold i verden, her ligger det en leserkontrakt om at det som fortelles er sannheter om den virkelige verden. Skjønnlitteraturen på sin side viser en fiksjonalisert verden. En kan derfor undres over hvilken nytteverdi skjønnlitteraturen har. I boken *101 måter å lese leseleksa på* legitimeres lesing av skjønnlitteratur fordi den «er allmenndannende; det gir innsyn i livsskjebner og mentaliteter, ulike samfunnslag, kulturer og tenkemåter. [...] som til og med påstås å skape bedre og mer empatiske ledere» (Kverndokken, 2012, s. 10). Å lese, på et overordnet nivå, vil kunne utvide kunnskap om årsaker, sammenhenger og verdiaspekter, samtidig utvikle kvaliteter på et individnivå som empati og toleranse. Ved siden av lesing som en grunnleggende ferdighet og som en helt sentral del av norskfaget introduserer læreplanverket for Kunnskapsløftet 202 nye premisser for hvordan opplæringen skal foregå, blant annet gjennom dybdelæring, tverrfaglige temaer og kjerneelementer. For å sikre at undervisningen oppleves som målrettet, betydningsfull og læringsutbyttet som relevant, er det viktig at lærere kontinuerlig tar stilling til de fagdidaktiske spørsmålene om hva som leses, hvordan vi leser det og hvorfor vi gjør det.

### 2.1.2 Hva- Skjønnlitteraturens plass i klasserommet og valg av tekster

Valg av tekster er et av de viktigste valgene norsklæreren står overfor, og de siste årene har norsklærernes valgmuligheter økt. Da skolereformen Kunnskapsløftet 2006 ble innført var det ikke lenger lister over hvilke verk og forfattere som skulle inkluderes i norskundervisningen, noe som er videreført i LK20. I studiet til Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas (2019) undersøker de hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk som blir brukt i litteraturundervisningen i vg3 og lærernes holdninger til lesing av utdrag versus hele verk. Funnene viser at 84% prosent av 153 lærere svarer at de bruker mer utdrag enn hele verk i undervisningen, samt at tidsperioden det hyppigst leses fra er 1800-tallet (s. 91 og s. 94). Videre kan man trekke en konklusjon fra funnene at selv om det ikke er bestemte verk nedskrevet i læreplanen, kan det tyde på at en litterær kanon utspilles i praksis. Verkene som blir nevnt går igjen på tvers av lærere og skoler. Utfordringen her er at læreren ubevisst eller bevisst sitter med en «fasit» som minsker rommet for ny tolkning. Studiet viser at utdrag, til fordel for hele verk, er det som leses mest. Valget mellom utdrag og hele verk avhenger av formålet med lesingen, men ettersom utfordring rundt tid resulterer at utdrag blir mest benyttet. Likevel påpeker lærerne at lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å fordype seg i den fiktive verden som blir presentert, samt å føle sinne eller medfølelse overfor karakterene (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 96).



Skaug og Blikstad-Balas sine funn støtter opp om Sylvi Penne (2013) sin artikkel som hevder at mange elever begynner på videregående uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok. I forbindelse med skjønnlitteraturens nytteverdi kan det være problematisk at elevene kun leser utdrag fremfor hele verk, da de ikke har muligheten til å leve seg inn i et fiktivt univers. Å kun bli presentert for utdrag, gjør det vanskeligere å konstruere en helhet (Penne, 2013, s. 51). Dersom man leser hele verket, enten det er en roman, novelle eller skuespill, vil man i større grad utvikle fiktive leseferdigheter. Å legge til rette for lesing av hele verk, slik at elevene får muligheten til å gå inn i dybden av det fiktive universet bidrar også i arbeidet med fagfornyelsens premisser for dybdelæring. Skaug og Blikstad-Balas (2019) konkluderer med at målsettingen for norsklærere bør være å øke andel hele verk, samt økt variasjon i det som leses (s. 101). Å lese en lengre, sammenhengende tekst, gjerne med et tema som engasjerer elevene, kan være en god måte å oppfylle norskfagets dannings- og utdanningsoppdrag på.

### 2.1.3 *Hvordan-* hvordan skal vi tilnærme oss litteraturen?

Selv om lesing er en grunnleggende ferdighet og skjønnlitteraturen kan redegjøre for sin verdi og nytte i klasserommet, er det ikke et opplagt svar på *hvordan* vi skal arbeide med litteraturen i klasserommet. Rødnes (2014) peker på de to tilnærmingene som i hovedsak har vært rådende for tilnærminger til litterære tekster: erfaringsbaserte og analytiske (s. 1). Erfaringsbasert tilnærming karakteriseres av leserens møte med teksten. En slik arbeidsmåte med en litterær tekst tar hensyn til leserens egne ressurser for forståelse og legger vekt på leserens erfaringer og følelser. På den andre siden karakteriseres den analytiske tilnærmingen av at teksten i seg selv er kjernen i lese- og tolkningsprosessen. En slik måte å arbeide med teksten vektlegger språklige virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning (Rødnes, 2014, s. 2). Disse to tilnærmingene markerer gjerne et skille i litteraturredidaktikken.

Dersom litteraturundervisningen utelukkende forankres ved enten den leserorienterte eller den tekstorienterte, kan undervisningen oppleves som mangelfull eller reduserende og ikke utnytte sine kvaliteter. Dersom man kun viser hensyn til elevenes erfaringer, kan det faglige utbyttet falle bort, da lesningen brukes tidvis kun for hygge og prating uten faglig forankring. På samme måte kan det være reduserende å kun ta hensyn til litterære elementer i litteraturundervisningen ved at lesingen oppleves som en instrumentell tilnærming. Rødnes (2014) påpeker i sin artikkel et ønske om at «[...] erfaringsbaserte innganger setts i dialog med analytiske perspektiver» (s. 11). Dette synet deler jeg og ønsker å vise gjennom oppgaven. Jeg ser på den klassiske narratologien som et analytisk perspektiv, og en affektiv analyse som en erfaringsbasert inngang. Som et resultat av dette kan litteraturundervisningen bidra med å utvikle et språk *om*

tekst. Det er opplagt at et arbeid med en litterær tekst som legger vekt på emosjoner krever en erfaringsbasert tilnærming til teksten, men det er også behov for å utvikle et fagspråk for å utvikle en litterær forståelse av hvordan teksten fungerer på leseren.

## 2.2 Folkehelse og livsmestring

Noe av det jeg ønsker å se på i min oppgave er hvordan norsklærere kan inkludere bøker som tar opp psykisk helse i sin tematikk. Bakgrunnen for dette er det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Skolen har lenge hatt et danningsoppdrag, men med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ble verdier og prinsipper for grunnopplæringen tydeliggjort gjennom en ny overordnet del. Sentralt for *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* er tverrfaglige temaer som går under prinsipper for læring, utvikling og danning. Fagene beholdes, men får innslag nye innholdskomponenter gjennom de tverrfaglige temaene; *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. De berører sentrale samfunnsutfordringer og gjennom aktivt arbeid er ambisjonen at elevene skal utvikle kunnskap og samarbeid for å finne løsninger på utfordringer, og lære om sammenhengen mellom handling og konsekvenser.

Når det gjelder folkehelse og livsmestring skal skolen gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Teamet skal legge til rette for at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, noe som har stor betydning for folkehelsen. De tverrfaglige temaene er ikke eksplisitt nevnt i det enkelte fags læreplan, men på Udir sin nettside kan man se hvilke kompetansemål innenfor det aktuelle faget, som er relevante for hvert tverrfaglige tema. I læreplanen for norsk vil arbeid med temaet folkehelse og livsmestring utvikle elevens evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig.

Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom denne formuleringen blir lesing og skjønnlitteratur trukket frem som en inngang til å jobbe med folkehelse og livsmestring. Vi kan knytte dette til kompetansemålet for Vg3 studieforberedende hvor det står at mål for opplæringen er at eleven skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir derfor naturlig her å nevne at romanen jeg har anvendt for prosjektet egner seg best på videregående.

Et overordnet mål for temaet folkehelse og livsmestring er at psykisk helse skal inn i undervisningen. Styringsdokumenter som læreplaner kan oppleves som lite konkrete når det gjelder hvordan temaet som folkehelse og livsmestring skal gjennomføres i praksis i skolen. I doktoravhandlingen til Lise-Mari Lauritzen (2021) trekkes det frem forskning som understreker at psykisk helse bør få plass i undervisningen og at elever liker å lære om psykisk helse, men det ligger utfordringer i lærerens rolle og kompetanse når det kommer til å berøre utfordrende temaer (s. 34). Norsk er et fag som er egnet til å tematisere livsmestring med begrunnelse gjennom skjønnlitteraturens muligheter (Lauritzen, 2021, s. 62). Litteraturen er et utgangspunkt for estetisk danning. Estetisk danning er en form for danning som «tar utgangspunkt i at kunsten skaper spillerom for følelser, moral og refleksjon, nettopp fordi den oppstår i spenningsfeltet mellom virkelighet og ideal» (Lauritzen, 2021, s. 62)<sup>1</sup>. Basert på denne forståelsen kan det argumenteres for at skjønnlitteraturen fungerer som en trygg ramme rundt tilnærming til psykisk helse ettersom teksten ligger utenfor oss selv der elevene nødvendigvis ikke trenger å ta utgangspunkt i seg selv. Viktig å erkjenne er at dersom undervisningen oppleves som fremmede for livsmestring bør det ikke bli en prosess hvor lærere og elever sitter og snakker om psykisk helse, men en helhetlig og nyansert tilnærming. Dette er noe skjønnlitteraturen kan bidra med og burde derfor brukes som en verdifull ressurs av norsklærere.

## 2.3 Følsomme lesninger

Spørsmålet om hvordan skjønnlitteraturen kan bidra med en inngang til folkehelse og livsmestring kan argumenteres gjennom litteraturens estetiske funksjoner og affektens posisjon i litteraturen. Videre består oppgavens teoretiske rammeverk av Nussbaums (2016) syn på følelser og forestillingsevne gjennom litteraturen. I tillegg refererer jeg til Per Thomas Andersens bidrag til affektiv narratologi, den første på norsk innenfor dette feltet, som viderefører litteraturens følelsesmessige kapasiteter.

### 1.2.1 Skjønnlitteratur og utvikling av empati

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum har lenge argumentert for litteraturens verdi i en danningssammenheng. Nussbaum har vært opptatt av litteraturens betydning for samfunnet og sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati. Nussbaum (2016) påstår at vår rolle som samfunnsdeltaker krever mer enn kjennskap eller kunnskap om andre liv (s. 25). Det krever en innlevelse og forestillingsevne for å virkelig forstå andre menneskers liv og utfordringer. Her peker hun på hvordan litteraturen kan bidra med å utvikle vår narrative forestillingsevne og slik

---

<sup>1</sup> Lauritzen (2021) viser her til Friedrich Schiller, filosofen som først skrev om estetisk danning.

bli demokratiske aktive medborgere. Allerede fra man er barn vil forestillingsevnen bli trent opp gjennom historiefortelling og man får en forståelse for at vi har en begrenset tilgang til hverandres indre (Nussbaum, 2016, s. 30). Dette danner grunnlaget for å hevde at den narrative forestillingsevnen er en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling. Gjennom den narrative forestillingsevnen engasjerer vi oss i karakterenes skjebne, til tross for ulikheter og indre sider man ikke alltid har tilgang til å se (Nussbaum, 2016, s. 31). Denne erfaringen utvikler respekt for andre og deres individuelle frihet.

Den narrative forestillingsevnen bidrar videre med å utvikle vår etiske tenkning. Skjønnlitteraturen er særlig egnet for å fremstille ulike menneskers liv og utfordringer. Gjennom et møte med mer komplekse litterære univers og karakterer lærer man hvordan man gjenkjenner ulike følelser, fra universelle og forståelige til komplekse erfaringer (Nussbaum, 2016, s. 32). Videre ved å leve seg inn i disse følelsene, utvikler vi evnen til medlidenhet. Her trekkes frem filosofene Aristoteles og Rousseau som peker på hvordan medlidenhet ofte medfører stor støtte til andres behov, da medlidenhet forutsetter at vi tenker «det kunne ha vært meg, og det er slik jeg gjerne vil bli behandlet» (Nussbaum, 2016, s. 33). Slik kan medlidenhet bidra til et mer rettferdig samfunn, da innlevelsen i andres liv forteller oss noe om hvordan en annen gruppe mennesker har det, eksempelvis i møtet med et annet kjønn, annen hudfarge eller annen seksualitet. Gjennom lesing av skjønnlitteratur kommer vi nærmere mennesker som er ulike oss selv. I den fiktive verden møter vi karakterer vi identifiserer oss med eller opplever et fravær av identifikasjon. I begge tilfeller kan vi erfare hva livet gjør med mennesker. Vår forestillingsevne skaper slik et grunnlag for større forståelse for både egen og andres livssituasjoner.

Nussbaums syn på det å lese skjønnlitteratur, hvordan dette bidrar med å bli en god samfunnsborger, kan oppfattes som idealistisk og til tider problematisk. Det er ikke nødvendigvis alltid slik at det å lese litterære tekster alltid utvikler empati hos leseren. Det vil være vanskelig å trekke en årsakssammenheng mellom lesing og empati, og det Nussbaum beskriver som en *god* samfunnsborger, eller livsmestring, dersom vi setter dette i sammenheng med oppgavens rekkevidde. Hva betyr det egentlig å være en god samfunnsborger eller det å kunne mestre livet? Dette er kvaliteter som er umulige å måle, dermed vil det også være vanskelig å konstatere en slutning mellom skjønnlitterær lesning og eksempelvis empati. Det kan videre virke som at Nussbaums betrakter innhold som signifikant fremfor form, noe som er to størrelser som ikke nødvendigvis egner seg å tegne et skarpt skille mellom. I virkelighetens

klasserom er det ikke like lett å oppnå det Nussbaum ser på som dannelse og bidrag til et mer rettferdig samfunn. Dette tatt i betraktning kan hennes holdninger til litteratur fungere som en rettesnor til å velge ut litterære tekster å arbeide med. Lærere må aktivt arbeide for og utvikle sin kompetanse for å finne egnede tekster som kan medvirke til utvikling av empatiske evner og forsterke estetisk bevissthet. Slik blir denne oppgaven en form for bidrag til dette arbeidet.

