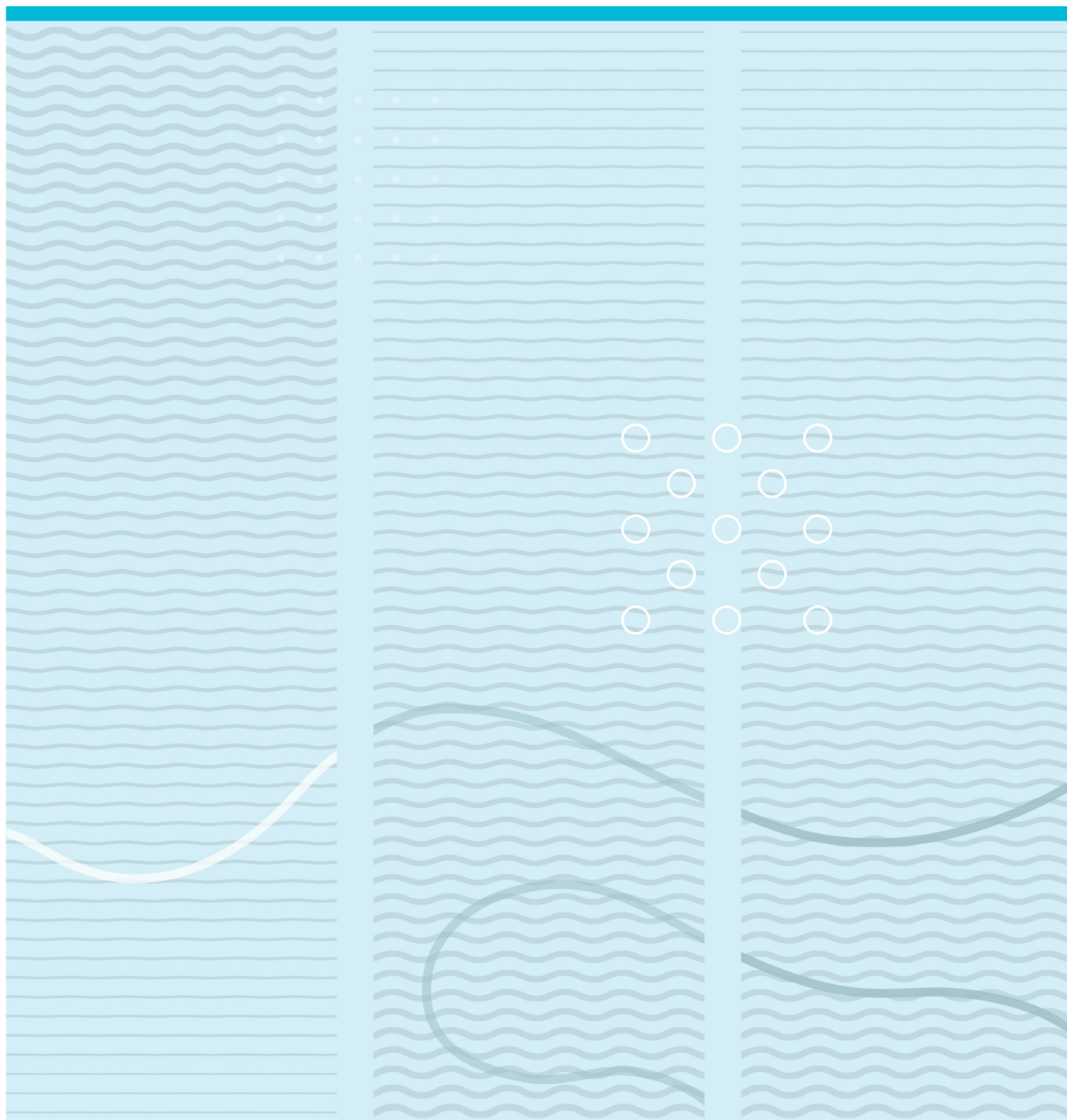


Ingunn Krag-Rønne

## ”Når vi ikkje lenger har nokon til å minne oss på kven vi er, går vi i oppløysing og blir borte”

Om identitet og selvfremstilling i Carl Frode Tillers *Innsirkling*



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Ingunn Krag-Rønne

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er identitet og identitetsutvikling. I denne masteroppgaven gjennomfører jeg en tematisk, litterær analyse av Carl Frode Tillers roman *Innsirkling* (2007). Hensikten er å undersøke hvilke identitetskapende elementer romanen tilbyr, og undersøke hvordan de tre romankarakterene konstruerer David – mannen som pryder romanens omslag, og som angivelig har mistet hukommelsen. Analysen viser at de tre romankarakterene, gjennom brevene de skriver, konstruerer seg selv i kanskje like stor grad som de konstruerer David, og fortellerne presenterer til dels ulike versjoner av hvem David er.

Identitet er et komplekst og mangesidig begrep. Læreplanen for norskfaget sier at: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling”. Dette er en del av norskfagets langsiktige dannelsingsmål, og når denne setningen innleder fagplanen forstår jeg det som en sentral og betydningsfull del av opplæringen. For å kunne bidra til identitetsutvikling hos elevene, må norsklæreren vite hva identitet er, og hvordan identiteten utvikles. Det diskuterer jeg i denne oppgaven, gjennom en presentasjon av identitetsbegrepet slik som det fremstår hos blant andre Anthony Giddens, Jerome Bruner, Zygmunt Bauman, Knud Illeris og Ivar Frønes.

Problemstillingen oppgaven reiser er: Hvordan kan lesing av *Innsirkling* på vg1 være med på å realisere skolens og norskfagets mål om identitetsutvikling? Jeg omsetter målet om identitetsutvikling til praksis gjennom didaktiske refleksjoner i oppgavens siste kapittel. Der illustrerer jeg hvordan man kan lese *Innsirkling*, og trekker parallellen mellom skjønnlitteratur og identitet.



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b> .....	<b>9</b>
1.1	Problemformulering og hensikten med oppgaven .....	10
1.2	Carl Frode Tiller og <i>Innsirkling</i> .....	11
1.3	Resepsjon.....	13
1.4	Tidligere forskning på området .....	14
1.5	Metode og teoretisk forankring .....	15
1.6	Oppgavens oppbygging.....	18
<b>2</b>	<b>Teori</b> .....	<b>21</b>
2.1	Hva er identitet? .....	21
2.2	Identitet før og nå.....	23
2.3	Erik Eriksons teori om epigenese .....	25
2.4	Personlig identitet.....	26
2.5	Sosiale identiteter .....	28
2.6	Identitet og fortellingen .....	31
2.7	Identitet, kropp og seksualitet.....	33
2.8	Språklig identitet .....	35
2.9	Til slutt .....	35
<b>3</b>	<b>Læreplanverket for Kunnskapsløftet</b> .....	<b>37</b>
3.1	Identitetsbegrepet i læreplanens generelle del.....	38
3.2	Identitetsbegrepet i læreplanen for norskfaget .....	40
3.3	Til slutt .....	42
<b>4</b>	<b>Hvem er David?</b> .....	<b>43</b>
4.1	Veien inn i <i>Innsirkling</i> .....	44
4.2	Komposisjon .....	44
4.3	Karakterene og deres troverdighet.....	46
4.4	Jon.....	48
4.4.1	Jon – tydelig og ambivalent .....	49
4.4.2	Homofili.....	51
4.5	Arvid.....	53
4.5.1	Hjemmets representant.....	53
4.5.2	Å komme hjem.....	58
4.6	Silje .....	60
4.6.1	Kompromissløse David.....	61
4.6.2	Hvem er faren?.....	64
4.7	Identitet og seksualitet .....	66

4.8	Diskrepans mellom fortellerstemmene .....	67
4.9	Hvem er så David? .....	70
<b>5</b>	<b><i>Innsirkling</i> og litteraturredaktikk .....</b>	<b>75</b>
5.1	Lesing som grunnleggende og litterær ferdighet .....	76
5.2	Utvelgelse av skjønnlitteratur i norskfaget.....	77
5.3	Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur.....	79
5.4	Å lese en roman med elevene .....	81
5.4.1	Hel eller del – eller en hel del? .....	82
5.5	Klasserommet som tolkningsfellesskap .....	84
5.6	Tiller som eksempel på språklig identitet.....	86
5.7	Oppsummering og avsluttende tanker .....	88
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>90</b>

## Forord

Å ha kommet til det punktet i prosessen hvor jeg kan skrive ”takk”, kjennes både befriende og vemodig. Det siste året på master i norskdidaktikk har vært utfordrende og interessant, og etter hvert som jeg har blitt bedre kjent med identitet og *Innsirkling* har jeg også blitt bedre kjent med meg selv. Jeg har vært innom et bredt register av følelser, fra glede til forundring, og noe frustrasjon. Siste ord er skrevet, og nå er jeg i mål.

Som masterstudent har jeg ansvar for egen læring, men jeg har ikke vært alene. Takk til min veileder, Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy, for kyndige og raske tilbakemeldinger, faglige refleksjoner og heiarop helt frem til målstreken.

Takk, medstudent Ingjerd, for lange dager på biblioteket, utallige fagdiskusjoner, delt livserfaring, kaffedrikkning og korrektur med et kritisk blikk.

Takk, mamma, for ambulerende barnevaktjeneste. Heldigvis er det aldri et ”nei” i din munn!

Til slutt, en takk til min kjære Kjetil, for at du har vist meg ubegrenset tålmodighet gjennom oppgaveprosessens mange faser. Og lille Elise, for at du beriker livet mitt – mamma er endelig ferdig med ”skole”.

Drolsum, mai 2017

Ingunn Krag-Rønne





# 1 Introduksjon

Jeg er privilegert som kan huske gode leseopplevelser helt fra jeg var veldig liten. Mamma leste for lillesøsteren min og meg hver eneste kveld. Av og til leste vi de samme bøkene, men etter hvert som jeg ble eldre, leste mamma for lillesøsteren min først, og så for meg. Jeg kan huske at vi gikk på biblioteket og lånte *Mormor og de åtte ungene*. *Disney-bøker* og *Donald-blader* kom tidlig i posten. Jeg knakk lesekoden tidlig, og kan fremdeles huske at det første ordet jeg leste var ”SUPERMANN”, i store bokstaver, på forsiden av VG. Etter hvert kunne jeg lese selv.

Lesegleden har fortsatt inn i voksenlivet, og det gir stadig overraskende erfaringer. Sommeren 2012 satt jeg på sengekanten på et hotellrom i Hellas, halv tre om natten, med panikkfølelse og pustebesvær, fordi Jo Nesbøs Harry Hole ble fanget av et snøskred i *Panserhjerte*. Som litteraturslukende grunnskolelærerstudent leste jeg Linnea Myhres *Evig søndag* på bussen til høgskolen. Det var mørkt, slitsomt og destruktivt. Da jeg leste *Innsirkling* for første gang, våren 2015, levde jeg meg veldig inn i destruktiviteten som man møter i den første delen av boka, delen til Jon. Å følge tankene hans var en slitsom leseropplevelse. I ettertid forstår jeg at det er nettopp dette som gjør Carl Frode Tiller til en dyktig forfatter. Han evner å skape slike reaksjoner hos lesere som deg og meg. Samtidig sier det kanskje noe om meg – at jeg har denne evnen til å leve meg inn i litteraturen så jeg nærmest flytter inn i karakterenes hode. Uansett er dette en kompetanse elevene må lære, og det er jeg, som norsklærer, som må gi elevene mulighet til å få gode erfaringer med skjønnlitteratur.

Jeg er en leser. Slik vil jeg omtale meg. Men det er kanskje ikke det første jeg vil svare på spørsmålet: Hvem er du? Og hvem er jeg? Jeg kan fortelle mye om meg selv, og jeg gjør mange vurderinger fortløpende i forhold til hvem som spør, og hvorfor de spør. Det avhenger av hvilke arenaer jeg befinner meg på, hvorfor jeg møter de jeg møter, og hva jeg mener er relevant å fortelle, avhengig av konteksten. Jeg vil ikke fortelle hva som helst til hvem som helst. Jeg gjør hele tiden utvalg. Disse utvalgene gjør jeg dels strategisk og dels ubevisst. På et jobbintervju vil jeg hovedsakelig trekke frem det jeg anser som mine gode egenskaper som er relevante i forhold til den jobben jeg skal gjøre, og jeg vil fortelle noe om meg som privatperson. Dette er en konkret situasjon, og der ligger det tydelige forventninger. Den situasjonen står jeg bare i dersom jeg søker ny jobb. I de fleste tilfeller tror jeg ikke det står så klart for oss.

Jeg står hele tiden overfor identitetstilbud – det har jeg kanskje alltid gjort – og derfor er jeg nå ganske sikker på hva jeg identifiserer meg med og hva jeg distanserer

meg fra. Dette kan jeg si noe om fordi jeg nå er ganske voksen, har god oversikt over de erfaringene jeg har gjort så langt i livet, og jeg vet mye om hvor jeg skal. De som nå er unge, må navigere i alle disse tilbudene og gjennomgå en del erfaringer som jeg har gjort, eller kanskje aldri har gjort, men det er i sum det som skjedde før, det som skjer nå, og det vi ønsker å bli, som legger grunnlag for de valgene vi hele tiden tar.

Når man først blir oppmerksom på identitetsbegrepet, ser man det overalt. Den svenske rapperen Jason ”Timbuktu” Diakité har utgitt en biografi som han kaller ”[f]ørst og fremst en familiebiografi, og en kartlegging av min identitetssøken ” (NRK1, 2016). Med én fot i en kultur, og én i en annen, har han alltid følt seg som deler, og aldri som en hel. For han ble jakten på sine forfedres historie viktig for å kjenne at han hadde en identitet (NRK1, 2016). Men er identitet en følelse? Og går det an å være identitetsløs? Vi har én identitet, med ett personnummer og ett navn. Men vi har samtidig mange identiteter. Som jeg nevnte, er jeg en leser, men jeg er også en strikker, mamma, kone, student, søster, datter, niese, lokalpolitiker, norsk, mosjonist, bilist, for å nevne noe – men jeg er aldri ingenting, og jeg er kanskje aldri alt samtidig. Men dette er alltid en del av *meg*.

## 1.1 Problemformulering og hensikten med oppgaven

Problemstillingen denne oppgaven reiser er: *Hvordan kan lesing av Innsirkling på vg1 være med på å realisere skolens og norskfagets mål om identitetsutvikling?* Denne masteroppgaven søker ikke å komme frem til allmenngyldig kunnskap omkring hvordan litteraturundervisning kan bidra til å utvikle elevers identitet, men jeg streber etter å omsette et av læreplanens store ord til praksis. Dette mener jeg er betydningsfullt, fordi læreplanens fagformål og den generelle delen ikke må havne i skyggen av kompetansemålene.

