

MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

M5GLU18

Mai 2023

«Det finnes et lys i alt som lever»

En skjønnlitterær analyse av identitet i boken *De som ikke finnes* (2014)

«There is a light in everything that lives»

A literary analysis of identity in the book *De som ikke finnes* (2014)

Type: Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Marie Bigum Udnesseter

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag på norsk	4
Sammendrag på engelsk (abstract).....	5
1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for oppgave og valg av materiale	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Masteroppgavens struktur.....	7
2 De som ikke finnes (2014) av Simon Stranger	9
2.1 Bakgrunn for tematikken i boken	9
2.2 Handlingsreferat.....	9
2.3 Resepsjon – mottagelse og medieomtale av boken.....	11
3 Læreplanverket.....	13
Overordnet del av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20).....	13
Fagets relevans og sentrale verdier	13
Tverrfaglige temaer.....	14
Kompetansemål etter 10. trinn	14
4 Teori	15
4.1 Begrepsavklaring	15
4.2 Resepsjonsteori	16
4.3 Postkolonial teori	19
4.4 Identitet	20
4.5 Ungdomsleseren.....	22
4.6 Ungdomslitteratur	23
4.7 Den samtidsrealistiske ungdomsromanen.....	24
4.8 Litteraturredidaktisk teori	24
4.8.1 Den litterære samtalen	25
5 Metode	27

5.1 Analyse av skjønnlitteratur og nærlesing som metode	27
5.2 Hermeneutikk.....	28
5.3 Reliabilitet og validitet.....	29
6 Analyse av <i>De som ikke finnes</i> (2014).....	31
6.1 Komposisjon	31
6.2 Fortellerstemme og synsvinkel	31
6.3 Ytre personskildring av Emilie og Samuel	32
6.4 Indre personskildring av Emilie og Samuel.....	33
6.5 Indre monolog Emilie	35
6.6 Indre monolog Samuel.....	37
6.7 «Oss og dem».....	42
6.7 Miljøskildringer	44
6.8 Oppsummering av funn.....	48
7 Diskusjon	51
7.1 Identifikasjon	51
7.2 Forestillingsverdener.....	53
7.3 Åpne opp for refleksjon og tolkningsfellesskap	55
7.4 Postkoloniale perspektiver	57
7.5 Migrasjonslitteratur.....	58
8 Avslutning.....	60
Litteraturliste	62
Vedlegg.....	65
Sitater fra boken <i>De som ikke finnes</i> (2014)	65

Forord

Seks år som student på OsloMet markeres fullført med denne masteroppgaven. Det har vært en givende, lærerik og krevende prosess. Det er mange som har hjulpet meg til å komme i mål med masteroppgaven, og dere alle fortjener en stor takk.

Jeg vil starte med å rette en takk til min veileder Anne Lind, for at du har hatt troen på prosjektet mitt og kommet med gode innspill. Videre vil jeg rette en takk til OsloMet, medstudenter og venner for en fin studietid.

Jeg ønsker å takke familie og venner for god støtte gjennom hele prosessen. En spesiell takk til samboeren min, Frode for at du har gitt meg mye kjærighet de dagene jeg har møtt motstand, og for at du alltid har troen på meg. Takk til mamma og pappa, for all deres støtte, gode samtaler og oppmuntring underveis i studietiden. Jeg vil rette en ekstra stor takk til mamma, som har gitt meg gode leseopplevelser i oppveksten. Ditt store engasjement for litteratur inspirerer meg hver dag, og du har gitt meg mye leseglede. Dette er et engasjement jeg ønsker å ta med meg videre inn i jobben som lærer.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min kjære arbeidsplass, Kjeller skole som har gitt meg muligheten til å være en del av et fellesskap, og utvikle meg i lærerrollen. Takk til gode kollegaer som har støttet meg, og alle elever som har motivert meg. Nå ser jeg virkelig frem til alt lærerhverdagen har å by på!

Marie Bigum Udnesseter

Oslo, mai 2023

Sammendrag på norsk

Denne masteroppgaven undersøker hvordan boken *De som ikke finnes* (2014) skrevet av Simon Stranger, kan åpne opp for refleksjon rundt egen identitet i møte mellom tekst og leser, ved bruk av den litterære samtalen i klasserommet. Målet med studien er å få innsikt i hvordan identiteten til hovedpersonene blir fremstilt i boken. Masteroppgavens problemstilling er som følger: *Hvordan kan en analyse og tolkning av boken De som ikke finnes åpne opp for refleksjon rundt egen identitet gjennom litterær samtale for elever på ungdomstrinnet?*

Bakgrunn for oppgaven er at skjønnlitteratur ikke lenger har en selvsagt plass i norskfaget, og det er en økende tendens til å vise frem utdrag fra verk fremfor hele verket. Jeg ønsker å rette søkelyset mot mulighetene som ligger i lesing av hele romaner, og skjønnlitteraturens potensiale i klasserommet. Temaet identitet er valgt fordi det er aktuelt for elever på ungdomstrinnet, og norskfaget kan være en viktig arena for identitetsutvikling. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en skjønnlitterær analyse og nærlesing av boken. I lys av prosjektets problemstilling har jeg undersøkt ulike virkemidler i romanen med vekt på hovedpersonene. De litterære virkemidlene blir brukt som verktøy i analysen, for å belyse hvordan identitet blir fremstilt gjennom karakterene i boken. Alt som er lagt frem i analysen blir begrunnet med utvalgte sitater fra boken.

Studiens hovedfunn er at boken viser hvordan valg mennesker tar i livet kan påvirke deres identitet, og kan dermed åpne opp for refleksjon og samtale rundt elevenes egen identitet, og bevisstgjøre dem på egne valg i livet. Boken kan gi leseren kunnskap om det som er forskjellig gjennom å se verden fra andres perspektiver. Slik vil boken kunne gi rom for empatisk innlevelse, og bidra til å hjelpe elevene til å forstå seg selv og andre. Boken åpner opp for at elevene kan samtale om hvilke konsekvenser valg i livet får for karakterenes indre flamme. Dette er noe som er fellesmenneskelig likt, og som er verdifullt å reflektere over i arbeid med å finne seg selv.

Sammendrag på engelsk (abstract)

This master's thesis examines how the book *De som ikke finnes* (2014) by Simon Stranger can open up for reflection on one's own identity through the interaction between text and reader, using literary conversation in the classroom. The aim of the study is to gain insight into how the identities of the main characters are portrayed in the book. My research question is: *How can an analysis and interpretation of the book De som ikke finnes open up for reflection on one's own identity through literary conversation for students in 10th grade?*

The background for this thesis is that literature no longer has an obvious place in the Norwegian subject, and there is a growing tendency to showcase excerpts rather than whole works. I wish to draw attention to the potential of reading entire novels and the potential of working with fiction in the classroom. Identity is chosen as the theme because it is relevant to 10th grade students, and the Norwegian subject can be an important arena for developing one's identity. To answer the research question, I conducted a literary analysis and close reading of the book. Considering the research question, various literary techniques in the novel have been examined, with a focus on the main characters. The literary techniques are used as tools in the analysis to illustrate how identity is portrayed through the characters in the book. All arguments presented in the analysis are supported by selected quotations from the book.

The main finding of the study is that the book shows how the choices people make in life can influence their identity, thus facilitating reflection and conversation around the students' own identity and making them aware of their own choices in life. The book can provide readers with knowledge about what is different by allowing them to see the world from different perspectives. In this way, the book can create space for empathetic understanding and help students understand themselves and others. The book allows for students to discuss how the consequences of life choices affect the characters' inner flame, which is something that is universally human and valuable to reflect upon when trying to find oneself.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgave og valg av materiale

Gjennom masterstudiet har jeg blitt introdusert for en rekke skjønnlitterære bøker, og fått erfare betydningen av å lese og jobbe med skjønnlitteratur i klasserommet. Gjennom arbeid med høytlesning og litterære samtaler i klasserommet, har jeg sett hvordan bøker kan engasjere! Dette har inspirert meg og jeg synes det er svært interessant med hvilke tekster elevene skal lese, og hvordan vi kan jobbe med skjønnlitteratur i klasserommet på ungdomstrinnet. Mitt valg av oppgave henger sammen med min interesse for skjønnlitteratur og litteraturdidaktikk.

Skjønnlitteraturen har ikke lenger en selvsagt plass i norskfaget, og det har lenge vært en pågående debatt rundt hva elevene bør lese (Penne, 2001; Penne 2013; Rødnes, 2014). Et sentralt tema i diskusjonen om skjønnlitteratur er at det ikke lenger finnes noe litterær kanon, og det er opp til den enkelte lærer å bestemme hva som skal leses. Til tross for at arbeid med skjønnlitteratur utgjør en vesentlig del av norskfaget er det, ifølge Kari Anne Rødnes (2014, s. 1) ikke selvsagt hvordan litteraturarbeid i skolen skal foregå. Derfor synes jeg det er svært interessant å se på hvordan vi kan jobbe med skjønnlitteratur i klasserommet, og den litterære samtalen som en mulig didaktisk fremgangsmåte. Samtidig finner vi empiri fra norske klasserom, som viser en økende tendens til å vise frem utdrag av verk fremfor hele verket, og de få hele romanene er selvvalgte bøker til individuell lesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2013; Skau & Blikstad-Balas, 2019). Sylvi Penne (2012, s. 166) argumenterer for at dette kan være et didaktisk problem, og påpeker at det å lese utdrag fra en ukjent helhet, ikke gir leseren noen sammenheng, og dermed begrenser mulighetene for å aktivt stimulere leseren. Ifølge Penne (2012, s. 173) skapes litterær og fiktiv mening, gjennom å lese hele verk, og slik skapes assosiasjoner til livet vårt og våre liv med andre mennesker. På bakgrunn av dette ønsker jeg å rette søkelyset mot mulighetene som ligger i lesing av hele romaner, og mer overordnet skjønnlitteraturens potensiale i klasserommet.

På ungdomsskolen fikk jeg spørsmålet om «Hvem er du når ingen ser deg?». Jeg opplevde det som betydningsfullt å skulle reflektere over slike spørsmål i arbeid med «å finne meg selv» og min plass blant andre ungdommer. Åsmund Hennig (2017, s. 34) hevder vi lever i et samfunn der identiteten vår ikke lenger er gitt. Det å skulle forstå seg selv og finne sin egen plass i verden er derfor ingen enkel oppgave. Ifølge Hennig (2017, s. 34) søker vi kontinuerlig etter

en identitet, og en overbevisning om hvem og hva vi er. Ungdomstiden kan oppleves som krevende, og det kan være vanskelig å vite hvilke valg man skal ta, og hvem man skal være. Elevene på ungdomstrinnet er i en alder der de utforsker og prøver å finne seg selv, men det er også viktig å forstå hvordan andre rundt dem tenker og er, for å fungere i det mangfoldige klasserommet og en mangfoldig verden. Jeg har valgt tema identitet, sett i sammenheng med at jeg synes det er aktuelt for elever på ungdomstrinnet, og at jeg ønsker å belyse hvordan norskfaget kan være en viktig arena for identitetsutvikling.

Materialet jeg har valgt å analysere er boken *De som ikke finnes* (2014) av Simon Stranger. I boken møter vi to ungdommer, Emilie fra Oslo og Samuel fra Ghana. Dette er en bok som gjorde sterkt inntrykk på meg, og gjennom Samuels reise får vi innblikk i livet til de papirløse menneskene, som har opplevd livet som flyktninger. Dette er en bok jeg mener kan bidra til å åpne opp for identifikasjon, og som skildrer flere utfordringer samfunnet vårt står ovenfor, som er betydningsfullt å reflektere over. Boken kan oppleves som relevant for elever på ungdomstrinnet, fordi den handler om ungdommer som er litt eldre enn dem selv, og den tar opp temaer de kan kjenne seg igjen i som kjærlighet, tilhørighet og vennskap.

1.2 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan en skjønnlitterær bok kan åpne opp for refleksjon rundt egen identitet for elever på 10. trinn, gjennom litterær samtale. For å kunne besvare problemstillingen har jeg gjort en nærlesing, analyse og tolkning av boken *De som ikke finnes* (2014), og skal diskutere dette opp mot relevant teori. Problemstillingen for denne masteroppgaven er følgende:

Hvordan kan en analyse og tolkning av boken De som ikke finnes åpne opp for refleksjon rundt egen identitet gjennom litterær samtale for elever på ungdomstrinnet?

1.3 Masteroppgavens struktur

Masteroppgaven er strukturert i åtte kapitler. Innledningsvis la jeg frem bakgrunn for masteroppgaven, valg av materiale og problemstilling. Videre vil jeg i det andre kapitlet presentere boken i lys av bakgrunn for tematikken, et handlingsreferat og resepsjon, før jeg i det tredje kapitlet legger frem læreplanverket. I fjerde kapittel redegjør jeg for sentrale begreper, og relevante teoretiske og litteraturredidaktiske perspektiver. I det femte kapitlet vil

min metodiske tilnærming bli lagt frem, og vise fremgangsmåten jeg har brukt for å besvare problemstillingen. I det sjette kapittelet presenterer jeg funnene mine fra analysen av *De som ikke finnes* (2014), før jeg i det syvende kapitelet diskuterer funnene i lys av de teoretiske og litteraturdidaktiske perspektivene. Avslutningsvis kommer kapittel åtte som er et konkluderende kapittel.

2 De som ikke finnes (2014) av Simon Stranger

2.1 Bakgrunn for tematikken i boken

Boken tar for seg tematikken flyktnings problematikk. Flyktningregnskapet for fjoråret, viser at 89,3 millioner mennesker var på flukt fra krig og konflikt, ved inngangen til 2022 (Ireland, 2022). I dag er det en pågående krig i Ukraina, og Tyrkia og Syria ble nylig rammet av et kraftig jordskjelv. Det vil derfor være flere elever i dagens klasserom, som kommer til Norge som flyktninger, eller har familie med innvandrerbakgrunn. Mennesker drives på flukt over hele verden, hver dag. Imens jeg skriver denne delen rapporterer Hanne Sigrud Hattrem (2023) i VG at minst fem mennesker druknet, utenfor Tyrkia på vei til Hellas. Mennesker som setter seg i båter, og risikerer livet sitt for å komme seg over til Europa. Hvem er de og hvorfor flykter de? Det finnes ikke et entydig svar på dette, og det er ulike grunner til at mennesker drives på flukt. Det jeg ønsker å belyse med å velge boken *De som ikke finnes* (2014) er at Samuel sin historie kan gi oss et innblikk i en av de mange grunnene til at mennesker drives på flukt, og viser oss én måte å oppleve det på. Gjennom hans historie kan vi se hvordan flukten foregår, og leve oss inn i de menneskelige møtene på veien.

Tema boken tar opp er svært aktuelt. Leo Ajkic (2017) belyser denne problematikken i TV-serien *Flukt* på NRK, og gjør oss oppmerksomme på at det for mange er verdt å risikere livet for å komme hit. Noen kommer til å komme seg til Norge, men spørsmålet blir da det Ajkic (2017) så fint setter ord på «Hvordan ønsker vi dem velkommen?». I dag lever det papirløse mennesker akkurat som Samuel, uten oppholdstillatelse i Norge. Ettersom dette er mennesker som ikke er registrert noen steder er det umulig å gi et eksakt tall på hvor mange det gjelder. Statistisk sentralbyrå har allikevel estimert at det bor 18 000 papirløse i landet i dag (Kirkens bymisjon, 2023). Samuel er flyktning fra Ghana, og statistikken viser ifølge Paul Ireland (2022) at antall flyktninger fra Afrika er økende, og står for mer enn en tredjedel av verdens flyktninger. Virkeligheten er kompleks og kampen om ressurser er realiteten for mange afrikanere (Ireland, 2022). Denne kampen kommer i tillegg til den utfordrende koloniarven afrikanere har opplevd (Ireland, 2022). En innfallsvinkel som kan ses i sammenheng med postkolonial teori, som legges frem i teorikapittelet.

2.2 Handlingsreferat

De som ikke finnes (2014) er den tredje og siste boken i trilogien om Emilie og Samuel.

Boken er en oppfølger av *Barsakh* (2009) og *Verdensredderne* (2012), skrevet av Simon Stranger. I boken følger vi historien til to ungdommer, Emilie og Samuel som begge er på jakt etter tilhørighet. Romanen veksler mellom to historier. Den ene fortellingen foregår her og nå, og den andre som nåtidens historie veksler mellom blir fortalt gjennom tilbakeblikk fra reisen til Samuel. Nåtidshandlingen foregår hjemme hos Emilie på Blommenholm i Bærum. Emilie bor hjemme hos foreldrene sine, og har en kjæreste som heter Antonio. Han møtte hun gjennom en gruppe som kalte seg Verdensredderne, og de fremstår begge som sterkt samfunnsengasjerte. Emilie møtte Samuel på Gran Canaria tre år tidligere, når hun var på ferie med familien hennes. Det siste hun hadde gitt han var en lapp med adressen hennes. Den gangen hadde Emilie forsøkt å hjelpe han, men de ble funnet av politiet og Samuel ble tvangsreturnert til hjemstedet sitt Ghana. Samuel hadde gradvis forsvunnet fra bevisstheten hennes. Plutselig dukker Samuel uventet opp utenfor huset hennes i Bærum. Emilie blir stresset, og kjenner på en frykt for hva som vil skje hvis myndighetene får tak i Samuel. Samtidig virker Samuel ustabil, og Emilie blir redd for at han skal gjøre henne noe. Samuel har ofret alt, og virker desperat etter hjelp. Emilie har et ønske om å kunne hjelpe Samuel, men vet ikke hvordan hun skal klare det.

På reisen skaper Samuel et vennskap til to jevnaldrende gutter med samme bakgrunn og skjebne, Amadou og Muhammed. Når Samuel blir tvangsreturnert til Ghana, får han seg en jobb på en kakaoplantasje. Gjennom tilbakeblikkene fra plantasjonen introduseres det første møte mellom Baba og Amadou. Baba er sjefen på kakaoplantasjen, og tilbakeblikkene skildrer at Baba misbruker de unge guttene seksuelt og voldelig. Fortellingen tar en brutal vending, når Samuel og Amadou setter fyr på Baba. Dette fører til at de blir nødt til å flykte, og reisen går videre til Amsterdam. Samuel har ingen papirer, ingen rettigheter. Etter møtet med Emilie i Bærum innser Samuel at realiteten er slående, og at Emilie egentlig ikke kan hjelpe han. Slik ender Samuel opp på gata i Oslo. Der møter han en ung gutt som er i samme situasjon, Muhammed. Mot slutten av fortellingen blir Samuel funnet av politiet, og han havner i en flyktningleir for utviste asylsøkere på Trandum. Samuel vet han kommer til å bli sendt tilbake til hjemstedet sitt, fordi han ikke kommer til å få oppholdstillatelse i Norge. Det er nemlig «ikke jævlign nok» der han kommer fra (Stranger, 2014, s. 38). På Trandum skriver Samuel et brev til Emilie, om at det ikke er plass til han i denne verden, og det ender med at han tar livet sitt.

2.3 Resepsjon – mottagelse og medieomtale av boken

Jeg ønsker å legge frem resepsjon av boken *De som ikke finnes* (2014), for å gi oss et innblikk i et utvalg av andres perspektiver. Boken har fått mange positive anmeldelser, selv om det viser seg at den ikke faller i smak hos alle leserne. Romanen ble nominert til Uprisen og Bokbloggerprisen i 2014. Året etter ble den nominert til nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris i 2015.

Ifølge Cappelen Damm (2023) har Simon Stranger skrevet en «aktuell, medrivende og politisk ungdomsroman». I anmeldelser hentet fra NRK og Dagbladet, skriver Anne Cathrine Straume (2019) og Cathrine Krøger (2016), at dette er en viktig roman, som retter søkelyset mot verdens urettferdigheter. Straume (2019) skriver at Stranger har beholdt troen på at litteratur kan forandre verden, og ifølge henne åpner romanen opp for refleksjon gjennom å få oss til å tenke over en rekke samfunnsrelaterte spørsmål «Hvor er rettferdigheten i en verden der forskjellene stadig blir større og hvorfor gjør vi ikke noe med det?» (Straume, 2019). Krøger (2016) skriver i sin anmeldelse at boken er en trilogi som burde vært obligatorisk på enhver ungdomsskole, og hevder Samuels historie burde gjøre noe med oss. Det er videre interessant å se nærmere på beskrivelser av hvordan boken oppleves hos ungdomsleseren, og jeg skal derfor legge frem et utvalg bokanmeldelser hentet fra Uprisen (2014).

Alle ungdomsanmelderne er bevisste på at boken skal belyse et viktig tema, og noen opplever at boken er utrolig trist. Det som er interessant er at flere av leserne opplever identifikasjon. Zeinab (2014) likte Emilie best, fordi «Hun virket så ekte for meg, siden jeg tror at det er mange jenter som er som henne». Liv Müller Smith-Sivertsen (2015) opplevde den samme følelsen av identifikasjon gjennom at temaet opplevdes som veldig «viktig» og «originalt», og fordi hun føler det er lett å kjenne seg litt igjen i Emilie. Det er mye som tyder på at ungdomsanmelderne opplever boken som «troverdige», «gripende» og «spennende», fordi den ligner mye på virkeligheten. Marius (2014) opplevde karakterene i boken som «veldig troverdige», fordi reaksjonen til Emilie i møte med Samuel «(...) var en veldig naturlig måte å reagere på». Tine Johansen (2014) poengterer videre at det er «Et liv ingen kan forestille seg», og Rikke E. Johansen (2014) ser betydningen av å få skildret denne virkeligheten vi kanskje ikke er klar over «En virkelighet vi nordmenn ikke er kjent med, men likevel virkeligheten». Zuhayr Adi (2014) anbefaler boken, og mener den har et viktig budskap «Dette er en bok som

alle ungdommer bør lese for den er en av beste bøkene som er skrevet i senere tid som er kritisk til hvordan samfunnet oppfører seg rundt og med de papirløse innvandrere».