På grunnlag av betraktningene av skjønnlitteraturen som et politisk prosjekt og dannelsingspotensial kan det godt argumenteres for å undervise i verk som fremmer de formene for medlidenhet vi ønsker og trenger. «Dette innebærer at vi innlemmer verker som gir stemme til livserfaringene til grupper i samfunnet som det er høyest påkrevet at vi forstår» (Nussbaum, 2016, s. 43). Litteraturen skal gjerne forstyrre oss og tillater oss å møte personer med andre verdier og sannheter enn man har selv. Her kan det derfor argumenteres for nødvendigheten til en undervisning som oppleves som relevant for dagens elever og som møter samfunnets behov og utfordringer. Kunnskapsløftet har som mål at alle elever skal tilegne seg de ferdigheter og kompetanser de trenger for å klare seg i livet. Under prinsipper for læring, utvikling og dannelse i overordnet del av læreplanen står det at opplæringen er en del av en livslang dannelsingsprosess og «skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med danningen er enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet.

### 1.2.2 Affektiv lesning og narratologi

Professor Per Thomas Andersen (2016) peker også på følelsenes betydning for samfunnet. Andersen viser til skillet mellom fornuft og følelser, hvor fornuften er den instans man kan stole på, den er objektiv og vesentlig. Mens følelsene har tatt plass på den andre siden som upålitelig, subjektiv og uvesentlig. Følelser kan forlede og forføre, og det var usikkerhet om de kunne bidra med informasjonsverdi og kunnskap (s. 10). Dersom man ser på mennesket som et sosialt vesen, argumenteres det likevel for at følelser er grunnleggende egenskaper ved vår eksistens. Dersom fellesskapsfølelse er et primært behov, kan det være grunn til å tro at selve fornuften også styres av det fellesskapet vi tilhører og dermed følelser (Andersen, 2016, s. 11). Affekter og følelser har lenge vært sentrale i prosessen med å forstå hva musikk, bilde eller fiksjonsfortellinger gjør med oss. Andersen (2016) peker på Pythagoras, Platon og Sokrates som opplyser om at det er en direkte forbindelse mellom estetikk og etikk (s. 13). Kunsten kan benyttes for å fremkalle bestemte emosjoner og holdninger, og slik blir kunsten et verktøy i den etiske og politiske oppdragelsen i staten, slik Nussbaum også poengterer.

Et annet sentralt moment er hvordan emosjon er et av de viktigste motiveringsfaktorer for atferd (Andersen, 2016, s. 21). Emosjoner formes av samfunnet, akkurat slik som våre oppfatninger av hva som er greit eller ikke. Men vi lærer emosjoner først og fremst gjennom fiktive fortellinger hevder Nussbaum, ifølge Andersen (2016, s. 31). Det er gjennom kulturfortellinger at ulike og kollektive narrative emosjoner skapes i ulike deler av verden. Litteraturen kan bidra til å danne, utvikle og internalisere grunnleggende narrative emosjoner. Samtidig kan litteraturen bidra med å belyse hvordan kulturfortellinger har resultert i undertrykkelse av ulike individer. «Litteraturen gir oss mulighet til både å studere de narrative emosjoner vi er innleiret i, og til å reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem» (Andersen, 2016, s. 31). Spesielt har narrative emosjoner rundt kjønn og kjønnsroller gjennomgått store endringer, mye i kraft av litteraturen.

«For å forstå oss selv og andre er det avgjørende at vi kan fornemme, tolke og forholde oss til egne og andres følelser» (Andersen, 2016, s. 225). En affektiv narratologisk analyse vil gi oss en mulighet til denne forståelsen. En slik måte å analysere og arbeide med en tekst er interessert i emosjonenes betydning ved historiefortelling. Emosjonene gir et bidrag til narratologien ved å se på hvordan strukturer og teknikker former følelsene til leseren og generelt hvordan en fortelling er et resultat av at mennesker har følelser. En fortelling er altså et produkt av menneskelig erfaring og dette legitimerer en affektiv narratologisk analyse. En affektiv lesning vil for eksempel legge vekt på elementer som rom- og tidselementer, de involverte emosjonelle subjektene, emosjonelle mønstre og impulsilder for emosjonell reaksjon (Andersen, 2016, 227-232). Dette er innfallsvinkler og elementer som kan ha verdi for å forstå den narrative situasjonen og ikke minst intensjonen for fortellingen. Narratologien er interessert i hvordan en fortelling er fortalt, og med økt interesse for følelser og affektens betydning, kan affektiv narratologi anses som en utvidet forståelse innenfor den klassiske narratologien.

## 3.0 Litterær analyse

### 3.1 Metode

For å besvare masteroppgavens problemstilling tar jeg for meg en litteraturvitenskapelig analyse av *Du er så lys* av Tore Renberg. Denne analysen er først og fremst en tekstanalyse hvor jeg har benyttet meg av nærlesning for å undersøke de ulike aspektene ved romanen. Jeg har benyttet meg av sentrale begreper innenfor narratologien for å systematisk undersøke hvilke grep Renberg har tatt i bruk for å konstruere fortellingen.

I den narratologiske analysen har jeg tatt i bruk Petter Aaslestad sin tilnærming til fortellerteori<sup>2</sup>, samt enkelte ideer fra Wayne C. Booth, særlig når det gjelder fortellingsstruktur, karakterutvikling og fortellerstemme. Videre følger også en affektiv narratologisk analyse. Dette er særlig interessant ettersom romanen har en sterk emosjonell appell og det er av stor verdi å undersøke hvordan følelser er en betydningsfull tilnærming til litteraturen.

Masteroppgaven bidrar med en tydeliggjøring rundt refleksjonene en norsklærer burde gjøre før vedkommende starter med et undervisningsprosjekt i en norskklasse: *Hvordan kan denne romanen tolkes? Hvilke fortellertekniske grep benytter den seg av? Og hvordan kan denne teksten ha betydning for elever i skolen?* Målet med analysen er å undersøke hvordan romanen kan tolkes. Det er ikke en fullstendig narratologisk analyse, men den berører elementer ved teksten jeg anser som relevante for dens didaktiske muligheter.

### 3.2 Struktur og rekkefølge

Romanen *Du er så lys* består av tre deler. Den første og største delen er fortalt fra Jørgens perspektiv og utgjør omtrent 200 sider. Den andre delen består av Steinars dagboknotater, og den siste delen på bare fire sider er igjen fortalt av Jørgen. Både den første og andre delen utspiller seg i løpet av mars til september 2014, og gir dermed et synkront handlingsløp fra to forskjellige synsvinkler. Nåtidssituasjonen er i tiden etter de to første delene. Slik fungerer delene som en analepse, en tilbakeblikkssekvens som begynner i mars samme år som nåtidssituasjonen. Dette gir leseren innsikt i fortidige hendelser som har ledet opp til nedskrivningsøyeblikket, i tråd med Aaslestads beskrivelse av analepse (Aaslestad, 1999, s. 50). Imidlertid vil jeg argumentere for at vi også finner prolepser i fortellingen, selv om dette er mindre vanlig.

---

<sup>2</sup> Aaslestad baserer seg på forskningen til Gerard Genette, men har fornorsket og tilpasset Genettes begrepsbruk til norsk.

Aaslestad (1999) skriver at prolepser er mindre brukt enn analepser fordi romantradisjonen er opptatt av å opprettholde spenning i teksten (s. 50). En kombinasjon av analepse og prolepse er noe han beskriver som «allusjoner – i form av interne prolepser – fram mot nedskrivningsøyeblikket: «Jeg visste ikke at møtet med NN skulle forandre mitt liv fremover.» Vi merker oss her at anakronien er *en prolepse fra en analepse*» (Aaslestad, 1999, s. 50). I *Du er så lys* åpnes fortellingen med en prolepse: «Først var det ei glede, det kjende vi alle, som om ein god og forbløffande varme hadde slått rot like ved huset vårt, så gjekk det over i ei bølgende uro, før det falda seg ut ein forbanna katastrofe» (Renberg, 2016, s. 9). Forteller gir leseren en antydning om at det vil skje en katastrofe eller en alvorlig hendelse senere i fortellingen. Leseren ved allerede fra første side at historien vil ende tragisk, og dermed påvirker dette hvordan man opplever hendelsene i fortellingen som følger. Setningen: «[...] lo den hjartelege latteren som skulle komme til å prege nabolaget dei neste månadene» (Renberg, 2016, s. 16) er også en form for en prolepse i analepsen. Prolepsen fra en analepse skaper kontrast og øker spenningen og forventningen til leseren om hva som vil skje og hvordan karakterene vil reagere på det. Dette tvinger leseren til å reflektere over det som ikke blir fortalt i historien og gir inntrykk av forutbestemthet av typen «... men slik skulle det ikke gå», ifølge Aaslestad (1999, s. 50). Jeg vil argumentere for at prolepsene er et virkemiddel for å opprettholde spenningen, ettersom Renberg er tilbakeholden rundt frempekene. Vi vet bare at det skal skje noe forferdelig, men vi vet ikke hva. Det å holde tilbake informasjonen viser også hvordan leserens forståelse av karakterene og historien utfordres. Det gis rom til å spekulere over hva som kan skje videre, noe som kan gi en dypere forståelse av teksten. Leseren må selv reflektere over mulige utfall og hypoteser.

### 3.3 Sentrale karakterer

I enhver litterær tekst er karakterene noe av det viktigste for leseren. Karakterene vi møter i fortellinger er avgjørende for om historien fremstår som troverdig og engasjerende. Vi kan gjenkjenne egenskaper og følelser vi selv kjenner oss igjen i. Karakterene kan på en annen side hjelpe oss med å verbalisere det ukjente eller vanskelige. De litterære karakterene er derfor et interessant og viktig fokus i analysen av en roman. En narratologisk analyse av karakterene forsøker å vise hvordan karakterer blir fremstilt gjennom ord og tekst, fremfor å fokusere på hvilken funksjon de har. Imidlertid påvirker fremstillingen av karakterene vårt inntrykk og tolkning av dem og det kan derfor argumenteres for at deres funksjon kommer til syne i karakteranalysen. De karakterene jeg har lagt vekt på i analysen er Jørgen og Steinar, da jeg anser disse som de mest sentrale.



### 3.3.1 Jørgen

I fortellingen om mysteriet Steinar følger vi handlingen gjennom jeg-fortelleren Jørgen. Jørgen bor i en liten bygd. På bygda går det rolig for seg, men den 14. mars 2014 endrer alt seg. Jørgen får en ny nabo, Steinar. Vi får egentlig ikke vite så mye om Jørgen, annet enn det vi leser gjennom hans tanker og hvordan han forteller. Jørgen tenker først godt om den nye naboen, men vi får også vite at det kommer til å endre seg i løpet av historien. Slik som det var for alle andre, beskriver Jørgen omstendighetene omkring den nye innflytteren som «ei stor glede, det kjende vi alle, som om ein god og forbløffande varme hadde slått rot like ved huset vårt» (Renberg, 2016, s. 9). Det virker egentlig som at Jørgen tenker godt om menneskene rundt seg, og han var svært begeistret for Steinar i begynnelsen.

Videre får vi vite at Jørgen er gift med Vibeke. Vibeke har en mening om det meste, og Jørgen elsker henne for akkurat den hun er. Han anser seg selv som «[...] heldig som får vere i lag med henne» (Renberg, 2016, s. 11). Senere får vi inntrykk av at dette er en stor usikkerhet Jørgen går rundt og bærer på, fortjener han egentlig henne? På mange måter kan man se hans indre usikkerhet i ekteskapet bli utløst som en virkelig frykt i møtet med Steinar. «Ho blåste vekk ein hårflokk frå panna, ein gest eg har sett henne gjere ein million gonger, og som alltid får meg til å vilje ligge med henne» (Renberg, 2016, s. 16). Fortelleren legger vekt på at denne uskyldige handlingen virker forførende overfor ham samtidig som han vet at den kan ha samme effekt på andre menn, som Steinar. Han innrømmer senere at den dagen Steinar kom for å introdusere seg selv, skjønte Jørgen fort hva slags type han var og dette vekket en frykt hos ham. Jørgen omtaler frykten for å miste kona si som pinglete og et svakhetstegn ved seg selv (Renberg, 2016, s. 25). Hans andre store frykt er å gå i oppløsning innenfra.

Usikkerhetene viser til en sårbar side av karakteren Jørgen. Implisitt kan man også få inntrykk for at usikkerhetene hans er en frykt for å ikke fremstå som mandig nok. Et annet trekk som underbygger denne tanken, utspiller seg i hendelsen hvor Steinar tilbyr seg å være med på den årlige fotballturen til London og legger en arm rundt Jørgen og trekker han inntil seg. Denne typen nærhet mellom menn gjør ham ukomfortabel (Renberg, 2016, s. 31). Det viser hvordan Jørgen er ikke helt fortrolig med fysisk kontakt i sine vennskap. Han vet ikke helt hvordan han skal forholde seg til vennskap med andre menn, noe mange gutter og menn kan kjenne seg igjen i på grunnlag av forventninger, implisitte krav, tradisjoner og holdninger til menn og maskulinitet. Det kan indikere at blant Jørgens omgangskrets er det ikke like vanlig å være «følsom» eller åpen.

Jørgen fremstilles som en omsorgsfigur. Han bærer på mye ansvar og bryr seg genuint om andre. Dette kommer tydeligst frem i arbeidet hans som sosialarbeider. Som sosialarbeider jobber han med unge gutter som har hatt en tøff oppvekst. Blant disse er Finn som står svært nær Jørgen. Selv uttrykker fortelleren at det ikke er gunstig at en pasient er så tilknyttet og avhengig av de ansatte i bokollektivet. Men «når dei står der framfor deg og du kjenner at du er handa dei held i livet sitt» (Renberg, 2016, s. 38) er det lite man kan gjøre. Refleksjonen over viser hvordan han tar jobben sin med stor seriøsitet og virkelig bryr seg om det han arbeider for og med. Hans yrke er også noe andre forbinder med hvem han er som person.