I sin bok *Litteraturens nytteverdi*, skriver Atle Skaftun at ”reformer etterlater seg alltid en mengde store ord som lærerne må fylle med innhold” (2009, s. 13). Store ord er for eksempel at: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”, slik som det fremgår av formålet med norskfaget (Kunnskapsdepartementet 2013b, s. 2). Jeg ønsker å vise hvordan man som lærer kan fylle de store ordene – hvordan man kan implementere arbeid med identitetsutvikling i norskfaget gjennom litteraturundervisning. Det er ikke slik at det ene utelukker det andre, at man enten jobber med kompetansemål eller med de langsiktige dannelses- og

utviklingsmålene, og slik bør det heller ikke være. Derfor har jeg i problemstillingen valgt å spesifisere at identitetsutvikling er både skolens og norskfagets mål. Identitet utvikles i norskfaget som del og i skolen som helhet.

Identitetsutvikling er langsiktig og lite målbart. Årsaken til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i vg1 i denne oppgaven, er at jeg mener det er hensiktsmessig å knytte identitetsutviklingen sammen med de mer spesifikke kompetansemålene, slik at det blir realistisk å bruke *Innsirkling* i klasserommet. Jeg mener dessuten at elevene bør være av en viss alder for å kunne kjenne seg igjen i ungdomstiden som presenteres gjennom David, Silje og Jons tid på videregående. At elevene skal kunne oppleve identifikasjon og gjenkjennelse gjennom å lese romanen er derfor et argument for å anvende akkurat *Innsirkling*. Når det gjelder utvelgelse av litteratur i norskfaget, påpeker Bente Aamotsbakken (2009, s. 219) at tekstens kvalitet og attraktivitet er avgjørende for at teksten skal fungere i klasserommet, og gjennom presentasjonen av resepsjonen i kapittel 1.3, vil jeg argumentere for at *Innsirkling* er en roman av høy litterær kvalitet.

## 1.2 Carl Frode Tiller og *Innsirkling*

Carl Frode Tiller er født i Namsos i 1970. Han er utdannet historiker, og debuterte som forfatter med romanen *Skråninga* i 2001. Han utga *Bipersonar* i 2003, før *Innsirkling* i 2007. Det er den første romanen i trilogien med samme navn. Tillers forfatterskap er både kritikerrost og prisvinnende. Han har blant annet mottatt Sultprisen, Liv Ullmannprisen og Nord-Trøndelag fylkes kulturpris. Siden *Innsirkling*'s utgivelse i 2007 har Tiller publisert flere romaner, noveller og skuespill.

Tiller sier selv om *Innsirkling* at han er inspirert av sin hovedfagsoppgave i historie. Han skrev om hvordan sagbruksarbeiderne i Namsos konstruerte sine historier. Selv om han i litteraturen skriver om enkeltpersoner har han også med seg samfunnsperspektivet, fordi brevene bygger på minner, og gjennom minnene formidles verdier. Likevel ville han skrive en røverhistorie og gi seg hen til fortellergleden<sup>1</sup>.

*Innsirkling* er en roman, en fiksjonstekst, som kan plasseres innenfor samtidslitteraturen. Litteraturforsker Georg Brandes talte for samtidstekstene for hundre år siden, da han påpekte at klassikerne som regel omhandler noe som er fremmed for den oppvoksende generasjon; de tilhører fortiden, og man gjør best i å "[...] begynde

---

<sup>1</sup> Gjengivelser fra et møte mellom Carl Frode Tiller og redaktør Nora Campbell, i Aschehougs nettmagasin [ugla.no](https://ugla.aschehoug.no/innsirkling-sirkelen-er-sluttet/). Tilgjengelig her: <https://ugla.aschehoug.no/innsirkling-sirkelen-er-sluttet/>

med de Bøger, der er skrevne for de Nulevende” (1908, s. 15). Samtidslitteraturen angår oss som nettopp lever i samtiden, og tilbyr dermed perspektiver som er aktuelle for oss i vår tid.

*Innsirkling* er skrevet på nynorsk, og tar for seg en rekke problemstillinger knyttet til å vokse opp i – eller komme inn i – et bygdesamfunn i Trøndelag. Handlingen utspiller seg i Namsos, Tillers hjemby, og forfatteren og David er like gamle. Gjennom en avisannonse blir personer som kjenner mannen David, bedt om å hjelpe han å finne ut hvem han er. David fungerer som en hovedperson, men han har ingen stemme i historien. Vi følger tre karakterer: Jon, Silje og Arvid, i hver sin avgrensede del, gjennom brevskrivning til David og hverdagsfortellinger i nåtid. Karakterene har ulike roller. De fungerer som hovedpersoner og førstepersonsfortellere i hver sin del, og i brevene de skriver til David er de avsendere. Samtidig er de tre bipersoner i hverandres fortellinger.

Handlingen i *Innsirkling* foregår vekselvis på åttitallet og ved daterte hendelser i 2006, fordi brevskrivningen handler om Davids barne- og ungdomsår på åttitallet, mens vi møter karakterene i nåtid i 2006. Derfor kan man si at brevene til David representerer *historien*, Davids fortid, mens *diskursen* i brevene er nåtid, der historien fortelles. Tiller skriver inn virkelige hendelser i romanen, spesielt gjennom kunst og kultur. Beatkulturen, Prince og Christopher Walken er forbilder for tre av romankarakterene, og de diskuterer blant annet hullet i ozonlaget.

I *Innsirklings* første del møter vi Jon. Han ble kjent med David da de gikk på videregående, og det var gjennom de tre årene på skolen de opprettholdt sin relasjon, som venner og kjærester. I brevene skriver Jon utførlig om alt han vet om Davids familiære forhold, i tillegg til at han skriver hva de to holdt på med sammen. Parallelt med brevskrivningen foregår Jons hverdagsfortelling. Vi leser om Jon gjennom to døgn, der han først bryter med bandet han spiller i, så havner han i en diskusjon med moren og broren sin, før han konfronteres med sine samlivsproblemer hos ekskjæresten Wenche. Til slutt reiser Jon til hytta i Vemundvik, og det er der Jon skriver brevene til David.

I del to møter vi Arvid, Davids stefar. David og moren Berit flyttet inn til presten Arvid da David var elleve år gammel. Arvid forteller om tiden før David ble kjent med Jon og Silje, men beskriver også relasjonen mellom de tre ungdommene, og reflekterer rundt denne konstallasjonens kunstinteresse og flørt med ekstreme teorier. Arvid lanserer et parallellprosjekt: Han opplevde at hans forhold til Berit ble truet av Samuel, den nye organisten i kirka. Til slutt forteller Arvid hvordan livet hans ble

forandret etter Berits plutselige død, og hvordan han ble tvunget til å ta et oppgjør med sin kristne tro. Nå har Arvid blitt en gammel mann, og han er innlagt på sykehus og nærmer seg døden. Arvids nåtidsfortelling utspiller seg derfor på Sykehuset Namsos, hvor han reflekterer over livet ved reisens slutt, og irriterer seg over romkameratens manglende sosiale antenner.

Den tredje delen i *Innsirkling* er viet Silje. Hun introduserer seg selv som Davids venn og kjæreste fra ungdomstiden. I sine brev skriver Silje om små og store begivenheter som har foregått mellom seg og David. Hun gjengir mange samtaler hun og David har hatt, med spesielt fokus på hvem som kan være Davids biologiske far. Den voksne Silje har relasjonelle og familiære utfordringer på flere nivåer. Hun havner i en bitter samtale med sin mor, som dør i løpet av fortellingen. Silje bevitner en oppildnet familiekrangel mellom mannen, Egil, og hans mor og bror, før hun til slutt får et sammenbrudd overfor mannen Egil, og lyver om at hun har vært utro.

### 1.3 Resepsjon

Da *Innsirkling* ble utgitt i 2007 mottok den gode kritikker, slik som de to påfølgende bøkene i trilogien også har fått. For *Innsirkling* mottok Carl Frode Tiller Brageprisen, Kritikerprisen og EUs litteraturpris, i tillegg til en nominasjon til Nordisk Råds Litteraturpris. Blant dem som uttalte seg om *Innsirkling*, var litteraturanmelder Kåre Bulie i Dagbladet. Han skrev at: ”Tillers mesterskap ligger i skildringen av hverdagens psykologiske krigføring” (Bulie, 2007). Han berømmer Tillers skildring av skjørheten og sårheten, og påpeker det interessante med *Innsirkling*, hvordan uttalelser og utelatelser spiller sammen og gjør romanen leseverdige. Vigdis Ofte i Morgenbladet påpeker også Tillers evne til å skildre person og relasjon: ”Tiller er fremragende til å skildre psykologiske tilstander og mellommenneskelige forhold. Romanfigurene fremstår som uutgrunnelige, dobbeltbunnede og uforutsigbare og – av den grunn – troverdige” (Ofte, 2007, s. 33).

Espen Stueland i Klassekampen omtaler Tiller som ”en psykologisk mester” (Stueland, 2007), og Irene Gressli Haugen i Fædrelandsvennen betegner *Innsirkling* som ”[s]pråklig sikkert og en god leseropplevelse” (Haugen, 2007, s. 6). Ane Farsethås i Dagens Næringsliv beklager, i en anmeldelse av *Innsirkling*, sin fordomsfulle tilnærming til Tillers to første romaner, *Bipersonar* og *Skråninga*, og etter lesningen av *Innsirkling* spår hun Tillers forfatterskap til å bli noe av det beste norsk realisme har

opplevd på lang tid (Farsethås, 2007, s. 68). Farsethås har dessuten skrevet om Carl Frode Tillers forfatterskap i *Herfra til virkeligheten. Lesninger i 00-tallets litteratur*. Hun karakteriserer Tillers forfatterskap som selvbevisst realisme, og diskuterer hvordan han spesielt anvender terapeut- og psykologispråk i *Innsirkling* og *Innsirkling 2* (Farsethås, 2012).

De kritiske innvendingene mot *Innsirkling* retter seg mot språk og komposisjon. Haugen er en av dem som stiller spørsmålsteget ved at de tre brevskriverne utmerker seg som litterært sterke (Haugen, 2007, s. 6). Stueland omtaler den tradisjonelle brevromanen som stiv, og han bemerker at vekslingen mellom nåtid og brev gjør romanen lite dynamisk, men understreker at "[d]e kompositoriske svakhetene fortrennes av voldsomheten i hva som fortelles og oppriktigheten i fortelleruttrykket" (Stueland, 2007).

## 1.4 Tidligere forskning på området

At identitet er et tema som er sentralt i *Innsirkling*, er ikke jeg den første eller eneste som har oppdaget. Det er gjort noe forskning rundt Carl Frode Tillers *Innsirkling*-trilogi, og flere av dem har et identitetsperspektiv. I 2009 leverte Øystein Espe Bae masteroppgaven "*Om dette kan kallast sentrum da*": om innsirkling av identitetar i Carl Frode Tillers *Innsirkling*". Trond Christian Os Madsen leverte i 2014 masteroppgaven *Identitet og rollespill i Carl Frode Tillers Innsirkling og Innsirkling 2*. Han konkluderer med at romanen fremstiller identitet som noe komplekst – som en labyrint.

Paul Johan Schei Kayser leverte masteroppgaven *Kan du sende meg saltet? – Kommunikasjon, identitet og ironi i Carl Frode Tillers Innsirkling-trilogi (2007-2014) med vekt på den første boken* i 2015. Kayser har primært analysert den første romanen, og anvendt de to etterfølgende romanene som supplement til sin analyse. Med vekt på forholdet mellom lesere og tekst, undersøker Kayser om romankarakterenes selvidentitet påvirker kommunikasjonen mellom de tre fortellerne. Han undersøker hvordan ironi anvendes som virkemiddel mellom dem, og legger derfor mindre vekt på identitet. Anne Gaustad leverte i 2016 en masteroppgave med tittelen *Svar og ansvar: en lesning av Carl Frode Tillers Innsirkling 2 i lys av Per Linells dialogiske kommunikasjonsteori*. Som tittelen antyder har hun anvendt Linells kommunikasjonsteori for å undersøke hvordan karakterene i de to romanene skaper mening.

En av dem som har interessert seg for norskfaget som identitetsbygger, er Sylvi Penne. Hennes doktorgradsavhandling fra 2006 undersøker blant annet hvordan elever på ungdomstrinnet, i tre ulike klasser, på tre ulike skoler, konstruerer sin identitet gjennom språk og tekst (Penne, 2006, s. 11). I sin drøftingsdel skriver hun at: ”Elevene i denne klassen illustrerer [...] teoriens beskrivelse av ungdomsleserens behov for mening og identitetsbekreftelse gjennom litteraturlesing” (Penne, 2006, s. 365). Pennes doktorgradsarbeid bygger på hennes bok *Norsk som identitetsfag* fra 2001.

Aslaug Fodstad Gourvenec leverte i mars i år sin doktorgradsavhandling om hvordan høytpresterende elever i videregående møter den litteraturfaglige praksisen i norskfaget (Rongved, 2017). Hennes funn indikerer at elevene mestrer lesing av skjønnlitteratur på en måte som minner om den litteraturfaglige forskningstradisjonen, og at de arbeider med litteratur for å skape mening og øke forståelsen av tekstene som leses (Rongved, 2017).

Mitt bidrag i denne sammenhengen er å ”erobre en flik av forskningsfeltet”. Jeg mener min oppgave skiller seg fra øvrig forskning på Tillers litteratur ved at jeg har et norskdidaktisk blikk som søker å forene to størrelser: lesing av skjønnlitteratur og elevenes identitetsutvikling.

## 1.5 Metode og teoretisk forankring

I denne oppgaven spør jeg hvordan lesing av *Innsirkling* kan bidra til identitetsutvikling hos elevene. For å komme nærmere et svar på spørsmålet må jeg vite hva identitet er, og hvordan identiteten utvikles. Identitet er et mangfoldig og dels paradoksalt begrep, og det er nøye diskutert innenfor psykologien, sosiologien og sosialantropologien. Jeg diskuterer identitetsbegrepet slik at det gjør seg håndgripelig for en litterær analyse av *Innsirkling*. Det blir da en tematisk litterær analyse med psykologisk, sosiologisk og sosialantropologisk forankring.

Når jeg spør hvordan lesing av *Innsirkling* kan bidra til å realisere *skolens og norskfagets mål* om identitetsutvikling, trenger jeg å vite hvordan de sentrale styringsdokumentene behandler identitetsbegrepet. Jeg trekker frem hva som sies om identitet i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, fordi det er dette dokumentet som ligger til grunn for elevenes opplæring. Det er en sammenbinding mellom teori og læreplan som bringer meg nærmere et svar på min problemstilling.