Avsluttende er det viktig å trekke frem at den kan oppleves som utfordrende, og «kjedelig» for noen. Oskar Stundal Jevnesveen (2014) velger å gi boken kritikk for dette «(...) jeg synes det kunne vært flere spennings momenter. Starten var så lang at jeg holdt på å gi opp. Det skjedde nesten ingenting før til side 60 og det var omtrent halve boka». I det neste kapitlet skal jeg se på hvordan skolen legger til rette for å jobbe med skjønnlitteratur, og tema identitet i klasserommet.

3 Læreplanverket

Overordnet del av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20)

I denne delen skal jeg legge frem deler av læreplanverket som er aktuelt for mitt prosjekt. I overordnet del av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) finner vi et av opplæringens verdigrunnlag «Identitet og kulturelt mangfold». Her står det at «Skolen skal (...) bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». Det norske samfunnet blir stadig mer flerkulturelt, og befolkningen er mer sammensatt enn noen gang. Derfor argumenterer opplæringens verdigrunnlag for at «språkkunnskaper og kulturforståelse» stadig blir viktigere. Skolen skal være en arena hvor «utviklingen av den enkeltes identitet, gjør elevene trygge på eget ståsted», samtidig som «den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fagets relevans og sentrale verdier

Videre vil jeg legge frem hva som nedfelles i Læreplanen om identitet og skjønnlitteratur. Norskfaget beskrives under fagets relevans og sentrale verdier i LK20 som «et sentralt fag for kulturforståelse (...) og identitetsutvikling». Vi finner identitetsbegrepet under fagets relevans og sentrale verdier. Gjennom arbeid med norskfaget skal elevene bli «bevisst på sin egen (...) kulturelle identitet». Kjerneelementet «Språklig mangfold» knytter språk, kultur og identitet sammen «elevene skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lesing av skjønnlitteratur skal bidra til å gi elevene muligheten til å «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet (...)».

Kjerneelementet «Tekst i kontekst» vektlegger at elevene skal lese tekster «for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». De skal både «utforske» og «reflektere» over skjønnlitteratur. Evnen til å uttrykke seg muntlig anses som betydningsfullt, for å gi elevene et grunnlag for å kunne gi uttrykk for «egne følelser, tanker og erfaringer (...)», slik at de kan håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Under kjerneelementet muntlig kommunikasjon trekkes det frem at elevene skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler», og «De skal presentere, fortelle og diskutere (...)». I kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» vektlegges kritisk tenkning som er

viktig ferdighet i møte med tekst «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Tverrfaglige temaer

Det er tydelig at skjønnlitteraturen har et stort potensial i skolen, og kan ses i sammenheng med norsk som identitetsfag. Under det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» trekkes det frem at «Lesing av skjønnlitteratur (...) kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring». Videre viser det tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap» til at «Lesing av skjønnlitteratur (...) gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer». Totalt sett vil dette kunne bidra til at elevene «utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetansemål etter 10. trinn

Til slutt vil jeg legge frem kompetansemål etter 10. trinn, for å se nærmere på hvordan vi skal jobbe med skjønnlitteratur i klasserommet. Et av målene for opplæringen er at elevene skal lese skjønnlitteratur, og «reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler». Videre skal elevene «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon». «Samtale» er et begrep som går igjen i kompetansemålene etter 10. trinn, og i LK20 finner vi eksplisitt oppfordring til litterære samtaler i klasserommet på ungdomstrinnet. Lærerens rolle i arbeid med litterære samtaler kommer tydelig frem gjennom at de skal kunne legge til rette for «lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanen viser at skjønnlitteraturen har et stort potensial i klasserommet, og at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å åpne opp for refleksjon og identitetsutvikling. Gjennom å legge til rette for den litterære samtalen i klasserommet, vil elevene få samtale om boken med andre og reflektere over den i et fellesskap.

4 Teori

I dette kapitlet presenteres teori som er relevant for å kunne belyse problemstillingen: *Hvordan kan en analyse og tolkning av boken De som ikke finnes åpne opp for refleksjon rundt egen identitet gjennom litterær samtale for elever på ungdomstrinnet?* Teorien vil danne et grunnlag for drøftingen av funnene fra analysen. Resepsjonsteori vil være et viktig teoretisk grunnlag for forståelsen av hvordan elever kan møte den litterære teksten. Jeg skal redegjøre for de teoretiske begrepene som står i problemstillingen, og klargjøre og knytte begrepene til teori.

4.1 Begrepsavklaring

Identitet er et vidt begrep, som kan forstås på mange måter. Her vil jeg derfor avklare begrepet identitet i lys av oppgavens problemstilling. Identitet har sammenheng med det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme» (Mæhlum, 2008, s. 108). Brit Mæhlum professor i nordisk språkvitenskap, hevder vi kan skille mellom det å være «den samme» gjennom to former for identitet: *personlig identitet* og *sosial identitet*. Jeg vil i denne masteroppgaven forholde meg til Mæhlum sin forståelse av identitetsbegrepet som todelt.

Mæhlum (2008, s. 107) hevder at vår oppfatning av hvem vi er, henger sammen med hvordan vi ser oss selv, og vår sosiale og kulturelle tilhørighet. Personlig identitet angår selvet, og kan ses som en form for enhet som er gitt hos den enkelte. Denne gjør oss mennesker unike i forhold til andre (Mæhlum, 2008, s.108-109). Den sosiale identiteten betegner de egenskapene som kan forandres over tid og er mangfoldig. Slik er den en kulturell gitt størrelse, som danner en forestilling av hvem man er gjennom atferd, livsstil og utseende (Mæhlum, 2008, s. 109). Gjennom likheten og fellesskapet med andre individer som ligner en selv, betegner den sosiale identiteten de egenskapene, som skaper tilhørighet og kvalifiserer oss til å være en del av de ulike gruppefellesskapene (Mæhlum, 2008, s. 108).

Begrepet *refleksjon* vil i denne masteroppgaven, konsentrere seg om hvordan boken *De som ikke finnes* (2014) kan åpne opp for refleksjon rundt egen identitet i møte mellom tekst og leser, og gjennom å reflektere rundt boken i møte med andre elever, gjennom den litterære samtalen. For å definere begrepet *den litterære samtalen* vil jeg bruke definisjonen til Laila Aase (2005) og Åsmund Hennig (2012). Aase (2005) definerer den litterære samtalen som «klassemøter som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøke litterære

tekstar med utgangspunkt i disse erfaringane» (Aase, 2005, s. 106). Hennig (2012) definerer den slik «litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). I klasserommet har læreren derfor en unik mulighet til å legge til rette for å utforske, diskutere og samtale om boken *De som ikke finnes* (2014) i et fellesskap.

4.2 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler om forholdet mellom tekst og leser. I *Literature as Exploration* (1995) beskriver Louise Rosenblatt den litterære opplevelsen, som et resultat av forholdet mellom tekst og leser «The literary experience has been phrased as a transaction between the reader and the author's text» (Rosenblatt, 1995, s. 34). Hun hevder at litteraturen kan bidra til å utvide leserens kunnskap om mennesker og samfunn (Rosenblatt, 1995, s. 37). Gjennom innlevelse i litteraturen kan leseren få muligheten til å utforske seg selv og verden rundt seg «Through the medium of literature we participate in imaginary situations, we look on at characters living through crises, we explore ourselves and the world about us» (Rosenblatt, 1995, s. 37). I møtet med litteraturen kan leseren identifisere seg med noe utenfor seg selv (Rosenblatt, 1995, s. 37). Samtidig påpeker hun at denne tendensen til å identifisere seg med karakteren, vil være påvirket av leserens egne oppfatninger på det tidspunktet man leser «The same text will have a very different meaning and value to us at different times or under different circumstances» (Rosenblatt, 1995, s. 35). Slik hevder hun at personer vil kunne tillegge teksten mening ut ifra sine tidligere erfaringer.

Martha Nussbaum (2016) fremhever betydningen av det hun kaller for *Den narrative forestillingsevne* i møte med litteratur. Den narrative forestillingsevne kan gjøre leseren i stand til å forstå andre mennesker, og er derfor helt vesentlig for at vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv og erfaringer (Nussbaum, 2016, s. 12). En roman fremstiller personers liv og indre skjebne, og leseren kan slik få innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon (Nussbaum, 2016, s. 12). Dette kan knyttes til både identitet og empati, fordi man får tilgang til seg selv og andre gjennom den narrative forestillingsevnen. Den narrative forestillingsevnen åpner verden for leseren, og kan derfor skape sammenhenger, mening og muligheter (Nussbaum, 2016, s. 12).

Nussbaum (2016, s. 16) argumenter for at det er betydningsfullt å utvikle vår forestillingsevne og fantasi, som samfunnsborgere. I en globalisert verden må vi kunne utvikle evne til å forestille oss hvordan det er å være en annen, med andre forutsetninger enn oss selv. Litteraturen viser oss livets muligheter, og fortellinger kan derfor gjøre noe med oss, og forandre oss (Nussbaum, 2016, s. 20). Dette begrunner Nussbaum (2016) med at litteraturen kan gi oss ulike svar, og vise oss muligheter for hvordan vi kan velge å leve. De mulighetene som ligger i denne forestillingsevnen kan knyttes til identitetsutvikling, da de innvirker i våre personlige liv (Nussbaum, 2016, s. 20). Litterære verk vil på den måten kunne bidra til å gi svar på, og videreutvikle vår egen oppfatning av hvem vi er og hvem vi kan være (Nussbaum, 2016, s. 51).

Nussbaum (2016, s. 13-14) forsvarer et kognitivt syn på følelser, og vektlegger det følelsesmessige engasjementet hos leseren. For å forstå egne og andres valg, og handlinger kan vi ikke utelukke følelsene «Vi kan ikke forstå andre mennesker, uten å leve oss inn i hvordan de føler» (Nussbaum, 2016, s. 14). I romaner møter leseren fiktive karakterer med egne liv, og Nussbaum (2016, s. 14) hevder at man gjennom innlevelse i deres liv kan utvikle emosjonell kompetanse. Litteraturen kan av den grunn føre til utvikling av medlidenhet og empati. Gjennom å lese skjønnlitteratur kan man lære å bruke forestillingsevnen, og slik skape et grunnlag for medlidenhet (Nussbaum, 2016, s. 34). Leseren kan i møte med litterære tekster oppleve å identifisere seg med fiksjonskarakterer. Andre kan oppleve at det er vanskelig å identifisere seg med karakterene. Poenget til Nussbaum (2016, s. 34) er at både identifikasjon og fravær av identifikasjon kan føre til en større forståelse, fordi det lærer oss hva livet gjør med mennesker.

Hennig (2012, s. 16) bruker begrepet *leserespons*, for å forklare konstruksjon og utvikling av det han kaller en *forestillingsverden*. Leseprosessen har ifølge han tre ulike responsformer (Hennig, 2012, s. 15). Forholdet mellom tekst og leser, skaper en forestillingsverden i tråd med vår egen erfaringshorisont (Hennig, 2012, s. 28). Våre erfaringer i møte med en tekst har ifølge Iser (1989, s. 7) betydning for realiseringen av en tekst. Den første gruppen responsformer kaller han for de *interessevekkende*, og her går leseren inn i fortellingens verden, og slik danner et bilde av personer, miljøet og handlingen i boken. Leseren vil kunne danne mentale bilder av karakterene i fortellingen, og slik skape et forhold til dem (Hennig, 2012, s. 15). Den andre gruppen responsformer kaller Hennig (2012, s. 15) de *konnektive*, som bygger videre på den forestillingsverden leseren er i ferd med å danne. Det handler om å

tolke de tomme plassene, for å finne sammenhengende mening. Dette står i tråd med Iser sitt metaforiske begrep *tomme plasser* (blanks). Leseren må selv fylle ut de tomme plassene, og tolke disse (Iser, 1978, s. 169). Det er i denne responsformen leseren gjerne ønsker å knytte litteraturen til sin egen verden, gjennom å skape sammenhenger mellom sine personlige erfaringer og karakterens erfaringer i fortellingen (Hennig, 2012, s. 15). Dette kan knyttes til identitet, fordi leseren gjerne ønsker å finne ting, som kan relateres til situasjoner i deres egne liv. Den tredje og siste responsformen blir kalt de *reflekterende responsformene*, og innebærer at leseren vurderer hva de ulike sidene ved teksten kan bety. Her vil leseren være nødt til å forstå hvordan forholdet mellom tekst og leser påvirker måten man møter de litterære verkene på. Ifølge Hennig (2012, s. 16) anerkjenner leseren at det er en forfatter som forteller og tar valg underveis. I tillegg erkjenner leseren at man selv skaper mening sammen med forfatteren og teksten (Hennig, 2012, s. 16).

Penne (2001) belyser at moderne identitet krever språk og bevissthet om språk. Anthony Giddens (1991, s. 5) bruker begrepet *refleksivt prosjekt* og Penne (2001) kaller det for en *refleksiv identitet*. Selvet må ifølge Giddens (1991) og Penne (2001) skapes refleksivt gjennom språket. Med *refleksivitet* mener Penne (2001) evnen til å kontinuerlig å reflektere over handlinger. Penne (2001, s. 61) hevder at mennesker både må være «seg selv» og «utenfor seg selv» på samme tid. Denne bevisstheten mennesker kan ha om seg selv, og den sammenhengen de står i, fremstiller hun som en forutsetning for å kunne begrunne egne handlinger, og kunne forså omverdenen (Penne, 2001, s. 61). Gjennom å la elevene få tid til å reflektere og diskutere, får de muligheten til å utvikle en refleksiv bevissthet (Penne, 2001, s. 80). Selvidentitet er ikke noe som bare er gitt, men noe som må skapes og opprettholdes i individets refleksive aktiviteter (Giddens, 1991, s. 52).

Thomas Ziehe (2007, s. 82) fremmer et metaperspektiv knyttet til identitet, gjennom begrepet *selvdannelse*. Det handler om å kunne skille mellom seg selv og noe annet, og via dette kunne se seg selv med «avstand» (Ziehe, 2007, s. 82). Ungdommer har adgang til så mye, og må derfor lære å kunne holde ting på avstand når de skal prøve ut sin identitet. Dagens ungdommer står ovenfor en utfordring der de skal «skape seg selv» og «velge» hvem de skal være (Penne, 2001, s. 35). De blir ofte satt i situasjoner der de er nødt til å reflektere over, og språklig begrunne de valgene de tar. Den enkelte må hele tiden foreta egne valg, som kan være med på å skape deres identitet (Penne, 2001, s. 35). Mening i livet er ikke lenger noe gitt, og vi må derfor selv skape mening og være i stand til å tolke mening inn i livene våre

(Penne, 2001, s. 35). Alle tolkningsaktiviteter blir derfor sentrale i norskfaget, fordi vi trenger et språklig verktøy for å tolke kulturen (Penne, 2001, s. 35).

Penne (2010, s. 113) trekker frem betydningen av å lære gjennom litteratur, og beskriver at enhver fortelling har en mening som kan få betydning for leseren (Penne, 2001, s. 307). I møte med de litterære verkene vil leseren få muligheten til å møte en verden der ute, og andre mennesker (Penne, 2010, s. 119). Gjennom at litteraturen inviterer leseren inn i en annen verden, vil leseren kunne forlate sin egen kjente verden i møte med det ukjente. På den måten kan leseren ifølge Penne (2010, s. 119) få en utviklingsprosess, en refleksiv og metaspråklig bevisstgjøring om hvor man selv står i verden. Et metaspråklig perspektiv hjelper leseren til å forstå hvordan andre ser verden, samtidig som leseren selv blir oppmerksom på egne begrensninger i forhold til valg og verdier (Penne, 2010, s. 128). Magne Drangeid (2014) bruker begrepene *speil* og *vindu* i møte med litterære verk, for å beskrive det samme fenomenet. Dette er to perspektiver han mener bør være til stede, fordi det fremmede vi møter i en tekst kan hjelpe oss til å se det kjente i nytt lys (Drangeid, 2014, s. 31). Speilet blir brukt som en metafor for hvordan lesing kan bekrefte egen identitet og kulturell tilhørighet, slik vi forstår oss selv. Vinduet har den motsatte effekten, og gjør at vi kan forstå andre gjennom å få innblikk i andres erfaringer på tvers av kulturelle grenser (Drangeid, 2014, s. 30).

4.3 Postkolonial teori

I Boken *De som ikke finnes* (2014) viser Samuels opplevelse av møtet med Europa, et tydelig skille mellom «oss» og «dem». Postkolonial teori kan fortelle oss noe om de forestillingene som fortsatt eksisterer i samfunnet, og hvor dette har sitt opphav fra.

Gjennom kolonialisering tilkjempet vestlige land seg makten over nær 85% av jordens landareal, fra 1400-tallet til begynnelsen av 1900-tallet, og dette danner det dystre bakteppe for utviklingen av postkolonial litteraturteori (Claudi, 2013, s. 190). Postkolonial teori forsøker å vise hvordan holdninger til mennesker av ikke-vestlig bakgrunn kommer til uttrykk i litteraturen (Claudi, 2013, s. 190). Postkolonial teori forsøker å analysere og stille seg kritisk til maktfordelingen som ligger mellom Vesten og «de andre» (Claudi, 2013, s. 190).

Orientalismen har bidratt til å forsterke forestillingen om ulikhetene mellom Østen og Vesten. På grunn av koloniseringen har Europa alltid vært i maktposisjon, og slik ble forestillingen om forholdet mellom en sterk og svak part etablert (Said, 2018, s. 52). Dette har bidratt til å

skape en forestilling om at *Orientaleren* fra Østen er «irrasjonell, lastefull (fallen), barnslig og "annerledes"», mens europeeren er «rasjonell, dydig, moden og "normal"» (Said, 2018, s. 52).

Edward W. Said forklarer det slik:

«Orienten» i seg selv er en skapt enhet og at forestillingen om at det finnes geografiske områder med innfødte, grunnleggende «annerledes» innbyggere som kan defineres på bakgrunn av en eller annen religion, kultur eller rasetrekk som tilhører dette geografiske området, er en like tvilsom idé. (Said, 2018, s. 350)

Vesten skapte tidlig en kollektiv forestilling av «oss» europeere i motsetning til «de» som ikke er europeere (Said, 2018, s. 17). Said forsøker å vise at europeisk kultur ble styrket, og fikk en sterkere identitet ved å se seg selv som en motpol til Orienten (2018, s. 13). «De» ble til «dem», og både territoriet og mentaliteten til Orienten blir ifølge Said (2018, s. 67) beskrevet som annerledes enn «vår». Skillet mellom «oss» og «dem» eksisterer i vår tid, og Said (2018, s. 2) hevder at denne forestillingen kommer til uttrykk gjennom frykt, hat, avsky og arroganse. For at skillet mellom «oss» og «dem» skal gi mening, må de som befinner seg utenfor grensene være annerledes fra de som befinner seg innenfor, ifølge Mads B. Claudi (2013, s. 195). Ved å gi andre mennesker negative karakteristikk, hevder Claudi (2013, s. 195) at man skaper et skille, og viser overlegenhet overfor de andre. Slik blir forestillingen om Orienten noe fremmed og annerledes (Claudi, 2013, s. 195). Postkolonialteori kan vise oss hvordan litteraturen har bidratt til å opprettholde et bilde på forholdet mellom Østen og Vesten.

4.4 Identitet

I LK20 kommer det tydelig frem at norsk anses som et «identitetsfag». Penne (2001, s. 9) ser sammenhengen mellom språk og identitet, fordi det moderne mennesket er nødt til å skape sin identitet gjennom språk. Norsk blir derfor en viktig arena for identitetsskaping.

Litteraturredaktiker Dag Skarstein (2013) hevder at norskfagets litteraturundervisning legger forholdene til rette for at ny mening kan skapes i møtet mellom tekst og leser. I møtet med de ulike litterære tekstene finnes det muligheter som kan åpne opp for refleksjon rundt egen identitet. Dette begrunnes med at tekstene presenterer *narrative identiteter* i andre kontekster (Skarstein, 2013, s. 27). Skarstein (2005, s. 143) trekker frem to viktige mål for litteraturundervisningen i det flerkulturelle klasserommet. Målene er å skape kulturell innsikt

og å skape rom for identitetsdanning. Samtidig påpeker Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020, s. 96) at norskfaget skal legge til rette for en litteraturundervisning, som gir rom for både etisk og kritisk refleksjon og diskusjon i møte med temaer og litteraturen de leser. Dette vil være sentralt i arbeid med å finne seg selv, og identitetsutvikling, fordi elevene får muligheten til å utvikle egne forståelser og tolkninger.