I et tilbakeblikk fra en dialog mellom en tidligere nabo bekrefter Jørgen at han fortsatt jobber på bokollektivet, til dette svarer naboen at det er bra fordi «du er ein sann menneskevenn. *Veldig bra. Hald fram med det, du*» (Renberg, 2016, s. 21). Videre under fotballturen til London etter en litt sentimental samtale etter et par øl skåler Steinar og bemerker til Jørgen «du er ein herleg miljøterapeut, er du» (Renberg, 2016, s. 63). Det framkommer fra disse bemerkningene at det kanskje er vanskelig å skille jobbtittelen hans fra egen personlighet på privaten og at Jørgen utstråler en ansvarlig, omsorgsfull og varm mann. Dette er også tanker som han selv forteller om: «Eg går alltid bort til folk når eg ser dei har det ugrent» (Renberg, 2016, s. 99) og det er nettopp derfor han har den jobben han har, fordi han naturlig trekkes mot de syke, svake og slitne menneskene. Nettopp, på grunn av hans store kjærlighet for alle sine nærmeste, opplever han voksende mistenksomhet overfor Steinar. Jo nærmere Steinar kommer innpå Jørgen og familien, jo mer mistenksom blir han. Ettersom fortellingen blir fortalt av Jørgen er det naturlig at vi føler at vi kjenner Jørgen bedre enn Steinar. Dette gjør at vi som lesere ser Jørgens handlinger og reaksjoner som helt naturlige. Hvem som helst hadde blitt betenkt i en slik situasjon. Steinar er en fremmed mann som stormer inn i livene deres, uten at vi egentlig vet hva hans intensjoner eller baktanker faktisk er. Som tidligere nevnt kan det oppleves at Jørgen opplever Steinar som truende for hans mandighet, da det kommer inn en mann som er likt av alle og har andre egenskaper enn han. Dette gjør han urolig og kan leses som redsel for at han skal bli fratatt noe.

Steinar forstyrrer også fortellerens grunnleggende verdier. Setningen «Eg har eit positivt mennskesyn, det er i alle høve slik eg ser det sjølv, eg trur alle har noko godt i seg» (Renberg, 2016, s. 151) forteller oss at Jørgen er en som ser det beste i folk, kanskje til tider litt naiv og godtroende, men det er slik han ønsker å være. Det kan tolkes at Steinar vekker til live noen

følelser i Jørgen som han ikke vil kjenne på. Det verste Jørgen vet er «dei små kjenslene i oss menneske. Mistrua, misunninga, uviljen mot å applaudere framgangen til medmenneska våre» (Renberg, 2016, s. 168). Likevel er det noe som ikke stemmer med Steinar. Frykten for hva som skjuler seg kombinert med ansvarsfølelsen Jørgen har, utløser et handlingstrekk som er helt uvanlig for ham. Han agerer på mistankene sine ved å gå inn i nabohuset mens de er på hyttetur, og deretter oppsøker dem på hytta. Det er svært tydelig at leseren skal oppfatte Jørgen som en trygg og omsorgsfull person, han fremstilles på denne måten av en grunn. Jørgens grunnleggende verdier skaper tillit hos leseren før det viser seg at han har tatt helt feil. Dette kan være et bevisst trekk fra forfatterens side for å få oss til å føle på det sjokket som kommer når Steinar begår selvmord.

### 3.3.2 Steinar

I bokens første del får vi kun innsikt i hvem Steinar er gjennom Jørgens perspektiv. Fremstillingen av Steinar blir derfor farget av fortellerstemmens antagelser og ytre beskrivelser av væremåten hans. Steinar introduseres som den nye naboen, en fastlege i slutten av 30-årene. Han er slank, godt trent, har et gnistrende blikk og smittende humør (Renberg, 2016, s. 9). Kona hans, Liv Merete, blir omtalt som meget attraktiv: «ho var deilig og grenselaus i figuren, noko som gav pornografiske assosiasjoner» (Renberg, 2016, s. 18). Sammen har de en sønn som heter Magnus. Steinars sosiale egenskaper er det ikke noe å si på. Han inviterer seg selv til steder han egentlig ikke hører hjemme. I første omgang er det fotballturen til London han tilbyr seg å være med på, til tross for at han ikke deler samme fotballinteresse som Jørgen. I løpet av sommeren arrangeres det en bursdagsfest hvor Steinar brått møter opp med gave og kake. Gjennom beskrivelser som «Steinar kasta eit blikk til høgre, eit til venstre, han liksom strødde små blunk rundt seg, kikka folk like inn i auga og skaffa seg nesten ein nær relasjon før han hadde helst på nokon av dei» og «Han verkar på meg som ein slik fyr som alltid har eit publikum, og har han ikkje det, så skaffar han seg det» (Renberg, 2016, s. 93 og 105) får vi et inntrykk av at Steinar er svært karismatisk av seg. Han er typen som liker og vil underholde andre. Det er altså snakk om en karakter som tilsynelatende har livet på stell og mestrer de fleste aspekter; jobb, sosialt liv og familie.

Det er tydelig at Steinar oppfattes både av Jørgen, og følgelig også av leserne, som en sterk maskulin mann, en robust og handlekraftig type. Vi leser på første side om Steinar: «Etter å ha vært med han fikk man en trang til å gjøre noe, som å male en vegg, grave en grøft, rett og slett ta i ett tak» (Renberg, 2016, s. 9). Denne kraften er gjerne noe man forbinder med maskulinitet og den ideelle mannen. Basert på tolkningene mine rundt Jørgens følelser for det maskuline og

frykten for å ikke fremstå som maskulin nok, blir det her tegnet en kontrast mellom Jørgens egen selvfølelse og visjon om hva slags type mann han ønsker å være. Det er nettopp i møtet med Steinar at Jørgens indre frykt blir virkeliggjort, og slik kan man anse Steinar som den «ideelle» maskuline mannen. Videre blir den overlegenheten senere bygget opp til et irritasjonsmoment for Jørgen. Vi får i hvert fall det inntrykket gjennom fortellerens reaksjon på naboens ankomst i familiebursdagen i hagen:

Brått stod han der, Steinar, midt på graset i hagen, med det påfallande gliset sitt strekt rundt heile halve houvudet og eit svært kakefat i hendene. Eg trur ikkje nokon rakk å tenke at dette var rart, eller at det var feil [...] og trur du ikkje han berre tok asjettane ut av armane hennar etter å ha lempa kakefatet over i fanget på Ragnhild, og så begynte han å dekke på det store langbordet vi hadde sett opp. (Renberg, 2016, s. 92).

Steinar gjorde dette mens han ga klem til Vibeke og etter hvert ga gave til bursdagsbarnet. Det virker som det er kun Jørgen som reagerer på Steinars tilstedeværelse i bursdagen, noe jeg tolker som en reaksjon basert på Jørgens indre konflikt og usikkerhet. Steinar kommer for nærme familien hans og påtar seg oppgaver som er knyttet til hans rolle. Det arrangeres også en hyttetur hvor Steinar og Liv-Merete inviterer Jørgens eldste sønn, noe som videre skaper irritasjon og mistenksomhet hos Jørgen. Fremstillingen av Steinar kan oppleves som en ekstrovert mennesketype for mange, men oppleves som invaderende og truende for Jørgen.

Steinar fremstår for god til å være sann. Første tegn på at det skurrer i Steinars intensjoner er under fotballturen til London. Jørgen innser at «*Det er noko kårni, tenkte eg, at han ligg her ved sida av meg på tomannsrommet, at vi skal på kamp 12:45 i morgon, og at han ikkje kan noko som helst om fotball*» (Renberg, 2016, s. 41). Steinar går fra å være en karakter som blir beskrevet med positive assosiasjoner som: *skinande auga, stjerneskot og smittande humør*, og «Det tok ikkje meir enn nokre sekund før vi, og alle andre rundt oss, ønske å være i nærleiken av han» (Renberg, 2016, s. 17) til å være det motsatte. I takt med mistanken som blir sterkere blir beskrivelsene av Steinar assosiert med langt mer negativt ladede ord. Ansiktet blir beskrevet som lyst og levende samtidig «som om det var **fullt av mark**» og han skinner som sola samtidig som han «lét blikket segle over alle menneska, **grådig**» [min utheving] (Renberg, 2016, s. 63 og 96). I skiftet av beskrivelsene av Steinar, skjønner vi at han har en fasade han viser til alle rundt seg. Han driver et skuespill, men vi vet ikke hva han forsøker å skjule. Som lesere blir vi tvunget til å overta Jørgens mistenksomhet. Hvorfor skal han være med på en fotballtur når han ikke er fotballinteressert? Hvor forsvinner han til mens de er i London?

Hvorfor skal han være med på familieburstdag når han ikke er medlem av familien? Hvorfor skal han ha med andres barn på hyttetur, sånn helt spontant?

Fremstillingen av Steinar får en helomvending ved romanens vendepunkt. Jeg anser selvmordet som vendepunktet, ettersom dette avløser mysteriet Steinar. Vi trodde han hadde onde intensjoner, men det viser seg at dette ikke var sannheten. Leseropplevelsen blir totalt snudd. Det var bygget opp til en thriller-aktig avsløring, som her oppleves som totalt feil. Steinar er ikke en kriminell person som blir «avslørt» i den forstand, men blir avdekket som en person som sliter psykisk og som følger en tragisk skjebne og utfall. Etter denne hendelsen går handlingen tilbake til start og det skjer et skifte i fokaliseringsinstansen. Jeg-et er nå Steinar og han får nå fortelle sin historie. Fortellingen får to ulike fremstillinger. Denne endringen er tydelig i den forstand at skriftspråket endrer seg fra nynorsk til bokmål, som tydeliggjør hans bakgrunn fra storbyen. Vi får vite at han forsøker iherdig å kontrollere det ytre, for å fremstå som noe annet enn det han er. Gjennom del to ser vi en karakterutvikling eller et totalt skifte av forståelse. Uforståelige uløste episoder gir mer mening, og historien får nå helhetlig mening.

I bokens andre del får vi et dypere innblikk i karakteren Steinar gjennom hans dagboknotater, hvor han skriver med en stil og et språk som er annerledes Jørgens. Han skriver: «Innsiden føles det som om jeg har mistet. Den er ugjenkjennelig for meg. Grov, mørk, vond, som om jeg er smurt med tjære. Utsiden kan jeg kontrollere. Fortsatt. Mister jeg den, så finnes jeg ikke lenger. Da er transformasjonen av meg fullstendig» (Renberg, 2016, s. 215). Dette sitatet kan tolkes som en beskrivelse av Steinars indre kaos og smerte. Dette kan antyde at Steinar sliter med å håndtere sine egne følelser og tanker, og at han har vanskeligheter med å la andre få se hans sanne selv. Det indikerer også at han føler seg fanget og maktløs overfor sine egne følelser og indre demoner. Etter å ha møtt Jørgen, føler Steinar et håp om å bli frisk og åpner seg opp for ham. Han ser Jørgen som en omsorgsfull person som har reddet livet hans uten å vite det selv, og skriver: «Jeg er ikke sikker på om Jørgen vet hvor mye han har betydd for meg. Han har kanskje reddet livet mitt» (Renberg, 2016, s. 235). Men Steinar er redd for å avsløre sitt sanne jeg og tar aldri steget for å be om hjelp. Han skriver: «Jørgen, vil jeg si, jeg trenger hjelp. Nå» (Renberg, 2016, s. 239), men han tar aldri steget. Både Jørgen og Steinar får leserens sympati; Jørgen fordi han ikke innser sin egen betydning, og Steinar fordi han prøver å skjule sine vonde følelser bak en maske og fasade som står i kontrast med hans indre følelser.

### 3.4 Fortellerstemme

Det kan være vanskelig å skille mellom forfatter, forteller og karakter. Wayne C. Booth var en innflytelsesrik litteraturkritiker og teoretiker som var interessert i måtene litteratur kan analyseres og forstås på gjennom retorikkens prinsipper. I den klassiske *The Rhetoric of Fiction* (1983) argumenterer Booth for at skjønnlitterære verk kan sees på som overbevisende argumenter som er skrevet for å påvirke leseren. Booths innsikter kan supplere narratologiens begreper: En romanforfatter bruker ulike teknikker for å påvirke leserne sine, akkurat som en taler bruker retoriske strategier for å overtale et publikum. Forfatteren kan gjennom komplekse karakterer, manipulering av plot, struktur og generelt bruken av språket i seg selv skape en viss stemning eller atmosfære. Ved å undersøke hvordan et verk er konstruert kan man få en dypere forståelse for hvordan teksten påvirker leseren. Som nevnt tidligere viser bokens komposisjon, handlingens rekkefølge og fremstilling av karakterene til en forventning og spenning. Videre ønsker jeg å belyse hvordan Renberg også får til å skape uro og spenning gjennom fortellerstemmen.

Fortellerstemmen er grunnleggende for fremstillingen av fortellingen. I *Du er så lys* har vi hele tiden en førstepersonsforteller, selv om bokens andre del har en annen fokaliseringsinstans enn første og siste del. Jeg har her ikke valgt å inkludere fokaliseringsbegrepet, men fortellerstemme, da jeg anser dette som et interessant analysepunkt for denne romanen. Vi får tidlig vite at dette er en fortelling som blir fortalt i ettetid, fortelleren ser tilbake til begynnelsen, da det hele startet. Dette kommer fram gjennom bokens første setning «Han kom hardt inn i livet vårt, det er slik eg tenke på det» (Renberg, 2016, s. 9). Fortelleren forteller altså om en «han», og vi får senere vite at jeg-et er Jørgen og «han» er Steinar. Med et fortellende jeg får boken sterk subjektivitet. At hele fortellingen er en gjenfortelling, gjør at man må stille seg kritisk til fortellerens pålitelighet. Jørgen forsøker å gjengi historien slik han mener den var. Fortelleren er selv oppmerksom på denne utfordringen ved å skulle gjengi noe som har skjedd i fortiden.

Det er og slikt ein går og tenker på i ettetid. Vi menneske kan visst ikkje halde oss frå å gjere det, men det einaste som er sant, er at fortida, den har vi ikkje tilgang til på noko anna vis enn gjennom tankens kraft, og det må vere logisk, tenker eg, at då går mykje tapt og minst like mykje blir lagt til. Det er ikkje så enkelt å få auge på sitt eige liv, sjølv om du er den einaste som lever det. (Renberg, 2016, s. 15).