Hovedtyngden i min oppgave ligger på tolkning av tekst, og jeg plasserer meg derfor innenfor den hermeneutiske vitenskapstradisjonen som blant annet bygger på arbeidene til filosofen Hans-Georg Gadamer (Befring, 2015, s. 21). Prosessen er sirkulær, derav navnet *den hermeneutiske sirkel*, og tar utgangspunkt i forskerens forforståelse, der innsiktsutvidelsen øker i en veksling mellom nærlesing av tekstens deler og tekstens helhet (Befring, 2015, s. 21). Mening konstrueres i møtet mellom tekst og leser, som betyr at jeg, med min forforståelse og mine forutsetninger, tolker *Innsirkling*. Litterære tolkninger er subjektive, og man kan diskutere hvordan det er mulig å oppnå objektivitet, som er et kvalitetsmål innenfor forskningen, slik at andre kan følge de samme fotsporene og oppnå samme resultat. May-Britt Postholm hevder at objektivitet ikke er et tjenlig mål innenfor kvalitative studier, fordi forskeren selv er instrumentet (2010, s. 128), slik som jeg er, når jeg analyserer og tolker *Innsirkling*. Den eneste måten å opponere mot teksttolkninger er å vise til andre fortolkninger som stiller teksten i et annet lys (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, s. 365). Det jeg streber etter å gjøre for å sikre redelighet i min oppgave, er å gjøre mine tolkninger transparente, ved å gjennom hele oppgaven støtte oppunder mine teksttolkninger med henvisninger og sitater fra primærteksten, *Innsirkling*.

Litterære analyser kan gjennomføres tekstinternt eller teksteksternt – autonomt eller heteronomisk. En tekstintern analyse forholder seg til teksten som i et vakuum, og vurderer teksten kun i forhold til det som fremgår av teksten selv (Andersen, Mose og Norheim, 2012, s. 24). Man kan diskutere hvorvidt dette er en mulig oppgave. Jeg mener *Innsirkling* inviterer til en teksteksternt, heteronomisk lesning, fordi plotet igangsettes allerede på bokomslaget. Det er her man presenteres for handlingen, gjennom kontaktannonse om Davids hukommelsestap. Hans H. Skei, påpeker at de paratekstlige elementene signaliserer at teksten kan leses i lys av ulike kontekster, og "[t]eksten blir dermed ikke mulig å forstå som et lukket, autonomt objekt" (Skei, 2009).

Fordi jeg forholder meg til romantekstens kontekst og utgavens peritekster, analyserer jeg teksten også med blikk på forhold utenfor teksten. En konsekvens av en heteronomisk lese måte er at litteraturvitenskapen ofte forholder seg til andre disipliner, nettopp fordi teksten kan forstås og tolkes som en del av et større meningssystem og en kontekst. Det teoretiske grunnlaget for den litterære analysen er hovedsakelig hentet fra psykologi og sosiologi, og jeg vil nevne noen. Jeg har anvendt psykologen Jerome Bruner og sosiologen Anthony Giddens' syn på identitetsfremstilling gjennom selvbiografien. Jeg har henvendt meg sosiologene Zygmunt Bauman og Tim May og



sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen for perspektiv på identitetsutvikling, og jeg støtter meg til den danske professoren i livslang læring, Knud Illeris, for å plassere identiteten i forhold til selvet.

At identitetsutvikling er tema for denne oppgaven motiverer bokutvelgelsen. Et av temaene i *Innsirkling* er nettopp identitet, og hvordan de tre brevskriverne i romanen konstruerer seg selv i kanskje like stor grad som hvordan de konstruerer David. Jeg mener *Innsirkling* har et stort potensiale for å belyse de ulike sidene ved identitet, fordi identitet handler om hvem man er – og derfor også om hvem man ikke er. I *Innsirkling* presenteres mange problemstillinger som gir muligheter for både identifikasjon og gjenkjennelse for elevene, samtidig som det er mye å opponere mot. Dersom ungdommene, gjennom å lese *Innsirkling*, kjenner at det er noe de virkelig reagerer på, så handler dette også om identitet – det handler om hvem de ikke er. Og det er en viktig del av identitetsutvikling.

Det er identitet og identitetsutvikling som er tema i min tematisk litterære analyse av *Innsirkling*. Jeg stiller først og fremst følgende spørsmål til romanen: Hvem er David? Svaret på dette spørsmålet finnes først og fremst i brevene som skrives til David, fordi det kun er i brevene at fortellerne henvender seg til David, og følgelig her han er tilstede. Likevel er det vanskelig å få et helhetsinntrykk av romankarakterene uten å også forholde seg til nåtidsfortellingene. Jeg forholder meg derfor til *hele* teksten. Jeg vil legge til at det er en forutsetning for denne oppgaven, og et viktig premiss, at man kun forholder seg til den første romanen i *Innsirkling*-trilogien, eller i det minste klarer å distansere seg fra historien bak Davids hukommelsestap.

Man kan ikke analysere alle elementer i et litterært verk. Jeg gjør derfor et utvalg av to deltemaer jeg oppfatter som sentrale hos den enkelte romankarakteren. Analysen er bygget opp kronologisk, slik at den svarer til inndelingen i *Innsirkling*. De to temaene som behandles hos Jon er kontrasten mellom tydelighet og ambivalens og homofili. Hos Arvid er det hjemmet som arena og hjemkomst som tema, og hos Silje er det Davids kompromissløshet og Davids biologiske far som er deltemaer. Fordi de tre brevskriverne også fungerer som bipersoner i hverandres brev, kan ikke de ulike analysedelene sees isolert fra hverandre, slik som brevene i *Innsirkling* ikke kan sees isolert fra nåtidsfortellingene. Derfor har jeg hentet analysebegreper fra narratologien, som er ”læren om fortellende teksters struktur” (Aaslestad, 1999, s. 7). Strukturen er interessant fordi det er samspillet mellom nåtidsfortelling og brev som skaper karakterene i *Innsirkling*. Narratologi er en tekstanalytisk metode inspirert av

nykritikken, og er blant annet utviklet av den franske strukturalisten Gérard Genette (Aaslestad, 1999, s. 12–13). Fordi hovedfokuset i narratologien ligger i nettopp å undersøke tekstens struktur, fungerer ikke en narratologisk analyse uttømmende dersom målet med analysen er en helhetlig tolkning av teksten (Skarðhamar, 2011; Aaslestad, 1999).

Underveis i denne prosjektperioden har det vært en utfordring å ikke la min begeistring for *Innsirkling* farge oppgaven. Følelsen jeg satt med første gang jeg leste romanen er gjenskapt, men denne prosessen har utviklet min helhetsforståelse av romanen, fordi jeg har forsøkt å ta et skritt tilbake, og være så objektiv som jeg kan i mine subjektive, litterære tolkninger. Jeg vil påpeke at jeg har gått inn i dette prosjektet som masterstudent i norskdidaktikk, med interesse for norskfaget generelt og skjønnlitteratur spesielt. Dette er min forforståelse. Jeg er interessert i hvordan man kan helhetliggjøre læreplanarbeidet og implementere de overordnede dannelsesmålene i arbeid med de mer spesifikke kompetansemålene, og det er slik jeg har kommet til min problemstilling.

Et av målene med kvalitativ forskning er å muliggjøre naturalistisk generalisering. Det betyr at selv om man ikke oppdager noe i forskningen som er direkte overførbart til andre områder, kan man likevel hente ut noe av innholdet, tilpasse det, og overføre det til en tilsvarende situasjon (Postholm, 2010, s. 38). Formålet mitt med dette prosjektet er å illustrere hva identitet kan være, og hvordan man kan kombinere arbeid med identitetsutvikling og skjønnlitteratur i klasserommet. Et mål er å inspirere andre norsklærere, slik at de ut fra denne oppgavens argumentasjon og dens didaktiske del, kan overføre noe til arbeid med litteratur og identitetsutvikling i sitt klasserom.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen, resepsjon og metode. Det leder over i kapittel 2, der jeg trekker frem ulike tilnærminger til identitetsbegrepet, og diskuterer hvilke faktorer som påvirker vår identitetsutvikling. Jeg vil argumentere for at identitet er en dynamisk størrelse, og at identitet kan deles inn i vår personlig identitet og mange sosiale identiteter.

Læreplanen impliserer et dynamisk perspektiv og identitet som et konstruert, sosialt fenomen, blant annet gjennom å omtale ”samisk identitet” og ”vår nasjonale

identitet”. Kapittel 3 består derfor av identitetsbegrepet slik det fremstår i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* – i prinsippene for opplæringen, den generelle delen og læreplanen for norskfaget.

Kapittel 4 er oppgavens største kapittel, og består av en tematisk litterær analyse av *Innsirkling*. Etter kapittelets innledning følger Jon, Arvid og Siljes del, i samme rekkefølge som i romanen. Diskrepans mellom fortellerstemmene er også viet oppmerksomhet i kapittelet, fordi avvikene hos de tre brevskriverne får følger for hvem David er, som er spørsmålet jeg har stilt romanteksten.

Kapittel 5 rommer didaktiske refleksjoner omkring hvordan man kan anvende *Innsirkling* i klasserommet som et bidrag i elevenes identitetsutvikling. Med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen etter vg1, har jeg vektlagt de tre temaene sjanger, språklig identitet og klasserommet som tolkningsfellesskap. Utvelgelse av litteratur i norskfaget er også tillagt betydelig vekt, fordi ansvaret hviler på norsklæreren.



## 2 Teori

### 2.1 Hva er identitet?

Min problemstilling reiser spørsmålet hvordan lesing av *Innsirkling* kan være med på å nå målet om identitetsutvikling. Det forutsetter en tanke om at alle mennesker har en identitet, og at identitet er en egenskap eller en kvalitet ved mennesket som er dynamisk, og dermed foranderlig. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* impliserer et dynamisk perspektiv på identitetsbegrepet, tydeligst gjennom at ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitets**utvikling** [min uth.]” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 2).

Med et dynamisk syn på identitetsbegrepet tar man avstand fra identitet som en medfødt, statisk tilstand, og jeg plasserer meg dermed i et konstruktivistisk perspektiv. Likevel kan jeg ikke påberope meg å ha et fullt ut konstruktivistisk perspektiv, fordi det forutsetter en identitetsforståelse som enten er essensialistisk eller konstruktivistisk. Hovedforskjellen mellom de to er hvorvidt identitet er medfødt og statisk, eller konstruert og dynamisk, og følgelig om identiteten har en kjerne eller ikke (Mæhlum, 2012, s. 109). Jeg slutter meg til Brit Mæhlum, professor i nordisk språkvitenskap, som mener at man mister viktige aspekter ved identiteten hvis man velger den ene retningen fremfor den andre (Mæhlum, 2012, s. 110).

Selv om identiteten ikke har en kjerne innenfor den konstruktivistiske tradisjonen, er det likevel mange som hevder at identiteten har en kjerne. I den sammenheng er identiteten og selvet to begreper som virker like. Selvet er et klassisk begrep innenfor fagområder som psykologi, filosofi og sosiologi, som på mange måter peker inn mot identitetens kjerne (Illeris, 2013, s. 63). Når det kommer til denne begrepsavklaringen, velger jeg å støtte meg til Knud Illeris. Selvet er, ifølge Illeris, kjernen i individet (2013, s. 65). Han hevder at identitet er det beste begrepet å anvende for helheten i den menneskelige psyke, som sammenfattes av selvet, personlighet og biografi. Det må være noe som skaper en indre, psykisk sammenheng hos individet, påpeker de danske utdanningsforskerne Knud Illeris, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen (Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen, 2002, s. 52). Det mest vesentlige mener jeg at identitet er dynamisk, men at det likevel kan ha en kjerne, selv om dette idéhistorisk sett tilhører det essensialistiske synet på identitet.

Den polskfødte sosiologen Zygmunt Bauman sier: ”Battlefield is identity’s natural home” (2004, s. 77). I det ligger det at hver gang identitetsbegrepet nevnes, og

nettopp hver gang man tenker på identitet, er det fordi det pågår en kamp internt i menneskelig praksis, mot splittelse og oppløsning. Man kan ikke tenke vekk identitetsbegrepet, sier Bauman, men man kan ønske det vekk (2004, s. 77). Spørsmålet om identitet er bare relevant dersom man mener at man kan bli noe annet enn man allerede er (Bauman, 2004, s. 19).

Det er ulike måter å kategorisere identitetsbegrepet på. Sosialkonstruksjonistene hevder at vi ikke har en identitet, men at vi bare spiller ulike roller på de ulike arenaene vi opptrer. Sosiologer og sosialantropologer hevder at vi har en kjerneidentitet som skaper indre sammenheng, og delidentiteter som gjør seg gjeldende på de ulike arenaene. Man kan si at man har én personlig identitet og mange kollektive eller sosiale identiteter, og det er denne forståelsen som ligger til grunn i denne oppgaven – at vi har en personlig identitet og flere sosiale identiteter.

Identitet kan handle om hvordan jeg ser på meg selv, hvordan andre opplever meg, eller en kombinasjon av de to. Det finnes altså et spekter av forklaringer som strekker seg fra Eriksons epigeneseteori på den ene siden, til sosialkonstruksjonistenes avfeiling av identitetsbegrepet på den andre siden. En kortfattet definisjon av begrepet ”identitet” finnes, som for eksempel at det er ”den man er” (Identitet, 2016a), men man må nødvendigvis under definisjonene for å forstå hva identitet egentlig handler om.

Bokmålsordboka deler identitetsbegrepet i to; med å være identisk på den ene siden, og å ha en jeg-bevissthet på den andre siden (Identitet, 2016b). At det knyttes sammen med å være identisk er naturlig, når ”identitet” stammer fra det latinske ordet *idem*, som betyr ’å identifisere’. Men hva er jeg-bevissthet? Det handler om min egen forståelse og oppfatning av meg selv – å ha en selvbevissthet, bevissthet om seg selv. Pedagogisk ordbok definerer begrepet som ”jeg-identitet; individets opplevelse av å være en og samme jeg-person på tvers av år, steder, roller, settinger og kulturer. Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for” (Identitet, 2013). Denne definisjonen impliserer at identitet er en slags isolert egenskap som bor i det enkelte individ, og at man derfor selv opplever sammenheng og kontinuitet uavhengig av tid og rom. Samtidig, om man skal kunne ”kjenne seg selv og vite hva en står for”, så må man ha en mening om hva man ikke kan stå for. Dette er gjennomgående i undersøkelsen av identitetsbegrepet – at i den grad man *er* noe, eller *vil bli* noe, så tar man avstand fra noe annet. Identitet handler om identifikasjon og gjenkjennelse, men like fullt om hva man distanserer seg fra, og dette mener jeg er noe av det mest vesentlige ved identitetsbegrepet.

Store Norske Leksikon definerer identitet slik: ”Identitet, personlighet, den man er. Identitet kan også betegne ens selvbilde eller selvoppfatning. Hvis noe er identisk, er noe fullstendig likt” (Identitet, 2016a). Denne definisjonen skiller derfor mellom personlighet – den man er – og selvbilde. Det begrunnes med et skille mellom psykologiske og samfunnsvitenskapelige retninger. I psykologien knyttes identitet sammen med å ha et selvbilde som gjenspeiles i en livsstil, mens det innenfor noen samfunnsvitenskapelige retninger er et begrep i videre forstand, som kan sees i sammenheng med ”gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet” (Identitet, 2016a). I klasserommet, der målet er å utdanne og ruste elevene til å bli integrerte, allmenndannede mennesker, mener jeg det ikke er snakk om enten-eller, men både-og når det gjelder identitetsdefinisjoner. Jeg mener at man som lærer ikke trenger å plassere seg i den ene fagretningen fremfor den andre, men man må vite hva identitet er og hvordan identiteten kan utvikles for å kunne vektlegge identitetsutvikling i undervisningen.