Ungdom i dag lever i det Jon Smidt (2018, s. 127) kaller for en «vise-seg-fram-kultur», og gjennom sosiale medier får de muligheten til å reflektere over hvem de vil fremstå som. Orienteringen mot ens egen subjektive «indreverden» er, ifølge Ziehe (2007, s. 83) blitt en kulturell selvfølge. De unges erfaringsperspektiv er preget av en god del egosentrisme, og det å skulle «finne seg selv» skjer åpenbart gjennom subjektivering av en selv- og verdensopplevelse «verden skal være slik jeg opplever meg selv» (Ziehe, 2007, s. 85). Den Amerikanske psykologen Jean Twenge kaller den nye generasjonen for «Generation Me». En generasjon med fokus på individet i en tid med skyhøye forventninger og knusende realiteter (Twenge, 2006, s. 2). I henhold til Twenge (2006, s. 4) har dette fokuset på selvet blitt aktivt oppmuntret, og dagens unge har blitt lært opp til å sette seg selv først. Penne (2001, s. 141) ser en sterk individorientering i kulturen, og trekker frem «individualisme» og «narsissisme» som kulturtrekk. En sterk individualisering bringer med seg konsekvenser, og Penne (2001, s. 139) mener vi risikerer at færre utvikler empati og evne til innlevelse i andre mennesker.

Torill Strand (2009, s. 8) trekker frem hvordan litteratur kan få betydning for den enkeltes identitetsarbeid. Romaner åpner opp muligheten for gjenkjenning og identifikasjon, og gir leseren innblikk i andre menneskers liv (Strand, 2009, s. 12). Ungdommer kan derfor bruke bøker i eget identitetsarbeid «for å finne seg selv, kjenne seg igjen, finne fortellinger som ligner ens eget liv, og lese om ulike måter å forholde seg til omverdenen på» (Strand, 2009, s. 12). Strand (2009) vektlegger et fokus på migrasjonslitteratur, som er relevant å belyse. I dagens samfunn er utfordringene større enn noen gang, når det kommer til å vise toleranse og evnen til å se «den andre» (Strand, 2009, s. 12). Bøker setter ord på vanskeligheter, som mange minoritetspråklige elever kan møte i integreringsprosessen, og slik kan litteraturen føre til bevissthet og personlig utvikling (Strand, 2009, s. 201). Samtidig påpeker Strand (2009, s. 201) at migrasjonslitteratur kan være lærerikt for etnisk norske elever, fordi de skaper rom for nye tanker om migrasjon og integrering, andre levemåter og verdier. Gjennom den flerkulturelle litteraturen kan vi utforske og reflektere over hvordan andre mennesker lever (Hennig, 2017, s. 103). Slik kan litteraturen vekke leserens evne til å oppleve empati for mennesker fra fremmede kulturer, og utvikle en sosial sensitivitet for andres behov (Hennig, 2017, s. 103).

Hennig (2017, s. 98) vektlegger betydningen litteratur kan ha for unge og deres utvikling. Litteratur kan øke bevisstheten og utvide perspektivene deres, samtidig som den også kan utfordre etablerte oppfatninger. På den måten kan leseren bli bedre rustet for å innta en mer bevisst og kritisk holdning til den kulturen de er en del av (Hennig, 2017, s. 106). Elevene kan få kjennskap til mangfold gjennom litteraturarbeid, fordi litteraturen kan lære oss noe om andre kulturer, steder og identiteter (Hennig, 2017, s. 98). Litteraturen har derfor en viktig oppgave, ettersom forståelse for andre kan føre til aksept og respekt, ifølge Hennig (2017, s. 98). Bøker kan åpne opp for samtaler om vanskelig temaer, og gjennom litteraturlæsning i klasserommet vil det være en gylden mulighet til å lære elevene betydningen av å se den enkelte og unngå generaliseringer (Strand, 2009, s. 201). Når vi arbeider med litterære samtaler, bør vi derfor ifølge Strand (2009, s. 201) tenke over hvordan vi kan unngå å forsterke skillet mellom «oss» og «dem».

4.5 Ungdomsleseren

Appleyards (1991) teori om leserutvikling viser at lesing er knyttet til mening og identitet (Penne, 2001, s. 305). Litteraturen kan hjelpe unge lesere til å finne mening, og imøtegå de eksistensielle spørsmålene unge undrer seg over (Penne, 2001, s. 305). Identifikasjon med karakterene og situasjonene de er i skaper et engasjement hos ungdomsleseren, ifølge Joseph A. Appleyard (1991, s. 102). Appleyard (1991) legger vekt på at karakterene må oppleves som «realistiske», fordi det realistiske appellerer til ungdommene. Funnene til Appleyard (1991, s. 107) viser at litteratur som likner virkeligheten faller i smak hos ungdomsleseren, og en fortelling får ros, fordi den er «true», «normal» og «like how people really act».

Ungdommene ønsker å kunne relaterte seg til karakterene, og oppleve dem som troverdige. Appleyard (1991, s. 104) hevder det ser ut til at ungdommer leser skjønnlitteratur, fordi det å forestille seg virkelige liv hjelper dem å forstå muligheten i deres egne liv. Dette kan knyttes til identitet, fordi de unge leser for å utforske egne indre muligheter (Penne, 2001, s. 303). Ungdomsleseren har full tilgang til karakterenes tanker og følelser, og kan derfor bli et grunnlag for refleksjon (Penne, 2001, s. 303). Ungdomsskoleelever søker ifølge Penne (2001) etter bøker som passer til deres måter å forstå og finne mening på:

1. De ønsker å «miste seg selv» - *involvering og identifikasjon*.
2. De vil at bøkene skal likne på *«virkeligheten»*.
3. De vil ha bøker som gir dem noe å *tenke på*.

(Penne, 2001, s. 302)

Dette er ifølge Penne (2001, s. 302) måter å prøve å forstå verden og virkeligheten på. Identifikasjon kommer tydelig frem, gjennom at de unge leserne reflekterer over hovedpersonene, deres motiver og handlinger, og sammenligner disse med egne liv (Penne, 2001, s. 304).

4.6 Ungdomslitteratur

De som ikke finnes (2014) kan kategoriseres som ungdomslitteratur. Problemstillingen er knyttet til arbeid med boken på ungdomstrinnet, og det vil derfor være relevant å skape en forståelse for kjennetegn ved ungdomsromanen og hvordan elementene i teksten er skrevet for å nå frem til ungdomsleseren. Her vil jeg bruke teori fra Svein Slettans bok om *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2014).

Slettan (2014, s. 9) gjør rede for hva som kjennetegner ungdomslitteratur, og beskriver det slik «litteratur som er utgitt med ungdom som målgruppe». Et felles trekk for bøkene er at de formidler et *ungdomsperspektiv* (Slettan, 2014, s. 12). Forfatteren kan velge å bruke sin egen ungdomserfaring, og slik leve seg inn i ungdomslivet. Gjennom å bruke denne innlevelsen kan forfatteren skape en litterær tekst, der unge lesere kan oppleve gjenkjennelse og identifikasjon (Slettan, 2014, s. 12). Slettan (2014, s. 22) hevder at hovedtematikken i ungdomslitteraturen er *identitetssøking* og *livsmestring*. Ungdomsleseren er på søken etter identifikasjon, og denne identifikasjonen kan styrkes dersom fortellerstemme og replikker gjengir et språk som virker nært og gjenkjennelig for ungdomsleseren (Slettan, 2014, s. 14). Slettan (2014, s. 22) beskriver identitet som et bilde på hvem man er eller vil være, og påpeker at identiteten er underlagt både justering og reforhandling. Det å «finne sin identitet» er ikke noe fast og sikkert, som bare ligger og venter i enden av søkeprosessen. Slettan forklarer det slik:

Vi kan utvikle ein nokolunde stabil personlegdomskjerne over tid, men i ein moderne kultur med store og raske endringar i tenkje- og levesett, blir vi stadig utfordra til sjølvrefleksjon og må ta normer og verdiar opp til vurdering. (Slettan, 2014, s. 22)

Ungdomslitteraturen har i nyere tid fått en bevisstgjørende funksjon gjennom å skildre temaer som er samfunnsrelevante, slik som familiekonflikter, kriminalitet, forhold til skolen, normer for kjønn og seksualitet (Slettan, 2014, s. 17). Dagens ungdomslitteratur illustrerer en søkeprosess der ungdommer søker etter mening, identitet og integritet (Slettan, 2014, s. 22). Litteraturen kan vise livshistorier, som kan åpne opp for refleksjon over egne verdier, veivalg og identitet (Slettan, 2014, s. 17).

4.7 Den samtidsrealistiske ungdomsromanen

Den samtidsrealistiske ungdomsromanen er et begrep Solbjørg Tormodsdotter Nes gjør rede for i boken *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2014). Hun poengterer at boken *De som ikke finnes* (2014) hører til i denne sjangeren, fordi den tar for seg viktige temaer, som er samfunnsrelaterte. Et sentralt kjennetegn på samtidsrealistiske ungdomsromaner er ifølge Nes (2014, s. 30) at de fremstår som troverdige, mulig å kjenne seg igjen og at de tar opp sentrale ofte vanskelige sider ved ungdomshverdagen.

Den samtidsrealistiske ungdomsromanen presenterer en fiktiv fortelling, som prøver å speile den verden vi lever i på en så realistisk måte som mulig, slik at ungdommer skal kunne kjenne seg igjen i litteraturen. Det at bokens handling virker sannsynlig og foregår i et gjenkjennelig tidsrom, har detaljerte miljøbeskrivelser og et realistisk språk, skaper en troverdig representasjon av virkeligheten (Nes, 2014, s. 31). Den realistiske ungdomsromanen tilbyr på den måten et univers som leseren kan gå inn i (Nes, 2014, s. 42). Spørsmålet om identitet står helt sentralt i realistiske ungdomsromaner. I prosessen med å utvikle en identitet møter hovedpersonene utfordringer, motgang, konflikter, opplever krise, blir satt på prøver (Nes, 2014, s. 31). «Dette forløpet er en *byggende* prosess, både individuelt og kulturelt» (Svensen, 2001, sitert i Nes, 2014, s. 31), og Svensen kaller prosessen for et *identitetsbyggende handlingsforløp* som gjelder for hovedpersonen, så vel som leseren.

4.8 Litteraturdidaktisk teori

Norskdidaktikk handler om å reflektere over *hva, hvordan og hvorfor* en skal undervise, for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen i norsk (Penne, 2001, s. 9). Jeg har valgt den litterære samtalen, som litteraturdidaktisk fremgangsmåte. Fordi den litterære samtale er en utforskende arbeidsmåte, egner denne seg til å kunne åpne opp for refleksjon rundt egen identitet. Med utgangspunkt i Aase (2005) og Hennig (2012) sin definisjon av den litterære

samtalen, skal jeg legge frem litteraturdidaktisk teori, for å belyse hvordan vi kan jobbe med boken i klasserommet.

4.8.1 Den litterære samtalen

I litterære samtaler får elevene delta i en kollektiv virksomhet, og Aase (2005, s. 106) påstår at den litterære samtalen har en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Dette begrunner hun med at kollektive lesesituasjoner kan skje innenfor det hun kaller for et *tolkningsfellesskap*, og klasserommet kan slik bli en arena der ulik tolkning og forståelse kan møtes (Aase, 2005, s. 107). Hensikten med litterære samtaler er ifølge Hennig (2012, s. 27) at lesere, sammen kan snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte.

Klasserommet byr på en unik mulighet for elevene til å utveksle erfaringer om det de har lest, og læreren kan sammen med elevene tolke disse erfaringene og eventuelle betydninger av dem (Hennig, 2017, s. 161). Elevene vil kunne få nye og ulike perspektiver fra hverandre, og sette lesingen inn i et sosialt fellesskap med andre lesere (Hennig, 2012, s. 41-42). Målet med litterære samtaler er ifølge Hennig (2017, s. 153) at elevene skal bli mer oppmerksomme på sin egen reaksjon i møte med litteraturen, hvordan de selv leser og hva litteraturen kan lære dem om livet og samfunnet rundt dem. Den ønskede effekten av litterære samtaler forklarer han slik:

Gir (...) elevene flere muligheter til å stille og forfølge egne spørsmål, de må ta ansvar for å konstruere egne meninger, og de får mer frihet til å gjøre egne undersøkelser. De lærer hvordan de kan forstå en tekst bedre ved å relatere den til sin egen virkelighet. (Hennig, 2012, s. 41)

Rosenblatt (1995) legger frem betydningen av at læreren legger til rette for å arbeide med litteratur i klasserommet. Å skape rom for personlig respons og et samtalefellesskap er ifølge henne grunnleggende (Rosenblatt, 1995, s. 74). Slik kan elevene få formulere sine egne synspunkter, og i møte med andres, kritisk revurdere sine egne antakelser og synspunkter (Rosenblatt, 1995, s. 74). En utveksling av ideer vil få elevene til å granske sin egen følelse av det litterære verket i lys av andres meninger (Rosenblatt, 1995, s. 104). Smidt (2018) påpeker at identitetsutvikling skjer i samspill med andre, og en felles tolkning av en skjønnlitterær bok kan derfor bidra til identitetsutvikling. Dette begrunnes med at elevene blir utfordret til å utvikle nye, faglige stemmer i møte med andres (Smidt, 2018, s. 141).

Hennig (2012, s. 16) anser det som meningsfullt å finne gode utdrag, og diskutere disse i klasserommet. For å åpne opp for refleksjon i arbeid med den litterære samtalen, vektlegger han betydningen av en tolkende tilnærming til tekst. Ifølge Hennig (2012, s. 173) kan elevene reflektere over teksten ved å sette den inn i en større sammenheng, og reflektere over verden i lys av teksten. I litterære samtaler vil elevene få muligheten til å prøve å formidle sin leserespons til andre medelever, og reflektere over sin egen forestillingsverden (Hennig, 2012, s. 16). I et klasserom vil det være mange ulike perspektiver på en litterær tekst, og elevene vil derfor kunne innta ulike perspektiver fra hverandre (Hennig, 2012, s. 29). I undervisningssammenheng er det derfor ifølge Hennig (2012, s. 29) de individuelle responsene på de litterære verkene, som er utgangspunktet. De vil være preget av elevenes personlige tanker, følelser og erfaringer (Hennig, 2012, s. 29). Ved å bruke de ulike perspektivene til elevene i den litterære samtalen kan vi sammen skape en felles forståelse av verket. I dette fellesskapet vil elevene sammen kunne fylle ut de tomme plassene i teksten, og skape nye perspektiver sammen (Hennig, 2012, s. 29).

Den litterære samtalen er noe som må læres gjennom praksis i skolen (Aase, 2005, s. 108). Gjennom de ulike teksttolkningsfellesskapene utvikler eleven evnen til å oppdage hva som kan være interessant å se etter i teksten. Aase (2005, s. 108) anser lesing som en utforskende prosess, der elevene kan skape mening gjennom tolkning. Den litterære samtalen om det litterære verket kan gi elevene trening i å stoppe opp, og se tilbake på egne tolkninger (Aase, 2005, s. 108). I litterære samtaler snakker vi om teksten i et fellesskap. Det er ifølge Aase (2005, s. 110) noe som ligger utenfor oss selv og våre erfaringer i verden, og som forfatteren gir leseren i en språklig form. Den litterære samtalen bygger på det Aase (2005, s. 110) kaller for en kollektiv leseerfaring, som i stor grad er styrt gjennom teksten. Hennig (2017, s. 104) hevder at vi kan bruke de flerkulturelle tekstene til å engasjere elevene i diskusjoner om både egen- og andres kultur. Dette kan foregå gjennom tematisk styrte gruppesamtaler, og ved å trekke linjer til elevenes egen virkelighet (Hennig, 2017, s. 104).

Så langt har jeg presentert det teoretiske rammeverket for å kunne besvare problemstillingen. Vi har sett hvordan samspillet mellom tekst og leser vil kunne bidra til å gi teksten mening, og gjennom den litterære samtalen gi elevene muligheten til å kunne reflektere over romanen i et fellesskap. Videre vil jeg legge frem den metodiske tilnærmingen for oppgaven.

5 Metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjøre en skjønnlitterær analyse og nærlesing av boken *De som ikke finnes* (2014). Nærlesning kan ses i lys av nykritikkens tekstnære analysepraksis, som retter seg mot teksten som estetisk objekt og som struktur, og har satt spor i dagens litteraturvitenskap (Claudi, 2013, s. 64). Her skal jeg derfor presentere hvordan jeg vil gå frem med den skjønnlitterære teksten som forskningsobjekt, og begrunne hvorfor jeg har valgt denne metoden. Som grunnlag for metodekapittelet kommer jeg til å bruke kapittelet til Åse H. Kallestad og Marianne Røskeland (2020) i *Master i norsk metodeboka 1*. De skiller mellom tekstinterne- og teksteksterne tilnærminger. Tekstinterne tilnærminger undersøker primært den skjønnlitterære teksten, og vil derfor være mest relevant som tilnærming for denne oppgaven. Ved å velge en slik metode ønsker jeg å vise leseren hvordan forfatteren går frem for å få leseren engasjert i historien, og i lys av problemstillingen hvordan identitet konstrueres. Datamaterialet har blitt hentet ut i form av sitater fra verket med hjelp av et analyseskjema og fargekoder.

5.1 Analyse av skjønnlitteratur og nærlesing som metode

I arbeid med en analyse av skjønnlitteratur krever det at man studerer teksten grundig, for å kunne beskrive, forklare og forstå den (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). En litterær analyse inneholder elementer av nærlesing, og det vil derfor være viktig å lese den skjønnlitterære teksten oppmerksomt. Analysen skal bidra til å forstå den helhetlige teksten bedre (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). I analysedelen vil jeg ved hjelp av nærlesing presentere utvalgte sitater fra boken *De som ikke finnes* (2014), som jeg finner relevant for å kunne besvare problemstillingen. Alt jeg legger frem i analysedelen skal begrunnes gjennom sitater fra teksten. Dette er ifølge Kallestad & Røskeland (2020, s. 48) viktig for å sikre at påstander om den litterære teksten har belegg i den. Litteraturanalysen vil i tillegg for at den skal bli fullstendig bestå av min teksttolkning. Dette på bakgrunn av at målet med den litterære analyse er å forstå den litterære teksten bedre, og kunne reflektere over hvordan tekstelementer fungerer i en sammenheng (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Analysedelen handler samlet sett om å forklare og forstå.

Det er viktig å bemerke at nærlesing må gjennomføres i lys av prosjektets fokus og problemstilling (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 50). I analysen av den skjønnlitterære teksten ønsker jeg på bakgrunn av problemstilling å belyse hvordan identitet blir fremstilt i

boken. Min innfallsvinkel blir et fokus på litterære virkemidler, med vekt på karakterene Emilie og Samuel. I den litterære analyse vil jeg først presentere komposisjon, fortellerstemme og synsvinkel, for å vise hvordan identitet blir fremstilt gjennom karakterene i boken og virkning på leser. Under prosessen med nærlesing av boken har jeg valgt å fargekode tre utvalgte kategorier, for å kunne se på hvilken funksjon dette har på karakterenes identitet i analysen av materialet. De tre kategoriene er personskildringer, indre monolog og miljøskildringer. De litterære virkemidlene vil kunne brukes som verktøy i analysen, for å kunne bidra til å gi svar på hvordan identitet fremstilles. I arbeid med nærlesingen har jeg gjort et utvalg av sitater som har blitt brukt i analysen, og dette utvalget ligger som et vedlegg med sitater fra boken (se vedlegg, s. 65). I diskusjonen vil jeg legge frem funnene som blir gjort i analysedelen, og diskutere dette opp mot relevant teori.

5.2 Hermeneutikk

En litterær analyse innebærer en begrunnet tolkning, og bygger derfor på *hermeneutikk* også kalt *tolkningslære*. Hermeneutikk anses ikke som en vitenskapelig metode, men er ifølge Gadamer en generell filosofisk teori om hva forståelse er, og hva som skjer i oss og med oss når vi forstår (Krogh, 2014, s. 43). Gadamer anser forståelse som et grunnleggende trekk ved det å være menneske. Hermeneutikk kan derfor forstås som noe mer grunnleggende og omfattende enn metode.

I min analyse og tolkning av boken *De som ikke finnes* (2014) ønsker jeg å få en bedre forståelse av teksten. Jeg har i arbeid med analysen lest teksten flere ganger gjennom nærlesing, og på den måten studert enkeltdelene. Når vi leser en tekst, møter vi teksten med en *forforståelse*, en forutgående forståelse som Gadamer kaller *fordommer* (Krogh, 2014, s. 49). Gadamer anser ikke fordommer som hindringer, men tvert imot positive forutsetninger for forforståelse (Krogh, 2014, s. 50). Her bør læreren være bevisst på at norske ungdommer kanskje ikke vet så mye om flyktninger, eller Ghana. Ettersom at en litterær tekst er åpen for tolkning, foreligger det en tolkning mellom meg som leser og tekstens mulige betydning. Når vi skal tolke en tekst kan vi ifølge Gadamer korrigere forforståelsen, og legge bort det som forstyrrer forståelsen av teksten (Krogh, 2014, s. 51).

Våre fordommer og vår forforståelse utgjør en helhet vi aldri kan ha full oversikt over (Krogh, 2014, s. 54). Helheten av oppfatninger og fordommer kommer til uttrykk i det Gadamer kaller

for *forståelseshorisont*. Forståelsen kan endre seg og er aldri uten forutsetninger, men alltid innenfor en horisont. I arbeid med den litterære teksten vil forståelseshorisonten påvirke min oppfatning av teksten, fordi jeg forstår teksten i lys av min forståelseshorisont. Når vi leser en tekst kan vår egen forståelse endre seg, og nye momenter vil kunne komme til syne underveis (Krogh, 2014, s. 55). Det er viktig å bemerke at verket også representerer en horisont for leseren. Tekstens horisont består av et samlet sett forutsetninger som ligger i verket, uavhengig av om forutsetningene har vært bevisst til stede for forfatteren eller ikke (Krogh, 2014, s. 55). Når vi leser vil vi justere vår horisont underveis, og forstå mer gjennom at verkets horisont smelter sammen med leserens egen horisont. Det er dette Gadamer kaller for *horisontsammensmelting* (Krogh, 2014, s. 56).