Dette sitatet kan tolkes som en grunnleggende innsikt om menneskelig refleksjon og forholdet mellom nåtid og fortid. Sitatet antyder at mennesker ofte tenker på fortiden og at vi ikke kan

unngå det, men det er vanskelig å se sitt eget liv objektivt. Fortiden er bare tilgjengelig gjennom minnet og tankens kraft, og det kan være begrensninger og forvrengninger i måten vi husker på. Det er også en antydning om at det kan være vanskelig å forstå sitt eget liv og se det klart når man står midt i det. Sitatet understreker også viktigheten av å være objektiv og logisk når man vurderer sin egen fortid og minner. Samtidig fungerer dette sitatet som en slags advarsel fra fortelleren til leseren. Som for å si at fortellingen som følger er basert på virkeligheten slik Jørgen husker den, og den kan være sann, men i det store bildet kan vi aldri være sikre på fortiden, akkurat som at fortelleren ikke kan garantere for at alt blir gjengitt akkurat slik det var. Noe forsvinner i fremstillingen av hendelsene, mens annet blir lagt til, slik kan en fortelling variere etter hvilken fortellerstemme som forteller.

Fortellerstemmen er til tider usikker i sine påstander, noe som svekker hans troverdighet. Etter enkelte gjengivelser føyer han til «tror jeg», som en slags overbevisning overfor seg selv og leseren. «Ja, og så ringde eg vel heim til Vibeke? Eg klarer ikkje heilt å være sikker [...] Men det kan vere eg berre finn på dette, som om eg vil gjere meg meir årvåken enn eg var» (Renberg, 2016, s. 44). Her ser vi hvordan fortelleren er usikker på sine egne minner, og gjør at leseren stiller spørsmål rundt hva som egentlig er sant. Dette fungerer også som et spenningsmoment i teksten, fordi vi faktisk ikke vet hvem vi kan stole på. En annen naturlig forklaring kan være at det markerer et langt tidsforløp mellom hendelsene og fortellertidspunktet. Det forrige sitatet er hentet fra fotballturen til London, hvor det er flere episoder som skurrer. Det er under denne turen inntrykket av Steinar endrer seg. Steinar er våken midt på natten, og det fortelles: «Så kom synet frå natta drivande. Steinar som stod på golvet framfor hotellsengende med telefonen i handa. Eg slo det frå meg. Folk vaknar om nettene, det er heilt vanleg» (Renberg, 2016, s. 45). Fortelleren innrømmer at det var noe med Steinar som ikke helt ga mening, men til tross for dette slår han seg til ro med en hverdagslig forklaring. Hver natt i London våkner Jørgen opp på natta til at Steinar er våken, med en mobiltelefon i hånden. Videre møter Steinar aldri opp til fotballkampen, og forklarer i ettertid at han ble ranet i en park og derfor ikke fant fram ettersom mobilen med adressen var frastjålet. En upålitelig fortellerstemme kan også være relevant i denne konteksten, da leseren hele tiden blir ført i en retning av hva Jørgen tror og føler, men så viser det seg at ting er annerledes enn det han tror. Dette kan være en indikasjon på at Jørgen ikke alltid har rett, og at han kan være en upålitelig fortellerstemme. Dette gir leseren en følelse av å ikke helt kunne stole på det som blir presentert, og øker spenningen og uforutsigbarheten i fortellingen.

Fortellerstemmen er slik forfatteren har valgt å fortelle en historie, det kan derfor være vanskelig å skille forfatteren fra sitt verk. Booth (1983) skriver at «perhaps the most important differences in narrative effect depend on whether the narrator is dramatized in his own right and on whether his beliefs and characteristics are shared by the author» (s. 151). Uansett hva slags forteller det er, vil forfatterens egen stemme som regel alltid skinne gjennom skrivestil, tema og verdier som uttrykkes. Denne ideen om at forfatteren faktisk er til stede i verket er det han kaller implisitt forfatter. Den implisitte forfatteren kan være mer eller mindre lik fortelleren, karakterene og leseren, da i form av moralsk, intellektuell, fysisk og emosjonell likhet eller ulikhet (Booth, 1983, s. 156). Slik kan den implisitte forfatteren forstås gjennom alle fortellertekniske grep, verdier, moralske koder og den emosjonelle ladningen vi leser ut fra teksten. Videre er forfatteren en viktig del i å veilede leserens tolkning og styrke deres tro på hendelsene, karakterene, teamene og ideene som presenteres i verket (Booth, 1983, s. 177). Han kan fremheve visse aspekter av historien og nedprioritere andre, samt bygge opp en spesifikk stemning for å skape en bestemt effekt eller for å kommunisere et spesifikt budskap.

Den implisitte forfatteren kan ses gjennom måten teksten er skrevet på og hvordan historien er fortalt. Det er for eksempel valgt å holde tilbake informasjon om hva som vil skje for å manipulere og kontrollere leserens oppfatning av historien. Ved å se på den implisitte forfatteren kan leseren få en bedre forståelse av temaene, budskapene og verdiene som forfatteren prøver å formidle. Den implisitte forfatteren i *Du er så lys* bruker Jørgen som en måte å illustrere hvordan mennesker reagerer på det ukjente og det som er annerledes. Dette kan tolkes som en refleksjon over menneskelig psykologi på hvordan vi håndterer vanskelige situasjoner. Fortelleren skaper en bevisst fremstilling av Steinar som en mistenkelig mann som opptrer noe unaturlig, det spriker i hvert fall fra Jørgens syn på normalitet. Det går så langt at Jørgen og Vibeke til slutt antar det verste om Steinar. Kan Steinar være en terrorist, drive med barnemishandling, er han nynazist, kriminell eller en konebanker (Renberg, 2016, s. 138)? Det er litt spesielt at jeg-fortelleren Jørgen ikke en eneste gang tenker at Steinar kan slite psykisk. Den impliserte forfatteren fremmer antagelser og stereotyper knyttet til mannen når han opptrer utenfor samfunnets normer. Denne antagelsen som viser seg å være totalt feil leser jeg som en kritikk til visse aspekter ved samfunnet og holdninger man har til menn og psykisk helse. Det blir nærmest ironisk når Jørgen, som er miljøarbeider og blir fremstilt og frontet som en omsorgsperson som tar vare på og ser de rundt seg, gjerne de som er svake, men ikke enser at Steinar sliter. Dette blir en form for å manipulere leserens oppfatning av de ulike karakterene og belyser et tydelig budskap. Til tross for en utdanning og jobb innenfor mennesker og omsorg



er det ikke innlysende hvem som sliter. Fra utsiden er det ingenting som kan tilsi at en person sliter med sin psykiske helse.

## 4.0 Affektiv narratologi

En naturlig innfallsvinkel til analysen av *Du er så lys* er bokens evne til å skape sterke følelser. En affektiv narratologisk analyse vil kunne bidra med å avdekke hvordan litterære grep påvirker vår følelsesmessige respons til en tekst. Affektbasert lesing skaper engasjerende lesning og et slikt fokus kan være verdifullt i undervisningen i arbeidet med temaet folkehelse og livsmestring fordi det knytter tekststrukturer til mulige lesereaksjoner (Sivertsen, 2022, s. 2). *Du er så lys* er en bok hvor handlingen drives fremover av følelser og karakterene handler på affekt. Videre i analysen ønsker jeg derfor å introdusere affektive narratologiske begreper samt viktige affekter som appellerer til leseren. Jeg vil også reflektere rundt hvorfor dette bør være et fokus og utgangspunkt for litteraturundervisningen i diskusjonsdelen.

I teoridelen nevner jeg Andersen (2016) som et sentralt bidrag innenfor affektiv narratologi. Følelser er en viktig del av lesing, og lesningen kan utløse sterke affektive responser hos leseren. Ved siden av litteraturens muligheter for å fremkalle bestemte emosjoner, følelser og holdninger, spiller affekt en viktig rolle i selve narratologiens forløp. Han argumenterer for at affektene er en drivkraft for hendelsene i en fortelling. «Ofte har affektene like stor betydning for hendelsene som hendelsene har på affektene» (Andersen, 2016, s. 39). Altså, affektene i fortellingen er like viktig som de ytre faktorene. I likhet med Andersen ønsker jeg å rette noe oppmerksomhet mot emosjonenes funksjon i det narrative forløpet. Den affektive analysen er ingen metodisk fremgangsmåte, men fungerer som et supplement til den klassiske narratologien.

### 4.1 Emosjonelle triggerfigurer

Andersen presenterer begrepet *emosjonelle triggerfigurer* som et element i den affektive narratologien. Dette er helst bifigurer som opptrer ofte i teksten og fungerer som «en termometer for tekstens emosjonelle ladning, han gir en situasjonell respons, og blir en narrativ markør for den stigende emosjonelle spenningen i teksten» (Andersen, 2016, s. 56). Det vil altså si at gjennom sine reaksjoner kan den emosjonelle triggerfiguren påvirke spenningsnivået i en fortelling. Dersom det er høy grad av emosjonell temperatur, vil også spenningen samsvare dette nivået. Videre poengteres det at den emosjonelle triggerfiguren er svært verdifull for leseren. Leseren vil som oftest enkelt identifisere seg og «føle»

triggerfigurens anspenhet (Andersen, 2016, s. 56). Som sagt er det oftest bifigurer som fungerer som en emosjonell triggerfigur. Etersom *Du er så lys* har en førstepersonsforteller, er tilsynelatende jeg-et som fører den emosjonelle ladningen i teksten. Dette samsvarer med en litteraturhistorisk utvikling, da slike «leseranvisninger» har liten plass i moderne litteratur (Andersen, 2016, s. 233). I fortellingen er det sjeldent et behov for det narrative virkemiddelet emosjonell triggerfigur. Gjennom jeg-ets indre refleksjoner dekkes behovet for å lese den emosjonelle ladningen i fortellingen. Det kreves ingen andre instanser for å fortelle oss hva Jørgens emosjoner forsøker å signalisere til leseren. Til tross for dette vil jeg i det kommende avsnittet argumentere for en plausibel triggerfigur.

Tilsynelatende er det Jørgens indre uro som vokser i takt med spenningsnivået i teksten. Dermed kunne det tenkes at det er Jørgen som regulerer den emosjonelle ladningen, det er først og fremst hans tanker og følelser vi som lesere kjenner på. Men det er en viktig bifigur som er svært styrende for Jørgen, og som i stor grad er avgjørende for hvordan Jørgen bygger opp sin mistanke og stiller spørsmål ved Steinars intensjoner. Her vil jeg argumentere for at hans kone Vibeke fungerer som en emosjonell triggerfigur i fortellingen. Første indikasjon på hennes påvirkningskraft kommer allerede fram gjennom beskrivelsen av henne som «eit herleg rivgjern som torer å seie ifrå, og ein sabla flott idealist som står for meiningane sine» og «eg elsker henne høgare enn eg trudde eg kunne elske eit menneske» (Renberg, 2016, s. 11). Det er viktig å bemerke seg disse beskrivelsene av Vibeke, ettersom det avdekker hvor mye Jørgen respekterer henne og meningene hennes. Videre kommer det også fram at hun har en god intuisjon, en som kan dømme folk litt for raskt, en som bare vet ting (Renberg, 2016, s. 27). Det kan altså tenkes at ettersom Vibeke har sterke meninger og god intuisjon vil hun til en viss grad styre Jørgens emosjoner. Han verdsetter henne høyt, og som tidligere nevnt er en av fryktene hans at Vibeke skal bli tatt fra ham. Basert på dette vil han handle i stor grad ut fra frykten for å miste henne.

Når det kommer til bokens høyeste spenningsnivå, kan det eksemplifiseres hvordan Vibeke fungerer som rollen som emosjonell triggerfigur. I perioden etter Steinars uanmeldte ankomst i familieburdag og invitasjon til hyttetur, kommenterer Vibeke hvor merkelig Steinar egentlig oppfører seg. Jørgen forsøker å unngå samtaleemnet med Vibeke, fordi han vil ikke påvirkes, eller få en bekreftelse på sin indre uro. At han unngår denne samtalen kan antyde at han egentlig ikke har noe ønske om at hans antagelser skal være reelle. Men Steinar inviterer sønnen deres med på hytta og da blir det umulig for Vibeke å la Jørgen undertrykke sine følelser. Før

hytteturen gir Liv-Merete en nøkkel til huset «i tilfellet» noe skulle skje, noe som oppleves som mistenksomt for Vibeke. Da utbryter hun «Eg trur ho gav oss denne fordi vi ville vi skulle gå inn» (Renberg, 2016, s. 133) mens hun holder nøkkelen til nabohuset. Hun virker redd og bekymret og forsøker å overtale Jørgen til å gå inn i huset. Hun mener Steinar ikke er den han utgir seg for å være. Jørgen blir slått med en kvalme, som en fysisk reaksjon på Vibekes utbrudd. Det blir tydelig i denne situasjonen at Vibekes emosjonelle spenning stimulerer fram og forsterker Jørgens reaksjoner og handlinger deretter. Det kan tenkes at Vibeke er konstruert og nødvendig for å synliggjøre Jørgens emosjonelle kurve, og som en slags veiledning på hva leseren også bør føle, det gir oss en bekreftelse på at Jørgens følelser er legitime.

#### 4.2 Casual attribution

En annen tilnærming til å forstå hvorfor karakterene handler som de gjør i romanen er å se på begrepet *scripts* og *casual attribution*. Det er et begrep Andersen (2016) bruker i sine narrative analyser, men som opprinnelig ble brukt av Patrick Colm Hogan. Causal attribution, slik jeg ser det er det nærmeste vi kommer begrepet attribusjonsteori på norsk, og forklarer årsakene til hendelser, atferd og utfall. «Almost immediately upon experiencing an emotion, we begin to attribute causes, attributing a cause very quickly. This is crucial because casual attribution is a necessary prerequisite for any actional outcome» (Hogan, 2011, s. 34). Altså er det vurderingene vi hele tiden gjør oss om andres menneskers atferd, vi danner oss hypoteser om hva årsaken bak er, og tror vi vet hva en annen person føler. I et fiksjonelt univers er leseren deltagende i denne prosessen, sammen med de fiksjonelle personene, med å skape en mening ut fra hendelsene som skjer innenfor plottet (Andersen, 2016, s. 61). Måten karakterer tilskriver kausalitet til hendelser i romanen, er med på å forme historiens temaer og budskap. Dette kan også gjøres på en måte fra forfatterens side for å manipulere leserens forståelse og inntrykk. Casual attribution reflekterer ikke alltid sannheten eller motivasjonen bak en persons atferd. Steinars utstråling, positivitet og engasjement er for Jørgen, og også for leseren, en casual attribution for å skjule noe. Han føler han må overkompensere for noe som ikke stemmer. Når det i realiteten er en måte for Steinar å skjule depresjonen sin og opplevelse av utilstrekkelighet. Casual attribution er avgjørende for å forstå karakterens intensjoner og handlinger og også generelt og forstå hvordan vi dømmer andre personer. Det er uvant for Jørgen og familien hans at Steinar oppfører seg som han gjør. Det kan tenkes at i bygda oppfører man seg ikke slik som Steinar gjør og dette skaper en uro og frykt. Når noen bryter med normalen, eller oppfører seg veldig annerledes, oppstår det en mistanke.