## **2.2 Identitet før og nå**

Den britiske sosiologen Anthony Giddens sier at dyrking av individets potensial har eksistert i ulik form i all tid, men at søken etter selvidentitet er et moderne problem med opprinnelse i vestlig individualisme (1996, s. 93). I førmoderne tider levde man i samfunn som ikke stilte spørsmålstegn rundt etikk og identitet. Man bundet av tradisjoner, og levde derfor under rimelig stabile vilkår, fordi individets rammer var satt gjennom kjønn, familie, klasse og etnisitet (Anderson, 2000; Giddens, 1996; Bø & Schiefloe, 2007). Hvilken status foreldrene dine hadde i samfunnet fungerte førende for hva du skulle bli. Det var få valgmuligheter, men til gjengjeld forutsigbarhet for individet (Bø & Schiefloe, 2007, s. 129). Foreldrenes sosiale status, og om du var jente eller gutt, var det som hadde størst betydning for hvem du ble. I middelalderen ble individet først og fremst konstruert gjennom de ulike rollene i samfunnet. Det står kanskje ikke i stor motsetning til hvordan det foregikk tidligere, idet at man var tradisjonsbundet, men fordi det lå bestemte forventninger og oppgaver knyttet til den bestemte rollen, var det først og fremst gjennom opprettholdelsen av rollen at den enkeltes autoritet ble ivaretatt (Klafka Eriksen, 2017, s. 10).

Individualisering er et nøkkelord for tiden vi nå befinner oss i. ”Å forstå seg selv og sin plass i verden har aldri vært enkelt”, skriver Åsmund Hennig, “[...] men kanskje

er det noe med vår egen tid, moderniteten, som er særlig utfordrende. Vi lever i en tid og et samfunn der identiteten vår ikke er gitt [...]” (2010, s. 39). Hennig er opptatt av at vi befinner oss i en tid hvor det er mindre forutsigbarhet for individet, dette handler blant annet om å finne sin plass i verden. Anthony Giddens betegner vår tid som høymodernitet: ”Moderne institutioners nuværende utviklingsfase” (1996, s. 278), er ”præget af en radikalisering og globalisering af modernitetens grundlæggende træk” (1996, s. 278). Bauman hevder at å snakke om individualisering og modernitet er to sider av samme sak (2001, s. 124). Bauman er kjent for begrepet ”flytende modernitet”. Han forklarer begrepet med at:

De faste elementene som står for tur til å bli kastet i smeltedigelen, og som holder på å smeltes for tiden, den flytende modernitets tid, er de båndene som knytter sammen individuelle valg til kollektive prosjekter og handlinger – kommunikasjonsmønstre og koordinering mellom individuelt styrte former for livspolitik på den ene siden og politiske handlinger utført av menneskelige kollektiviteter på den andre (Bauman, 2006, s. 16–17).

I dagens samfunn har man en større grad av valgfrihet fordi man ikke er like sted- og familiebundet som man var tidligere. Det handler blant annet om at de sosiale ulikhetene har blitt mindre og den sosiale mobiliteten er økt. I Norge i dag vises det for eksempel gjennom at høyere utdanning er gratis og tilgjengelig for alle. Samtidig foretas ikke utdanningsvalg helt uavhengig. Man står fritt til å velge, men utdanningsvalg henger sammen med samfunnets behov. Når man skal konstruere seg selv og oppleve det som en unik og selvstendig prosess, er det kanskje et paradoks at man også skal tilpasse seg samfunnet. Illeris [m.fl] påpeker i den forbindelse at dagens elever ”[...] skal lære allesammen hver for sig og helt frivilligt at vælge (næsten) det samme” (2002, s. 43).

Den amerikanske sosialpsykologen og statsviteren Walter Truett Anderson går dramatisk til verks i sin bok *Det nye selvet. Identitet i det 21. århundre* og hevder at vi står overfor en global identitetskrise (2000, s. 11). I det legger han at samfunnet forandrer seg i en så stor hastighet at vi må legge helt nye premisser for de tradisjonelle begrepene *selv* og *identitet*, fordi grenser på kart viskes ut på grunn av økt mobilitet, de sosiale landskapene blir større, og privatlivet blir mindre privat. Han hevder samfunnsutviklingen går så fort at ingen sosiale teorier kan vare evig. Anderson var nærmest forut for sin tid da han påpekte dette i en tid hvor mobiltelefonen fremdeles var ny på markedet, og lenge før touch-telefoner, Snapchat og Instagram.



Bauman var også tidlig ute med å diskutere utfordringer knyttet til identitet i den teknologiske tidsalderen. Han påpekte i 2004 det som synes å ha blitt sannheten for samfunnet vi lever i, forholdet mellom 'being-in-touch' og 'touching', altså forholdet mellom fysisk kontakt og å holde kontakten (2004, s. 69). Man opparbeider seg et stort nettverk med overflatiske kontakter, fremfor å ha et fåtall nære forhold, sier Bauman, og viser til hvordan vi sier til hverandre at vi "holder kontakten", mens vi faktisk opprettholder en distanse (2004, s. 70). En risiko med å leve på denne måten, er at man mister det fysiske aspektet som ligger i relasjoner mellom mennesker, fordi man mister den fysiske dimensjonen, eksempelvis gjennom berøring og øyekontakt (Bauman, 2004, s. 70).

De sosiale mediene kjenner ingen grenser, påpeker Illeris, som stiller spørsmålsteget omkring hvorvidt den opplevde identiteten sammenfaller med den identiteten man tillegger seg på sosiale medier som for eksempel Facebook (2013, s. 104). Den digitale selvframstillingen åpner for en ny, sosial iscenesettelse, og det blir et mindre skille mellom det som tidligere ble oppfattet som personlig og privat. Jeg registrerer hvordan ungdommer opererer med både åpne og lukkede profiler på ulike sosiale nettverkstjenester, og jeg antar at dette handler om en ytterligere adgang til å regulere hva de viser frem til hvem.

Sosiologen Berit Skog har forsket på bruk av Facebook, og i en undersøkelse med 1265 forskningsobjekter fant hun at bruken av "like"-funksjonen på Facebook fungerer som en "synlig imagebygger", som kan påvirke selvtilliten, spesielt for "identitetssøkende ungdom" (Skog, 2012). Men det er grunn til å tro at dette også har en motsatt effekt, som Skog påpeker. Det er disse utfordringene dagens elever står overfor. Utfordringer som læreren må ta høyde for i arbeid med identitetsutvikling i og utenfor klasserommet, fordi det legger helt nye premisser for identitetsbegrepet.

## **2.3 Erik Eriksons teori om epigenese**

En pioner innenfor identitetsteori er den tysk-amerikanske psykologen Erik Homburger Erikson (1902–1994). Han sammenligner menneskets personlighetsutvikling med fosterets utvikling i livmoren. Han tar utgangspunkt i den biologiske teorien om epigenese, som handler om at alle enkeltdelene som skal utgjøre helheten – barnet – vokser i sitt tempo, og har sin epoke. I den gitte epoken er en enkeltdel i sentrum inntil hver del er ferdig utviklet. Det menneskelige livsforløpet deler han inn i åtte

psykososiale stadier, som hver leder ut i en krise. Kriser, som vi også kjenner fra hverdagslivet, er ikke nødvendig et uttrykk for noe dramatisk, ifølge Erikson, men de representerer en overgang eller et vendepunkt mellom de ulike utviklingsstadiene (1992, s. 90). Når krisen løses, vil menneskets utvikling fortsette til neste stadium, men i motsatt fall vil utviklingen stagnere.

Identitetsutviklingen foregår primært i ungdomstiden, mener Erikson. Ungdomstiden er den siste fasen i barndommen, og kjennetegnes som en utprøvningsfase hvor ungdommene tester ut de etablerte erfaringene de har. De trenger både bekreftelse og motstand for å utvikles. Bekreftelse fra jevnaldrende og voksne, på grunn av frykten for å bli latterliggjort, men også motstand, for at identitetsutviklingen skal drives videre (1992, s. 123). For mye motstand kan ifølge Erikson føre til utagering og et liv uten følelse av identitet (1992, s. 123).

Selv om Erikson regnes som en pioner med sin teori om identitetsutvikling, er teorien også blitt kritisert for å være en tilpasningsteori. Illeris [m.fl] påpeker at målet med identitetsutviklingen, slik som Erikson fremstiller det, er å tilpasse seg samfunnet (2002, s. 47). Det står i kontrast til samfunnets krav om stadig omstilling. De påpeker likevel hvordan Eriksons teori kan anvendes som et utgangspunkt, fordi den behandler identitet som en konstruksjon, og selv om identiteten er av rimelig fast karakter, er den ikke fullt ut uforanderlig (Illeris m.fl., 2002, s. 48).

## 2.4 Personlig identitet

Identitetsbegrepet befinner seg på et overordnet nivå. Det som skaper sammenhengen hos individet kan kalles vår personlige identitet, men dette kan være en sammensmeltning av ulike sosiale identiteter. Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen, påpeker at det er den *personlige* identiteten som gjør den enkelte unik, og at individet derfor bare er identisk med seg selv (1997, s. 36).

Illeris har laget en oversiktsmodell for den sentrale identiteten, som han mener er ”den del af identiteten, der relaterer sig til personen som helhed” (Illeris, 2013, s. 115). Modellen er rimelig kategorisk, men den har bare til hensikt å skissere hvordan den generelle identiteten ser ut. Han mener, i motsetning til Erikson, at identitetsutviklingen begynner tidlig i barndommen, når barnet får et forhold til kjønn og familie, men peker samtidig på at ungdomstiden har blitt betydelig lenger enn man

regnet den på Eriksons tid, og man nå kan regne med at den stabile identiteten først etableres et sted mellom tjue- og tredveårene (2013, s. 127).

Illeris' modell består av tre lag, der kjerneidentiteten er det indre laget (2013, s. 110). Kjerneidentiteten er det som opprettholder kontinuiteten hos individet, fordi det er der han plasserer individets forhold til seg selv (2013, s. 112). Individets forhold til omverdenen, i form av hvem man ønsker å være og hvordan man ønsker å fremstå, finnes i personlighetslaget. Det inneholder elementer som verdier, holdninger, meninger og væremåte (2013, s. 112). Illeris påpeker at disse elementene er stabile hos de fleste, men at de kan endres om man ønsker det, og han fremhever at samfunnets behov for – og krav til – endring og tilpassing har blitt større (2013, s. 113). Å være en aktiv samfunnsdeltaker krever fleksibilitet og tilpasning. Ytterst på Illeris' modell er preferanselaget, og det fremstår for meg litt uklart, fordi det handler om preferanser, men ikke alle preferanser. Illeris sier at det handler om hva man foretrekker i situasjoner hvor man ikke gjør store overveielser, samtidig som han sier at beslutningene ligger på et høyere nivå enn om man foretrekker kaffe eller te til frokosten (2013, s. 113).

Den norske sosiologen, Ivar Frønes, sier at: "Identitet ikke er noe man har eller finner, men noe man utvikler og skaper, noe som krever kompetanse" (1998, s. 52). Han avkrefter et essensialistisk identitetssyn gjennom å hevde at identitet ikke er en medfødt, statisk tilstand, men noe som aktivt skapes av det enkelte individ. Det krever refleksjonsevne, og følgelig handler identitetsutvikling om selvobjektivering. For å vurdere seg selv og sin identitet kan man ikke vende blikket innover. Man må se seg selv utenfra, og kritisk reflektere over hvem man er (1998, s. 54). Man må altså ta et steg tilbake fremfor å se inn i seg selv. Dette er også en del av det Anthony Giddens beskriver som selvets refleksivitet – en altgjennomtrengende vurdering av den enkelte situasjonen, for å se hvordan den kan bidra til forandring (1996, s. 94). Identitetsutviklingen er en aktiv prosess den enkelte utfører gjennom å vurdere seg selv og egne handlinger, for å kunne bruke denne erfaringen som et ledd i utviklingen.

I tillegg til selvobjektivering trekker Frønes frem modellering som vesentlig i identitetsutviklingen (1998, s. 35–36). Modellene velges både bevisst og ubevisst, og det kan være ulike beskrivelser eller referanser man identifiserer seg med, som passer et uttrykk man ønsker å ha. Inge Bø og Per-Morten Schiefloe nevner eksempelvis personer, språk, symboler og verdier som identifikasjoner (2007, s. 126). Dersom modellene blir internalisert kan man kalle dem identitetsmarkører. Sosialpsykologen Jürgen Straub påpeker at personlig identitet ikke er tilfeldig, men fundamentalt, fordi

man velger ut måter å beskrive seg selv, og følgelig handler ut ifra dette (2002, s. 64). Ergo tilpasser man væremåten etter karakteristikken man bruker om seg selv.

Modeller fungerer ikke bare som forbilder eller etterligninger, fordi de også kan kontrasteres: ”Man forholder seg aktivt til modeller man understreker at man er forskjellig fra [...]” (Frønes, 1998, s. 35). Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, handler ikke identitet bare om det man identifiserer seg med, men også det man distanserer seg fra. Det bekrefter Frønes gjennom å si: ”Identitet handler ikke bare om hva og hvem jeg er eller hva jeg vil bli, men også om hva og hvem jeg *ikke* ønsker å være” (1998, s. 54). Dette er en del av selvobjektivering og identitetsskapingens aktive side. Man velger vekk det man distanserer seg fra, på lik linje med at man søker seg til det man identifiserer seg med.

Til en viss grad sammenligner Frønes de ulike sosiale identitetene med roller, fordi man hele tiden må tilpasse seg ulike situasjoner, men han mener at alle har en kjerneidentitet: ”et bilde av seg selv som bygger på de ulike sosiale identiteter” (1998, s. 54). Hylland Eriksen hevder at den minste aktøren i et samfunn ikke er det enkelte individ, men relasjonen mellom to, og at det følgelig er mange faktorer som avgrenser våre ulike sosiale identiteter (1997, s. 36). Eksempelvis trekker han frem hvor vi hører til, knyttet til både nasjoner og byer, men også familie, alder, kjønn og klasse. Dette illustrerer hvordan den enkelte ikke bare har én identitet, men er et produkt av mange ulike identiteter. Hylland Eriksen påpeker at alle våre identiteter møtes og holdes fast i selvet (1997, s. 36). Identiteten skapes som et samspill mellom de ulike kollektivene vi oppfatter oss som deltakere i. Dette er en av årsakene til at man har vanskelig for å skille mellom identitet og rolle. Titler som mors- og farsrolle er godt forankret i språket vårt, men er ikke det å være mor eller far en del av identiteten vår? Dersom det å være mor er en *rolle*, så er man bare mor når man er sammen med barnet sitt. Men hvis noen spør meg om *hvem jeg er*, så ville et svar på det spørsmålet være mor. Roller illustrerer noe situert, eller iscenesatt, og mindre permanent enn en identitet.