I forsøket på å oppnå en helhetlig forståelse av teksten må jeg se enkeltdelene i lys av helheten. Når vi leser en tekst vil vår forforståelse av helheten forstås i lys av enkeltdelene, som igjen forstås i lys av helheten (Claudi, 2013, s. 14). Sammenhengen mellom del og helhet blir beskrevet som en uavsluttet sirkelbevegelse, og kalles den *hermeneutiske sirkel*. Slik vil leseren gjennom en kontinuerlig frem- og tilbakegang gradvis få en utvidet forståelse av teksten (Bale, 2009, s. 103).

5.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sier oss noe om hvor pålitelig data er, og knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Validitet betyr gyldighet og er knyttet til undersøkelsens relevans (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Datamaterialet i denne masteroppgaven er en analyse av skjønnlitteratur. Litterær analyse som vitenskapelig metode kan by på utfordringer, fordi tolkning blir ansett som en usikker virksomhet. Torstein Thurén (2009, s. 107) skriver at en tolkning ikke er intersubjektiv testbar, fordi man opplever og føler ting ulikt. En tolkning vil ifølge han være påvirket av tolkerens egne vurderinger og forforståelse. Derfor er det viktig å belyse hvordan min subjektivitet kan ha innvirkning på forskningen. Det har vært krevende å ikke være for subjektiv, følelsesmessig da dette er en bok som har gjort sterkt inntrykk på meg. Jeg vil anta at en annen forsker ville ha tolket verket annerledes, og vil si at det mulig vil være flere deler i romanen som kan være aktuelt å analysere. Teorien og problemstillingen jeg har valgt kan også ha en innvirkning på hvordan jeg tolker funnene.

På en annen side vil litterære verk kunne tolkes på mange måter, og selv om mine tolkninger og funn er subjektive vil en analyse kunne bidra til å gi en dypere opplevelse av verket (Thurén, 2009, s. 109). Dermed er det ikke gitt at den ene eller andre tolkningen er mer riktig enn andre. I arbeid med analysen av *De som ikke finnes* (2014) vil jeg forsøke å begrunne tolkningene mine, og trekke frem relevante perspektiver fra boken som kan belyse problemstillingen. Forhåpentligvis vil funnene i analysedelen kunne bidra til å løfte frem relevante perspektiver på boken. Med et begrenset omfang og ord, håper jeg likevel at denne oppgaven vil kunne bidra med utvidede innsikter.

6 Analyse av *De som ikke finnes* (2014)

I dette kapitlet vil en analyse og tolkning av boken *De som ikke finnes* (2014) bli presentert. Målet med analysen er å få innsikt i hvordan identiteten til Emilie og Samuel blir fremstilt i boken. Her vil det bli lagt frem en nærlesing i lys av prosjektets problemstilling, og tolkningene vil bli begrunnet med sitater fra boken. Jeg vil starte med å presentere hvordan komposisjon, fortellerstemme og synsvinkel er blitt brukt, og hvordan disse fungerer i teksten. Videre vil analysen i størst grad konsentrere seg om en nærlesing av de tre kategoriene som er nevnt i metodekapitlet: personskildringer, indre monolog og miljøskildringer.

6.1 Komposisjon

Boken starter i in medias res «*Bank, bank, bank*. Det er tidlig på morgenen. En bandasjert hånd banker mot soveromsvinduet i et rekkehus utenfor Oslo» (Stranger, 2014, s. 5). Her får leseren en introduksjon til gjenforeningen mellom Emilie og Samuel, hjemme hos Emilie i Bærum. Allerede i det andre kapitlet, får vi tilbakeblikk fra det første møtet mellom Emilie og Samuel «Emilie møtte Samuel på Gran Canaria tre år tidligere, da hun var femten. Det var som et annet liv» (Stranger, 2014, s. 7). Bruken av tilbakeblikk gjør at leseren får vite mer om relasjonen til Emilie og Samuel, og hvem karakterene er. Handlingsforløpet som foregår hjemme hos Emilie og Samuels opphold i Oslo har et relativt kort tidsperspektiv, og er skrevet i kronologisk rekkefølge. Tilbakeblikkene derimot strekker seg hovedsakelig over en tidsperiode på tre år, med noen unntak fra Samuels barndom og oppvekst.

6.2 Fortellerstemme og synsvinkel

De som ikke finnes (2014) er en tredjepersonsfortelling med en personal forteller. Denne fortellerteknikken gjør at leseren får innsikt i Emilie og Samuels indre tanker og følelser «Emilie ser sårene på hendene hans, flekkene av olje og møkk på buksene. Har hun virkelig kysset dette mennesket?» (Stranger, 2014, s. 26). Ved å bruke tredjepersonforteller kan synsvinkelen treffe alle personene i handlingen, og på den måten utvide perspektivet videre enn til bare en karakter (Slettan, 2014, s. 14). Det at fortellingen ikke er fortalt med jeg-forteller, gjør at leseren får fortellingen litt på avstand. Dette kan være godt når det er mange ubehagelige opplevelser som skildres på reisen til Samuel. Boken er skrevet i en tredjepersonfortelling med et skiftende sentralperspektiv (Andersen, 2019, s. 72). Boken veksler mellom hvordan Emilie ser verden fra hennes perspektiv, og slik Samuel ser verden fra hans perspektiv. Fordelen med et skiftende sentralperspektiv er at leseren får innsyn i

konstruering av identitet hos både Emilie og Samuel. Romanen skifter sentralperspektivet samtidig med kapitelskifter (Andersen, 2012, s. 49). Dette gjør det oversiktlig å følge både Emilie og Samuels perspektiv, og utviklingen av deres identitet.

Synsvinkelen veksler mellom Emilie og Samuel «Emilie står foran soveromsvinduet sitt, i et rekkehus i Norge, og ser på Samuel på den andre siden av glasset» (Stranger, 2014, s. 7). Gjennom en skiftende synsvinkel forsterker Stranger (2014) ulikheter mellom Emilie og Samuel, der leseren blir tatt med på en reise som viser to ungdommer med ulike utgangspunkt og identiteter. Samuels perspektiv og synsvinkel er skrevet i kursiv, noe som gjør det lettere å skille de to ulike fortellingene «*Det har gått tre år siden han så henne sist. Det var i flyktningleiren, høyt over havet, bak et piggtrådgjerde på Gran Canaria*» (Stranger, 2014, s. 12).

6.3 Ytre personskildring av Emilie og Samuel

For å avdekke ytre personskildringer skal jeg undersøke hvordan Emilie og Samuel fremstår i boken gjennom bekledding, utseende og væremåte. Dette er ytre faktorer, som kan danne en forestilling om hvem karakterene er, og deres sosiale identitet. Identiteten deres blir fremstilt, utfordret og forsterket gjennom Strangers fortellerteknikk og beskrivelsene av karakterene. Romanen har ingen illustrasjoner, men har et forsidebilde som viser utseendet til to ungdommer, som kunne vært Emilie og Samuel. På forsiden er det avbildet en mørkhudet gutt og en hvit jente. Det er få beskrivelser av Emilie sitt utseende, men gjennom Samuels møte med en politidame, får vi vite at denne damen likner en tyve år eldre utgave av Emilie «*Den samme vennligheten, de samme blå øynene*» (Stranger, 2014, s. 164). Det er sterke kontraster mellom de ytre personbeskrivelsene av de to karakterene. Vi får vite at Emilie «*(...) dusjer, sminker seg og tar på rene klær*» (Stranger, 2014, s. 17).

Det gis detaljerte beskrivelser av Samuel, og hans bekledding underveis. Han blir beskrevet som en afrikansk- og mørkhudet gutt med to hvite øyne «*Samuel så ned på buksene sine. De var fulle av flekker. T-skjorten hadde svetteringer under armene. Underarmene var fulle av risper og småår. Han var ingen*» (Stranger, 2014, s. 22). I sitatet ovenfor ligger det tydelig tegn på at Samuel har vært på flukt lenge. Han er kledd i en fillete, mørk dress med hvite striper. «Han ser ut som en uteligger som har forsøkt å pynte seg» (Stranger, 2014, s. 10) tenker Emilie. Her skapes det en identitetsmarkør, der Samuel blir beskrevet som en uteligger

av Emilie. Gjennom Emilies beskrivelse av Samuel, får vi inntrykk av at han virker ustabil, og fortellingene hans bygger ifølge henne bare opp under hvor desperat han er. Det kommer tydelig frem at Samuel ikke har noe å tape, og Emilie ser at det ligger en fortvilelse der, og beskriver utstrålingen hans som ensom, forvirret og ulykkelig.

6.4 Indre personskildring av Emilie og Samuel

Emilie sin identitet tilhører et hjemmemiljø i Bærum, og hun blir skildret som en vanlig norsk jente. Leseren får vite at Emilie er atten år og «Hun går det siste året på videregående og har begynt å øvelseskjøre med faren. Begynt å tenke på hva hun skal studere, om hun kanskje skal reise et år først» (Stranger, 2014, s. 9). Dette er typiske trekk ungdommer vil kunne kjenne seg igjen i. Det er enkelt å relatere seg til henne, og hun kan derfor være en reell karakter for unge lesere å identifisere seg med. Moren til Emilie vekker henne hver dag «(...) som om Emilie ikke er voksen nok til å sette på en vekkerklokke» (Stranger, 2014, s. 16). Den gode foreldrerelasjonen kan ha betydning for utviklingen av Emilies identitet, fordi hun har foreldre som stiller opp og støtter henne når ting blir vanskelig. På lik linje med mange andre unge har Emilie gjenkjennelige hverdagsproblemer, og hun føler på kroppspress. Det kommer tydelig frem i denne personskildringen, der vi får innblikk i fortiden og utviklingen til Emilie «Hun gikk i terapisaamtaler om spiseproblemene hun hadde på den tiden, fikk hjelp til å se seg selv utenfra, og etter hvert som ukene ble til måneder, og vinter ble til sommer, ble hun gradvis bedre. Emilie ble seksten år og lærte seg å glemme, lærte seg å spise» (Stranger, 2014, s. 9).

Emilie har hatt spiseproblemer, men klart å finne en måte hun kan mestre problemet på. Dette er et aktuelt tema for ungdommer, og fortellingen om Emilie fremstår troverdig. Emilie blir beskrevet som en person som ønsker å gjøre en forskjell, gjennom at hun tidligere deltok i en gruppe som kalte seg Verdensredderne. Her kommer det frem at hun deltok i aksjoner mot kyllingindustrien, tekstilindustrien og elektronikkjedene. Emilie tilegner seg en identitet som verdensredder, og tar et tydelig politisk standpunkt. Møtet med Samuel, foreldrerelasjonen, kjæresten hennes Antonio og en tilhørighet i Verdensredderne, kan ha vært ytre faktorer som har bidratt til utviklingen av Emilie sin identitet, og hjulpet henne til å se seg selv utenfra. Samtidig reflekterer hun ofte over usikkerheten på hva hver enkelt faktisk kan gjøre. Et viktig tema som kan åpne opp for refleksjon hos leseren. Det viser seg at Emilie har blitt funnet skyldig i å ha brutt seg inn på H&M sitt hovedlager, og den betingede dommen på rullebladet ligger der som en kronisk skade. Å være ungdom har bydd på utfordringer for Emilie.

Samuel har tilegnet seg en identitet som flyktning. Underveis får vi vite at Samuel er skadet, har ingen papirer, har ingen rettigheter og har ingen å gå til. I en dialog med Emilie kommer det frem at Samuel verken kan, eller har noe sted å bo «Fordi jeg ikke finnes» (Stranger, 2014, s. 37). Dette kan tolkes som at Samuel får en identitet som hjemløs. Han har kommet seg til Norge, men ikke offisielt. Ikke på papiret. Bakgrunnen og livssituasjonen til Emilie og Samuel er svært ulike. Samuel klarer ikke å sette seg inn i Emilie sin situasjon, og han føler åpenbart ikke noe sympati for henne. Samuel mener Emilie ikke har «(...) skjønt en dritt» (Stranger, 2014, s. 47). De sterke kontrastene mellom Emilie og Samuel sin verden kommer til syne. Hans forestilling om den vestlige verden blir fremmet gjennom et uttrykksfullt sitat «Det er din verden, Emilie. Du har faen meg hatt så lite problemer i livet ditt at du måtte finne på noen!» (Stranger, 2014, s. 47). Dette står i motsetning til hvordan Emilie møter Samuel og hans problemer. Hun får dårlig samvittighet ovenfor sine egne problemer, og føler samtidig en trang til å hjelpe Samuel.

I løpet av gjenforeningen med Samuel, utvikler Emilie en følelse av skyld og skam ovenfor han, og konfronterer seg selv med dette «Han anklager henne for alt, og han har rett. Hun er privilegert, ekstremt privilegert men er det hennes feil? Hvorfor skal hun føle skyld over tilværelsen sin?» (Stranger, 2014, s. 48). Dette sitatet kan ha innvirkning på leseren, fordi det åpner opp for å reflektere over situasjonen til Emilie i et større perspektiv. Både Emilie og Samuel fremstår som dynamiske karakterer, og de utvikler og forandrer seg på grunn av det de opplever. Det kommer tydelig frem i Emilies beskrivelser av gjenforeningen med Samuel «En tre år eldre utgave av Samuel, lett å kjenne igjen, men likevel en annen» (Stranger, 2014, s. 10). Emilie møtte Samuel tre år tidligere på Gran Canaria, og der hadde hun gitt han en lapp med adressen hennes. Denne lappen hadde blitt et symbol på håp, og at det fremdeles fantes noen som faktisk brydde seg om Samuel. Dette håpet forsvinner gradvis på reisen:

Hun kunne bare se at noe var ødelagt inni ham siden sist de møttes. Da hun satt ved siden av ham i det forlatte huset på Gran Canaria, var det fremdeles en glød i ham, til tross for den dramatiske båtreisen. Det var fremdeles en lyst på livet i smilet og i øynene hans. Nå var alt det borte. (Stranger, 2014, s. 140)

Sitatet ovenfor gir oss et inntrykk av at Samuel er preget av reisen, og har mistet håpet han en gang hadde. Emilie ser at tanken på foreldrene plager han, og Samuel formulerer noe som kan

tolkes som et forventningspress fra foreldrene og samfunnet rundt han «*Alt det han måtte gjøre, alt det han måtte være*» (Stranger, 2014, s. 89). Dette forventningspressets kan knyttes til en identitetsproblematikk, som Samuel står ovenfor.

6.5 Indre monolog Emilie

Her skal jeg legge frem noen temaer som viser konstruering av identitet hos Emilie, og belyse disse med utvalgte sitater fra de indre monologene. De indre monologene kan vise oss hvordan Emilie utvikler seg, og opplevelsen av hennes egen identitet. Emilie er samfunnsorientert, og har hatt et sterkt ønske om å bruke stemmen sin for å nå ut til andre folk. Dette kommer til syne i den indre monologen her «Hun ville være med og gjøre vanlige folk oppmerksomme på alt som lå bak, på den andre siden av konsumet. At arbeidet som hele Vestens hverdag bygget på, minnet om slaveri» (Stranger, 2014, s. 9).

Emilie stiller seg kritisk til dagens samfunn, og viser et tydelig samfunnsengasjement. Hun stiller stadig spørsmål til seg selv, og reflekterer over situasjonen til Samuel «Hvis det livet han lever nå er bedre enn det han fryktet i hjemlandet, hvordan kan Norge la være å ta imot ham? (...) Har man ikke da en moralsk forpliktelse til å gi denne personen en sjanse?» (Stranger, 2014, s. 150). Her blir etikk en identitetsmarkør hos Emilie. Hun stiller spørsmål til hvordan samfunnet imøtekommer en som Samuel. Hun ønsker å få innsikt i hvor mange som lever akkurat som Samuel «(...) hvor mange er det i Norge som lever på denne måten?» (Stranger, 2014, s. 140). Her blir kunnskap en identitetsmarkør, fordi hun ønsker å tilegne seg kunnskap som endrer måten hun ser på seg selv og verden rundt henne. Etter møte med Samuel, får man inntrykk av at hun blir mer bevisst og kritisk til hvordan samfunnet rundt henne fungerer. Emilie er tydelig preget av Samuel og «Historien hans henger fremdeles i henne» (Stranger, 2014, s. 78). Den har gjort noe med henne «Hver gang hun leste ordet *flyktning*, så tenkte hun på ham. Hver gang hun så en mørk gutt på Samuels alder (...), så tenkte hun på ham» (Stranger, 2014, s. 9). Hun er preget av tanken på alle som har flyktet, men som aldri klarte det. Alle de som drømte, men som fikk håpene sine knust.

Emilie fremstår som selvreflektert og empatisk. Hun prøver gjentatte ganger å forestille seg hvordan det er å være i andres situasjon «Hvordan hadde hun selv reagert hvis hun ikke hadde noe sted å bo, ingen jobb, ingen penger?» (Stranger, 2014, s. 140). Sitatet viser oss at Emilie har evnen til å leve seg inn i andres situasjon, og bruker empati som drivkraft til sitt politiske

engasjement. Emilie ser hvordan faktorer som miljø og oppvekst kan virke inn på hvilke muligheter man har, og valg man velger å ta i livet:

Ville hun kanskje ha vært en prostituert hvis hun hadde vokst opp i Nigeria, flyktet fra krigen der? Ville hun ha jobbet som au pair for en familie i Bærum hvis hun hadde kommet fra Filippinene? Er verden virkelig så enkel og ubarmhjertig at alt som betyr noe er hvor du blir født? (Stranger, 2014, s. 148)

Sitatet viser Emilies evne til å reflektere over situasjonen andre mennesker står i, og viser utprøving av andres identiteter. Hun viser forståelse for hvor langt man kan velge å gå, for å overleve og tjene penger. Emilie erkjenner at alle ikke har de samme mulighetene i livet på bakgrunn av hvor de vokser opp. Hun ser ting i et større bilde og forestiller seg hvordan det hadde vært hvis andre i samme situasjon, som Samuel hadde hatt et annet utgangspunkt:

Hvordan ville livene til disse menneskene ha vært om de hadde hatt muligheten til å jobbe eller studere? (...) Ville de ha vært som henne? Og omvendt, hvis hun ikke hadde lovlig opphold, ikke hadde noe sted å bo, ingen familie, ville hun da ha vært som dem? (Stranger, 2014, s. 147)

I møte med Samuel avslører den indre monologen til Emilie allikevel en viss fremmedfrykt blandet med dårlig samvittighet. Til tider vet hun ikke hva hun skal svare. Hun er redd, men tør ikke å innrømme at hun er det, for «Hva er alt engasjementet hennes for verden egentlig verdt da, hvis hun avviser en som så åpenbart trenger henne?» (Stranger, 2014, s. 27). Hun føler seg pliktet til å hjelpe han, og har bestemt seg for at dette er noe hun skal gjøre. Hun føler hun ikke har noe valg, og den indre konflikten med henne selv kommer til syne «Ville hun kunne se seg i speilet senere, hvis hun ikke engang tilbød seg å hjelpe ham? Nei» (Stranger, 2014, s. 29). Emilie trosser sin egen frykt, og viser mot som et karaktertrekk hos henne. Emilie føler det er riktig å hjelpe en som trenger det, og stiller høye krav til seg selv. Dette viser et sterkt over-jeg, som overstyrer i kraft av troen på det etiske riktige. Leseren får inntrykk av at Emilie vet hvem hun ønsker å være, men kanskje ikke klarer å leve opp til dette. Det er tydelig at hun tenker konsekvenser ved egne handlinger, og at hun velger å ta egne valg ut ifra hennes egne verdier.

Skyldfølelsen går igjen hos Emilie, og det oppstår en ny indre konflikt «For første gang gjør ikke bildene henne stolt, men flau. Hun skulle ønske ikke all denne velstanden måtte lyse mot ham, mot henne, ikke akkurat nå» (Stranger, 2014, s. 46-47). Sitatet kan tyde på at Emilie vokser i møte med Samuel, og at dette er en del av utviklingen hennes som person. Før har hun vært stolt av denne velstanden som lyser av henne, men nå som Samuel med en annen bakgrunn og livssituasjon står foran henne, blir kontrastene ubehagelig store. Dette gir et inntrykk av at Emilie klarer å se seg selv utenifra, hvem hun er og hvor hun kommer fra. Kanskje føler hun skam, fordi hun er bevisst Vestens utnyttelse av Afrika gjennom århundrer. Samuel anklager henne for alt, og hun mener han har rett:

Det finnes faktisk et element av sannhet i anklagene om livet hun lever. Han anklager henne ikke bare for flatskjermen (...), men også for studiene og kyssene og middagene og kranglene med lillebroren. Klærne hun går i. Smilene hun smiler. Gleden hun opplever. Velstanden. Hagen. Feriene. (Stranger, 2014, s. 48)

Emilie er lei av å føle skyld, skamme seg over hvem hun er og hvor hun kommer fra. Det er ikke hennes feil at hun er født og oppvokst i Norge, og hun er ifølge hennes selv «(...) overhodet ikke blind for elendighetene som finnes» (Stranger, 2014, s. 48). Emilie har prøvd å hjelpe Samuel, og tidligere forsøkt å gjøre en forskjell med å være en del av Verdensredderne. Dette kan tolkes som et slags opprør og sivil ulydighet. Emilie ønsker å hjelpe en som ikke har lovlig opphold, og har tidligere begått lovbrudd, fordi hun mener det er etisk riktig. Emilie har andre verdier og normer hun følger. Emilie erkjenner at hun er privilegert, og har fått andre muligheter i livet, enn det Samuel har «Hun er privilegert, ekstremt privilegert, men er det hennes feil? Hvorfor skal hun føle skyld over tilværelsen sin? Det skal hun ikke» (Stranger, 2014, s. 48). Allikevel ser hun at dette ikke bare er hennes feil, men viser forståelse for at dette er et større samfunnsproblem, og en del av all urettferdigheten som eksisterer i verden. Denne urettferdigheten kan tolkes som at Emilies har kunnskap om Vestens imperialisme og kolonialisering.