### 4.3 Vonde følelser er vanskelig å beskrive

Det er i Steinars del romanen har størst potensial til å fortelle og vise hvordan Steinar egentlig hadde det. Steinars dagboknotater starter fra tiden rett før han og familien flytter inn ved siden av Jørgen. Vi vet nå at han har tatt sitt eget liv og denne delen gir Steinar en mulighet til å belyse tiden opp mot selvmordet. Som leser har vi en slags forventning om å få dypere innsikt som kan hjelpe oss med å forstå hvorfor det skjedde. Som det ble nevnt i avsnittet om bokens mottakelse har blant annet Tjønn (2016) kommentert at slutten, altså dagboknotatene til Steinar, er vesentlig svakere enn bokens første del. Dette kan skyldes at spenningen rundt Steinar er utløst på dette tidspunktet og vi har fått svar på «mysteriet». Steinar som fortellerinstans tilbyr ikke nok dybde eller forståelse, sammenlignet med Jørgen. At Steinar sin del er vanskeligere å leve seg inn i er ikke vanskelig å si seg enig i. Han skriver i korte setninger og klarer ikke helt å ordlegge sine følelser. Han forteller «Jeg vet ikke hvor den kommer fra, og jeg vet ikke hva den handler om, jeg vet bare at jeg våkner om morgenen med et fremmed mørke i hele kroppen» (Renberg, 2016, s. 213). Det er noe helt uforklarlig, verken Steinar eller leseren blir klok på hans følelser. At det skrives i dagbokform, viser til hvordan Steinar forsøker å komme til bunns i seg selv og sine følelser. Dagboknotatene bærer preg av at Steinar ikke skriver til noen andre enn seg selv. Han står i en krise som han ikke helt forstår, da er det vanskelig som leser å forstå eller å analysere hans tanker. Det er heller kanskje ikke formålet med Steinars del at den skal forklare hans valg og handlinger, men heller gi innsikt i hans håpløshet. Dette er noe som er selvmordets kompleksitet; det er mildt sagt umulig å forklare.

Når han også forsøker å fortelle om hvordan disse mørke tankene kunne ramme akkurat ham, blir vi ikke klokere: «Hvordan kunne dette hende meg? Jeg begriper det ikke. Jeg har forsøkt å se på livet mitt de siste årene. Om det er noe der å få øye på, en grunn til at dette skulle komme [...] Jeg finner ingenting. Ingenting annet enn den sterke kraften min, lyset, som alltid har hylt gjennom meg» (Renberg, 2016, s. 227). Det er altså ingen forklaring på hvorfor han har det sånn som han har det, eller hvordan det hele kunne ende med at han selv heller ville dø enn å leve. Ettersom Steinar er lege kan man tenke seg at han har gode forutsetninger for å sette ord på egen tilstand. Derfor kan man forstå hvordan noen synes Steinars del ikke helt kommer innpå leseren, fordi den gir oss ingen forklaring eller svar på bokens «katastrofe». Vi står uten svar. Selv om det er vanskelig å ordlegge og verbalisere følelsene, skjønner vi likevel at Steinar har det veldig tung og vondt gjennom groteske og dyriske skildringer og metaforer av mørkelandet (som for øvrig er en betegnelse han konsekvent bruker for å omtale når han er dypest i depresjonen). «Tjære. Blod [...] Men det er ormer i meg, det er larver i meg, det er fluer, det er

maur, og jeg lever ikke lenger, jeg puster ikke [...] Neglene graver seg inn i kjøttet» (Renberg, 2016, s. 259-261) er det siste vi kan lese fra dagboknotatene før Steinars død.

At Steinar ikke kan gi oss noe forklaring eller svar, som det kanskje er ønsket i en roman, er kanskje nærmere realiteten og virkeligheten enn vi tror. Det kan argumenteres for at romanen slik ikke pynter på sannheten, men heller gir oss et bilde av hvordan psykiske lidelser kan oppleves for den som faktisk lever i det. Selv om litteraturen kan fremstille rekkevidden av det brede følelesspekteret, ikke minst vanskelige følelser, er det ikke alltid mulig å ordlegge ubehagelige følelser. Et eksempel er ungdomsromanen til Alexander Kielland Krag *Litt redd bare* (2021). Hovedpersonen sliter med å ordlegge seg når det kommer til angsten sin. Det er så vidt han tør å si ordet *angst* og han kan heller ikke noe annet enn å skjule angsten sin. Med skildringer som «Jeg bor i en kropp jeg ikke kan stole på. Jeg styres av et svikfullt hode», «Ingen snakker om hvor vanskelig det er å snakke om det som er vanskelig», «Jeg forstår at det ikke virker synd på meg om man bare ser meg fra utsiden» (Krag, 2021, s. 52, 103 og 151) vises det hvor vanskelig å sette ord på vonde følelser som kommer fra et helt ukjent sted og som man aldri har kjent på tidligere. I likhet med Steinar, er Simon i *Litt redd bare* en som tilsynelatende har alle forutsetninger og ressurser til å mestre livet. Dette er eksempler på gutter og menn som opplever uvante følelser som de ikke vet hvordan de skal konfrontere eller få hjelp til å overkomme. Den vonde følelsen tar over hvem man egentlig er og blir et annet menneske, eller som Steinar omtaler det: «Mørket. Eter meg opp. Spyr en annen ut» (Renberg, 2016, s. 228). Depresjonen hans kan han selv ikke styre og omvandler han til en annen person for omverdenen.

Noe som er påfallende, er at Steinar ikke er villig til å oppsøke hjelp. Det kan være uforståelig at en som er utdannet lege ikke tillater å la andre hjelpe ham. «Der jeg kommer fra, mener mange at å gå til psykolog eller grave rundt i ting bare gjør deg sykere enn du er» (Renberg, 2016, s. 214) viser til hvordan samfunnet han lever i, og kulturelle normer og holdninger rundt psykisk helse er avgjørende for hvordan han selv oppfatter egen psykiske helse. Han påstår at å oppsøke profesjonell hjelp vil gjøre tilstanden hans verre, til tider er han også usikker på om det å skrive ned i dagboken vil hjelpe. Han mener ordene kan ødelegge han, altså at jo mer han tenker på, skriver om og reflekterer rundt de vonde følelsene, kan de vokse seg større og knekke han totalt (Renberg, 2016, s. 250). At de følelsene han kjenner på er så vanskelig å snakke om underbygger at psyken har mange sider som er komplekse og det kan være vanskelige å sette

ord på følelser. Videre kan denne tilnærmingen til sin egen psykiske helse peke på et skambelagt område i samfunnet.

#### 4.4 Skam og emosjonelt hegemoni

De vonde følelsene har vi sett er vanskelig å ordlegge og forklare. De kan komme fra ingensteds. Selv ressurssterke menn som har tilsynelatende livet på stell og omstendigheter som tilsier at de skal ha det bra, kan slite med depresjon og suicidalitet. Selv om tall viser at jenter oftere sliter med psykiske plager, er selvmordsraten blant gutter og menn betydelig høyere, en trend man kan se i flere land med ellers høye levestandarder. I det ferske, men omfattende studiet «Unmet need for mental healthcare among men in Sweden: Gendered pathways to care» (2022) viser Sara Blom at veien til psykisk helsevern er kjønnsdelt noe som vil si at en av årsakene til at noen ikke oppsøker hjelp er påvirket av kjønnete strukturer. Det vil altså si at kulturelle normer rundt kjønn og holdninger til maskulinitet er avgjørende for hvordan man oppfatter psykiske lidelser hos andre og seg selv. Maskulinitetsnormer oppmuntrer til at mannen skal opptre som selvhjulpen, sterk og ikke vise tegn til svakhet (Bloom, 2022, s. 1). Karakteren Steinar er et eksempel på hvordan han som mann kvier seg for å oppsøke psykisk helsehjelp. Å være sårbar og vise følelser kan ofte anses som et svakhetstegn og kan nettopp være grunnen til at han ikke lar konen snakke om hans problemer med noen andre, og grunnen til at han aldri åpner seg opp for Jørgen. «Jeg fossgråter, jeg skammer meg som om jeg skulle ha drept noen, men jeg klarer ikke å gå ut, jeg tør ikke å vise meg» (Renberg, 2016, s. 239) viser eksplisitt at skammen hindrer ham i å ta grep om situasjonen og be om hjelp. At skammen blir sammenlignet med en skam for å ha drept noen gjør at vi oppfatter skammen som ekstremt brutal og ubehagelig å kjenne på.

Skam er en sosial følelse og går på frykten for å falle utenfor eller bryte med normen for samfunnet. Når vi snakker om skam, snakkes det om en «sterkt ubehagelig følelse av å ha vist en nedverdiggende side av seg selv, og dermed avslørt seg selv som et mislykket, udugelig eller umoralsk individ» (Teigen & Kennair, 2022). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at skam har mye å gjøre med sosiale normer og spilleregler i samfunnet. Mennesker har alltid et ønske og behov for tilhørighet og tilpasser seg gjerne etter hva som er akseptert. Selv om vi lever i modernitetens tidsalder der Norge er langt fremme i likestillingen, og blir ansett som et tilfredsstillende land å leve i, har gutter og menn havnet langt bak på et område. Studien til Blom viser at selv om landet er svært utviklet, er det tilknyttet et stort stigma rundt menns psykiske helse. Bloms forskning peker på konsistente kjønnsforskjeller i uoppfylte behov for

psykisk helsevern (i Sverige) hvor det er større sannsynlighet at menn møter begrensninger på alle stegene på veien mot hjelpen de trenger. De tre stegene for å få til et akseptabelt møte med psykisk helsevern er 1) oppfatte et behov for hjelp, 2) oppsøke hjelp, 3) motta tilstrekkelig omsorg (Blom, 2022, s. 49). Både sosiale strukturer, kunnskap om psykisk helse, og holdninger er alle faktorer som spiller inn. Når vi da ser tilbake på karakteren Steinar ser vi at han 1) ser ikke behovet for å få hjelp, han tror ikke at mørket noen gang skal forsvinne, 2) han avstår fra å søke omsorg og hjelp, han har støtte fra folk rundt seg og som gjerne ønsker at han skal få hjelp, 3) han anser ikke hjelpen han kan få som noe som kan hjelpe han, at det å gå til psykolog er bortkastet tid.

Årsaken til at karakteren Steinar aldri får den hjelpen han trenger er sammensatt, men det kan argumenteres for at sosiale strukturer har betydning for hans emosjoner. Andersen (2016) presenterer et begrep «outlaw emotions» som er ikke aksepterte emosjoner. Dette er et begrep introdusert av Alison M. Jagger og brukes i forbindelse med emosjonelt hegemoni, som er en tilstand der en bestemt følelsesmessig opplevelse blir dominert eller fremhevet over andre følelsesmessige opplevelser (Andersen, 2016, s. 137). Emosjonelt hegemoni kan utspille seg på individnivå, mellommenneskelig eller samfunnsmessig nivå. Dersom man implementerer begrepet i en narrativ analyse kan karakteren Steinar sees som et individ hvor visse følelser blir undertrykt på grunn av egen oppfatning av hva som er akseptabelt eller ikke. Dette er gjerne et resultat av sosiale og kulturelle normer, i dette tilfellet rådende maskulinitetsidealer. Jagger bruker begrepet i sammenheng med underprivilegerte grupper i et samfunn som kjønn, raser, klasser og seksuelle minoriteter (Andersen, 2016, s. 138). Likevel kan det anses som relevant å benytte seg av spesielt når det kommer til hvordan emosjonelt hegemoni oppleves individuelt og gjør at individer føler seg isolert og alene i sine følelser, slik Steinar føler.

## 5.0 Diskusjon og didaktiske refleksjoner

Til nå har jeg analysert romanen som et tentativt forslag på hvilke elementer som bør eller kan inkluderes i en eventuell litterær analyse av *Du er så lys*. I oppgavens diskusjonsdel ønsker jeg å utforske verdien av en slik analyse i en didaktisk sammenheng, altså en form for refleksjon omkring de valgene jeg har tatt underveis i analysen og hvorfor de ulike elementene er hensiktsmessige å ta stilling til. Inkludert i denne delen forsøker jeg også å se på mulige utfordringer elevene kan møte, men også mulighetene og fordelene ved romanen som en positiv opplevelse for eleven. Med andre ord elevenes forutsetninger i møte med denne boken.

### 5.1 Det narratologiske

#### 5.1.1 Fortellergrep og sjokk

I den narratologiske analysen så jeg på kronologien av hendelsene i romanen. Rekkefølgen av hendelser og strukturer er avgjørende for hvordan vi som leser oppfatter og forstår historien som blir fortalt, og er derfor viktig å inkludere i en narratologisk analyse. Historien er fortalt som en gjengivelse av en rekke hendelser som tar plass før det hele ender i et tragisk utfall for en av karakterene. Denne fortellerteknikken har en funksjon i seg selv da det skaper spenning og derfor kan elevene oppleve dette som en «page-turner»: at man rett og slett ikke klarer å legge fra seg boken. Fortellerteknikken bidrar med å manipulere oppfatningen av Steinar. Det er som om noe grusomt skal skje og som leser tror vi det verste om karakteren Steinar.