## 2.5 Sosiale identiteter

Flere hevder at identiteten konstrueres sosialt. Den ghanesiske filosofen Kwame Anthony Appiah påpeker at identiteten må gi mening, og meningen etableres ved å svare til ”facts outside oneself, things that are beyond one’s own choices” (Appiah, 2005, s. 18). Det betyr at identitet ikke kan forstås som utelukkende individuelle

egenskaper, valg eller erfaringer, men at identitet konstrueres som del av et større fellesskap. Illeris viser eksempelvis til en tverrgående identitetsstruktur, i tillegg til den sentrale identiteten, som omfatter alle individets del-identiteter (Illeris, 2013, s. 115). Han deler disse inn i to hovedområder: holdninger og praksis, som igjen blir delt inn i ulike underområder. For eksempel mener han at vår praksis består av tre hovedområder: arbeid, familie og interesseidentitet (2013, s. 115). Våre holdninger deler han også inn i tre hovedområder: politisk identitet, religiøs identitet og nasjonal-kulturell identitet (2013, s. 115). Denne inndelingen finnes også hos andre, men her blir de omtalt som våre mange sosiale identiteter, fremfor en slik skjematisk av over- og underordnede identiteter. Jeg mener at det handler om det samme, fordi for eksempel religiøs eller nasjonal-kulturell identitet skapes i sosiale fellesskap, når vi inngår i grupper vi identifiserer oss med, og dette vil jeg illustrere gjennom dette delkapittelet.

Pierre Bourdieu hevder at det er egnavnet som skaper sammenheng og dermed sikrer identitet i alle rom individet opptrer, men egnavnet manifesterer den rollen individet har i bestemte sammenhenger: ”Gjennom den helt spesielle formen for *utnevning* som egnavnet representerer, innstiftes en uforanderlig og varig sosial identitet som sikrer det biologiske individet en identitet i alle de mulige felter hvor vedkommende blander seg inn som *aktør*, det vil si i alle mulige forskjellige livshistorier” (2004, s. 89). Det vil si at mitt navn representerer meg, og det det betyr for den som møter meg på de ulike arenaene jeg befinner meg. Jeg fremstår sannsynligvis forskjellig som søster og som lærer, men det er ingen motsetning. Dermed avkrefter denne påstanden tanken om at det skal være et sammenhengende jeg som du også oppfatter, hvis det stemmer at det er våre personopplysninger som *er* vår identitet. Denne identitetsforståelsen er i konflikt med de identitetsteorier som blant annet Frønes (1998, s. 54) representerer, som sier at vi har ulike sosiale identiteter for ulike sammenhenger. Samtidig påpeker Bourdieu noe vesentlig – for like mye som egnavnet representerer meg for meg selv, så representerer jo mitt navn noe annet for de jeg møter *som* det de oppfatter meg som – det være seg lokalpolitiker, lærer eller nabo.

Det er bare gjennom denne forståelsen av identitetsbegrepet at vi kan utsettes for identitetstyveri. Min selvoppfatning kan ikke stjeles, men navnet og fødselsdatoen kan misbrukes for å få tilgang til bankkonti eller kjøpe varer og tjenester. Dette bekrefter at identitetsbegrepet befinner seg på ulike nivåer; både som en indre, psykisk sammenheng, en ytre oppfattelse av meg, og offentlig informasjon om

faktaopplysninger om nasjonalitet, hvor og når jeg er født, hva jeg heter og hvilket kjønn jeg har. Selv om disse opplysningene er rimelig faste og stabile, så er heller ikke de uforanderlige.

Hvorfor er ikke mine personopplysninger uforanderlige? Fødselsdatoen er en statisk størrelse, men kjønn og nasjonalitet er to kategorier som er oppløselige. Hylland Eriksen har problematisert nasjonal identitet. Han påpeker at denne identiteten ofte knyttes til statsborgerskap, men at det kan endres ved flytting på tvers av landegrenser (1997, s. 39). Samtidig impliserer det at vi har en nasjonal identitet at det også finnes andre identiteter. Å kunne snakke om en nasjonal identitet, kjønnsidentitet, seksuell identitet eller en hvilken som helst annen identitet, betyr at man har konstruert et fellesskap som både inkluderer og ekskluderer noen. For å kunne bruke det personlige pronomenet ”oss” må det også være et ”dem”.

For å kunne identifisere seg med noe større enn seg selv, et sosialt fellesskap, er skillet mellom ”oss” og ”dem” helt avgjørende, sier blant annet Bauman & May: ”there cannot be one without the other” (2014, s. 30). I sosiologien opererer man med begrepene in-group og out-group – inngrupper og utgrupper – som viser til fellesskapene man identifiserer seg med og distanserer seg fra. For at en inngruppe skal kunne opprettholde sin selvidentitet, trenger den en motsetning – en utgruppe (Bauman & May, 2014, s. 31). En inngruppe bindes sammen av en uttalt gjensidighet gjennom beskyttelse, vennskap og hjelp. Man vil typisk være lojal overfor hverandre, og beskytte og forsvare gruppens interesser (Bauman & May, 2014, s. 31). Eksempler på nære inngrupper er familie- og vennfellesskap, som i tillegg bindes sammen av jevnlig fysisk interaksjon. Man kan kalle dette en nær inngruppe.

Det finnes også inngrupper som er fjernere – som ikke møtes i det daglige, eller kanskje aldri møtes. Bauman & May sier at: ”We do not necessarily have to be in the physical presence of those persons with whom we identify in order to evoke these feelings and engage in activities and beliefs that link us to them” (2014, s. 31). Disse fellesskapene er forestilte (”imaginary communities”), og bindes sammen av felles interesser eller følelser som må opprettholdes, fordi den mangler den sosiale interaksjonen som er bindemiddelet i en nær inngruppe. Bauman & May trekker frem klasse, kjønn og nasjon som eksempel på slike fellesskap (2014, s. 31).

Det er bare behov for en fjern inngruppe når det er sannsynlig at gruppen deler meninger eller interesser, og det kreves sterke ressurser for å opprettholde et slikt forestilt fellesskap. Noen må aktivt opprettholde et ”dem” for at man skal kunne anse

seg selv som en del av et ”vi”. I forlengelsen av dette er det derfor bare behov for en felles, nasjonal identitet dersom de som bor i det samme landet deler et sett verdier og opplever at de trenger tilhørighet til et slikt fellesskap. At læreplanen fremhever at elevene skal bli en del av en felles nasjonal identitet, er et eksempel på hvordan et slikt fellesskap kan opprettholdes – gjennom skolen og undervisningen. Da har lærerne ansvaret for at elevene får opplevelsen av å delta i et slikt forestilt fellesskap, og slik sett utvikler en nasjonal identitet.

Identiteten skisseres av flere gjennom sirkelkonstruksjoner. Illeris’ modell for den sentrale identiteten (2013, s. 110–113) er et eksempel på hvordan en slik modell kan se ut, men som Hylland Eriksen påpeker, består identiteten av flere elementer, når han sier at de sosiale identitetene bindes sammen og møtes i selvet (1997, s. 36). Både Hylland Eriksen og Bauman & May bruker begrepet konsentriske sirkler<sup>2</sup>, der de indre sirklene består av det som for oss er best kjent, og dermed tilbyr trygghet, som for eksempel familie og nære vennerelasjoner (Hylland Eriksen, 1997, s. 39; Bauman & May, 2014, s. 94). Hylland Eriksen ramser opp rekkefølgen med familie innerst, før slekt, by, region og nasjon. Ytterst plasserer han ”et kontinent eller til og med menneskeheten” (1997, s. 39). Det samme som Bauman & May kaller uoppdaget land, eller ”misty, far away place” (2014, s. 94). Hylland Eriksen problematiserer en slik sirkelinndeling fordi lagene fungerer overlappende, snarere enn at de legges utenpå hverandre (1997, s. 39). Like fullt handler dette om hvor man føler tilhørighet, hvor man identifiserer seg, og hvordan identiteten aktiveres i de ulike relasjoner og situasjoner. De konsentriske sirklene illustrerer de ulike nivåene av våre ulike sosiale identiteter, hvor man beveger seg fra det nære og trygge innerst, til det ukjente ytterst. For man er kanskje ikke alltid den samme, selv om man har med seg en kjerne, eller en personlig identitet, men man kan være den samme innenfor de rammene man opptrer innenfor, innenfor den bestemte sosiale identiteten.

## 2.6 Identitet og fortellingen

Identitet kan knyttes sammen med selvframstilling, fordi identitet ikke bare handler om hvem man er, men også om hva man forteller om seg selv. I selvframstillingen skjer det

---

<sup>2</sup> De refererer ikke til hverandre, men Hylland Eriksen henviser til Anthony Cohen (1985) *The Symbolic Construction of Community*. London: Fontana. Cohen nevnes også hos Bauman & May, men i et annet kapittel.

en utvelgelse, for man forteller ikke alt – man gjør hele tiden tilpasninger i hva man forteller. Et eksempel på hva som kan ramme inn menneskets selvforståelse og skape kontinuitet hos individet, finnes i fortellingen, i narrativet. Verktøyet som skaper fortellingen er selvbiografien. Det er en fortolkende historie om seg, skapt av det enkelte individ (Giddens, 1996, s. 95). Giddens har blant annet studert bruken av fortellingen i terapeutisk form, og hvordan menneskets selvframstilling kan fungere som et verktøy for selvrefleksjon. I terapeutisk sammenheng blir dagbokføring anbefalt for å opprettholde en integrert selvfølelse, men Giddens hevder at kjernen i selvidentitet er den enkeltes fortolkning av sin egen livshistorie, uavhengig av om den presenteres i et bestemt format (1996, s. 95). Identitet er slik subjektivt fenomen som handler om hvordan jeg fremstiller meg selv og mine opplevelser.

Giddens hevder følgelig at identitet ikke finnes i ”atferd eller i andres reaksjoner – [...], men i evnen til at *holde en særlig fortelling i gang*” (1996, s. 70). Slik blir min selvidentitet hvordan jeg konstruerer fortellingen om meg, fremfor andres oppfatning av hvem jeg er. Giddens hevder at følelsen av stabil selvidentitet er både skjør og robust (1996, s. 70). Den er robust dersom den gjør oss i stand til å mestre endringer og uro i miljøet vi oppholder oss i, og skjør, fordi min historie om meg bare er én av mange som kan fortelles om den samme personen (1996, s. 70–71).

”Selvet betraktes som et refleksivt prosjekt, som individet er ansvarlig for (...)” (Giddens, 1996, s. 94). Selvet konstrueres gjennom å aktivt forholde seg til hvem man blir, fremfor å konsentrere seg om det passive ’hvem man er’, og det foregår gjennom en rekonstruksjon av tidligere erfaringer (Giddens, 1996, s. 94). Individet er altså ansvarlig for sin egen identitet, slik også Bauman påpeker når han hevder at identitetsbegrepet bare er relevant dersom man har en forestilling om at man kan bli noe annet enn man allerede er (2004, s. 19).

Ifølge psykologen Jerome Bruner er vår identitet et resultat av de fortellingene vi forteller om oss selv (2003, s. 64). Han hevder at dersom det hadde vært et vitalt selvboende i oss, så hadde vi ikke hatt behov for å fortelle om det (2003, s. 63). Fortellingene skapes hele tiden av den enkelte, de konstrueres og rekonstrueres basert på minnene vi har med oss og forventningene vi har til fremtiden. Selv om man aldri starter med blanke ark, vil vi alltid vil gjøre tilpasninger i fortellingene: Tilpasninger til tid og rom og kulturen vi er en del av (Bruner, 2003, s. 64–65). Fortellingene konstrueres både innenfra og utenfra. Det er mine fortellinger som gjør meg unik, samtidig som jeg tilpasser fortellingene om meg til hva jeg tror andre forventer, men



også gjennom uuttalte kulturelle konvensjoner (Bruner, 2003, 65–66). Det er slik jeg forstår Bruner når han påpeker at selvbiografien er ustabil, ved at den er mottakelig for kulturell, interpersonell og lingvistisk påvirkning (2004, s. 693).

Bruner fremhever også selvframstilling via selvbiografier som et viktig element for å skape sammenheng hos individet. Gjennom å fortelle historien om våre liv vil vi kunne strukturere og organisere minner og erfaringer, slik at vi på et vis *blir* fortellingene om livene våre (Bruner 2004, s. 694). Slik trekker Bruner parallellen mellom livet og fortellingen, når han sier at fortellingen imiterer livet og livet imiterer fortellingen. Selvbiografien er den eneste formen som lar oss lagre levd tid (Bruner, 2004, s. 692). Men man lagrer ikke alt – for man gjør hele tiden utvalg. Vi velger hva vi vil fortelle om oss til andre, men hjernen har ikke lagret absolutt alle minner. Astrid Erll har studert relasjonen mellom minner og narrativer, og påpeker at fortiden vår ikke er gitt, fordi det vil være variasjoner i både *hva* man husker, altså fakta, og *hvordan* man husker noe, som er opplevelsen av det (Erll, 2009, s. 219–220). Hun beskriver hvordan en krig for eksempel kan bli husket som en traumatisk opplevelse, politisk historie eller som en del av en familiehistorie (Erll, 2009, s. 220). Den samme krigen kan dermed huskes med vidt forskjellige betydninger, selv av mennesker innenfor den samme kulturen.

Den britiske litteraturprofessoren Daniel Schwarz bruker ikke identitetsbegrepet eksplisitt, men han sier at han tror livet får mening (”sense of life”) når vi strukturerer og former det gjennom fortellingen. Han sier at hver og en av oss ”is continually writing and rewriting the text of our lives [...] and making adjustments in the way we present ourselves to ourselves and others” (2008, s. 39). Det Schwarz sier, er at vi gjør justeringer i hvordan vi fremstiller oss selv, og det viser at selvframstilling er åpen for forandring. Schwarz har mye til felles med Giddens’ syn på selvbiografien, at vi nettopp konstruerer og rekonstruerer fortellingen om oss selv og slik skaper sammenheng. Dette bekrefter også Bruner. At vi kan tilpasse historien om oss selv – making adjustments – betyr at vi sier det vi blir, og dermed blir det vi sier. Dette viser hvor manipulert selvframstillingen kan være, enten det foregår bevisst eller ubevisst.

## 2.7 Identitet, kropp og seksualitet

Både Bauman & May og Giddens påpeker at kroppen er en forlengelse av selvet (Bauman & May, 2014; Giddens, 1996). ”While all else may change, our bodies will

always be with us!” sier Bauman & May (2014, s. 98). Man må man ta i betraktning at kroppen forandrer seg i løpet av livet, men det er kroppen som pakker inn vårt indre liv, og det er den som først blir vurdert i vårt møte med andre (Bauman & May, 2014, s. 103). Ifølge Bauman & May er det kroppen som skaper fysisk tiltrekning mellom mennesker, så lenge man aksepterer at ”[t]he body is not only the site and tool of desire, but also an *object* of desire” (2014, s. 103). Så kan man jo diskutere i hvor stor grad dette stemmer eller kan la seg generalisere. Som voksen erfarer man at tiltrekning også handler om egenskaper, og at det ligger en mening i uttrykket ”det er det indre som teller”.