6.6 Indre monolog Samuel

Videre skal jeg legge frem noen temaer som viser konstruering av identitet hos Samuel, og belyse disse med utvalgte sitater fra de indre monologene. I boken *De som ikke finnes* (2014) kan flammen tolkes som en metafor for håpet «*Det finnes et lys i alt som lever. En flamme*

som brenner i alle mennesker fra de blir født, og som skinner i varmen fra de andre» (Stranger, 2014, s. 12). Flammen kan tolkes som et bilde på livet, og noe som hører til Samuels identitet. Flammen holder Samuel i live på reisen, men svekkes gradvis hver gang han møter nederlag og elendigheter:

Dette lyset, det er håpet om dagene som kommer, at også de skal fylles med varme, medmenneskelighet, kjærlighet. Troen på at også fremtiden vil inneholde noe av betydning. Av glede, omsorg og kjærlighet. Hvis ikke skrumper flammen inn. Blir litt svakere for hver skuffelse, hver avvisning, helt til den slukner. (Stranger, 2014, s. 12)

Flammen kan ses som et frempek mot slutten. Flammen er også et naturfenomen, og ingen flamme kan vokse uten næring. Slik kan flammen leses allegorisk, som en flamme som ikke får næring og slokner. Sitatet ovenfor viser oss betydningen av å ha et håp om en bedre fremtid. Det at Samuel klarer å leve med et håp i seg, gjør at han reiser seg igjen når ting han opplever er vanskelig. Denne troen på fremtiden er det eneste som holder han oppe «(...) så tvang han seg til å finne frem til håpet, til fantasiene om en fremtid han kunne tro på. Troen på fremtiden, det var den som holdt ham oppe» (Stranger, 2014, s. 68).

De store spørsmålene dukker gradvis opp underveis på reisen «*Trodde han på Gud? han visste ikke lenger»* (Stranger, 2014, s. 64). Dette illustrerer at Samuel søker etter mening, og virker usikker på hvem han er. Samuel står i en indre konflikt med seg selv, og har et ønske om å slippe unna situasjonen hjemme. Her kommer frykten for å mislykkes til syne, for hva skulle han fortelle foreldrene? «*Han var investeringen deres, fremtiden deres»* (Stranger, 2014, s. 14). Hva om han kom hjem uten noe som helst «*Orket han å møte den skuffelsen?»* (Stranger, 2014, s. 14). Identiteten hans som en sønn fra et fattig strøk i Ghana, gjør at rollen til Samuel blir å tjene penger for familien. Han når ikke opp til forventningene fra foreldrene, og vil ikke leve med å stadig bli påminnet om alt han aldri kan oppnå:

Var det ikke også en stor del av ham som hadde VILLET reise bort, hadde ØNSKET den forandringen, selv om det var til det verre, til noe mer ukomfortabelt, usikkerhet, bare for å komme bort fra den stadige påminnelsen om alt det han aldri kunne få, aldri kunne bli?». (Stranger, 2014, s. 134)

Samuels indre monolog i sitatet ovenfor fremstår som reflekterende, og han erkjenner at han til tross for all elendigheten hadde en del av han som faktisk ønsket å reise bort. Samuel ønsket en endring på tilværelsen, men så kanskje ikke hvor urealistisk det er å oppnå alle drømmene som flyktning «*Hadde han fortsatt nedover den veien hvis han hadde visst hva som ventet ham? Hvis han hadde visst hvilket helvete den veien ville føre til?*» (Stranger, 2014, s. 15). Han lurte på om livet hans hadde vært annerledes hvis han tok andre valg. Samuel prøver å skape et bedre liv i Europa, og veien for å finne seg selv byr på utfordringer for han. Å reise var en sjanse han tok, uten å kunne forutse hva som kom til å skje og konsekvensene av det «*Kanskje alt sammen var en eneste stor tabbe, tenkte han. Kanskje han aldri burde ha dratt hjemmefra i det hele tatt?*» (Stranger, 2014, s. 103-104).

Samuel fantaserer om en tidligere kjæreste «*Hun som en gang hadde fylt alle dagdrømmene og tankene hans, fra han sto opp til han la seg*» (Stranger, 2014, s. 132). Sitatet viser oss at Samuel har de samme følelsene, som andre ungdommer har og kan derfor være noe man kan kjenne seg igjen i. Dette kan samtidig tolkes som et bilde på hvem han ønsker å være, og at ting var mye bedre før «*Hvorfor bodde han ikke sammen med henne nå? Hadde barn, en jobb, et gulv å vaske? En strømregning å betale? (...) Et smil, et hjem? En sønn, en datter?*» (Stranger, 2014, s. 133). Gjennom den indre monologen reflekterer Samuel over årsaken til utfallet «*(...) hvorfor hadde alt raknet og hvorfor hadde det gått så galt med ham, når han var blant de smarteste i klassen?*» (Stranger, 2014, s. 133). Leseren får vite hvorfor Samuel har tatt de valgene han har tatt «*Fordi familien raknet. Det var grunnen. Først nå ser han det*» (Stranger, 2014, s. 133). Dette kan tolkes som årsaken til hele reisen, og at det var der det hele begynte. Familien raknet, fordi faren ikke kunne forsørge de lenger, etter en skade på kakaoplantasjonen. Dette blir derfor Samuels rolle.

Det er ikke bare frykten for å mislykkes som gjør Samuel urolig. Han kjenner på frykt kontinuerlig, og det vokser gradvis frem en skamfølelse i han. Han opplever frykt for å bli tatt av politiet «*Politiet ville lete etter ham, overalt, og til slutt ville de finne ham, uansett hvor han gjemte seg*» (Stranger, 2014, s. 98), og frykten for å dø «*(...) muligheten for at de kunne dø her inne At båten kanskje skulle på en mye lengre reise, kanskje krysse Atlanterhavet, og at de ville gå tomme for mat eller drikke eller luft*» (Stranger, 2014, s. 74). Sitatene kan gi en forestilling om hva slike ting gjør med et menneske, og vi ser hvordan Samuel blir preget av situasjonene han står i. Skamfølelsen kommer først til syne etter at de blir utsatt for umenneskelige handlinger på kakaoplantasjonen «*Samuel var lettet over at det ikke var ham, og*

skammet seg for det» (Stranger, 2014, s. 41). Denne skamfølelsen lever i han videre på reisen, og i Amsterdam:

Han skulle så gjerne hatt en pille nå, en joint, en øl, hva som helst som kunne få tankene bort fra alt det som venter på ham hjemme. Rettsaken som ville komme. Skammen. At alle vil få vite om voldtektene, og om drapet. Kanskje han blir dømt til døden. (Stranger, 2014, s. 167)

I dette sitatet ser vi hvordan det begynner å rakne for Samuel. Sitatet viser at han har en påtvunget identitet som voldtektsoffer. Vi får vite at han er kritisk til tilværelsen *«Var dette livet hans, fremtiden? Var det dette han hadde gitt opp alt for, risikert alt for?»* (Stranger, 2014, s. 83). Han ønsker desperat å flykte fra sine egne tanker og virkelighet *«Han satte pris på den sløvheten rusen ga ham. Likegyldigheten og latteren»* (Stranger, 2014, s. 87). De vonde opplevelsene blir en inngang til å tro at rusen kan hjelpe han og at følelsen slik vil forsvinne. Dette gir Samuel en identitet som rusmisbruker, og kan tolkes som et ønske om å flykte fra sine egne tanker og problemer *«Hadde han bare hatt noe stoff, så hadde det vært lettere. Piller, hasj, alkohol. Hva som helst»* (Stranger, 2014, s. 104). Med avhengigheten kommer skamfølelsen ovenfor moren, noe ungdommer vil kunne kjenne seg igjen i. Det å få råd, men ikke velge å følge dem kan by på dårlig samvittighet, og en følelse av skam *«Han som en gang hadde vært best i matte, og som alle lærere og slektninger hadde sagt at skulle bli noe stort. Men nå? Nå bodde han blant søppel og røykte marihuana. Hva om moren hadde sett ham nå?»* (Stranger, 2014, s. 87). Samuel drives av lysten til å ruse seg, og bruker denne lysten som en enkel utvei for å unngå problemene sine. Dette får konsekvenser når rusen tar slutt *«Etter den falske lykken rusen skapte, kom søvnløsheten, angsten og marerittene»* (Stranger, 2014, s. 92). Samuel forstår gradvis at angsten og marerittene er knyttet til bivirkningene av rusen.

Det er et håp som gradvis forsvinner, men som kommer til syne igjen *«Det finnes en siste flamme som fremdeles brenner i Samuel»* (Stranger, 2014, s. 164). Vennskapet til Emilie, Amadou og Muhammed skal i tråd med håpet, vise seg å være av stor betydning for Samuel. Under reisen på vei til Amsterdam med Amadou, får vi vite at *«Aldri før hadde Samuel fortalt så personlige ting til noen»* (Stranger, 2014, s. 75). Dette gir oss en oppfatning av hvor sterkt vennskapet deres blir. Samuel setter pris på vennskapet til Muhammed, og det følgende sitatet illustrer hvor betydningsfullt et vennskap kan være:

Endelig har han funnet en venn, et sted å sove, og en jobb der han kan tjene penger uten å selge kroppen sin. Endelig et slags liv, og det fyller ham, alt sammen, med en følelse av varme og takknemlighet. (Stranger, 2014, s. 157)

Utover i boken får vi vite at flammen begynner å skrumpe inn, og at dette håpet forsvinner helt. Dette skjer fordi Samuel opplever vonde ting og mister seg selv. Samuel får selvmordstanker gjentatte ganger «*Han begynte å leke med tanken på ikke å flytte seg når det neste toget kom. Det måtte da være en ekstremt rask død?*» (Stranger, 2014, s. 111). Samuel har vært på en lang reise, og opplevd traumatiske ting som har gjort noe med han. Selvmordstanker kan være relevant i samtale om psykisk helse for unge, og forfatteren har valgt å sette spørsmålsteget bak flere av de indre monologene. Fortellerteknikken til Stranger kan ha innvirkning på leseren, fordi det åpner opp for å reflektere over de samme spørsmålene som Samuel stiller seg selv:

Kan et menneske bli ødelagt? Kan en hjerne fylles med så mange minner om død, smerte og sorg at det ikke finnes noen vei ut igjen, annet enn døden? Finnes det hendelser som ikke kan glemmes, som ikke kan gjemmes vekk, og som for all tid vil legge en skygge over tilværelsen? (Stranger, 2014, s. 130)

Sitatet viser oss at Samuel virker usikker på hvem han er, og hva han skal med livet. Sitatet gir oss et frempek på det som kommer til å skje, og setter ord på hvordan opplevelsene til Samuel fører til at han tar sitt eget liv. Samuel er preget av reisen på flukt, og Stranger (2014) skildrer hva det gjør med mennesker å oppleve traumatiske ting «*Ikke tenke, Samuel. Ikke huske noe, bare glemme, tenker han, men tankene blir værende*» (Stranger, 2014, s. 129). Leseren får detaljerte beskrivelser av den brutale virkeligheten til andre båtflyktninger, og det forteller leseren deler av det Samuel har opplevd og må bearbeide:

Han husket de døde kroppene i båten. Armene som hang og dinglet når de løftet dem over rekka og senket dem i havet. Hans beste venn fra den turen, som lå og fløt i overflaten, med skinnende armer i sollyset, før han sank og ble borte. Hvor mange kroppene lå egentlig der nede, på bunnen? (Stranger, 2014, s. 52)

Det er klart at slike opplevelser påvirker et menneske. Det å miste sin bestevenn, og møte døden på denne måten er noe ingen ønsker å oppleve. Samuel har mye bagasje, og det følger med en opphopning av negative identiteter, som ødelegger hans eget selvbilde. Dette kan tolkes som at han sliter psykisk som følge av alt det traumatiske han har opplevd på flukt. Samuel mister seg selv på reisen «*Det var de gangene han virkelig begynte å tvile på hva han gjorde med livet sitt, og hva livet var i ferd med å gjøre ham til*» (Stranger, 2014, s. 73). Boken ender med at Samuel tar livet sitt, og opplevelsen blir beskrevet slik «*Han føler ingenting. Ingen frykt, heller en form for lettelse*» (Stranger, 2014, s. 167). Det at selvmordet blir beskrevet som en lettelse kan ses som et tegn på at det han bærer på har vært tungt, og at han slipper på de negative identitetene.

6.7 «Oss og dem»

Videre ønsker jeg å legge frem hvordan Samuel opplever å bli mottatt av menneskene rundt han på reisen. Dette for å kunne belyse hvordan denne opplevelsen påvirker Samuels identitet og selvbilde. Emilie reflekterer over hvordan det kan oppleves for de papirløse menneskene å leve et liv på siden av samfunnet «Folk som bare forsøker å klare seg alene, i en verden ved siden av hennes» (Stranger, 2014, s. 140). I romanen blir det fremstilt tydelige kulturforskjeller mellom «oss og dem», Vesten og de andre. Samuels første møte med Oslo, skildrer de sterke motsetningene fra hjemstedet hans og hvordan han opplever det «*De lyste av kapital, av ingeniørkunnskap og internasjonale investorer. Bak ham sto en kvinne i dressjakke, med en trillekoffert. Andre menn og kvinner sto i kø bak henne, med moteriktige klær og fine dresser. Alle sammen var hvite*» (Stranger, 2014, s. 101).

I motsetning til Samuel er alle andre velkledde, og menneskene er hvite. Samuels ord for hvite mennesker ser ut til å være «spøkelse», «*Han så ut som et spøkelse. Det samme gjorde menneskene ved siden av ham*» (Stranger, 2014, s. 104). Denne metaforen kan tolkes som afrikanske verdier, som Samuel ikke finner i Vesten. Fra Samuel sitt perspektiv blir «Spøkelse» et ord for «de andre». Opplevelsen av tilhørighet mangler hos Samuel, og han skildrer en følelse av å være annerledes, og utenfor når han kommer til Europa «*For hvert stopp hadde han følt seg fremmed, mer ensom, mer skitten og utstøtt*» (Stranger, 2014, s. 101), og «*Han passet ikke inn. Var ikke ønsket*» (Stranger, 2014, s. 103). Når Samuel observerer andre forbigående mennesker, som ektepar på kjæresteturer, eller venner på vei til fotballkamp blir det tydelig at de er «*Alle de andre. De som har et liv*». (Stranger, 2014, s.

166). Samuel har ikke de samme mulighetene. Det er klart at Samuel føler seg annerledes, og at han ikke har noe å gjøre, som papirløs i Europa «(...) som om alle de andre kom fra et annet sted, hadde andre opplevelser, andre slektninger, andre språk» (Stranger, 2014, s. 22). Miljø, slektninger og språk forteller noe om identiteten din, og kan gi oss et bilde på hvorfor Samuel opplever at han er annerledes. Samuel føler seg ikke som alle de andre, men han klarer å forestille seg hvordan ting kunne vært annerledes. Dette skildrer en forestilling, som gir oss et uttrykk for hvem han ønsker å være, og kunne vært, men som han ikke har muligheten til å være:

I et annet liv, med et annet utgangspunkt, kunne han ha vært som mannen på den andre siden av gaten. En ung fyr med rene klær, solbriller og mobiltelefon. Han kunne ha vært som hvem som helst, men det var ikke hans liv, hans muligheter. Han kunne ikke kjøpe klær. Se bra ut. Møte noen. Kjøpe et sted å bo. Han. Kunne. Ikke. (Stranger, 2014, s. 22-23)

I romanen observerer Samuel en ung mann på sin egen alder, og til tross for at de har ulike utgangspunkt og bekledding begynner forestillingene å komme «Jeg kunne ha vært deg, tenkte Samuel. Du kunne ha vært meg» (Stranger, 2014, s. 107). Dette kan få leseren til å tenke, og leve seg inn i situasjonen hans. Boken viser frem en virkelighet som er svært urettferdig. Ettersom at Samuel ikke offisielt finnes kan han heller ikke oppsøke omsorgstjenester, som enhver annen ville gjort:

Han går gjennom gatene og føler seg som et romvesen som betrakter byen utenfra, og som ser på alle menneskene. Alle livene deres er som livet på en annen planet. (...)Hadde han vært som alle de andre i byen, da hadde han dratt til legen. Da hadde han fått tatt røntgenbilde av hånden, fått sårsalve, bandasje, en sykemelding, men han er ikke som dem. (Stranger, 2014, s. 125-126)

Annerledesheten og mangel på tilhørighet ligger ikke bare i Samuels egen oppfatning av tilværelsen og han selv. Menneskene rundt han gjør noe med selvfølelsen hans, og skaper et bilde av at han er annerledes og utenfor i samfunnet. Kanskje er det på grunn av bekleddingen eller væremåten. Han merker frykten hos andre mennesker, og det kommer flere eksempler på hvordan disse menneskene imøtekommer han på reisen «(...) omgitt av bleke ansikter som stirret mistenksomt på ham, som om han var en løshund, et villdyr man var redd for at

plutselig skulle gå til angrep?» (Stranger, 2014, s. 103). Han føler fordommene, og vi får inntrykk av at han blir mottatt med en slags fremmedfrykt *«En eldre kvinne gikk forbi sammen med mannen sin. (...) Blikket hennes var fylt av frykt»* (Stranger, 2014, s. 85). Gjennom sitatene ser vi hvordan andres handlinger, og fordommer kan påvirke Samuels følelse av mangel på tilhørighet, og en følelse av å bli ekskludert i samfunnet *«Noen stirret, og de som sto nærmest dro seg litt unna»* (Stranger, 2014, s. 110). Det at menneskene drar seg litt unna kan tolkes som at han blir stemplet som utenfor og uønsket i samfunnet.

I et av sitatene opplever Samuel at en mann skumper borti han, men han sier ikke en gang unnskyld *«En mann med øretelefoner skumpet borti Samuel på fortauet så han nesten falt. Likevel sa han ikke unnskyld»* (Stranger, 2014, s. 103). Mannen viser tydelig mangel på respekt og likeverd. *«Han syntes han merket blikkene fra turistene, både de i køen og de på gaten. Hvordan de unngikk dem. Han forsto det. Kanskje de trodde han skulle rane dem»* (Stranger, 2014, s. 85). Dette viser fordommer og antakelser basert på utseende, bekledning eller hudfarge. Dette kan tolkes som at Samuel opplever å bli avvist eller marginalisert av samfunnet rundt han. Videre bygger denne fortvilelsen seg opp til å skape en indre trang til å faktisk rane dem *«Han burde gjøre det. Var i sin rett til å gjøre det, når alt i verden var så urettferdig, så skjevt fordelt»* (Stranger, 2014, s. 85). Sitatene viser hvordan Samuel begynner å overta denne identiteten samfunnet rundt gir han, som hjemløs og flyktning.

6.7 Miljøskildringer

I boken *De som ikke finnes* (2014) gis det detaljerte miljøskildringer, og med utvalgte eksempler ønsker jeg å belyse hvordan miljøet påvirker identiteten til karakterene. Bokens handling foregår hjemme hos Emilie, og følger Samuel på reisen til Europa før han til slutt havner på mottaket. Miljøskildringene kan bidra til å vise leseren kontekst for personskildringene.

Vi får detaljerte beskrivelser av huset til Emilie. Hun bor i et rekkehus utenfor Oslo med en hage full av ripsbusker, en grill, et plastbasseng og et hagebord. Huset til Emilie ligger i en gate med *«Bare hager og villaer og rekkehus»* (Stranger, 2014, s. 90). Emilie virker vant til omgivelsene, og føler seg hjemme i dette miljøet *«Hun går gjennom stua, forbi faren som smører matpakker ved kjøkkenbenken og moren som står med hodet inn i kjøleskapet»* (Stranger, 2014, s. 16). Dette sitatet viser oss at det er en helt vanlig morgen hjemme hos

Emilie «Lillebroren har gym på morgenen og har dratt til skolen allerede. Nå er det bare moren igjen. Hun sitter ved kjøkkenbordet og drikker opp resten av en kopp kaffe mens hun blar i avisen» (Stranger, 2014, s. 17).