Vi får et sjokk når vi leser at det som skurrer er psykiske utfordringer. Selvmordet er et sjokk. I en litterær kontekst kan bruken av sjokk være et verdifullt verktøy for å utfordre våre antakelser, utvide perspektivene våre og oppmuntre oss til å tenke mer kritisk om verden rundt oss (Felski, 2011, kap. 4 Shock). For Felski (2011) er sjokk en verdifull og nødvendig i litterært engasjement fordi det tvinger oss til å stille spørsmål ved våre antagelser og det forstyrrer de forventningene vi hadde, noe som kan bidra med å se verden på nye og uventede måter (kap. 4 Shock). Det er et bevisst litterært grep at vi som leser ikke får vite med en gang hva som feiler Steinar. At vi får vite det som et sjokk i vendepunktet har en viktig tematisk funksjon. Det kan være ubehagelig og utfordrende å innse at våre antagelser om en karakter var så totalt feil. Men sjokk er helt nødvendig dersom litteraturen skal engasjere og operere på en måte som virkelig er transformativ og intellektuelt stimulerende. Sjokk i sammenheng med denne romanen kan invitere oss til å tenke dypere og kritisk om våre antagelser av andres følelser og atferd i realiseringen at vi tok feil av Steinar.



### 5.1.2 Karakterenes muligheter og begrensninger

En stor del av analysen tok utgangspunkt i fremstillingene karakterene Jørgen og Steinar. Som nevnt tidligere er karakterer viktig for leseren, og en karakteranalyse kan belyse eller avdekke hvordan teksten vekker ulike reaksjoner hos leseren. De vanligste reaksjonene er identifikasjon. Identifisering er svært viktig for elevenes leserespons. I boken *Character: Three Inquiries in Literary Studies* (2019) skriver Rita Felski om viktigheten av karakterene. Til tross for at karakterene ikke er virkelige mennesker, er det disse vi først og fremst identifiserer oss med (s. 82). Det er viktig å huske at litterære karakterer kun er en fremstilling gjort av forfatteren og dermed helt fiktive. Renberg har skapt Jørgen og Steinar, ganske sikkert for å passe best inn i en historie han selv har skrevet og en fortelling han ønsker å fortelle. Likevel vil fremstillingen av karakterene appellere til leseren på måter som er helt essensielle å vektlegge i ethvert litterært arbeid da det er en stor del av leseopplevelsen, og viktig i prosessen for å forstå forfatterens intensjoner. De fiktive karakterene deler kvaliteter med ekte mennesker, og hvordan vi opptrer i den virkelige verden er ofte basert på kunnskap og erfaringer vi møter i den fiktive verden (Felski, 2019, s. 83). Identifikasjon med karakterene er helt sentralt og bidrar med å oppnå emosjonell resonans mellom leseren og karakteren.

Når Booth (1983) skriver at dersom vi ser på vår respons til de tradisjonelle store romanene, oppdager vi at vi bryr oss om karakterene som om de er ekte mennesker. Han hevder at «we are made to admire or detest, to love or hate, or simply to approve or disapprove of at least one central character, and our interest in reading from page to page, like our judgement upon the book after reconsideration, is inseparable from this emotional involvement» (Booth, 1983, s. 131). I dette sitatet antyder han at vår følelsesmessige tilknytning til sentrale karakterer er avgjørende for vårt engasjement i et litterært verk. Som lesere er det ikke til å unngå at vi kjenner en følelsesmessig tilknytning til karakterene vi møter. Det kan virke som at Renberg ønsker at vi skal kjenne en tilknytning til Jørgen for å påvirke vår moralske dømmekraft når det kommer til avgjørelsen av hvem Steinar er. Det er ønskelig at vi lever oss inn i Jørgens perspektiv og kjenner på hans mistanke. Alle tegn tyder på at vi ikke skal like Steinar, han er «skurken» i fortellingen. Vi kan beundre Jørgen for den omsorgsfulle mannen han er, og avsky for hvem vi tror Steinar er. Når det viser at vår vurdering av en karakter var feil, kan dette være en mulighet til selvrefleksjon og utvide vår forståelse av andre, når det kommer til den virkelige verden. Booths syn viser hvordan karakterutvikling er en avgjørende faktor for engasjement og at lesing er en følelsesmessig øvelse, selv om dette kan innebære en konfrontasjon av begrensningene i våre antagelser og perspektiver.

Et viktig poeng ved gjenkjennelse og tilknytning er det mulige utfallet at eleven ikke evner å leve seg inn i fortellingen fordi de ikke gjenkjenner seg i karakterene. I *Du er så lys* møter vi voksne karakterer som har kone, barn og jobb. En mulig utfordring er at elevene er i en helt annen livssituasjon enn de og finner lite identifikasjon i fortellingen. Tidligere har jeg også vært innom hvorvidt Steinar sin del er tilstrekkelig for å gi oss et slags svar eller en dypere forståelse av hans psykiske plager. Det kan hende at elevene ikke finner direkte forbindelser mellom seg selv og teksten, at det ikke kjennes at historien angår dem fordi de ikke kjenner igjen problemer og konflikter fra egne erfaringer. I et klasserom finner vi et utvalg elever som har ulike forutsetninger og bakgrunn. Dermed er det naturlig å tenke at det vil være noen som føler tilknytning til enkelte av karakterene i romanen, og andre ikke. Et motsvar til dette kan bygge på Smidts (1989) innvending at «Det er gammel erfaring fra all undervisning at undervisningsstoffet ikke alltid behøver å være «nært» i bokstavelig forstand for at det skal engasjere elevene. Viktigere er det at det tenkes et slags håp om lyst eller lykke gjennom arbeidet» (s. 33). Her kommer begrepet *subjektiv relevans* inn som et annet prinsipp for å forklare leserens engasjement fremfor identifikasjon.

### 5.1.3 Subjektiv relevans

Subjektiv relevans er et kjernebegrep i Smidts (1989) undersøkelse «Seks lesere på skolen», en klassiker innenfor litteraturredidaktikken. Det handler om en forståelse av at kunnskapsutvikling er avhengig av en opplevelse av at det man gjør og holder på med er viktig og angår en på en eller annen måte. Opplevelsen av subjektiv relevans omhandler like mye personlige behov og innlærte holdninger til hva som er viktig i vårt samfunn (Smidt, 1989, s. 33). Det gir mening at kun det som oppleves som relevant og viktig er det som kan få betydning for et menneske. Det kan ta form gjennom bekreftelse og samhörighet eller av å være i vekst. På grunnlag av forståelsen av hva subjektiv relevans er slik det kommer frem gjennom Smidt, bør man se på om det er temaer som kan oppleves som viktige og relevante for elevene. Videre er det også viktig å vektlegge indre karaktertrekk, som personlighet og følelser, fremfor ytre forhold ved fortellingen.

Når det kommer til Jørgen, kan man nesten påstå at det er en universell egenskap at man gjør seg opp antagelser av nye mennesker man møter. Det er mange faktorer som spiller inn på våre antagelser og førsteinntrykk av mennesker. Men det skjer ofte at vi tar feil av ytre inntrykk av menneskene vi omgås, og Jørgen stiller seg selv spørsmålet «Er det slik at vi menneske omgås ei rekke kjende vi ikkje veit kven er?» (Renberg, 2016, s. 102). Karakteren Jørgen inviterer

leseren til en reise i oss selv og tvinger oss til å reflektere over egne handlinger og holdninger overfor andre medmennesker.

Situasjonen rundt karakteren Steinar kan for eksempel oppleves som verdifull læring med tanke på hvordan vi forholder oss til andre, samt kan kanskje mange kjenne seg igjen hvordan man tar på seg en maske og viser en fasade for å slippe å snakke om hvordan man egentlig har det. Fra egen erfaring opplever jeg at flere kan synes det er krevende å snakke om følelser, eller at de har en frykt for at andre opplever det som klaging dersom man snakker om vanskelige følelser. Å finne subjektiv relevans er svært forskjellig og kan variere mellom elever. I et klasserom er alle elevene forskjellige og det viser seg at elevenes personlige prosjekt styrer deres opplevelse av tekst og tekstarbeid (Smidt, 1989, s. 223). Det er derfor vanskelig å velge ut tekster som treffer alle elever i et klasserom. Elevene kommer også til å fokusere på ulike tilnærminger til en tekst for å finne noe som kan tilfredsstillere deres behov for subjektiv relevans.

#### 5.1.4 Hvorfor bør elevene jobbe narratologisk med en roman?

En narratologisk analyse blir ofte kritisert fordi det oppleves som en instrumentell måte å lese og arbeide med en tekst på. Og det er ikke alle begrep det er relevant å ta stilling til i en litterær analyse. Likevel er en narratologisk analyse viktig, dersom fiksjonen som en form for retorikk, slik jeg tidligere har vist Booth argumenter for. I en roman tar forfatteren bevisste valg for å fortelle en historie, og konstruerer en fiktiv situasjon og karakterer deretter for å forfatterens visjon. Valgene er tatt med et bestemt behov for å belyse et ønsket budskap, Ved å se på fortellergrep, fortellerstemme og karakter blir vi oppmerksomme på intensjonen og meningen ved en tekst. Det kan være vanskelig å skille mellom alle de forskjellige instansene. Å være oppmerksom på hvor skillet går mellom forfatter, forteller og karakter, og ikke minst identifisere de i en fortelling kan være viktig da det utvikler elevenes litterære kompetanse og forståelse av hvordan en tekst fungerer. *Du er så lys* stiller med en rekke kvaliteter her. Fortellerteknikken er vist til å skape spenning og flere fortellere er med på å gi flere perspektiv. Samtidig er fremstillingen av karakterene viktige for å gi leseren noe å kjenne seg igjen i, men også stille seg kritiske til. Ved en narratologisk analyse kan eleven få en dypere innsikt i hvordan spenningen skapes og hvilken effekt det har, skape undring rundt vendepunktet og samt belyse tematikk og budskap. Analytisk arbeid med litteratur utvikler kritisk tenkning og tolkningskompetanse, som er ferdigheter læreplanen etterspør og inngår i kompetansen elevene skal gå ut med etter endt skolegang. Gjennom analysen har jeg vist hvordan utvalgte narratologiske prinsipper belyser hvordan *Du er så lys* vekker umiddelbare følelsesmessige responser hos leseren.

## 5.2 Det affektive

Alle mennesker har følelser. Dette betyr imidlertid ikke at emosjoner er universelle erfaringer. Vi kjenner på ulike følelser og vi kan forskjellige oppfatninger og opplevelse av en bestemt følelse. En litteraturundervisning som tar hensyn til følelser og emosjoner kan bidra til det Andersen (2016) kaller «øverom for emosjonell forståelse» (s. 227). Ved å få innsyn i andres følelser gjennom litteraturen kan dette bidra med å utvikle et språk om følelser. Det kan hjelpe oss med å ordlegge egne erfaringer og følelser. Videre kan det å bli presentert for andre følelser enn akkurat de vi kjenner på, bedre forståelsen og skape åpenhet rundt kompleksiteten av følelsesspekteret. Kompetansen for å oppfatte og fortolke følelser kan trenes gjennom fortellinger fordi de kan skape eksperimentsituasjoner. Når jeg har skriver at en narrativ analyse anvendes for å forstå forfatterens, fortellerens og karakterens intensjoner og motivasjoner (under kapittel 5.1.3), mener jeg også at «Jeg tror man bør føye til: deres følelser, affekter og emosjoner» (Andersen, 2016, s. 227). En affektiv narratologisk analyse kan være verdifull ved at det kan utvikle vår emosjonelle kompetanse. Det er en trening i å forstå oss selv og andre mennesker, ikke minst viser det seg at inkludering av emosjoner kan bidra med en mer engasjerende leseopplevelse og tolkningsarbeid.

### 5.2.1 Skam og stigmatisering

En viktig følelse som bærer mye av fortellingen i *Du er så lys* er følelsen av skam. Mange har forskjellige erfaringer med følelsen av skam. Noen kan oppleve at skam gjør at man undertrykker sider ved seg selv for å passe bedre inn i samfunnets forventninger og normer. Andre kan oppleve skammen som bærende for handlingsendring, slik kan skammen også være positiv da man kan endre på negative handlinger som kommer samfunnet for øvrig til gode. Ved å se hvordan skam oppleves på ulike vis i *Du er så lys*, kan man både forstå teksten bedre, men også trekke en sammenheng til sitt eget liv. Steinar skammer seg for at han føler det slik som han gjør. Han skjuler sine mørke, vonde sider, noe som kan forstås som en reaksjon på samfunnets stigmatisering av psykiske plager blant menn. Han skammer seg fordi han selv opplever uforståelige følelser som han synes er vanskelig å snakke åpent om, noe som gjør at han undertrykker sider ved seg selv. Karakteren Steinar er en skildring av en typisk vellykket mann, som plutselig har kjent på vonde følelser; følelser han ikke evner å håndtere. Han skjuler sider av seg selv, men viser utad en mann som passer samfunnets forventninger. Steinar var lege, hadde kone, barn og hus, han var sosialt fremragende; han var lys. Men lyset han viste, var bare et resultat av skammen over mørket, og til slutt tok mørket overhånd.

Det er viktig å forstå hvordan skam kan oppstå og utvikle seg hos enkeltmennesker, for da kan man kanskje bidra til at færre opplever skam. Dersom det er større åpenhet og aksept for å snakke om følelser, er det mer sannsynlig at færre isolerer ubehagelige følelser inni seg, som vokser seg større og kan være skadelig og ødeleggende for et individ. Noe som slår meg er hvor ofte jeg møter eller leser om menn og gutter som ikke snakker sammen på den måten som jeg gjør med mine venninner. Det er kanskje en kjønnsforskjell rundt språket og kommunikasjonen omkring følelser som gjør at for eksempel psykisk helse er et større stigma blant menn, slik som studiet til Blom viste. Å inkludere en roman som belyser utfordringer menn og gutter kjenner på, kan både skape forståelse og sette i gang en samtale som utvikler positive holdninger og oppløser stereotypier. Å kunne snakke om følelser er viktig, noe hovedpersonen i *Litt redd bare* fortrinnsvis problematiserer i dette eksempelet: «Vi kan ikke snakke om det som er vanskelig fordi vi aldri før har snakket om det som er vanskelig. Vi er triste gutter uten trening i åpenhet, forvist til våre egne tanker» (Krag, 2021, s. 149). Vi trenger å snakke om følelser, og det må trenes på. Klasserommet med litteraturen er et sted hvor dette kan trenes og praktiseres.