Flere teoretikere, blant annet Illeris (2013) og Erikson (1992), påpeker at kjønn er noe vi er født med. Og det er vi jo, for de aller fleste fødes med X og Y-kromosomer og med enten mannlige eller kvinnelige kjønnsorganer, uten at jeg skal bevege meg dypere inn i biologien. Likevel er det å være mann eller kvinne ikke nødvendigvis gitt fra fødselen av, og Bauman & May påpeker at dette er kunst som må øves opp, trenes på og perfektioneres, fordi kjønn også er et kulturelt fenomen (2014, s. 105). Slik kan man også snakke om vår kjønnsidentitet og vår seksuelle identitet. ”Vi blir homofile eller heterofile fordi det er de mulighetene vår kultur gir oss”, sier den norske litteraturviteren og kjønnsforskeren Nils Axel Nissen (2001, s. 33). Han skriver i sin bok *homo/hetero*, at seksualitet dreier seg om minst fire faktorer, hvor identitet er en av dem. ”Kort sagt mener jeg med *identitet* den forståelse et menneske har av en vesentlig side av sin måte å være på i verden, i dette tilfellet sin seksualitet, og de begreper mennesket bruker for formidle denne selvforståelsen til andre” (Nissen, 2001, s. 29). Nissen peker her på selvfremstillingen og det faktum at man trenger et begrepsapparat for å formidle hvem man er. Samtidig hevder han at seksualitet, her homofili, nettopp er et kulturelt fenomen fordi ”[i]ngen er født som homofil i den forstand at det her er snakk om *identitet*, og for å ha en identitet må man identifisere seg med den. Det må man *velge* å gjøre” (2001, s. 39). Dette bekrefter også Bauman & May: ”Our sexuality, like other aspects of our bodies, is a task that is performed” (2014, s. 105–106). De mener at seksualitet krever vedlikehold, og at det kommer til syne gjennom blant annet språk, klesvalg og stil. Dette er interessante betraktninger å ta med seg inn i klasserommet, for dagens elever står overfor mange utfordringer når det kommer til deres opptreden. Læreren må legge til rette for åpenhet og toleranse, men samtidig være forsiktig med å tegne et bilde av stereotypier.

## 2.8 Språklig identitet

Når vi søker oss til de vi identifiserer oss med, og tar avstand fra de vi distanserer oss fra, vil jeg trekke frem at dette også er en mekanisme som aktiveres i språket vårt. Språket kan fungere som opprettholdelse av nærhet eller distanse. Det kalles konvergens og divergens. Begrepene hører hjemme i den språklige tilpasningsteorien, som søker å forklare hvorfor vi som språkbrukere endrer talemålet vårt i møte med andre (Mæhlum, 2012, s. 112). Brit Mæhlum trekker frem et eksempel med en sunnmøring i Oslo. Dersom sunnmøringen opprettholder sitt talemål, eller kanskje forsterker sitt talemål i møte med østlendingen, divergerer han. Dersom han legger vekk sitt talemål, eller i hvert fall reduserer enkelte sunnmørske uttrykk, vil han konvergere. Det er flere mulige årsaker til å bruke disse to strategiene. Divergens kan være et uttrykk for å opprettholde en distanse til den man snakker med, og derfor opprettholde sine språklige trekk, eller det kan fungere som et ledd i å opprettholde sin egen sosiale tilhørighet (Mæhlum, 2012, s. 114). Konvergens handler om nettopp det motsatte – å redusere distansen til den man snakker med, eller distansere seg fra sin sosiale tilhørighet (Mæhlum, 2012, s. 114). Uansett hvilken strategi man velger, om man velger noen, står man overfor en diskusjon med seg selv, fordi man må ta stilling til om noe er mer autentisk enn noe annet, eller om dette fungerer situasjonsbestemt og dermed er en naturlig del av de ulike sosiale identitetene (Mæhlum, 2012, s. 115). Man kan ha en lokal talemålsvariant som er sterkt forankret hos familien, og samtidig ha et mer standardisert talemål blant venner, uten at det fungerer som en motsetning.

## 2.9 Til slutt

Kan identiteten bli ferdig utviklet? Bauman har et pessimistisk syn på identitet når han sier at man ikke kan forplikte seg til en og samme identitet gjennom et helt liv: "Identities are for wearing and showing, not for storing and keeping" (Bauman, 2004, s. 89). Illeris sier at målet for identitetsutviklingen er å oppnå en identitet som innebærer en balanse mellom stabilitet og fleksibilitet "som er karakteristisk for voksne i dag" (2013, s. 128). I disse to begrepene ligger stabiliteten i at man er seg selv, og fleksibiliteten i at man kan endre seg. Det ville være underlig om man er den samme når man er 15 som når man er 50, men man kan oppleve gjenkjennelse i seg selv, selv om

rammene rundt livet forandrer seg. Denne gjenkjennelsen knytter seg til vårt innerste indre liv – selvet, eller den personlige identiteten.

Thomas Hylland Eriksen hevder at vi bare er identiske med oss selv, og jeg har i dette kapitlet trukket frem noen faktorer som påvirker vår identitetsutvikling – blant annet sosiale relasjoner på ulike nivåer, kontrastering, modellering, språk og selvfremstilling. Det er derfor flere elementer som spiller sammen, danner vår identitet, og som følgelig gjør oss unike. Man kan ha en opplevelse av å være en helhet på de ulike arenaene man opptre på, gjennom å delta i sosiale fellesskap som konstruerer en gruppeidentitet, og man vil alltid gå inn og ut av ulike fellesskap når man beveger seg gjennom de sosiale landskapene. Identitet handler om identifikasjon og gjenkjennelse, men like mye om hva som er distanseskapende.

### 3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Fordi læreplanen er førende for norskundervisningen, har jeg valgt å studere identitetsbegrepet i lys av læreplanen, men det er ikke alle aspekter ved identitetsfremstillingen i læreplanen som jeg mener er like relevante i arbeid med *Innsirkling*. Opplæringen skal blant annet styrke samisk identitet, og det ser jeg vanskelig å ivareta gjennom *Innsirkling*, men at det finnes en samisk identitet synliggjør samtidig at det finnes mange typer identiteter, og at identitetsbegrepet berører minoritetsgrupper. Jeg kommer tilbake til denne diskusjonen mot slutten av dette kapittelet.

Den gjeldende læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er en reform som ble ferdigstilt i 2006. Det har blitt gjennomført flere endringer, blant annet i 2013, da norskfaget gjennomgikk en stor revisjon<sup>3</sup>. Læreplanverket består av en generell del, læreplaner for fag og prinsipper for opplæringen. Prinsippene sammenfattes i et eget dokument som blant annet utdyper opplæringsloven, og den har en læringsplakat som skaper forbindelser mellom skolen, hjemmet, nærmiljøet og elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Her stadfestes det at skolen skal bidra til å utvikle elevenes identitet. Punkt fire i læringsplakaten sier at skolen skal: ”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Læreplanens generelle del beskriver viktig faglig og sosial kompetanse som skal legge grunnlaget for livslang læring i og utenfor skolen. Den innledes med at ”[o]pplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 2). Læreplanens generelle del utdyper menneskesyn og verdigrunnlag gjennom beskrivelser av det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske, som elevene skal bli gjennom det trettenårige utdanningsløpet.

Den generelle delen av læreplanen er ikke ny i *Kunnskapsløftet*. Den ble vedtatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1993, og har blitt videreført uten endringer, selv om nye læreplaner har blitt tatt i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Det arbeides nå med nye læreplaner som skal tre i kraft fra skoleåret 2020/2021. I

---

<sup>3</sup> Når jeg omtaler læreplanene velger jeg derfor å henvise til Kunnskapsdepartementets revisjon (2013), selv om læreplanverket ble tatt i bruk i 2006.

Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse*, vises det til at læreplanens generelle del i liten grad blir brukt ved lokalt læreplanarbeid, og at læreplanen derfor ikke fungerer helhetlig (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 19).

Forslag til ny generell del av læreplanen ble lagt ut på høring 13. mars 2017. Nestleder i Utdanningsforbundet, Hege Valås, skriver i bladet *Utdanning* 6/2017 at mange lærere har et nært forhold til den generelle delen av læreplanen, og knytter sin profesjonelle identitet til den (Valås, 2017). Hun oppfordrer til engasjement i eget forbund, og ber medlemmene komme med innspill til høringsutkastet. I *Utdanning* 9/17 vises det til Skøyen skole, som bruker den generelle delen av læreplanen aktivt i undervisningen gjennom hele året (Ruud, 2017, s. 12). De deler inn skoleåret etter mennesketypene i læreplanen, og avslutter hver periode med en fellessamling for hele skolen (Ruud, 2017, s. 12). Det synet på den generelle delen som Stortingsmelding 28 beskriver, er kanskje ikke gyldig fullt ut, selv om måten de arbeider med den generelle delen på Skøyen skole nok heller ikke er representativ for alle landets skoler. Men det er problematisk at dokumentet som utdyper nettopp menneskesyn og verdigrunnlag ikke blir anvendt i særlig grad. Samtidig sier det kanskje noe om dokumentet selv – at det ikke har blitt oppdatert eller fornyet på 24 år, selv om det for eksempel skjedd en endring i formålsparagrafen, og samfunnet har endret seg vesentlig siden 1993.

### **3.1 Identitetsbegrepet i læreplanens generelle del**

Hensikten med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er å være et helhetlig styringsdokument som sikrer både generell og fagspesifikk kompetanse, og det er derfor læreplanen har en generell del i tillegg til de enkelte fagplanene. At identitetsutvikling er et tema som skal arbeides med i norskfaget fremgår derfor både av læreplanens generelle del, og læreplanen for norskfaget, og jeg vil nå trekke ut hva læreplanverket sier eksplisitt om identitet.

I den generelle delen av læreplanen, som strekker seg over 22 sider, fremkommer identitetsbegrepet eksplisitt ni ganger. To av dem er i overskriften: ”Kulturarv og identitet”, fordi dette også er å lese i innholdsfortegnelsen (2013a, s. 1 og 4). Avsnittet om identitet og kulturarv plasseres hos det meningssøkende mennesket, og i løpende tekst står det: ”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (2013a, s. 22). ”Å bli

fortrolig med” betyr det samme som ”å venne seg til<sup>4</sup>”. Jeg tolker derfor sitatet fra læreplanen som at elevene skal bli kjent med tradisjonene. Identitetsutviklingen fremstår som overføring av tradisjoner som kan oppfattes som satte. Dersom dette er å utvikle identitet, mener jeg læreplanens fremstilling er noe ensidig, for det ”å bli fortrolig med” gir lite rom for diskusjoner. Jeg har flere ganger i teorikapittelet skrevet at å utvikle identitet er noe som gjøres aktivt.<sup>5</sup> Om ”Det samarbeidende menneske” står det at: ”En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem”. ”Samspill” er en aktiv handling, og er gjenkjennelig som identitetsutviklingens aktive side. Det er et vesentlig moment ved identitetsutvikling, som nevnes blant annet av Bauman (2004), Hylland Eriksen (1997) og Frønes (1998). At læreplanen mener identitet utvikles gjennom å bli fortrolig med arven, samtidig som mennesket er med på å forme omgivelsene, er dels motstridende. Man kan ikke påvirke kulturarven – historien – den er jo allerede der. Ifølge Bø & Schiefloe er det først når våre identitetsmarkører eller referanser blir varige at vi selv kan være bærere av tradisjonene (2007, s. 127), og dersom man ønsker at elevene skal bli tradisjonsbærere, så må man kanskje kontinuerlig arbeide med å overføre våre lokale og nasjonale tradisjoner.

Videre står det: “Denne arven [kulturarven, min anm.] må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur” (2013a, s. 4). Jeg leser dette som at man skal overføre kunnskapen i større utstrekning dersom man er i skoler med samiske elever. Hvis man derimot *ikke* er i en samisk skole, er det da ikke nødvendig å gi rom for en videre utvikling av samisk identitet. Ved første lesning virker dette underlig, men det handler om at det er de med samisk tilhørighet som utvikler en samisk identitet, nettopp fordi identitet handler om gruppefellesskapene man har tilknytning til. Behovet vil følgelig ikke være tilstede i klasser uten samiske elever. Jeg kan ikke se at *Innsirkling* har potensiale for å bidra til å styrke samisk identitet, ei heller bidra til økt kunnskap om samisk kultur. En måte å håndtere dette på, dersom man har samiske elever i klasserommet, kan være å bruke *Innsirkling* og de momentene jeg trekker frem i oppgavens didaktiske del, som en inngang til et mer spesifikt arbeid med samisk identitet.

I delkapittelet ”Internasjonalisering og tradisjonskunnskap” står det at:

---

<sup>4</sup> Definisjon fra Bokmålsordboka. Oppslagsverket finnes digitalt på [ordbok.uib.no](http://ordbok.uib.no)

<sup>5</sup> Se f.eks Frønes (1996) i kap. 2.4, Giddens (1996) i kap. 2.4 og 2.6, Nissen (2001) i kap. 2.7.

[... ] når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet - for å bevare miljøer med bredde og styrke. God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 16).

Nasjonal identitet og lokal forankring fremheves. Det står også at opplæringen "[...] må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet" (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 2". Disse sitatene formidler at det finnes en kollektiv størrelse som er vår nasjonale identitet. Videre står det at kristen tro er en del av vår arv, som en felles sammenbinding uavhengig av trosretning, og at "Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet" (2013a, s. 3). At den kristne tro binder oss sammen i ukens rytme og årets høytider kan man være enig i. I Norge bruker vi den gregorianske kalender som er basert på solas rytme, men kalenderen er også regulert med offentlige høytidsdager, som hviler på den kristne kalenderen, blant annet gjennom markering av jul og påske. Det er slik at mange feirer disse høytidene selv om de identifiserer seg med kristen tro, fordi høytider også er knyttet sammen med tradisjoner. Dette kan være en av årsakene til at læreplanens generelle del oppfattes som utdatert, fordi den kristne formålsparagrafen er blitt endret siden 1993.

## **3.2 Identitetsbegrepet i læreplanen for norskfaget**

Læreplanen for norskfaget innledes med et formål med faget som beskriver norskfagets betydning i både en lokal og global kontekst, og så utdypes de tre hovedområdene: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 3). Videre gjøres det rede for de fem grunnleggende ferdighetene: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, og hvordan ferdighetene skal forstås i norskfaget. Videre avgrenses innholdet i norskfaget av de etterfølgende kompetansemålene i læreplanen som viser fagspesifikk kompetanse elevene skal ha nådd etter de bestemte årstrinnene.

Norskfaget favner bredt. Det er et kulturfag og et ferdighetsfag som har et



spesielt ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving. Det er flere som påpeker stofftrengselen i norsk skole generelt og i norskfaget spesielt, fordi det store innholdet i faget ikke samsvarer med dybdelæringen som skal vektlegges i de nye læreplanene.