Gjennom blikket til Samuel, ser Emilie hagen deres med nye øyne «Bedene med blomster sortert etter farger. Et utebord av et eksotisk treslag. En solseng» (Stranger, 2014, s. 27). Dette illustrerer hvordan miljøet til Emilie oppfattes av Samuel. I det han går inn i huset til Emilie, får vi vite at «Blikket hans glir fra flatskjermen på veggen til den bærbare datamaskinen som ligger på skrivebordet, og videre til kommoden i gangen» (Stranger, 2014, s. 27). Det er tydelig at Samuel ikke har sett et slikt hus før «Emilie ser hvordan han kikker seg rundt» (Stranger, 2014, s. 27). Samuel er sulten og utslitt, noe som står i sterke kontraster til bildene som henger på veggen av livet til Emilie «Det er bilder av Emilie i sommerkjole i hagen, foran et dekket bord med kaker, tallerkener, saft og småretter» (Stranger, 2014, s. 46). I det Emilie skal hente sårsalven i førstehjelpsvesken, får vi vite at «Den har ligget i skapet så lenge hun kan huske, uten å bli brukt» (Stranger, 2014, s. 29). Dette viser de sterke kulturelle motsetningene mellom Emilie og Samuel sin verden, og kan tolkes som at hun ikke har trengt å bruke denne tidligere, fordi hun har levd så godt beskyttet at hun ikke har hatt noen skader.

Det er sterke kontraster mellom hjemmet til Emilie og Samuels hjemsted. Utenfor Samuels barndomshjem henger det klessnorer, tomme plastbøtter og kastede paller «*En husvegg er ikke bare en falmet murvegg med synlige jernstenger der murpussen har falt av i store biter; det er huset til en god venn, eller til en jente som man en gang har vært forelsket i*» (Stranger, 2014, s. 20). Sitatet ovenfor setter ting i perspektiv, og beskriver Samuels tilhørighet til stedet og hans identitet. Samuel har tidligere opplevd en positiv identitet som forelsket ungdom. Sitatet kan videre fortelle oss at Samuel klarer å verdsette det han har, og gir et inntrykk av at det ikke bare er det du ser som betyr noe, men større faktorer som det følelsesmessige og alle relasjonene som er knyttet til det. Boken gir oss et innblikk i hvordan det har vært for Samuel å vokse opp i Ghana, noe som kan virke helt fjernt for ungdommer som vokser opp i Norge. Gjennom sitatet under, skildres utfordringene det er for barn å vokse opp slik:

Små gutter sto ved veikryssene og solgte sigaretter, tyggegummi, sjokolade og kammer. De var fortapte, så små og samtidig altfor voksne, slik han selv hadde vært, det året han levde på denne måten. Han hadde bodd utendørs, i et lite hjem av

papplater og paller. Hans første forsøk på å flytte hjemmefra og klare seg selv.
(Stranger, 2014, s. 51)

Samuel viser at han kjenner seg igjen og kan relaterte seg til de unge guttene. Dette kan vise oss hvordan det han har opplevd har påvirket identiteten hans, som barnarbeider og beboer i slumstrøk. Samuel føler en tilhørighet til stedet, og medfølelse med de unge guttene. Vi får vite at Samuel har levd i fattigdom, og hatt et sterkt ønske om å klare seg selv. Sitatet viser oss en tøff og utfordrende virkelighet. Faren til Samuel hadde blitt syk etter en skade på kakaoplantasjen «*Det var der alt begynte å falle fra hverandre. Samuel falt ut av skolen og måtte jobbe i stedet*» (Stranger, 2014, s. 133). Dette kan tolkes som årsaken til starten på hele reisen.

Samuels første møte med Oslo står i motsetning til hjemstedet hans i Ghana «*Forbi fortauskafeer der folk sitter med en kopp cappuccino og en smarttelefon. Noen med lukkede øyne i sollyset. Han fortsetter forbi sjapper med kebab og pizza*» (Stranger, 2014, s. 126). Sitatet viser at Samuel ikke har de samme mulighetene, og har verken råd til å kjøpe seg en kopp kaffe eller eie en smarttelefon. Dette skaper en avstand mellom Samuel og «de andre». Når Samuel skal beskrive Europa i en dialog med moren, får vi igjen informasjon om alt det materialistiske som møter han «*Nye, dyre biler, sånn som på TV. Menneskene går med solbriller og smiler*» (Stranger, 2014, s. 21). Det skaper et tydelig skille hvor Samuel står utenfor dette velferdssamfunnet og deres goder. Samuel opplever et utenforskap i Europa.

Gjennom tilbakeblikkene får vi innblikk i det første møtet mellom Emilie og Samuel på Gran Canaria. Emilie hadde hjulpet Samuel og det var her de bygde en relasjon, som skulle vise seg å bli starten på et vennskap og en forelskelse «*Hun hadde sittet ved siden av ham i det forlatte huset og lyttet til historien han fortalte, blitt bedre og bedre kjent med ham. Så hadde politiet kommet*» (Stranger, 2014, s. 7). Igjen får vi de sterke kontrastene mellom Emilie og Samuel «*For Emilies del hadde ikke arrestasjonen ført til mer enn en natt i fengsel, og en samtale med en forståelsesfull politimann, så ble hun satt fri igjen*» (Stranger, 2014, s. 8). Det ble ikke Samuel. Han hadde blitt fraktet til et flyktningsmottak utenfor turistsonen, og videre returnert til Afrika. Emilie hadde reist hjem «*Så hadde de fløyet hjem. Tilbake til sine egne problemer, sin egen hverdag*» (Stranger, 2014, s. 8). Denne opplevelsen kan ha noe å si for Emilies aktivitet som verdensredder, når hun kom hjem igjen. Her har Emilie gått over noen grenser

og blitt tatt for lovbrudd. Samuel blir returnert til hjemlandet sitt og tar valget om å flykte igjen.

Boken viser oss mennesker som har risikert alt for å komme seg til Europa «Det hadde vært flere flyktninger i båten, noen lå helt stille, halvdøde av sult og tørst etter å ha drevet over havet fra Vest-Afrika. Blikk som fulgte henne med en veksling av redsel og håp» (Stranger, 2014, s. 7). Sitatet viser flyktninger som er desperate og i en sårbar situasjon, sett gjennom Emilies øyne. Boken gir leseren et innblikk i flyktnings situasjonen «*De var femten stykker. Noen fra Ghana, flere fra Elfenbenskysten, de fleste fra Senegal. Alle hadde reist over havet. Risikert alt, og tapt*» (Stranger, 2014, s. 13). Det gis detaljerte beskrivelser av kakaoplasjanten Samuel får seg jobb på, som gjør det enkelt for leseren å leve seg inn i situasjonen «*Kakaoplasjanten. Arbeidet på åkrene. T-skjorten som klistret seg mot ryggen og følelsen av macheten i hånden i det han hogget i kakaostilken*» (Stranger, 2014, s. 32). Livet på kakaoplasjanten viser hvordan de som har mer makt i samfunnet utnytter de unge guttenes arbeidskraft, og tar dem inn i slavearbeid. Dette kan tolkes i lys av den tidligere koloniseringen av Afrika, og hvordan slike arbeidsoppgaver historisk sett har vært knyttet til den type arbeid. På kakaoplasjanten blir de unge guttene utnyttet, gjennom at Baba frister dem med sjokolade. Samuel er ikke alene om å oppleve dette, og beskrivelsen av den første voldtekten finner sted «*Samuel fikk beskjed om å kle av seg. (...) Baba kom bort til ham. Gjentok de tre ordene. Som om Samuel ikke hadde hørt dem første gang. Kle av deg*» (Stranger, 2014, s. 35). Dette viser mørke og grusomme opplevelser, og Samuel tilskrives en slaveidentitet under Babas regime.

Drapet på Baba kan ses som et vendepunkt i fortellingen om livet til Samuel «*Amadou grep et av stearinlysene ved sengen og velte det over ham. Et blaff, så sto både Baba og sengen i brann*» (Stranger 2014, s. 44). Handlingen utvikler seg og tar en ny og uventet retning som følger av dette. Drapet tvinger Samuel og Amadou til å handle, og de må rømme derifra. På reisen får vi vite at Samuel blir utsatt for menneskesmugling «*Snart fikk de vite prisen for å bli smuglet ut av landet. Det var nesten alle pengene de hadde fått for mopeden*» (Stranger, 2014, s. 63). Dette gjør at han får en offeridentitet. I Samuels møte med Amsterdam, har forfatteren lagt inn en intertekstuell referanse til Anne Franks dagbok «*Anne Frank var en jødisk jente som hadde gjemt seg i denne bygningen i flere år, leste han, før hun ble sendt til en av disse barbariske leirene som europeerne lagde i forrige århundre*» (Stranger, 2014, s. 85). Elever vil sannsynligvis ha kunnskap om denne referansen, og det gjør fortellingen

virkelighetsnær. Anne Frank gjemte seg med familien i Amsterdam, og ble angitt og utlevert. Dette har relevans for å forstå hvordan Samuel og de andre flyktingene gjemmer seg, for ikke å bli sendt ut av landet. Dette kan i tillegg ses på som et frempek, fordi han til slutt blir funnet når han kommer til Norge, og skal sendes ut av landet.

For Samuel handler det nå kun om å overleve, og han prøver desperat under hele reisen å finne måter han kan tjene penger på. I Amsterdam blir desperasjonen til Samuel og Amadou tydelig «*Amadou sa at de trengte penger. At de kunne gjøre hva som helst*» (Stranger, 2014, s. 85). Det går så langt at prostitusjon og salg av narkotika blir løsningen for de to guttene «*De fleste ville kjøpe stoff, men ikke alle. Noen villa ha munnen hans, hånden hans, kroppen hans. Samuel visste at Amadou hadde gjort det flere ganger*» (Stranger, 2014, s. 87). Samuel velger å bryte loven, for å overleve og trer over hans egne grenser «*Så takket han plutselig ja til en kunde som ønsket seg noe annet enn dop. Det var et enkelt valg*» (Stranger, 2014, s. 88). På reisen endres forestillingen Samuel har av seg selv, og han tilpasser seg miljøet han blir en del av «*Samuel tilpasset seg mørket. Forvandlet seg til et nattdyr*» (Stranger, 2014, s. 93).

Samuel blir plassert på en leir for flyktinger, som heter Trandum «*Han får en celle av betong. En do av stål. En madrass, og et vindu med gitter*» (Stranger, 2014, s. 165). Disse beskrivelsene er detaljerte, og skaper en realistisk fremstilling, som gjør at leseren kan forestille seg hvordan det oppleves. Samuel møter stadig motgang på reisen, og dette ender med at han til slutt tar livet sitt. Han får til slutt så store belastninger og en så negativ identitet og selvoppfattelse at det blir uutholdelig for han å leve med. Når Samuel dør blir de sterke kontrastene i samfunnet fremmet «*Det blir ikke holdt noen minneseremoni. Samuels kropp brennes og blir til aske, og urnen settes i en vegg uten navn. En gravplass for alle de som ikke finnes. Slik slutter historien om Samuel*» (Stranger, 2014, s. 169). Sitatet viser oss hvordan identitetsløsheten til Samuel gjør det logisk at han ikke lenger finnes i virkeligheten heller.

6.8 Oppsummering av funn

Analysen av karakterene viser en utvikling av identitet hos både Emilie og Samuel. Denne utviklingen viser seg å bli positiv for Emilie, i motsetning til Samuel som til slutt velger å ta livet sitt. I det første møtet mellom Emilie og Samuel har de begge en positiv identitet, som forelsket ungdom. Emilie har tidligere hatt et dårlig selvbilde og problemer med spiseforstyrrelser. Med tiden har hun klart å skape en tilhørighet i et gruppefelleskap. Dette

kommer tydelig frem gjennom rollen hun har som kjæreste og verdensredder. Møtet med Samuel tre år tidligere har preget henne, og ført til at hun får dårlig samvittighet over egne problemer, og erkjenner at hun er privilegert. Emilie endrer seg og klarer å sette ting som foregår i samfunnet rundt henne i et større perspektiv. Emilie har en identitet som datter i en familie og bærumsjente, og identiteten hennes er preget av miljøet i Bærum. Emilie utvikler en identitet som hjelper etter møte med Samuel, og hun har etiske standarder som gjør at hun føler et ansvar for å hjelpe andre. Hun styres av et over-jeg og troen på det etisk riktige, til tross for en følelse av frykt. Slik bruker Emilie empati som drivkraft til sitt politiske engasjement, og gjennom å tilegne seg kunnskap om situasjonen til flyktninger, stiller hun seg kritisk til samfunnet rundt henne.

Samuel har en gitt personlig identitet som sønn fra en familie i Ghana, og har vokst opp i et slumstrøk. Han har en «indre flamme» som holder han i live, sammen med troen på en bedre fremtid. Tidligere har han hatt en positiv identitet, og en tilhørighet til hjemstedet sitt. Samuel har vært flink på skolen, familien har hatt troen på han og han har hatt en kjæreste. Det er mye som tyder på at ting var bedre før, for Samuel. Da faren ikke kunne forsørge familien lenger, ble det Samuels rolle å være investeringen deres. Samuel har en økonomisk forpliktelse som sønn fra en fattig afrikansk familie, hvor velferdsordninger mangler. Slik oppstår det en identitetsproblematikk og et stort forventningspress fra familien. Samuel blir den som skal tjene penger og opplever en frykt for å mislykkes. Møtet med Emilie på Gran Canaria skaper et håp i Samuel, som gjør at han tar valget om å flykte igjen. Analysen viser Samuels utvikling av en identitet, som er sterkt preget av reisen på flukt. Samuel får lag på lag av byrdefulle identiteter i løpet av sitt prosjekt, og det blir til slutt for tungt å bære. Etter livet på kakaoplantasjonen får Samuel en påtvunget identitet som voldtektsoffer og barnarbeider. Det fører til at han begynner å betvile livet sitt, og skamfølelsen etter de umenneskelige handlingene vokser frem. I Europa blir han utsatt for menneskesmugling, og skaper en identitet som flyktning og hjemløs. Samuel finnes ikke lenger, han havner på gata i perioder og opplever traumatiske ting på nært hold. Dette fører til at han gjør alt for å tjene penger, og gradvis mister seg selv. Slik pådrar Samuel seg en identitet som prostituert, narkotikaselger og rusavhengighet. Konsekvensen av det blir skamfølelsen ovenfor moren, angsten og marerittene. Boken illustrerer hvordan Samuel gradvis selv overtar omverdenens oppfatninger av han. Samuel mangler en tilhørighet i Europa, passer ikke inn og føler seg ikke ønsket. Menneskene rundt han påvirker hans selvoppfattelse, og han overtar en identitet som utstøtt. På reisen tilpasser Samuel seg miljøet han blir en del av, og mister slik seg selv. Samuel har

mye bagasje, og det følger med en opphopning av negative identiteter som ødelegger hans eget selvilde. Han får til slutt så store belastninger, som fører til en så negativ identitet og selvopfattelse at det blir uutholdelig for han å leve med. Parallelt med dette brenner flammen og livsgnisten hans ut. Det er dette som gjør prosessen farlig og livstruende.

7 Diskusjon

Hensikten med studien er å belyse problemstillingen: *Hvordan kan en analyse og tolkning av boken De som ikke finnes åpne opp for refleksjon rundt egen identitet gjennom litterær samtale på ungdomstrinnet?* I dette kapitlet skal jeg legge frem hovedfunnene fra analysen av boken *De som ikke finnes* (2014), som ble presentert i det forrige kapitlet, og diskutere dem i lys av presentert teori fra kapittel fire. Det vil parallelt inkludere en litteraturdidaktisk drøfting av potensialet for bruk av boken i litterære samtaler på ungdomstrinnet.

7.1 Identifikasjon

Boken åpner opp for identifikasjon med to ulike karakterer. Bruken av fortellerstemme og synsvinkel viser hvordan Stranger (2014) formidler det Slettan (2014) kaller et ungdomsperspektiv. Til tross for at han ikke har valgt å bruke jeg-forteller klarer han å skape en følelse av nærhet til karakterene. Ved å bruke en tredjepersonsfortelling med en personal forteller gir dette innsikt i Emilie og Samuels indre tanker og følelser. Slik kan fortellingen virke nær og gjenkjennelig for ungdommer. Spørsmålet om identitet står sentralt i boken, og det står i tråd med Nes (2014) sin definisjon av den samtidsrealistiske ungdomsromanen. Underveis i leseprosessen vil elevene kunne møte det Svensen (2001) sitert i Nes (2014, s. 31) kaller en byggende prosess, både individuelt og kulturelt, som viser et identitetsbyggende handlingsforløp hos karakterene. Dette står i samsvar med funnene fra analysen. Emilie og Samuel viser en identitetsbyggende prosess, både personlig og sosialt. De har begge en gitt personlig identitet, men med ulike kulturelle bakgrunner. I løpet av fortellingen utvikler Emilie og Samuel hver sin sosiale identitet, som forandres på bakgrunn av det de opplever. På lik linje med karakterene i boken, går ungdommer igjennom en identitetsbyggende prosess, slik Nes (2014) påpeker. Det vil derfor være rom for at de kan identifisere seg med karakterene i boken.

Funnene viser at boken har et potensiale for at leseren i tråd med Nussbaum (2016) sin teori kan oppleve å identifisere seg med fiksjonskarakterene. Allikevel kan det være at noen lesere ikke klarer å identifisere seg med verken Emilie eller Samuel. Poenget til Nussbaum er at både identifikasjon og fravær av identifikasjon kan føre til en større forståelse, fordi det lærer oss hva livet gjør med mennesker. Dette støttes også av Drangeid (2014) som bruker metaforen speil og vindu i møtet med litterære verk. På den ene siden kan ungdommer speile seg selv i boken, og dette kan føre til at elevene opplever at lesing bekrefter deres egen

identitet og kulturelle tilhørighet. På den andre siden vil mangel på identifikasjon allikevel gjøre at vi kan forstå andre, gjennom å få innblikk i andres erfaringer på tvers av kulturelle grenser (Drangeid, 2014, s. 30). Slik vil boken kunne føre til forståelse og aksept for ulike identiteter, på tross av manglende identifikasjon.

Analysen viser hvordan identitetene til Emilie og Samuel blir fremstilt, utfordret og forsterket gjennom Strangers fortellerteknikk, og beskrivelsene av karakterene. Jeg vil her trekke frem to funn som viser hvordan karakterenes opplevelser, og erfaringer kan være relevante for ungdommer. I boken får leseren vite at Emilie har hatt problemer med spiseforstyrrelser, og Samuel opplever mangel på tilhørighet. Gjennom å gi leseren en verden de kan gå inn og innblikk i andre menneskers liv, åpner romanen opp for muligheten til at elevene kan oppleve innlevelse, gjenkjenning og identifikasjon, slik Nes (2014) og Strand (2009) skriver at ungdomsromaner kan. Funnene fra analysen viser hvordan Samuel lever med et håp i seg på reisen. Han har troen på fremtiden og et bedre liv, og dette håpet holder han oppe lenge. Utover i boken forsvinner dette håpet, fordi han opplever vonde ting og til slutt mister seg selv. Emilie derimot har tidligere hatt et dårlig selvilde og spiseforstyrrelser. Gjennom møte med Samuel og en tilhørighet til Verdensredderne, har hun klart å se seg selv utenfra. Emilie utvikler en identitet som hjelper og verdensredder, og føler et ansvar for å hjelpe andre. Slik Penne (2001) foreslår, kan læreren la elevene reflektere over karakterene, deres motiver og handlinger, og sammenligne med eget liv. Slik åpnes det for identifikasjon, og boken kan da få betydning for den enkeltes identitetsarbeid. Elevene kan bruke boken til å finne seg selv og lese om ulike måter å forholde seg til omverden på, som Strand (2009) forklarer det. Boken viser også hvor avgjørende det er å kunne delta i samfunnslivet, og motsatt bli holdt utenfor deltakelse i et fellesskap. Imidlertid vil det å kunne identifisere seg med karakterene være påvirket av elevenes egne oppfatninger og erfaringshorisont på det tidspunktet de leser (Rosenblatt, 1995; Hennig, 2012). Dette støttes av Iser (1998, s. 7) som trekker frem leserens erfaringer som betydningsfullt i realiseringen av en tekst. Et svar på dette vil ifølge Hennig (2012) være å ta utgangspunkt i elevenes individuelle responser på boken i en litterær samtale, slik at deres personlige tanker, følelser og erfaringer kommer til syne.

Analysen viser hvordan boken fremstiller en virkelighet som ligner vår egen, gjennom detaljerte karakterbeskrivelser og miljøskildringer. Begge karakterene opplever følelser og situasjoner som kan være gjenkjennelige for ungdommer. Funnene viser at det er enkelt å relatere seg til Emilie, fordi hun har hverdagslige problemer og typiske trekk ungdommer vil

kunne kjenne seg igjen i. Hun kan derfor være en realistisk karakter for unge norske jenter å identifisere seg med. Det at karakterene kan oppleves som realistiske, appellerer til ungdommer og kan slik skape engasjement i leseprosessen (Appleyard, 1991; Penne, 2001). Funnene viser at boken kan gi elevene noe å tenke på, den ligner virkeligheten og kan åpne opp for identifikasjon med karakterene. Boken vil derfor egne seg godt til elever på ungdomstrinnet, i tråd med Penne (2001, s. 302) sine kriterier for hva ungdomsskoleelever søker etter i bøker. Gjennom den litterære samtalen kan man underveis i leseprosessen finne steder i boken å samtale om. Hennig (2017) poengterer at elevene kan samtale om hvordan boken kan lære dem noe om livet og samfunnet rundt dem. Dette skjer gjennom å la dem relatere boken til sin egen virkelighet (Hennig, 2012; Hennig, 2017). Ved å gi elevene muligheten til å undersøke boken, konstruere egne meninger og stille spørsmål kan de lære å forstå en tekst bedre (Hennig, 2012). Dette står i tråd med Rosenblatt (1995) som vektlegger betydningen av å skape rom for personlig respons og et samtalefellesskap. På den måten kan elevene utveksle egne synspunkter og ideer, og samtidig kritisk revurdere sine egne følelser, antakelser og synspunkter i møte med andres (Rosenblatt, 1995, s. 74 & 104).