Det kan også argumenteres for at Jørgen til en viss grad føler på skam. Det er jo et paradoks at Jørgen, med den jobben han har og den mennesketypen han er, ikke forstår at Steinar er i en dyp krise. Jørgen fremstilles og ser på seg selv som en menneskekjenner og oppfattes også av andre rundt ham som en omsorgsperson som spesielt tiltrekkes de svake og de som er litt på utsiden. At han likevel ikke klarer å oppfatte Steinars tilstand er overraskende både for leseren og for Jørgen. Det kan derfor tenkes at han skammer seg over egne tanker og handlinger han har gjort basert på hvordan han oppfattet Steinar. Årsaken til at jeg tolker at Jørgen skammer seg er på grunn av setningen: «Steinar – eg veit ikkje korleis eg skal seie det – det var uventa, men i sekundet det hende, tenkte eg: *Sjølvsagt*» (Renberg, 2016, 206). Om det riktignok er skam eller ikke, tyder setningen på at når man ser det i ettertid gir alt mening. At han av alle burde sett at Steinar slet. Likevel ligger det et budskap her av didaktisk verdi, nemlig at man virkelig ikke kan se hvordan andre har det eller hva de sliter med uansett hvilke forutsetninger eller bakgrunn du har. Boken avsluttes med: «Eg saknar lyset han kom med, Steinar» (Renberg, 2016, s. 268). Det er en følelsesladet uttalelse, som kommer overraskende for leseren. Det tyder på at Jørgen innser at Steinars fravær i livet hans forårsaker en følelse av tomhet og savn. Det indikerer kanskje også at han hadde gjort ganske mye for å gå tilbake i tid.

### 5.2.2 Selvmord

Selvord som et litterært og didaktisk tema kan være utfordrende. I artikkelen «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene» (Laurtizen, 2021), som tar utgangspunkt i utfordringer

og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget, trekkes det fram at lærere uttrykker en bekymring for å tematisere vanskelige, tabubelagte tema i undervisningen. Lærerne er skeptiske til å ha en eksplisitt undervisning som berører vanskelige temaer fordi de ikke føler seg kvalifiserte nok (Lauritzen, 2021, s. 12). Selvmord blir trukket frem som et eksempel på et slikt vanskelig tema. Selvmord blir ansett som mangel på livsmestring. Imidlertid uttrykker lærerne at en mulig tilnærming til litteratur som tematiserer selvmord er gjennom eldre kanoniserte verk, da dette skaper en distanse mellom elevenes sanntid og tekstens fiksjonstid (Lauritzen, 2021, s. 12). Distanse igjen, som nevnt er noe som kan være en avgjørende faktor for at elevene uttrykker negative holdninger til lesningen. Det kan være vanskelig å finne balansen i tilnærmingen til tabubelagte temaer i undervisningen, men det er viktig og bør ikke unngås. Selvmord er et samfunnsproblem som går inn under folkehelse og livsmestring. En forutsetning er at læreren kjenner elevgruppen sin godt, er varsomme og oppmerksomme, og finner en balanse mellom distanse og nærhet. Det er viktig å tørre å ta viktige samtaler, slik skapes åpenhet.

Fiksjon er et viktig argument for hvordan skjønnlitteraturen egner seg godt til å tematisere tabubelagte og ubehagelige tema. Den beskriver ikke ekte personer eller hendelser, man kan som leser leve seg inn og bli påvirket av det man leser, samtidig som at man ikke blir pålagt et ansvar for situasjonen eller hendelsene. Det er dette som er litteraturens fascinasjonskraft; vi kan se for oss en historie som utspiller seg som ikke angår oss direkte, men vi kan likevel utforske den. I *Du er så lys* berøres selvmord, men på en nøytral måte. Det er ikke en oppfordring eller moralsk pekepinn som foreligger i fortellingen. Det er ikke noen sin «skyld», noe som ofte kan være et sårbart punkt når det kommer til etterlatte av selvmord. Boken bidrar med å belyse et mørke og et komplekst fenomen som det er vanskelig å finne et svar eller forklaring på. Jeg synes en styrke ved romanen ligger i «dualistisk» synsvinkel, altså at to fortellerstemmer deler på å fortelle en historie. Dette gir oss en innsikt i karakterenes indre følelsesliv. Vi får både et innblikk i Jørgens følelsesliv, men også Steinar sin personlige fremstilling av hvordan han opplever det. Vi får et inntrykk av hans indre selvforakt og måten han føler at han må skjule sine indre kamper og kompensere ved å vise en ytre fasade. Begge sine erfaringer kan opparbeide leserens empati for andre mennesker.

«Selvmordet er den mest private og samtidig mest relasjonelle av handlinger – og den som kanskje aller mest påberoper seg en forklaring» (Gjelsvik, 2017). Fenomenet reiser mange spørsmål og spesielt om det i det hele tatt finnes en måte å få kunnskap om de som står i en

suicidal krise. Tall og statistikk gir oss et konkret antall på hvor mange som dør hvert år til selvmord. Forskning blir videre ansett som begrensende når det kommer til å gi oss en inngang til å forstå menneskelig erfaring. Skjønnlitteraturen har potensial til å fungere som en inngang for å forstå og komme tett innpå komplekse psykologiske erfaringer og ikke minst berøre og aktivere vår medfølelse (Gjelsvik, 2017). Selv om *Du er så lys* kanskje ikke gjør oss klokere på Steinars valg, eller bestemte forklaringer på hvorfor andre som opplever å stå i en slik krise velger å forlate tilværelsen, kan den bidra med åpenhet rundt temaet. Jeg tror ikke det er meningen at man nødvendigvis skal finne svar i litteraturen, men heller bruke refleksjonene underveis til ettertanke. Videre er det en læring i budskapet, nemlig at hvem som helst kan slite psykisk. Det er en usynlig kamp som foregår hos hver enkelt og skjønnlitteraturen kan gi oss et empatisk utgangspunkt for å forholde oss til mennesker og psykiske lidelser.

### 5.2.3 Folkehelse og livsmestring

Et annet argument for å bedrive tekstarbeid som tar opp emosjoner, er at det kan knyttes opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Vilkårene for skolens pedagogiske praksis er å møte samfunnets behov med den enkeltes. Samfunnet har et behov for kvalifiserte mennesker med arbeidskraft, sosialisere nye generasjoner slik at samfunnssystemet opprettholdes og tilpasse ungdom til livet i et komplisert og spesialisert samfunn. Videre har hver enkelt elev et individuelt behov for å bygge opp egen identitet (Smidt, 1989, s. 231). Litterære tekster kan bidra til disse behovene ved å fortelle oss noe om verden rundt oss, og har egenskapen til å gjøre oss litt tryggere på verden og litt tryggere på hvem vi er. «Gjennom tekstfortellinger [...] forteller omgivelsene stadig, helt fra fødselen av, hvem vi er, og hvordan vi skal oppfatte verden omkring oss. Gjennom tekster kommuniserer vi med hverandre og prøver ut våre egne sosiale roller» (Smidt, 1989, s. 232). Tekster gir oss mening og kan hjelpe oss med å forstå komplekse emner. *Du er så lys* er en fortelling om en som strever med livsmestring. Fremstillingen av manglende livsmestring gjennom Steinar forteller oss noe om hvordan dette kan manifestere seg i virkeligheten, nemlig det faktum at det er vanskelig å identifisere psykisk sykdom og å oppdage faresignal hos mennesker som går gjennom en eksistensiell krise.

Når det kommer til å besvare hvordan vi kan inkludere boken i en undervisning som spenner om folkehelse og livsmestring tror jeg det er viktig at elevenes umiddelbare respons og personlige erfaringer får plass samtidig som at elevene også bør være i stand til å gjenkjenne litterære begreper for å kunne diskutere hvordan boken appellerer til våre følelser. Det er ikke sikkert at lesningen av *Du er så lys* gjør oss til bedre mennesker, eller at det automatisk gir oss verktøy for livsmestring. Nytteverdien av skjønnlitteraturen har en idealistisk side, og det

kreves et arbeid rundt teksten, både forarbeid av læreren og aktivt arbeid fra elevenes side, for å skape en meningsfull leseropplevelse. Denne oppgaven fremmer ikke et undervisningsopplegg rundt romanen, men dersom vi ser tilbake på Nussbaums syn på litteratur og iverksette dette i en didaktisk sammenheng må vi oppmuntre til kritisk tenkning og bruke litteraturen som en inngang og utgangspunkt for diskusjoner omkring viktige temaer. Eleven må kunne koble problemstillinger som utforskes i teksten til eget liv og virkelighet. Eksempelvis kan temaene vennskap, sosial isolasjon, depresjon og selvmord, mannsrollen og følelser i *Du er så lys* oppmuntre til verdifulle refleksjoner og diskusjoner i klasserommet. I dagens samfunn er vi opptatt av å holde en fasade og vi bryr oss om hvordan andre oppfatter oss. Spesielt i et prestasjonssamfunn er vi redd for å fremstå som svake eller mislykket. En roman som *Du er så lys* kan åpne opp for samtale rundt det som er vanskelig.

### 5.3 Er det forskjell mellom en narratologisk og affektiv narratologisk analyse?

Sivertsen (2022) argumenterer i sin artikkel «Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen» for at et større fokus på følelser og affekter i litteraturundervisningen kan bidra til en mer aktiv og engasjerende leseropplevelse, samt at dette kan styrke elevenes emosjonelle literacy (s. 1). Likevel understrekes det også hvordan en vektlegging av affektive og følelsesmessige responser ofte står som en sterk kontrast til tekstanalytiske tilnærminger til skjønnlitteratur. «En mulig innvending mot en affektbasert tilnærming, slik jeg skisserer den her, er at den mister synet av andre sentrale elementer ved det litterære verket» (Sivertsen, 2022, s. 2). Det kan altså virke som at en faglig tilnærming til en tekst forsvinner i en opplevelsesbasert tilnærming. Er det slik at den ene tilnærmingen er bedre enn den andre, og må de gå på bekostning av hverandre? Sivertsen (2022) trekker fram Rita Felskis *Uses of Literature* hvor hun påpeker at vi konstant kommuniserer med skjønnlitterære tekster med ulikt utgangspunkt og til ulike formål, hun mener tekstens estetiske verdi og bruk ikke kan skilles fra hverandre (s. 2). Det poengteres at for å arbeide fram en affektbasert didaktikk, kreves det et grundig tekstanalytisk arbeid. Til tross for dette er det i praksis vanskelig for læreren å arbeide fram en balansert litteraturredidaktikk som tar høyde for elevenes følelsesmessige responser samtidig som den ikke gir avkall på litteraturfagligheten, noe vi ser ved at ofte er det enten tekstorientert eller leserorientert tilnærming som dominerer.

Balansegangen mellom den analytiske, faglige litteraturundervisningen og et opplevelsesbasert arbeid med litteratur er et sentralt litteraturredidaktisk problem (Kjelen, 2015, s. 2). Det er viktig for elevenes litterære kompetanse å internalisere de faglige og sosiale reglene og



konvensjonelle lesemåter som gjelder for litteraturlæsning. Dette forutsetter at eleven føler seg motivert overfor lesningen og at litteraturundervisningen tar hensyn til følelser og individuelle opplevelser. Dette er vanskelig å balansere, ettersom disse to måtene å lese litteratur på er selvmotsigende; «How can you give yourself wholeheartedly to a literary work, let the work do its work, and at the same time distance yourself from it, regard it with suspicion, and take it apart to see what makes it tick?» (Miller, 2002, s. 124). Prosessen med å analysere et litterært verk kan gjøre verket oppstykket og derfor utfordrende å fult leve seg inn i. Ifølge litteraturforskeren Rosenblatt, en pioner innen leseorientert litteraturteori, bør man gå bort fra å se individuelle leseopplevelser og en teoretisk tilnærming som ytterpoler, og heller se på samspillet og vektlegge at det er en pendling mellom de (Kjelen, 2015, s. 3).

Litterær kompetanse er et sammensatt begrep som kan deles inn i tre delkompetanser, noe som ble gjort i forskningsprosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (Kjelen, 2015, s. 7). Den første, konstitusjonell kompetanse, er evnen alle mennesker har til å lage fiksjoner, denne må forsås som en medfødt kognitiv evne. Videre kan vi utvikle vår litterære kompetanse gjennom performanskompetanse, hvor skolen har en stor mulighet til å bidra i denne utviklingen ved å undervise om litterære begreper og analysestrategier. Den tredje delkompetansen er transferkompetansen som går ut på evnen til å koble tekstens innhold til egen livserfaring (Kjelen, 2015, s. 7). Dagens litteraturundervisning kan kritiseres for stor vekt på elevenes egne opplevelser og følelser i møtet med en tekst. Når det kommer til faglig forståelse av litterære begreper og analyseteknikker kommer norske elever dårligere ut. Dette kan vi se gjennom resultatene Kjelen gjør seg hvor informantene i hans forskningsprosjekt benytter seg i stor grad av hverdagspråk, og det han kaller en mangelfull litterær kompetanse (Kjelen, 2015, s. 15). Ifølge Sylvi Penne, bidrar lærere i denne negative utviklingen ved at de i stor grad baserer sin litteraturundervisning på hverdagsteorier. Penne sier den nordiske litteraturundervisningen «[...] mister sin faglige dimensjon og blir til hygge, kos som skal styrke elevenes trivsel og velvære» (Penne, 2012, s. 248, referert i Kjelen, 2015, s. 15). Litteraturen går altså ut av en faglig kontekst og inn i en hverdagslig kontekst med fokus på elevenes egne interesser og private assosiasjoner. Et viktig argument for skjønnlitteraturens plass i skolen er dannelsingsaspektet. «For at litteratur skal fungere som eit sanningsmedium, er det naudsynt med ei fagleg forankra, reflektert tilnærming» (Kjelen, 2015, s. 16). Samtidig er det viktig å ta hensyn til elevenes emosjonelle og kognitive responser. Det handler om en balansegang mellom de ulike tilnærmingene til litteratur, samt er det interessant å se på hvilke elementer og grep vi finner i teksten som gjør at vi responderer som vi gjør på teksten.