Formålet for norskfaget innledes med at: ”Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 2). Som jeg påpekte i teorikapittelet, impliserer denne setningen en dynamisk forståelse av identitetsbegrepet. Identiteten er ikke noe man skal finne, det er noe man har, og som skal utvikles. Jeg oppfatter denne setningen som at identitetsutvikling skal være et vesentlig moment i faget, når den første og innledende setningen i læreplanen for norskfaget uttrykker dette. Likevel fremkommer ”identitet” kun to ganger i fagplanen. Den neste er her:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 2).

Språket fremheves i læreplanen fordi norskfaget står i særstilling i elevenes språklige utvikling. Her skal elevene bli kjent med det fortidige og samtidige språket, og utvikle sin egen språklige identitet. Språklig identitet handler om hvordan man identifiserer seg med ulike språk, dialekter, skrift- og taleformer. Dialekten man har sier noe om hvor man bor eller hvor man kommer fra, og fungerer som en identitetsmarkør. En som snakker halling vil antakelig identifisere seg med andre fra samme dalføre, og det kan derfor skapes en sosial identitet fordi de med lik geografisk tilknytning også kan ha en tilsvarende språklig tilknytning.

Etter å ha lest avsnittet opplever jeg likevel identitetsbegrepet som avgrenset, og det kan tolkes som om norskfaget kun skal favne om språklig identitet. Dersom man tar i betraktning den betydelige vekten identitet tillegges i læreplanens generelle del, mener jeg at man ikke kan tolke det slik. Jeg mener identitetsutvikling i norskfaget ikke begrenser seg til språklig identitet, men også vil berøre andre aspekter ved

identitetsbegrepet, nettopp fordi identitetsutvikling er et mål for hele opplæringen, og det er en del av utviklingsprosessen gjennom hele skoleløpet.

### 3.3 Til slutt

At læreplanen har et dynamisk syn på identitetsbegrepet, men også en sosiologisk perspektiv, kan man lese av Utdanningsdirektoratets temafane på internett om identitetsbasert mobbing. Denne typen mobbing defineres som ”mobbing knyttet til gruppebaserte fordommer om nedsatt funksjonsevne og etnisitet, men også om religion, kjønn, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og lignende” (Utdanningsdirektoratet, 2016, 08.06). Definisjonen impliserer at ulik gruppetilhørighet er en del av identiteten, og jeg mener dette fungerer utdypende til identitetsfremstillingen i læreplanen.

Oppsummert berører identitetsbegrepet i læreplanen – altså den generelle delen og læreplanen for norskfaget – temaene religion gjennom kristen tro, kulturarv, nasjonal identitet, språklig identitet og samspillet med andre. Identitetsbegrepet defineres ikke, selv om disse kategoriene gir føringer for hva identitetsbegrepet er og skal være i opplæringen. Det legges et ansvar på læreren, for det er opp til den enkelte lærer å operasjonalisere identitetsbegrepet. Derfor mener jeg at denne oppgaven er betydningsfull, fordi den vil forsøke å vise hvordan man kan omsette arbeid med identitetsutvikling til arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet. Samtidig skal jeg ikke overvurdere betydningen, fordi å lese én roman umulig kan berøre alle aspekter ved identitetsbegrepet, men den kan være et bidrag.

## 4 Hvem er David?

I teorikapittelet har jeg diskutert ulike teoretiske innganger til identitetsbegrepet. Oppsummert leder det tilbake til hvem vi er, hvem vi blir, og hva som innvirker på nettopp dette. Identitet kan oppsummeres med spørsmålet ”hvem er jeg?”, og i analysen stiller jeg derfor følgende spørsmål til teksten: Hvem er David? Svar på det spørsmålet finner jeg gjennom fortellingene til Jon, Arvid og Silje, personer som har stått David nær i barne- og ungdomstiden, men som ikke lenger har kontakt med han. Den eneste som sier at han har møtt David etter at han flyttet til Trondheim for å studere, er Jon, som møtte han på vinmonopolet ”vesle julaften for åtte–ni år sidan” (Tiller, 2007 s. 103<sup>6</sup>).

Det er påfallende at kontakten mellom David og de tre har blitt brutt og ikke gjenopptatt, og det kan kanskje være urimelig å forvente et vesentlig bidrag til Davids identitetskonstruksjon når ingen av de tre brevskriverne har hatt kontakt med David på 15 år. Det betyr likevel ikke at informasjonen er ubetydelig. Anthony Giddens påpeker at utviklingen av selvet foregår i en bane fra fortiden og til en forutseende fremtid. Viktige hendelser eller elementer velges selektivt ut gjennom den kognitive bevisstheten rundt ulike faser i livet, som del av et bidrag inn i den fremtiden man ønsker seg, for slik å skape en sammenhengende livstid. Giddens kaller dette selvets bane (1996, s. 94). David har ikke mulighet til å skape denne sammenhengende livstiden, fordi han har mistet hukommelsen, men Tiller lar de tre brevskriverne være viktige bidragsytere når David skal rekonstruere sin identitet.

Dette kapittelet er inndelt slik som *Innsirkling*, med Jons, Arvids og Siljes del i kronologisk rekkefølge. Analysedelene kan likevel ikke leses isolert fra hverandre, fordi romankarakterene fungerer som bipersoner i hverandres fortellinger. Derfor er det enkelte henvisninger på kryss av de tre delene. Diskrepans mellom fortellerstemmene er viet stor oppmerksomhet i analysekapittelet, fordi de tre stemmene kontinuerlig spiller med og mot hverandre gjennom teksten.

---

<sup>6</sup> *Innsirkling* ble gitt ut i 2007, og den er trykt i flere opplag. I min analyse har jeg brukt en pocketutgave fra 2014 (8. opplag).

## 4.1 Veien inn i *Innsirkling*

Handlingen i romanen lanseres på bokomslaget. Det viser en kontaktannonse med et bilde av en mann med kaps. Tittelen er: ”Kjenner du denne mannen?”, før brødteksten: ”Han har mistet hukommelsen og trenger hjelp til å finne ut hvem han er. Kontakt [nevrologisk@klinikken.no](mailto:nevrologisk@klinikken.no) for nærmere informasjon”. Jeg kaller det en kontaktannonse, for i motsetning til andre annonser etterspør denne kontakt mellom mennesker, uten at noe skal kjøpes eller selges. Bildet illustrerer at kontaktannonsen er revet ut av en avis, og vi får derfor en tydelig indikasjon på hvilket medium den er trykt i. Det er en rød ring rundt annonsen som ser ut til å være tussj.

Fordi bokomslaget befinner seg utenfor den løpende teksten, er den en del av det som kalles tekstens peritekst. Begrepet stammer fra den franske strukturalisten Gerard Génette, og omfatter de utenomtekstlige elementene som omgir det vi omtaler som teksten selv (Génette, 1991, s. 263). Peritekst er elementene som hører til teksten, som forord, tittel, kolofon og vaskeseddel, og det er derfor i periteksten vi introduseres for David. Elementene som ikke tilhører teksten selv, men som omgir den, og er tilført av noen andre enn forfatteren, kaller Génette epitekster (1991, s. 262). Det er dermed peritekster og epitekster som i sum utgjør tekstens paratekst.

*Innsirkling* er utgitt med tre ulike bokomslag. Det som skiller seg mest ut er hvitt, med en silhuett av en mann på forsiden, og denne inngår i en serie med tilsvarende omslag på alle romanene i trilogien. Denne serien ble publisert i 2014. De to andre har et bilde av kontaktannonsen på omslagets forside, og jeg mener de er å foretrekke. Ved å lansere handlingen på forsiden fungerer omslaget dessuten som en pedagogisk tekst i seg selv, og det er interessant å se hvordan elementene fra omslaget praktisk talt er sirklet inn – annonsen er klippet ut og ringet inn, og det er et tydelig samspill mellom teksten og periteksten.

## 4.2 Komposisjon

*Innsirkling* er en realistisk roman. Den forholder seg både til virkelige steder og virkelige referanser. Romansjangeren utfordres noe, fordi *Innsirkling* består av både dramatisk diktning og brev. Den er ikke en typisk klassisk brevroman, fordi den ikke baserer seg på brevveksling mellom to, men det er en kontinuerlig veksling mellom brev og nåtid. *Innsirkling* er bygget opp i tre deler, som hver tilhører en karakter.

Delene er avgrenset med en overskrift: ”JON”, ”ARVID”, ”SILJE”. De tre delene har en visuelt identisk inndeling med åtte delkapitler, hvorav fire er hverdagsfortellinger og fire er brev til David. De begynner med hverdagsfortelling og avsluttes med et brev. I hver del får vi derfor to hovedhandlinger som foregår på ulikt tidsplan. Hverdagsfortellingene foregår i nåtid, og er datert til sommeren 2006. Samtidig skriver romankarakterene brev til David, og de forteller primært om Davids ungdomstid på slutten av åttitallet. Den samme romankarakteren fungerer som førstepersonsforteller gjennom hele sin del, men det er fortellerens temporale plassering som endrer seg mellom brevene og nåtidsfortellingene. I brevene er narrasjonen etterstilt, fordi fortelleren forteller om tiden da de kjente og hadde kontakt med David. I nåtidsfortellingene er narrasjonen samtidig, fordi fremstillingen er scenisk.

Dersom gjenfortellingen av hendelsene i historien ikke er kronologisk arrangert, slik som i *Innsirkling*, hvor det veksles mellom nåtid og fortid, er teksten strukturert anakronisk. Fordi historien fortelles bakover i tid, som fortellerne gjør når de skriver om minner fra fortiden, har vi å gjøre med en analepse (Gaasland, 1999, s. 37). I *Innsirkling* er dette en logisk oppbygging fordi de skriver *brev* for å fortelle om Davids barne- og ungdomsår. Det er implisitt i brevskrivning at man skriver i fortidsform – man refererer til noe som har skjedd tidligere. Kronologiavviket i teksten – vekslingen mellom nåtid og fortid – har en kompositorisk funksjon, fordi man tolker teksten og karakterene i en samtidighet mellom hvem de er nå og hvem de utgir seg for å ha vært.

Per Thomas Andersen oppgir at det i en litterær tekst er tre instanser på både avsender- og mottakersiden (2012, s. 47). Utenfor teksten finner vi den faktiske forfatteren, Carl Frode Tiller, og den faktiske leseren, som i denne oppgaven er meg. I teksten finnes den impliserte forfatteren og den impliserte leseren, gjennom de normer og verdier teksten formidler, og hvem som er tekstens idealleser (Andersen, 2012, s. 47). Fortelleren i *Innsirkling* vil jeg kalle en dobbelt instans. Den er representert i teksten som en intern førstepersonsforteller gjennom Jon, Silje og Arvid, og det kommer til syne ved at de bruker det personlige pronomenet ”jeg”. At teksten markerer et eksplisitt ”du”, og derfor har en tilhører, er i følge Andersen ganske uvanlig for en litterær tekst (2012, s. 47). Det er likevel vanlig i brevskrivning, og avsenderen forholder seg til et ”du”, som er David, og det skapes en nærhet mellom avsender og mottaker.

Nåtidsfortellingene innledes med en overskrift som gir informasjon om sted, dato og en beskrivelse av situasjonen. For eksempel: ”Namsos, 5. juli 2006. Heim til mamma” (s. 22), ”Sykehuset Namsos, 4. juli 2006. Å forsone seg med det” (s. 149), og

”Trondheim, 3. juli 2006. Familiemiddag heime hos Silje og Egil” (s. 224). Overskriftene gir assosiasjoner til dramaet, som typisk kunne innledes på samme måte. Situasjonsbeskrivelsen fremstår som iscenesettelsen tilhørende hver akt. Effekten dette får i teksten, er at fortellingen går rett på sak. Slik er det ikke i brevene, hvor bare tid og sted markeres, som for eksempel ”Vemundvik, 19. juli 2006” (s. 96). Det er typisk for brev, formelle og uformelle, at man oppgir denne informasjonen. Det sier noe om hvor adressaten har befunnet seg når han eller hun har skrevet brevet, og i et personlig brev gir det gir en følelse av nærhet.

Brevene til David er gjennomgående skrevet i kursiv. Det markerer en kontrast mellom brevene og nåtid, og det er ikke tvil om hvor i teksten man befinner seg. Kursiv brukes typisk for å skape bestemte effekter (Rannem, 2017), og i *Innsirkling* kan man si at kursivering understreker retrospeksjonen.

Narratologiens frekvensbegrep er relevant å ha med seg i denne analysen, fordi noen enkelthendelser fortelles om flere ganger, og vi står derfor overfor repetitiv frekvens (Gaasland, 1999, s. 41). Singulativ frekvens forekommer når én hendelse fortelles om én gang, og det er dette fortellerne hovedsakelig anvender. Samtidig opptrer de ulike karakterene som bipersoner i hverandres historier, og det er derfor spesielt interessant å undersøke Tillers bruk av repetitiv frekvens. Jeg vil diskutere frekvens til sist i analysen – som en del av en sammenligning, fordi et av de sentrale poengene i denne analysen er hvordan flere personer forteller om David, som jo er den samme personen, men som i samme situasjon presenteres ganske ulikt av fortellerne.

### **4.3 Karakterene og deres troverdighet**

Fordi de tre fortellerne i *Innsirkling* forteller til dels ulike historier om hvem David er, er det betimelig å stille spørsmål om deres pålitelighet – eller det som i narratologien kalles karakterenes troverdighet. Rolf Gaasland oppgir at det i en fortellende tekst er to primære kilder til informasjon om karakterene: Fortelleren og karakterene – både karakteren selv og andre karakterer (1999, s. 96–97). Informasjonen som vurderes i en slik sammenheng, er ikke bare det karakteren uttrykker, eller beskrivelser av han eller henne, men også uttrykksmåten sier noe om hvem de er. Gaasland understreker viktigheten av å vurdere troverdighet, spesielt førstepersonsfortellerens troverdighet, fordi den ikke kan vite hva de andre karakterene føler eller tenker (1999, s. 96). Det er

denne forståelsen av troverdighet som ligger til grunn når jeg senere i kapittelet refererer til dette begrepet.

Vi møter flere karakterer i *Innsirkling*, men de viktigste er fortellerne og brevskriverne – Jon, Arvid og Silje, i tillegg til David. Gjennom Arvid får vi høre at David er født rundt 1970, og var ungdom på slutten av åttitallet. Omstendighetene rundt Davids ankomst i verden, er at moren studerer hjelpepleie, men avbryter utdannelsen fordi hun blir gravid med David. Hun flytter hjem til faren sin, Erik, på Otterøya. Han er enkemann og kommunist. Davids far er gjennom hele romanen ukjent, og Berit deler ikke denne hemmeligheten med noen.