7.2 Forestillingsverdener

Rosenblatt (1995) hevder litteraturen kan bidra til å utvide leserens kunnskap om mennesker og samfunn. Dette innebærer at elevene utvikler det Nussbaum (2016) kaller for den narrative forestillingsevne, og det Hennig (2012) kaller en forestillingsverden i møte med litteraturen. På den måten vil elevene kunne lære noe om andre menneskers liv og erfaringer. Romanen fremstiller Emilie og Samuels tanker gjennom indre monolog. På den ene siden viser funnene av gjenkjennelige identiteter at det ligger et potensiale for at boken kan åpne opp for å gi elevene tilgang til seg selv og andre, men på den andre siden vil ikke dette kunne la seg gjennomføre uten at det skjer gjennom den narrative forestillingsevnen Nussbaum (2016) beskriver. Den litterære samtalen åpner opp for at elevene kan få reflektere over teksten og verden i lys av teksten (Hennig, 2012, s. 173). Elevene vil kunne oppleve det Hennig (2012, s. 16) kaller en leserespons som kommer som resultat av deres egen innlevelse, underveis i leseprosessen, og denne kan de få formidle til andre medelever i en felles samtale om boken. Den litterære samtalen legger til rette for at elevene får reflektere over sin egen forestillingsverden i et fellesskap (Hennig, 2012, s. 16). Selv om det vil være ulike opplevelser og perspektiver på boken, vil den litterære samtalen kunne gi rom for at elever

kan samtale om de ulike perspektivene med hverandre og slik innta andres perspektiv (Hennig, 2012, s. 29).

Strand (2009, s. 201) hevder bøker kan åpne opp for samtaler om vanskelige temaer. Boken viser karakteren Samuel med andre forutsetninger enn de fleste elever i norsk skole. I en klasseromssamtale kan man snakke om valgene Samuel tar på veien og herunder de vanskelige temaene i det han opplever og erfarer. Funnene fra analysen viser hvordan Samuel desperat prøver å finne måter å tjene penger på, og hvordan det handler om å overleve, noe som står i kontrast til hvordan livet til Emilie er. Det går så langt at prostitusjon og narkotikasalg blir løsningen. Boken viser sterke temaer, som skildrer Samuels liv som voldtektsoffer og barnearbeider på en kakaoplantasje. Samuel møter videre på temaer som kan være vanskelig å snakke om, blant annet menneskesmugling, prostitusjon og rusavhengighet. Boken slutter med at Samuel begår selvmord, fordi de byrdefulle identitetene blir for tungt å bære og den indre flammen for svak. I et tenkt undervisningsopplegg kan læreren legge til rette for gruppearbeid med oppgaver om identitet, hvor elevene kan få samtale om hvem karakterene er og hva de har opplevd. Elevene kan samtale om hva flammen representerer som symbol i samtalen. Funnene viser at boken åpner opp for at leseren kan forestille seg hvordan det er å være Samuel. I samsvar med Nussbaum (2016, s. 20) kan litteraturen gjøre noe med oss og forandre oss, gjennom å forestille oss hvordan det er å være en annen. Boken kan altså åpne for å snakke om vanskelige temaer knyttet til identitet, gjennom å snakke om, forestille seg og «prøve ut» ulike identiteter.

Elevene kan få innblikk i hvordan Emilie og Samuel opplever verden, og hvilke valg de tar underveis i prosessen med å finne seg selv. Nussbaum (2016, s. 20) trekker frem at litteraturen kan vise oss muligheter for hvordan vi kan velge å leve og gi oss ulike svar. Boken kan på bakgrunn av dette åpne opp for spørsmål rundt egen identitet, fordi den kan bidra til å utvide leserens egen oppfatning av hvem vi er og hvem vi kan være. Boken gir leseren innblikk i mekanismer som kan bidra til vekst og forfall. Ikke desto mindre argumenterer Nussbaum (2016, s. 16) for at det er betydningsfullt å utvikle vår forestillingsevne og fantasi, som samfunnsborgere. Funnene viser Emilie, og hennes samfunnsengasjement. Emilie bruker sin forestillingsevne til å forestille seg hvordan det er å være en annen, og viser evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Analysen viser hvordan Emilie stiller spørsmål til hvordan hennes liv ville vært hvis hun selv hadde vært flyktning «Er verden virkelig så enkel og ubarmhjertig at alt som betyr noe er hvor du blir født?»

(Stranger, 2014, s. 148). Her kan vi bruke Emilie sine refleksjoner til å samtale om hvordan faktorer som miljø og oppvekst kan virke inn på hvilke muligheter man har og valg man tar i livet. Det å bruke Emilie sitt empatiske møte med Samuel kan åpne opp for refleksjon i klasserommet. Emilie setter seg inn i Samuels perspektiv, og tenker hva om det skjer med henne. Dette gjør at boken åpner opp for at leseren kan reflektere over det samme.

I teorikapittelet viste jeg til Rosenblatt (1995), som hevder at leseren i møte med litteraturen kan identifisere seg med noe utenfor seg selv. For at elevene skal kunne få muligheten til å utforske seg selv og verden rundt seg, krever det ifølge Rosenblatt (1995, s. 37) at de kan leve seg inn i litteraturen. Dette utdyper Nussbaum (2016) når hun hevder at vi ikke kan forstå andre mennesker uten å leve oss inn i hvordan de føler. I romaner møter leseren fiktive karakterer med egne liv, og Nussbaum hevder at man gjennom innlevelse i deres liv kan utvikle emosjonell kompetanse. Litteraturen kan av den grunn føre til utvikling av medlidenhet og empati. Funnene viser sterke følelser hos karakterene. Både Emilie og Samuel utvikler en følelse av skyld og skam. Med rusavhengigheten til Samuel kommer skamfølelsen ovenfor moren, noe som åpner opp for at ungdommer vil kunne kjenne seg igjen. Emilie og Samuel opplever begge følelsen av vennskap og forelskelse i boken, og en følelse av tilhørighet og mangel på tilhørighet. På en annen side har den høye fokuseringen på individet i et vestlig perspektiv blitt en kulturell selvfølge. I teorikapittelet viste jeg til hvordan vestlige ungdommer lever i det Smidt (2018) kaller en «vise-seg-fram-kultur», Ziehe (2007) kaller et fokus på ens egen subjektive «indreverden», og Twenge (2006) kaller det «Generation me». En sterk individualisering bringer med seg konsekvenser, fordi vi risikerer at færre utvikler empati og evne til innlevelse i andre mennesker (Penne, 2001, s. 139).

7.3 Åpne opp for refleksjon og tolkningsfellesskap

Penne (2001, s. 307) hevder at enhver fortelling har en mening som kan få betydning for leseren. Litteraturen kan ifølge Slettan (2014, s. 17) vise livshistorier, som kan åpne opp for refleksjon over egne verdier, veivalg og identitet. Dette støttes av Skarstein (2013, s. 27) som hevder at det finnes muligheter i de litterære tekstene som kan åpne opp for refleksjon rundt egen identitet, fordi tekstene representerer narrative identiteter i andre kontekster.

Selvidentitet og mening er ikke noe som bare er gitt, men som må skapes og opprettholdes gjennom tolkningsaktiviteter og refleksjonsoppgaver (Giddens 1991; Penne, 2001). Elevene må i leseprosessen tolke de tomme plassene og selv fylle dem ut, for å finne

sammenhengende mening (Hennig, 2012; Iser, 1978). Gjennom den litterære samtalen vil elevene sammen kunne skape en felles forståelse av verket, gjennom å fylle ut de tomme plassene i boken, og slik skape nye perspektiver sammen (Hennig, 2012, s. 29). I klasserommet kan vi skape rom for å utveksle erfaringer om det elevene har lest og i et fellesskap tolke teksten (Hennig, 2017, s. 161). Dette krever at læreren legger til rette for at elevene får trening i å stoppe opp og se tilbake på egne tolkninger, slik Aase (2005) fremholder.

Funnene viser at boken egner seg godt til å reflektere og skape rom for tolkningsaktiviteter i klasserommet. For det første bruker Stranger en fortellerteknikk med åpne spørsmål til leseren «Hvordan hadde hun selv reagert hvis hun ikke hadde noe sted å bo, ingen jobb, ingen penger?» (Stranger, 2014, s. 140). Slik kan boken invitere til refleksjon. Læreren kan oppfordre elevene til å fundere over slike spørsmål. For det andre får leseren full tilgang til karakterenes tanker og følelser, noe Penne (2001) argumenterer for at kan danne grunnlag for refleksjon. Ved å samtale om utdrag fra boken kan elevene trigges til å søke mening og imøtegå eksistensielle spørsmål, slik Penne (2001) skriver det. Hennig (2012) vektlegger betydningen av å finne gode utdrag til samtaler i klasserommet. Læreren kan for eksempel velge ut spørsmål fra karakterenes indre monolog «Hvordan hadde hun selv reagert hvis hun ikke hadde noe sted å bo, ingen jobb, ingen penger?». Dette står i samsvar med Aase (2005, s. 108) som viser til at lesing kan fungere som en utforskende prosess, der elevene kan skape mening gjennom tolkning i et fellesskap.

For at elevene skal være åpne for refleksjon og diskusjon kreves det etisk- og kritisk refleksjon i møte med boken vi leser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dersom de ikke er åpne for dette kan det bli vanskelig å utvikle egne forståelser og tolkninger, noe som er sentralt i arbeid med å finne seg selv og identitetsutvikling (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96). Dette støttes også av Penne (2001) som hevder elevene får muligheten til å utvikle en refleksiv bevissthet, gjennom å få tid til å reflektere og diskutere skjønnlitteratur. Gjennom litterære samtaler kan elevene sammen snakke om tekstene på en opplyst, personlig og reflektert måte (Hennig, 2012, s. 27). Ifølge Penne (2001, s. 35) blir ungdom ofte satt i situasjoner der de er nødt til å reflektere over, og språklig begrunne de valgene de tar. Dette står i samsvar med det Slettan (2014 s. 22) trekker frem om at vi stadig blir utfordret til selvrefleksjon, og må ta normer og verdier opp til vurdering. Slettan (2014) hevder videre at en utfordring unge står ovenfor i dag er å finne sin identitet. Funnene fra analysen viser

hvordan karakterene hele tiden foretar valg, som påvirker identiteten deres. Samuel tar et valg om å flykte, og Emilie tar et valg om å hjelpe Samuel. Boken kan derfor åpne opp for å samtale om valgene karakterene tar, og hvor avgjørende valg kan være i livet. Slik kan samtalen bevisstgjøre elevene på egne valg.

Det at boken viser en annen verden gjør at leseren vil kunne forlate sin egen kjente verden i møte med det ukjente (Penne, 2010, s. 119). Dette innebærer at leseren klarer å se seg selv utenfra, og bruke et metaspråklig perspektiv (Penne, 2010, s. 128). Med andre ord vil leseren kunne forstå hvordan andre ser verden, og på samme tid se egne begrensninger i forhold til valg og verdier (Penne, 2010, s. 128). En forutsetning for å kunne begrunne egne handlinger og forstå omverdenen er ifølge Penne (2001, s. 61) at elevene klarer å både være «seg selv» og «utenfor seg selv» på samme tid. Dette utdypes av Ziehe (2007, s. 82) med hans begrep selvdannelse, som viser at man må kunne skille mellom seg selv og noe annet, og slik kunne se seg selv med «avstand». Den litterære samtalen kan ifølge Aase (2015) skape et tolkningsfellesskap der ulike tolkninger kan møtes, og det er i seg selv et format som krever at leseren skiller mellom seg selv og noe annet, og forlater det kjente i møte med det ukjente. Dette er også det Skarstein (2013) mener når han sier at litteraturen åpner for møter med karakterer som handler og tar valg innenfor en annen kontekst enn leserens.

7.4 Postkoloniale perspektiver

I teorikapittelet viste jeg til hvordan Hennig (2017) vektlegger betydningen litteraturen kan ha for elever. Gjennom å lese og samtale om boken i klasserommet kan elevene få kjennskap til mangfold, fordi litteraturen kan lære oss noe om andre kulturer, steder og identiteter (Hennig, 2017, s. 98). I metodekapittelet poengterte jeg at elever kan mangle kunnskap om flyktnings situasjonen og Ghana, og derfor ha en manglende forforståelse. På den andre siden vil det også være elever som kommer til Norge som flyktninger, eller har familie med flyktningsbakgrunn, og som kan mangle forståelse av det norske samfunnet. Utgangspunktet for den litterære samtalen vil være at vi sammen gradvis kan utvide en felles forståelse av teksten. I kapittel to la jeg frem bakgrunn for tematikken i boken. Før man starter å lese boken vil det være relevant å samtale om flyktnings problematikk, for å skape en forforståelse og hjelpe elevene til å kunne relatere boken til virkeligheten. Gjennom gruppesamtaler som styres tematisk, og ved å trekke linjer til elevenes egen virkelighet kan vi bruke boken til å engasjere elevene i diskusjoner om både egen- og andres kultur (Hennig, 2017, s. 104). Slik

kan elevene bli mer rustet til å innta en mer bevisst og kritisk holdning til den kulturen de er en del av (Hennig, 2017, s. 106). Eksempler på aktuelle temaer kan være flyktninger, utenforskap, vennskap, tilhørighet og kulturforskjeller.

Litteraturen kan øke bevisstheten og utvide perspektivene til elevene, samtidig som den kan utfordre etablerte oppfatninger. Litteraturen har derfor en viktig oppgave ifølge Hennig (2017, s. 98), ettersom forståelse for andre kan føre til aksept og respekt. Boken viser et tydelig skille mellom «oss og dem». I boken har Stranger (2014) valgt å vise de forestillingene som fortsatt eksisterer i samfunnet. Dette står i tråd med postkolonial teori, som forsøker å vise hvordan holdninger til mennesker av ikke-vestlig bakgrunn kommer til uttrykk i litteraturen (Claudi, 2013, s. 190). Denne forestillingen om en sterk og svak part som Said (2018, s. 53) viser til og definisjonsmakt fra Vesten kommer tydelig frem i teksten. Skillet mellom «oss» og «dem» kommer frem gjennom at opplevelsen av tilhørighet mangler hos Samuel, og en følelse av å være annerledes og uønsket oppstår «(...) omgitt av bleke ansikter som stirret mistenksomt på ham, som om han var en løshund, et villdyr man var redd for at skulle gå til angrep?» (Stranger, 2014, s. 103). I samsvar med teorien til Said (2018, s. 2) viser dette hvordan forestillingen som eksisterer mellom «oss» og «dem» kommer til uttrykk gjennom frykt, hat, avsky og arroganse. Slik blir Samuel sett på som «annerledes», og europeeren «normal» (Said, 2018, s. 52). Funnene fra analysen viser fordommer og antakelser basert på utseende, bekledding og hudfarge. Samuel opplever at menneskene rundt han gir han det Claudi (2013, s. 195) kaller for negative karakteristikk, og slik skapes et skille gjennom at «de andre» viser overlegenhet overfor han. Boken illustrerer hvordan Samuel gradvis selv overtar omverdenens oppfatninger av han.

7.5 Migrasjonslitteratur

Som motbevis til postkolonial teori, viser boken et perspektiv og historien til Samuel sett fra innsiden. I dagens samfunn er utfordringene større enn noen gang, når det kommer til å vise toleranse og evnen til å se «den andre» (Strand, 2009, s. 12). Gjennom den flerkulturelle litteraturen kan vi utforske og reflektere over hvordan andre mennesker lever (Hennig, 2017, s. 103). På den ene siden kan bøker sette ord på vanskeligheter, som mange minoritetsspråklige elever kan møte i integreringsprosessen (Strand, 2009, s. 201). På den andre siden påpeker Strand (2019, s. 201) at migrasjonslitteratur kan være lærerikt for etnisk norske elever, fordi det skaper rom for nye tanker om migrasjon og integrering, andre

levemåter og verdier. Dette kan igjen knyttes til identitetsbygging, slik jeg har vært inne på over. Møte med andre kontekster åpner for refleksjon over en selv. Gjennom den litterære samtalen kan vi snakke om hvordan det oppleves for Samuel å stå utenfor i samfunnet. Funnene fra analysen viser hvordan menneskene rundt han unngår han, og drar seg unna. Menneskene viser frykt og holdninger som er basert på fordommer. Gjennom å lese og samtale om boken i klasserommet vil det derfor være en mulighet til å lære elevene betydningen av å se den enkelte, og unngå generaliseringer (Strand, 2009, s. 201). Boken kan skape rom for å oppleve empati for mennesker fra fremmede kulturer, og slik vil elevene kunne utvikle en sosial sensitivitet for andres behov (Hennig, 2017, s. 103). Videre bør vi være bevisst på hvordan vi kan unngå å forsterke skillet mellom «oss» og «dem» i den litterære samtalen om boken (Strand, 2009, s. 201). Vi kan samtale om flammen som metafor for håpet og et bilde på livet «*Det finnes et lys i alt som lever. En flamme som brenner i alle mennesker fra de blir født, og som skinner i varmen fra de andre*» (Stranger, 2014, s. 12). Ingen flamme kan vokse uten næring, og Samuels indre flamme slukker til slutt. Det er allmennmenneskelige trekk som symbol om flammen og livsgnist. Dette er noe alle har og må verne om, og kan ses i et folkehelseperspektiv.

8 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: Hvordan kan en analyse og tolkning av boken *De som ikke finnes* åpne opp for refleksjon rundt egen identitet gjennom litterær samtale på ungdomstrinnet?

For å oppsummere viser funnene hvordan boken *De som ikke finnes* (2014) kan være en verdifull ressurs i klasserommet, for å legge til rette for refleksjon rundt elevenes egen identitet, gjennom å bruke den litterære samtalen som didaktisk fremgangsmåte. Den litterære samtalen kan fungere som et nyttig verktøy, for å hjelpe elevene til å reflektere over sin egen identitet. Ved å åpne opp for refleksjon og diskusjon rundt utdrag fra boken, tematikken og karakterenes opplevelser, kan elevene få mulighet til å utforske seg selv, identifisere seg med karakterene, samt reflektere over egen identitet i et nytt lys. Den litterære samtalen kan også skape rom for en reflekterende dialog rundt vanskelige temaer, veivalg i livet og gjenkjennelige hverdagsproblemer.

Boken kan åpne opp for en dypere forståelse for andre mennesker og samfunn, og utvikle elevenes narrative forestillingsevne og forestillingsverden. Gjennom å legge til rette for å tolke og samtale om boken i et tolkningsfelleskap, kan elevene sammen fylle ut de tomme plassene i boken, og skape nye perspektiver og en felles forståelse av verket sammen. Funnene viser hvordan boken kan spille en viktig rolle i å utvide elevenes perspektiver, og bevissthet om ulike kulturer og identiteter. Ved å bruke boken som utgangspunkt for samtaler i klasserommet, kan elevene bli mer bevisste på egne holdninger og fordommer, samtidig som de kan skape en større forståelse for andre og utvikle empati. Slik kan boken *De som ikke finnes* (2014) og den litterære samtalen bidra til å øke forståelsen og toleranse mellom ulike kulturer og identiteter, og bidra til et mer inkluderende og mangfoldig klasserom.

Min konklusjon blir derfor at boken viser kunnskap om det som er forskjellig, og på den måten gir rom for empatisk innlevelse. Ved å la elevene se verden fra andres perspektiver, kan det å lese og samtale om boken være en verdifull ressurs i klasserommet, for å hjelpe elevene til å forstå både seg selv og andre. *De som ikke finnes* (2014) viser det som er fellesmenneskelig likt, som at alle har en psyke som trenger vilkår for vekst og utvikling, slik at livsgnist og indre flamme holdes like eller aller helst blir sterkere. Boken viser hvordan valg mennesker tar i livet kan påvirke deres identitet, og slik kan den åpne opp for refleksjon,

og samtale rundt elevenes egen identitet, og konsekvenser av veivalg i livet, samt bevisstgjøre elevene på egne valg. Ved å synliggjøre bokens potensiale i denne masteroppgaven, håper jeg at det kan inspirere lærere på ungdomstrinnet til å bruke denne boken i klasserommet.