Hvorfor er dette interessant i mitt tilfelle? Fordi den kan bidra med å utvikle litterær kompetanse. I analysedelen av denne masteroppgaven har jeg foretatt en narrativ analyse, både en klassisk narrativ analyse, samt en affektiv narratologisk analyse. Dette har jeg gjort fordi en narratologisk analyse hjelper oss med å forstå hvordan selve fortellingen er strukturert og hvordan de ulike elementene fungerer sammen. Jeg har også sett på hvordan forfatteren bruker forskjellige fortellerteknikker for å formidle tema og budskap. En slik narrativ analyse viser til en faglig analytisk tilnærming, og kan gi elevene muligheten til å utvikle kritiske tenkningsevner og litterære ferdigheter, da det er en måte å analysere og tolke tekster på en dyptgående og objektiv måte. Selv om affektiv narratologi er en form for fortellerteori, er det her mer rom for personlige erfaringer og følelser. Den affektive analysen av *Du er så lys* viser til hvordan historien påvirker vår følelsesmessige respons. Ved å ta i bruk en affektiv narrativ analyse avdekkes det hvordan ulike fortellerteknikker og elementer i teksten påvirker følelsene til leseren. Dette er særlig relevant og nyttig å anvende for historier og tekster som fortrinnsvis har en sterk emosjonell appell. Jeg vil argumentere for at den affektive narratologien er en form for balansert middelvei mellom den objektive analytiske tilnærmingen til litteratur, og det emosjonelle. Akkurat som Kjelen (2015) har antydnet til, slik jeg har skrevet tidligere, er det viktig i en litterær samtale å inkludere elevenes følelsesmessige respons, og benytte seg av faglige litterære begreper. En affektiv narratologisk analyse kan bidra med forståelse av hvorfor man reagerer som man gjør på en tekst.

## 6.0 Konklusjon

Oppgavens mål hadde som prosjekt å finne ut *Hvordan kan affektiv narratologi anvendes i en didaktisk lesning av Tore Renbergs roman «Du er så lys» som et bidrag til åpenhet rundt psykisk helse?* For å kunne undersøke dette så jeg det nødvendig å analysere boken med vekt på både form og innhold, og elementer fra affektiv narratologi for å se på mulige følelsesmessige responser hos elever. Resultatet ble en helhetlig analyse som bygget på klassiske narratologiske prinsipper for å belyse hvordan fortellingen er fremstilt på en måte som regulerer spenningen, leserens forventninger, medfølelse, sjokk og overraskelse. Ved å se på Booths syn på litteratur som retorikk, ble det vanskelig å skille narratologiske prinsipper fra affektive teorier. Narratologien er gjerne forbundet med en analytisk og tekstbasert tilnærming for å tolke teksten, og har derfor fått kritikk for å være en «streng» inngang hvor det ikke er rom for ulike tolkninger. Dette har jeg derimot opplevd som misvisende, ettersom leserens tolkninger av forfatterens teknikker er avhengig av personlige erfaringer. Det jeg derimot opplever er at narratologien kan gi oss et fagspråk for å forstå hvordan teksten opererer.

Ved å se på fortellingens struktur, tid, narrativt perspektiv, karakter og karakterutvikling ser vi hvordan Renberg har skapt en roman som stiller mange spørsmål som kan ha stor verdi i en didaktisk sammenheng. Med bruk av frampek og tilbakeblikk regulerer han leserens forventninger, og han regulerer også tempoet, ved å holde tilbake informasjon. Gjennom karakterfremstillingen kontrollerer han vår opplevelse av medfølelse og sympati, og til tider avsky. Til slutt gjennom fortellerstemmen, det narrative perspektivet, må leseren stille spørsmål ved fortellerens troverdighet. En affektiv analyse er ikke ment som å «føye nye standardelementer til tradisjonell narratologisk analyse slik vi kjenner den fra Genette og fremover» (Andersen, 2016, s. 234), men heller tilføye et fokus på hvordan litterære grep kan avdekke dypere mening som er av affektiv art og har emosjonelle implikasjoner. Underveis i analysen erfarte jeg at dette var utfordrende å belyse, da det var en fare for å begrense affektene i romanen innenfor begrepene Andersen (2016) introduserte, som en tekstlig fakta. Likevel viser analysen til hvordan man kan tolke romanen, som er viktig i arbeidet i utformingen av litteraturundervisningen for elever.

Avslutningsvis vil jeg konkludere med at *Du er så lys* kan skape åpenhet rundt psykisk helse, i tråd med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ettersom boken tematiserer manglende livsmestring. Samtidig argumenter jeg for at boken har evne til å utvikle elevenes

litterære kompetanse. Som sagt er dette et sammensatt begrep bestående av delkompetanser. For det første kan fortellingen bidra til konstitusjonell kompetanse ved at fortellerteknikken stimulerer elevenes evne til å lage fiksjoner ettersom «hull» i fortellingen etterspør leserens kreativitet og fantasi. Videre kan elevene utvikle performanskompetansen ved at deres tolkning og forståelse av teksten kan presenteres gjennom en litterær analyse som tar utgangspunkt i fagbegreper og analysestrategier. Til slutt vil det være essensielt å diskutere hvordan analysen har overføringsverdi til egne livserfaringer, for eksempel kan det være nyttig å se på hvordan våre antagelser og holdninger formes, og da vil transferkompetansen utvikles.

## Avslutning

Første gang jeg leste *Du er så lys* visste jeg at denne boken hadde et stort potensial i litteraturundervisningen. Det er en roman med litterære kvaliteter som uttrykker viktige budskap. Fagfornyelsen stiller krav til hva som skal inkluderes i undervisningen, samtidig som den ikke gir retningslinjer for konkrete verk som skal leses. En viktig motivasjon for masteroppgaven var å undersøke hvordan norsklærere kunne bruke skjønnlitteraturen til å engasjere og oppfordre til lesning, men som også fungerer hensiktsmessig med tanke på læreplanens bestemmelser. En vektlegging av kunnskap om litteratur og litteraturhistorie kan anses som demotiverende og lite fengende. Derfor blir en analytisk tilnærming til tekster mindre vektlagt. Jeg har forsøkt å argumentere for at et analytisk arbeid med litteratur er grunnleggende for å se på tekstens emosjonelle tiltrekningskraft og utvikler et språk og kunnskap til å snakke om fortellingen. Et analytisk arbeid gir oss en inngang til å kunne se på leserens erfaringer og emosjoner. Affektbasert lesning setter følelser i fokus og gir verdifulle innsikter i emosjonenes betydning.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven og lesningene av *Du er så lys*, er det tydelig for meg at dette er en bok som egner seg til bruk i litteraturundervisningen. Litteratur på sitt beste kan gi en dyp følelsesmessig opplevelse, og ved å inkludere elevenes personlige reaksjoner på tekster, kan man hjelpe dem med å utvikle empati og forståelse for forskjellige perspektiver og livserfaringer. Dette kan også gjøre selve leseopplevelsen mer engasjerende og meningsfull for elevene. Denne romanen viser at gapet mellom førsteinntrykket og selve essensen av mennesket, kan mye gå tapt. Det er mye vi ikke får øye på eller kjennskap til. Å belyse hvor feil man kan ta av en person er en viktig lærdom å ta med seg videre, spesielt viktig er det å ha en åpen og inkluderende holdning til ulike livserfaringer og perspektiver i en stadig mer

mangfoldig og globalisert verden. Det er ikke ny kunnskap, men en påminnelse om at «man skal ikke skue hunden på hårene». Dette er noe alle gjør til enhver tid, noe denne romanen er et eksempel på. Boken belyser også på en annen side hvordan undertrykkelse av sider ved seg selv kan virke sosialt isolerende. Det er vanskelig å snakke om det som er vanskelig, og kan føre til at man blir mer lukket og tilbaketrukket. Boken tematiserer viktigheten av å ha noen å snakke med, og hvordan åpenhet og ærlighet kan føre til nærmere og mer meningsfulle relasjoner. Det ble for vanskelig og skummelt for Steinar å åpne seg opp for Jørgen, Steinar fikk aldri gått helt ut i lyset. I sin utstråling forble han som et mørke i lyset.

## Litteraturliste

- Anderson, A., Felski, R. & Moi, T. (2019). *Character: three inquiries in literary studies*. University of Chicago Press.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk Litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelser*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T., Herzog, I. C. & Sandvik, P. R. (2022, 30. september). *Tore Renberg*. Store Norske Leksikon. [https://snl.no/Tore\\_Renberg](https://snl.no/Tore_Renberg)
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2018). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge* (Folkehelse rapporten). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Blikstad- Balas, M. og Skaug, S. (2019). Hele tekster versus utdrag: hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Blom, S. (2022). *Unmet need for mental healthcare among men Sweden: Gendered pathways to care* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Gøteborg]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/>
- Booth, W. C. (1983). *The rhetoric of fiction*. Penguin books.
- Borud, H. (2021, 2. desember). Tore Renberg mener vi har en lang vei å gå for å forstå og anerkjenne mannens psyke. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ML9xjE/tore-renberg-mener-vi-har-en-lang-veiaa-gaa-for-aa-forstaa-og-aner kjenne>
- Felski, R. (2011). *Uses of literature*. Wiley. <https://www.perlego.com/book/1005999/uses-of-literature-pdf>
- Gjelsvik, B. (2017, 4. juli). *Turister i nattens lugar*. Psykologtidsskriftet. <https://psykologtidsskriftet.no/anmeldt/2017/07/turister-i-nattens-lugar>
- Hoem, K. (23. september, 2016). *En lysende helvetesreise* [Anmeldelse av boken *Du er så lys*, av Tore Renberg]. NRK. [https://www.nrk.no/kultur/anmeldelse-av-\\_du-er-sa-lys\\_-av-tore-renberg-1.13147143](https://www.nrk.no/kultur/anmeldelse-av-_du-er-sa-lys_-av-tore-renberg-1.13147143)
- Hogan, P. C. (2011). *Affective narratology. The emotional structure of stories*. University of Nebraska Press.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>

- Krag, A. K. (2021). *Litt redd bare*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kverndokken, K. (Red.). (2018). *101 litteraturredaktiske grep*. Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på*. Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L. (2021). *Det skal helst gå godt: Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole* [Doktoravhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, (15) (1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Malt, U. & Walby, F. A. (2022, 13. desember). *Selvord*. Store Norske Leksikon. <https://sml.snl.no/selvord>
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London Routledge.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax Forlag.
- Normann-Eide, E. (2016). *Skjønnlitterære selvmord*. Pax Forlag.
- NTB (2022, 28. juli). I fjor økte selvmordstallene blant menn. De har ikke vært så høye på over 30 år. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/>
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred og A. Veum (red). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Renberg, T. (2016). *Du er så lys*. Forlaget Oktober.
- Renberg, T. (10. oktober, 2022). *Hold om hverandre*. NRK. <https://www.nrk.no/ytring/hold-om-hverandre->
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://journals.uio.no/adno/article/download/1097/976/4883>
- Sandve, G. E. S. (2016, 24. september). *Spanande thriller* [Anmeldelse av boken *Du er så lys*, av Tore Renberg]. Dagsavisen.

<https://www.dagsavisen.no/kultur/boker/2016/09/24/spanande-thriller/>

- Sivertsen, K. B. (2022). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, (48), 1-11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Stene-Larsen, K., Øien-Ødegaard, C., Straiton, M. L., Reneloft, A., Zahl, P. H., Myklestad, I. & Hauge, L. J. (2014). *Selvmord i Norge*. (Folkehelse rapporten). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/selvmord-i-norge/>
- Teigen, K. H. & Kennair, L. E. O. (22. September 2022). *Skam*. i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 1. mai 2023 fra <https://snl.no/skam>
- Tjønn, B. J. (2016, 22. september). *I 200 sider er det årets roman, men så...* [Anmeldelse av boken *Du er så lys*, av Tore Renberg]. VG. <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/mJWpO/i-200-sider-er-det-aarets-roman-men-saa-bokanmeldelse-tore-renberg-du-er-saa-lys>



## Masterarbeidets relevans for lektoryrket

Som ferdigutdannet lektor og norsklærer tar jeg med meg mange verdifulle erfaringer fra arbeidet med mitt masterprosjekt. Som norsklærere har vi stort handlingsrom innenfor de rammene læreplanverket setter. Dette store spennet medfølger et stort ansvar, muligheter og utfordringer. Vi skal tilpasse undervisningen som dekker kompetansemål, samt at en undervisning som tar hensyn til hvert enkelt behov. De tverrfaglige temaene gir fagene en inngang til å utforske aktuelle samfunnsutfordringer, noe som gir fagene relevans og et inntrykk av en meningsfull undervisning.

Folkehelse og livsmestring har som mål at psykisk helse skal inn i undervisningen. Dette er utfordrende å operasjonalisere i klasserommet. Det er ikke en målbar størrelse, samtidig som flere lærere uttrykker at de er skeptiske til å eksplisitt berøre vanskelige temaer i sin undervisning, både med hensyn til elever og deres kompetanse. Likevel er det enighet rundt viktigheten av åpenhet rundt psykisk helse, dermed må lærere finne måter de kan nærme seg temaene på slik at det er en viss distanse, men også nærhet til eleven. Skjønnlitteratur er en slik måte. Det kreves forarbeid av læreren før elevene begir seg ut på en lesning som handler om tabubelagte temaer, som for eksempel selvmord. Denne oppgaven har forsøkt å vise hvilke didaktiske implikasjoner en roman som *Du er så lys* kan utspille seg gjennom en narratologisk analyse.

Når det kommer til det å lese er dette noe barn og unge gjør mindre og mindre av, og deres leseferdigheter blir dårligere og dårligere. For meg har det derfor vært viktig å faglig forankre analysen av *Du er så lys* gjennom narratologien samtidig å belyse hvordan dette kan skape engasjerende lesning elever opplever som relevant. For andre lærere kan det også være nyttig å lese eksempler på hvordan vi kan inkludere andre verk i undervisningen enn de som regnes som kanoniserte eller lærebokens forslag. Ingen klasser er like og alle elever har ulike forutsetninger for å forstå og engasjere seg i en bok. Det er opp til norsklæreren hvilke verk som inkluderes i litteraturundervisningen og denne masteroppgaven viser til et forslag.