Litteraturliste

- Ajkic, L. (2017). Flukt - Velkomsten. (Sesong 1, Episode 5). *Flukt*. NRK TV.
<https://tv.nrk.no/serie/flukt/sesong/1/episode/5/avspiller>
- Andersen, P. T. (2012). Fortellerkunstens elementer. I P.T. Andersen, G. Mose, T. Norheim & Vikingstad. M (Red.), *Litterær analyse: en innføring*. Oslo: Pax.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bale, K. (2009). *Eстетikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Cappelen Damm. (2023). *De som ikke finnes*. https://cappelendamm.no/_de-som-ikke-finnes-simon-stranger-9788202417949
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Hattrem, H. S. (2023, 11. mars). *Minst fem mennesker druknet utenfor Tyrkias sørvestkyst*. VG.
https://direkte.vg.no/nyhetsdognet/news/minst-fem-mennesker-druknet-utenfor-tyrkias-soervestkyst.QKV3KMHCN?utm_source=vgfront&utm_content=direktewidget&utm_medium=direktewidget_nyhetsdognet
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ireland, P. (2022, 16. juni). *Verden utenfor Ukraina: det store bildet*. Flyktninghjelpen.
<https://www.flyktninghjelpen.no/feature/verden-utenfor-ukraina-det-store-bildet/>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Iser, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Kallestad, H. Å. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkens bymisjon. (2023). *Om papirløse migranter*. Helsesenteret for papirløse migranter. <https://kirkensbymisjon.no/helsesenteret/om-papirlose-migranter/>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krøger, C. (2016, 18. oktober). *Serien hans burde vært obligatorisk på enhver ungdomsskole*. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/kultur/serien-hans-burde-vaert-obligatorisk-pa-enhver-ungdomsskole/61139313>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nes, S.T. (2014). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. (A, Øye, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*.
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det flerkulturelle klasserommet. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

- Skarstein, D. (2013). Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Skau, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85-117.
- Slettan, S. (2014). Introduksjon: Om ungdomslitteratur. I Slettan, S (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria: roman*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stranger, S. (2012). *Verdensredderne*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stranger, S. (2014). *De som ikke finnes*. Oslo: Cappelen Damm.
- Straume, A. C. (2019, 14. november). *Bokanmeldelse: Et knyttneveslag av en roman*. NRK. https://www.nrk.no/kultur/anmeldelse_-_de-som-ikke-finnes_-_av-simon-stranger-1.11901331
- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation me: why today's young Americans are more confident, assertive, entitled - and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Uprisen. (2014). *De som ikke finnes*. <https://uprisen.no/tekst/de-som-ikke-finnes/>
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine* (H. C. Fink, Overs.). København: Politisk Revy.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Vedlegg

Sitater fra boken *De som ikke finnes* (2014)

Personskildringer	<p>Samuel</p> <ul style="list-style-type: none">- «En tre år eldre utgave av Samuel, lett å kjenne igjen, men likevel en annen» (Stranger, 2014, s. 10).- Han ser ut som en uteligger som har forsøkt å pynte seg. (Stranger, 2014, s. 10).- «Navnet hans låste opp portene. Det låste opp bildører utenfor. (...)Navnet hans fikk skyvedører på flyplassen til å gli til side» (Stranger, 2014, s. 13).- «Fordi jeg ikke finnes» (Stranger, 2014, s. 37).- «Alt det han måtte gjøre, alt det han måtte være» (Stranger, 2014, s. 89).- «Hun kunne bare se at noe var ødelagt inni ham siden sist de møttes. Da hun satt ved siden av ham i det forlatte huset på Gran Canaria, var det fremdeles en glød i ham, til tross for den dramatiske båtreisen. Det var fremdeles en lyst på livet i smilet og i øynene hans. Nå var alt det borte» (Stranger, 2014, s. 140). <p>Emilie</p> <ul style="list-style-type: none">- «Hun gikk i terapisaamtaler om spiseproblemene hun hadde på den tiden, fikk hjelp til å se seg selv utenfra, og etter hvert som ukene ble til måneder, og vinter ble til sommer, ble hun gradvis bedre. Emilie ble seksten år og lærte seg å glemme, lærte seg å spise» (Stranger, 2014, s. 9).- «Hun går det siste året på videregående og har begynt å øvelseskjøre med faren. Begynt å tenke på hva hun skal studere, om hun kanskje skal reise et år først» (Stranger, 2014, s. 9).- «(...) som om Emilie ikke er voksen nok til å sette på en vekkerklokke» (Stranger, 2014, s. 16).- «(...) dusjer, sminker seg og tar på rene klær» (Stranger, 2014, s. 17).
--------------------------	--

- «Der er din verden, Emilie. Du har faen meg hatt så lite problemer i livet ditt at du måtte finne på noen!» (Stranger, 2014, s. 47).
- «(...)skjønt en dritt» (Stranger, 2014, s. 47).
- Han anklager henne for alt, og han har rett. Hun er privilegert, ekstremt privilegert, men er det hennes feil? Hvorfor skal hun føle skyld over tilværelsen sin? (Stranger, 2014, s. 48).
- «*Den samme vennligheten, de samme blå øynene*» (Stranger, 2014, s. 164).

«Oss og dem»

- «Alt ved Samuel virker fremmed, ekkelt, som om hele tilværelsen av flukt, sykdom og sår vil smitte over på henne om hun rører ved huden hans» (Stranger, 2014, s. 10).
- «(...) *som om alle de andre kom fra et annet sted, hadde andre opplevelser, andre slektninger, andre språk*» (Stranger, 2014, s. 22).
- «*I et annet liv, med et annet utgangspunkt, kunne han ha vært som mannen på den andre siden av gaten. En ung fyr med rene klær, solbriller og mobiltelefon. Han kunne ha vært som hvem som helst, men det var ikke hans liv, hans muligheter. Han kunne ikke kjøpe klær. Se bra ut. Møte noen. Kjøpe et sted å bo. Han. Kunne. Ikke*» (Stranger, 2014, s. 22-23).
- «*Han syntes han merket blikkene fra turistene, både de i køen og de på gaten. Hvordan de unngikk dem. Han forsto det. Kanskje de trodde han skulle rane dem*» (Stranger, 2014, s. 85).
- «*Han burde gjøre det. Var i sin rett til å gjøre det, når alt i verden var så urettferdig, så skjevt fordelt*» (Stranger, 2014, s. 85).
- «*En eldre kvinne gikk forbi sammen med mannen sin. (...) Blikket hennes var fylt av frykt*» (Stranger, 2014, s. 85).
- «*De lyste av kapital, av ingeniørkunnskap og internasjonale investorer. Bak ham sto en kvinne i dressjakke, med en*

	<p><i>trillekoffert. Andre menn og kvinner sto i kø bak henne, med moteriktige klær og fine dresser. Alle sammen var hvite» (Stranger, 2014, s. 101).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>«For hvert stopp hadde han følt seg fremmed, mer ensom, mer skitten og utstøtt» (Stranger, 2014, s. 101).</i> - <i>«Han passet ikke inn. Var ikke ønsket» (Stranger, 2014, s. 103).</i> - <i>«(...) omgitt av bleke ansikter som stirret mistenksomt på ham, som om han var en løshund, et villdyr man var redd for at plutselig skulle gå til angrep?» (Stranger, 2014, s. 103).</i> - <i>«En mann med øretelefoner skumpet borti Samuel på fortauet så han nesten falt. Likevel sa han ikke unnskyld» (Stranger, 2014, s. 103).</i> - <i>«Han så ut som et spøkelse. Det samme gjorde menneskene ved siden av ham» (Stranger, 2014, s. 104).</i> - <i>«Jeg kunne ha vært deg, tenkte Samuel. Du kunne ha vært meg» (Stranger, 2014, s. 107).</i> - <i>«Noen stirret, og de som sto nærmest dro seg litt unna» (Stranger, 2014, s. 110).</i> - <i>«Han går gjennom gatene og føler seg som et romvesen som betrakter byen utenfra, og som ser på alle menneskene. Alle livene deres er som livet på en annen planet. (...)Hadde han vært som alle de andre i byen, da hadde han dratt til legen. Da hadde han fått tatt røntgenbilde av hånden, fått sårsalve, bandasje, en sykemelding, men han er ikke som dem» (Stranger, 2014, s. 125-126).</i> - <i>«Folk som bare forsøker å klare seg alene, i en verden ved siden av hennes» (Stranger, 2014, s. 140).</i> - <i>«Alle de andre. De som har et liv». (Stranger, 2014, s. 166).</i>
<p>Indre monolog</p>	<p>Emilie</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>«Hun ville være med og gjøre vanlige folk oppmerksomme på alt som lå bak, på den andre siden av konsumet. At arbeidet</i>

	<p>som hele Vestens hverdag bygget på, minnet om slaveri» (Stranger, 2014, s. 9).</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Hver gang hun leste ordet <i>flyktning</i>, så tenkte hun på ham. Hver gang hun så en mørk gutt på Samuels alder (...), så tenkte hun på ham» (Stranger, 2014, s. 9). - «For første gang gjør ikke bildene henne stolt, men flau. Hun skulle ønske ikke all denne velstanden måtte lyse mot ham, mot henne, ikke akkurat nå» (Stranger, 2014, s. 46-47). - «Hun er privilegert, ekstremt privilegert, men er det hennes feil? Hvorfor skal hun føle skyld over tilværelsen sin? Det skal hun ikke» (Stranger, 2014, s. 48). - «(...) overhodet ikke blind for elendighetene som finnes» (Stranger, 2014, s. 48). - «Det finnes faktisk et element av sannhet i anklagene om livet hun lever. Han anklager henne ikke bare for flatskjermen (...), men også for studiene og kyssene og middagene og kranglene med lillebroren. Klærne hun går i. Smilene hun smiler. Gleden hun opplever. Velstanden. Hagen. Feriene» (Stranger, 2014, s. 48). - «Historien hans henger fremdeles i henne» (Stranger, 2014, s. 78). - «Hvordan hadde hun selv reagert hvis hun ikke hadde noe sted å bo, ingen jobb, ingen penger?» (Stranger, 2014, s. 140). - «(...) hvor mange er det i Norge som lever på denne måten?» (Stranger, 2014, s. 140). - «Hvordan ville livene til disse menneskene ha vært om de hadde hatt muligheten til å jobbe eller studere? (...) Ville de ha vært som henne? Og omvendt, hvis hun ikke hadde lovlig opphold, ikke hadde noe sted å bo, ingen familie, ville hun da ha vært som dem?» (Stranger, 2014, s. 147). - «Ville hun kanskje ha vært en prostituert hvis hun hadde vokst opp i Nigeria, flyktet fra krigen der? Ville hun ha jobbet som au pair for en familie i Bærum hvis hun hadde kommet fra
--	---

Filippinene? Er verden virkelig så enkel og ubarmhjertig at alt som betyr noe er hvor du blir født?» (Stranger, 2014, s. 148).

- «Hvis det livet han lever nå er bedre enn det han fryktet i hjemlandet, hvordan kan Norge la være å ta imot ham? (...) Har man ikke da en moralsk forpliktelse til å gi denne personen en sjanse?» (Stranger, 2014, s. 150).

Samuel

- «*Det finnes et lys i alt som lever. En flamme som brenner i alle mennesker fra de blir født, og som skinner i varmen fra de andre*» (Stranger, 2014, s. 12).
- «*Dette lyset, det er håpet om dagene som kommer, at også de skal fylles med varme, medmenneskelighet, kjærlighet. Troen på at også fremtiden vil inneholde noe av betydning. Av glede, omsorg og kjærlighet. Hvis ikke skrumper flammen inn. Blir litt svakere for hver skuffelse, hver avvisning, helt til den slukner*». (Stranger, 2014, s. 12).
- «*Han var investeringen deres, fremtiden deres*» (Stranger, 2014, s. 14).
- «*Orket han å møte den skuffelsen?*» (Stranger, 2014, s. 14).
- «*Hadde han fortsatt nedover den veien hvis han hadde visst hva som ventet ham? Hvis han hadde visst hvilket helvete den veien ville føre til?*» (Stranger, 2014, s. 15).
- «*Samuel var lettet over at det ikke var ham, og skammet seg for det*» (Stranger, 2014, s. 41).
- «*Han husket de døde kroppene i båten. Armene som hang og dinglet når de løftet dem over rekka og senket dem i havet. Hans beste venn fra den turen, som lå og fløt i overflaten, med skinnende armer i sollyset, før han sank og ble borte. Hvor mange kropper lå egentlig der nede, på bunnen?*» (Stranger, 2014, s. 52).
- «*Trodde han på Gud? han visste ikke lenger*» (Stranger, 2014, s. 64).

- «(...) så tvang han seg til å finne frem til håpet, til fantasiene om en fremtid han kunne tro på. Troen på fremtiden, det var den som holdt ham oppe» (Stranger, 2014, s. 68).
- «**Det var de gangene han virkelig begynte å tvile på hva han gjorde med livet sitt, og hva livet var i ferd med å gjøre ham til**» (Stranger, 2014, s. 73).
- «**(...)muligheten for at de kunne dø her inne At båten kanskje skulle på en mye lengre reise, kanskje krysse Atlanterhavet, og at de ville gå tomme for mat eller drikke eller luft**» (Stranger, 2014, s. 74).
- «**Aldri før hadde Samuel fortalt så personlige ting til noen**» (Stranger, 2014, s. 75).
- «*Var dette livet hans, fremtiden? Var det dette han hadde gitt opp alt for, risikert alt for?*» (Stranger, 2014, s. 83).
- «*Han satte pris på den sløvheten rusen ga ham. Likegyldigheten og latteren*» (Stranger, 2014, s. 87).
- «*Han som en gang hadde vært best i matte, og som alle lærere og slektninger hadde sagt at skulle bli noe stort. Men nå? Nå bodde han blant søppel og røykte marihuana. Hva om moren hadde sett ham nå?*» (Stranger, 2014, s. 87).
- «*Etter den falske lykken rusen skapte, kom søvnløsheten, angsten og marerittene*» (Stranger, 2014, s. 92).
- «*Politiet ville lete etter ham, overalt, og til slutt ville de finne ham, uansett hvor han gjemte seg*» (Stranger, 2014, s. 98)
- «*Kanskje alt sammen var en eneste stor tabbe, tenkte han. Kanskje han aldri burde ha dratt hjemmefra i det hele tatt?*» (Stranger, 2014, s. 103-104).
- «*Hadde han bare hatt noe stoff, så hadde det vært lettere. Piller, hasj, alkohol. Hva som helst*» (Stranger, 2014, s. 104).
- «*Han begynte å leke med tanken på ikke å flytte seg når det neste toget kom. Det måtte da være en ekstremt rask død?*» (Stranger, 2014, s. 111).

- «Ikke tenke, Samuel. Ikke huske noe, bare glemme, tenker han, men tankene blir værende» (Stranger, 2014, s. 129).
- «Kan et menneske bli ødelagt? Kan en hjerne fylles med så mange minner om død, smerte og sorg at det ikke finnes noen vei ut igjen, annet enn døden? Finnes det hendelser som ikke kan glemmes, som ikke kan gjemmes vekk, og som for all tid vil legge en skygge over tilværelsen?» (Stranger, 2014, s. 130).
- «Fordi familien raknet. Det var grunnen. Først nå ser han det» (Stranger, 2014, s. 133).
- «(...) hvorfor hadde alt raknet og hvorfor hadde det gått så galt med ham, når han var blant de smarteste i klassen?» (Stranger, 2014, s. 133).
- «Hvorfor bodde han ikke sammen med henne nå? Hadde barn, en jobb, et gulv å vaske? En strømregning å betale? (...) Et smil, et hjem? En sønn, en datter?» (Stranger, 2014, s. 133).
- «Hun som en gang hadde fylt alle dagdrømmene og tankene hans, fra han sto opp til han la seg» (Stranger, 2014, s. 132).
- «Var det ikke også en stor del av ham som hadde VILLET reise bort, hadde ØNSKET den forandringen, selv om det var til det verre, til noe mer ukomfortabelt, usikkerhet, bare for å komme bort fra den stadige påminnelsen om alt det han aldri kunne få, aldri kunne bli?» (Stranger, 2014, s. 134).
- «Endelig har han funnet en venn, et sted å sove, og en jobb der han kan tjene penger uten å selge kroppen sin. Endelig et slags liv, og det fyller ham, alt sammen, med en følelse av varme og takknemlighet» (Stranger, 2014, s. 157).
- «Det finnes en siste flamme som fremdeles brenner i Samuel» (Stranger, 2014, s. 164).
- «Han skulle så gjerne hatt en pille nå, en joint, en øl, hva som helst som kunne få tankene bort fra alt det som venter på ham hjemme. Rettsaken som ville komme. Skammen. At alle vil få vite om voldtektene, og om drapet. Kanskje han blir dømt til døden» (Stranger, 2014, s. 167).

	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>Han føler ingenting. Ingen frykt, heller en form for lettelse</i>» (Stranger, 2014, s. 167).
Miljøskildringer	<ul style="list-style-type: none"> - «Det hadde vært flere flyktninger i båten, noen lå helt stille, halvdøde av sult og tørst etter å ha drevet over havet fra Vest-Afrika. Blikk som fulgte henne med en veksling av redsel og håp» (Stranger, 2014, s. 7). - «Hun hadde sittet ved siden av ham i det forlatte huset og lyttet til historien han fortalte, blitt bedre og bedre kjent med ham. Så hadde politiet kommet» (Stranger, 2014, s. 7) - «For Emilies del hadde ikke arrestasjonen ført til mer enn en natt i fengsel, og en samtale med en forståelsesfull politimann, så ble hun satt fri igjen» (Stranger, 2014, s. 8). - «Så hadde de fløyet hjem. Tilbake til sine egne problemer, sin egen hverdag» (Stranger, 2014, s. 8). - «<i>De var femten stykker. Noen fra Ghana, flere fra Elfenbenskysten, de fleste fra Senegal. Alle hadde reist over havet. Risikert alt, og tapt</i>» (Stranger, 2014, s. 13). - «Hun går gjennom stua, forbi faren som smører matpakker ved kjøkkenbenken og moren som står med hodet inn i kjøleskapet» (Stranger, 2014, s. 16). - «Lillebroren har gym på morgenen og har dratt til skolen allerede. Nå er det bare moren igjen. Hun sitter ved kjøkkenbordet og drikker opp resten av en kopp kaffe mens hun blar i avisen» (Stranger, 2014, s. 17). - «<i>En husvegg er ikke bare en falmet murvegg med synlige jernstenger der murpussen har falt av i store biter; det er huset til en god venn, eller til en jente som man en gang har vært forelsket i</i>» (Stranger, 2014, s. 20). - «<i>Nye, dyre biler, sånn som på TV. Menneskene går med solbriller og smiler</i>» (Stranger, 2014, s. 21). - «Emilie ser hvordan han kikker seg rundt» (Stranger, 2014, s. 27).

	<ul style="list-style-type: none"> - «Bedene med blomster sortert etter farger. Et utebord av et eksotisk treslag. En solseng» (Stranger, 2014, s. 27). - «Blikket hans glir fra flatskjermen på veggen til den bærbare datamaskinen som ligger på skrivebordet, og videre til kommoden i gangen» (Stranger, 2014, s. 27). - «Den har ligget i skapet så lenge hun kan huske, uten å bli brukt» (Stranger, 2014, s. 29). - «<i>Kakaoplantasjen. Arbeidet på åkrene. T-skjorten som klistret seg mot ryggen og følelsen av macheten i hånden i det han hogget i kakaostilken</i>» (Stranger, 2014, s. 32). - «<i>Samuel fikk beskjed om å kle av seg. (...) Baba kom bort til ham. Gjentok de tre ordene. Som om Samuel ikke hadde hørt dem første gang. Kle av deg</i>» (Stranger, 2014, s. 35). - «<i>Amadou grep et av stearinlysene ved sengen og veltet det over ham. Et blaff, så sto både Baba og sengen i brann</i>» (Stranger 2014, s. 44). - «Det er bilder av Emilie i sommerkjole i hagen, foran et dekket bord med kaker, tallerkener, saft og småretter» (Stranger, 2014, s. 46). - «<i>Små gutter sto ved veikryssene og solgte sigaretter, tyggegummi, sjokolade og kammer. De var fortapte, så små og samtidig altfor voksne, slik han selv hadde vært, det året han levde på denne måten. Han hadde bodd utendørs, i et lite hjem av papplater og paller. Hans første forsøk på å flytte hjemmefra og klare seg selv</i>» (Stranger, 2014, s. 51). - «<i>Snart fikk de vite prisen for å bli smuglet ut av landet. Det var nesten alle pengene de hadde fått for mopeden</i>» (Stranger, 2014, s. 63). - «<i>Anne Frank var en jødisk jente som hadde gjemt seg i denne bygningen i flere år, leste han, før hun ble sendt til en av disse barbariske leirene som europeerne lagde i forrige århundre</i>» (Stranger, 2014, s. 85).
--	--

- «Amadou sa at de trengte penger. At de kunne gjøre hva som helst» (Stranger, 2014, s. 85).
- «De fleste ville kjøpe stoff, men ikke alle. Noen villa ha munnen hans, hånden hans, kroppen hans. Samuel visste at Amadou hadde gjort det flere ganger» (Stranger, 2014, s. 87).
- «Så takket han plutselig ja til en kunde som ønsket seg noe annet enn dop. Det var et enkelt valg» (Stranger, 2014, s. 88).
- «Bare hager og villaer og rekkehus» (Stranger, 2014, s. 90).
- «Samuel tilpasset seg mørket. Forvandlet seg til et nattdyr» (Stranger, 2014, s. 93).
- «Forbi fortauskafeer der folk sitter med en kopp cappuccino og en smarttelefon. Noen med lukkede øyne i sollyset. Han fortsetter forbi sjapper med kebab og pizza» (Stranger, 2014, s. 126).
- «Det var der alt begynte å falle fra hverandre. Samuel falt ut av skolen og måtte jobbe i stedet» (Stranger, 2014, s. 133).
- «Han får en celle av betong. En do av stål. En madrass, og et vindu med gitter» (Stranger, 2014, s. 165).
- «Det blir ikke holdt noen minneseremoni. Samuels kropp brennes og blir til aske, og urnen settes i en vegg uten navn. En gravplass for alle de som ikke finnes. Slik slutter historien om Samuel» (Stranger, 2014, s. 169).