Når David er 11 år flytter han og moren inn til presten Arvid, som blir Davids stefar. Han er den av de tre brevskriverne som tidligst ble kjent med David, og derfor har tilgang til informasjon om David mens han fremdeles er barn, og før han begynner på videregående skole. Der blir han kjent med de jevnaldrende Jon og Silje. De blir et trekløver med felles interesse i kunst og litteratur som for andre på samme alder er helt ukjent. Både Silje og Jon beskriver et kjæresteforhold til David. De tre opprettholder kontakten frem til de går ut av videregående og David, ifølge brevskriverne, flytter til Trondheim for å studere. Det skjer bare noen måneder etter at Berit dør. Når historien fortelles har Silje og Jon blitt voksne, og Arvid blitt pensjonist.

Fordi Davids stemme ikke kommer til syne i romanen gjennom David selv, får vi ikke vurdert Davids *følelse* av selvidentitet. Det kan anses som en utfordring, men samtidig er det interessant hvordan flere historier kan fortelles om en og samme person, slik som det gjøres i *Innsirkling*. Samtidig sier denne diskrepansen nettopp noe om hvordan identitet henger sammen med selvframstilling. Det er et subjektivt og konstruert fenomen, som kan tilpasses, og i ytterste konsekvens, manipuleres. Prosjektet *Innsirkling* virker på denne måten som en problematisering av det Giddens mener når han hevder at følelsen av selvidentitet er skjør, fordi mange historier kan fortelles om én person (1996, s. 70–71). Denne skjørheten mener jeg forsterkes ytterligere hos en person som har opplevd et hukommelsestap, nettopp fordi identiteten forsvinner. Det gjør David spesielt sårbar at han skal rekonstruere seg selv basert på historiene fra tre andre personer. Det finnes ikke lenger noen stabile egenskaper i mennesket som kan gjøre at man opplever seg som den samme, eller som lik seg selv, og det er akkurat her prosjektet i *Innsirkling* ligger – å skulle gjenskape Davids identitet.

## 4.4 Jon

Som ung var Jon en påtatt anarkist. Faren hans satt i fengsel for en narkotikadom, og Jon bodde sammen med broren Eskil og moren Grete. Den voksne Jon er fri fra forpliktelser, i den betydning at han er enslig, barnløs, og så vidt vi vet, bostedsløs. Han er bassist i et band sammen med Anders og Lars, og har akkurat gjort det slutt med kjæresten Wenche. Vi introduseres for Jon mens han er på turné med bandet. Lars tar et oppgjør med Jon. Han er lei av klagingen hans, og Jon beskyldes for å være negativ, og slitsom å være sammen med. Jons reaksjon er først å le overdrevent, før han begynner å gråte. Han tenker at han ”begynner å gråte for ein bagatell som dette, fordi dei seier at eg er negativ” (2007, s. 9). Det er ikke en bagatell å bli kritisert for måten man *er* på. Reaksjonen hans tyder på at det er oppriktig, selv om han i indre monolog sier at han har gjort seg til. Jon opplever selv at han aldri har passet så godt inn i et band før, men de to andre sier at turnéen har vært et slit som har gått fra vondt til verre.

Når vi vet at substantivet identitet kommer fra verbet å identifisere, forklarer Bø & Schiefloe hvordan vi foretrekker relasjoner med mennesker som er like oss selv (2007, s. 133). Med henvisning til Smith et al. (2003, i Bø & Schiefloe, 2007, s. 133) beskriver de menneskelige samspill som evokative og proaktive. Førstnevnte viser til hvordan individualiteten hos den enkelte frembringer følelser hos andre. Proaktivt samspill viser til at vi foretrekker å være sammen med mennesker som ligner oss selv, slik at vi får bekreftet våre særegenheter, holdninger og ferdigheter (Bø & Schiefloe 2007, s. 133). Ved å søke oss til nettopp disse menneskene eller gruppene foretar vi aktive valg, og dermed bestemmer vi hvilket miljø vi er en del av og følgelig hvem vi er. Slik skaper vi oss selv; vår identitet (Bø & Schiefloe, 2007, s. 133). Utfordringen for Jon, er at han antakelig søker seg til de nevnte menneskene fordi han opplever samspillene som proaktive, men teksten indikerer at de han møter opplever samspillene som evokative. Det er også derfor konflikten oppstår.

I stedet for å bli med bandet til kulturhuset for å spille konsert, ber han om at bilen stoppes, så går han ut og vekk fra dem. Jons løsning på konflikten med bandet er symptomatisk for hvordan karakteren Jon håndterer problemer. Han går. Han oppsøker så moren sin, og der havner han i konflikt med broren og svigerinnen. De forteller at de skal adoptere et barn fra Colombia, som Jon kaller ”sotrør”, og han beveger seg inn i en høylytt diskusjon med broren og parodierer hans politiske holdninger. Når broren sier: ”Du treng vel for fan ikkje la det gå utover oss at du er homo [...]” ,s. 66), velger Jon igjen å gå. Da går han til ekskjæresten Wenche, som har innvendinger mot Jons måte å



løse problemene sine på, og han forlater også henne i sinne. Jon reiser til hytta i Vemundvik, og det er der han skriver brevene til David.

#### 4.4.1 Jon – tydelig og ambivalent

Jon posisjonerer seg overfor David som mottaker av brevene når han omtrent ikke bruker de personlige pronomenene ”jeg” og ”du”, men ”vi”. Han tillegger David meninger som han ikke har belegg for gjennom teksten, og det er derfor det oppstår en tvil rundt Jon, fordi en førstepersonsforteller ikke kjenner andre personers tanker og følelser (Gaasland, 1999, s. 96). Han refererer sjelden til samtaler mellom seg selv og David, som ville være vanskelig tjue år etter, men samtaler som David har fortalt han om, som har foregått mellom Erik og Berit for eksempel, gjengir han som sitater. Jeg mener at Davids stemme ikke kommer godt frem gjennom brevene til Jon, fordi de kamoufleres i Jons bruk av ”vi”, som om de deler alle meninger og oppfatninger. Jon virker trygg i dette. Han forteller blant annet at de ble provoserte av at kinofilmene kom sent til Namsos, og at den lokale platebutikken ikke solgte Prince, men Jon sier at ”vi fryda oss og var avhengige av dei [namsosingene, min anm.] for å kjenne oss så oppvakte, samfunnsbevisste og kulturelle som vi ville kjenne oss” (s. 40). Ved å si at de følte seg så oppvakte som de *ville* kjenne seg, bekrefter Jon for øvrig noe av det mest sentrale ved identitetsbegrepet. Man kan ikke forholde seg til identitet med mindre man har en tanke om at man kan bli noe annet, påpeker Bauman (2004, s. 19), og Giddens hevder at: ”Vi er ikke, hvad vi er, men hvad vi gør os selv til (1996, s.94). Og det er det Jon sier her – at de trenger de andre for selv å føle seg så kulturelle om de ønsker.

Ved å ha et slikt syn på namsosingene konstruerer Jon dessuten en motsetning mellom seg og David og de andre, og det sier han også helt eksplisitt når han sier at de var avhengige av dem. Det kreves en motsetning for å skape et fellesskap. For å være en inngruppe, en del av et sosialt fellesskap, må det være noen som ikke er en del av det, og derfor er en utgruppe, slik som Bauman & May påpeker (2014, s. 31). Ved å se ned på namsosingene og se på seg selv som ”opne, nysgjerrige og med blikket vendt ut mot den store verda [...]” (s. 39), opphøyer de seg selv og skaper sitt selvbylde. De impliserer at namsosingene er det motsatte. De *kontrasterer*. Ifølge Jon gjør de det aktivt, ved at de fremprovoserer slike episoder gjennom for eksempel å etterspørre spesiell musikk. Som 17-åringer påberoper de seg å være mer intellektuelle enn voksne

de møter på sin vei, fordi de ikke har den samme interessen for kunst og kultur og ikke kjenner til artisten Prince.

Det jeg opplever som mest problematisk ved karakteren Jon, er at det ikke er koherens mellom hva han sier og hva han tenker i nåtidsfortellingene. Det er heller ikke koherens mellom hans tydelighet overfor David i brevene, og hvem han fremstår som i nåtidsfortellingene. Effekten denne diskrepansen får er at man blir mistenksom, fordi det er en stor kontrast mellom Jons indre monolog og brevskrivningen til David. Samtidig er det verdt å ha med seg at det nettopp *er* en forskjell mellom indre monolog, altså tankereferater fra eget hode, og skrevne brev, men jeg opplever avviket som for stort til at det virker troverdig.

Jon tenker flere ganger at han ikke forstår hvorfor han sier eller reagerer som han gjør, og han fremstår som selvreflekterende, samtidig som han mangler selvkontroll:

– Gratulerer, da! seier eg, greier å presse ut av meg eit gratulerer, men det høres halvhjerta ut, er likeglad i stemma, nesten kald. Blir berre slik. Og det dårlege samvettet veks i meg, kan ikkje oppføre meg slik som dette, eg stygt, men eg kan ikkje for det (s. 61–62).

– Å herregud, sjå dei fine auga, seier mamma, og så snur ho seg mot meg, rekker meg bildet. – Sjå, Jon! Seier ho. – Sjå kor fin han er! Eg tar imot bildet med ein litt likeglad handbevegelse, hatar meg sjølv idet eg gjer det, vil ikkje vere slik, men eg blir slik likevel, vil vise interesse, men eg greier det ikkje, ser på bildet, ser ein liten mørkhuda unge med svart, krølla hår, ser på han med eit raskt og litt uinteressert blikk, og så gir eg bildet tilbake igjen. – Mm, seier eg berre. Vrenger seg i meg idet eg seier det, vil ikkje vere slik, men det blir berre slik (s. 63).

”Det blir berre slik” og ”vil ikkje vere slik, men eg blir slik” er karakteristisk for Jon, og en betydelig del av Jons indre monolog. Han gjentar til kjedsomhet at han ikke ønsker å være på den ene eller andre måten, men han gjør likevel ikke noe med sin egen opptreden. Når Illeris hevder at målet for identitetsutviklingen er å oppnå en balanse mellom stabilitet og fleksibilitet, at man er seg selv, men *kan* endre seg (2013, s. 128), er det fleksibiliteten Jon strever med. Han ønsker å endre seg, men han gjør ikke noe aktivt med det. Når Jon opplever at verden går han imot, så går han ut fra situasjonen. Han forlater bandet når de kritiserer han for sin negative væremåte, han forlater familien når broren hans beskylder han for at Jons seksuelle legning er årsaken til oppførselen hans, og han forlater Wenche når hun konfronterer han med problemene de hadde i forholdet. Jon klarer ikke å stå opp for seg selv, han velger heller å trekke seg unna. Jon

er aktiv i forhold til egen identitet fordi han til en viss grad er selvobjektiverende. Han har evne til å se seg selv utenfra, han er kritisk – men han er passiv.

Siden det ikke er samsvar mellom Jons reaksjoner og ytringer og hva han tenker, bygges det opp en tvil rundt hans troverdighet. Det skyldes at han opptrer svært tydelig i brevene til David, nettopp gjennom posisjoneringen, mens han er svært tvilende i nåtidsfortellingene. Den eneste plassen tvilen viser seg i brevene, er i hans siste brev, når han skriver at:

[...] i løpet av dei dagane eg har brukt på dette brevet, har det slått meg fleire gongar at det er forskjellige problem eg har i dag som gjer at eg har beskrive oss som nærmare kvarandre enn det vi faktisk var. Skjønt, eg veit ikkje det heller, i skrivande stund slår det meg at det er dei same problema i samtida som gjer at eg legg til ein såpass negativ korreksjon som at vi sannsynlegvis ikkje hadde det så fint saman likevel. For vi hadde det jo fint. Alle dei hendingane og samtalaneg har referert til i dette brevet, står for meg som minne frå ei lykkeleg tid, ei tid eg saknar, trass alle problema eg har nemnt (s. 102).

Her reflekterer Jon rundt sin egen troverdighet, eller som han selv skriver, at han tillegger det siste brevet ”ein såpass negativ korreksjon” (s. 102). Han sier at han har problemer, uten at han uttaler hva disse problemene går ut på, men etter å ha lest Jons nåtidsfortellinger fremstår det likevel tydelig, i lys av de foregående avsnittene. Jon har relasjonelle utfordringer på de arenaene han opptrer på i *Innsirkling*.

#### 4.4.2 Homofili

Som innledning til sitt andre brev skriver Jon: ”Ønsket om å dra bort var ein av fleire ting som knytte oss saman. Vi hadde eit felles ønske om å reise bort frå Namsos og aldri komme tilbake igjen” (s. 39). Hvorfor vil de reise? Det sier ikke Jon, men han sier at han helt siden barndommen følte at livet han ville leve ikke var mulig å leve i Namsos. Hvorfor ikke? Teksten gir en viss indikasjon. David og Jon innleder et seksuelt forhold, og Jon beskriver en intens spenning omkring dette, før det går over til at de ”[...] skulle nytte nærmast kvar anledning til å ha sex” (s. 41).

Jon har ikke noe tydelig forhold til sin egen seksualitet, i den betydning at han ikke kaller seg verken det ene eller andre. Han forteller at moren hans på et tidspunkt begynte å snakke negativt om David, og at hun begynte å snakke om HIV påfallende ofte. ”Eg var like usikker på om eg var homofil, heterofil eller bifil den gongen som det

eg er i dag, men det gjorde det ikkje mindre smertefullt å høre henne snakke og oppføre seg slik som ho gjorde” (s. 51). Det som er verdt å merke seg, er at det samsvarer med Nils Axel Nissens poeng, om at man trenger noen begreper for å formidle sin selvforståelse til andre (2001, s. 29). Jon har begrepene på plass fordi han anvender dem, i sitatet over, men han bruker dem ikke om seg selv. Nissen påpeker videre at man blir homofil i den grad kulturen man er i tillater det (2001, s. 33), så er det kanskje nettopp derfor Jon ikke på noe tidspunkt ”kommer ut av skapet”. Selv om kulturer kan defineres som noe større enn en enkelt familie, så har ikke Jon blitt møtt med forståelse og bekreftelse hjemmefra. Moren har ikke signalisert at homofili er verken tillatt eller akseptert.

Ifølge Illeris står dagens ungdommer overfor en problematisk identitetsdannelse, fordi de må navigere i enorm mengde ”identitetstilbud [...], ”identitetsgivende aktiviteter og atfærdsformer”, samtidig som de må forholde seg fra tilbud og forventninger fra samfunnet og de voksne (2013, s. 128). I den grad moren til Jon ikke aksepterer muligheten for at sønnen hennes kan være homofil, så kan Jon kjenne at han ikke lever opp til hennes forventninger – som jo er noe annet enn den han *er*, selv om Jon ikke uttaler dette.

Erikson hevder at et kriterium for identitetsutvikling er å få bekreftelse fra omgivelsene når det gjelder utvikling og utforskning, drømmer og forhåpninger, og konsekvensen av å ikke få denne bekreftelsen vil kunne være utagering og et liv uten følelse av en stabil identitet (1992, s. 123). Man kan diskutere hvorvidt det er mulig å oppnå en stabil identitet, men man kan ha en opplevelse av å være den samme. Det er smertefullt å bli møtt med fordommer hos sine egen mor, og Jon opplever at kjærligheten ikke er betingelsesløs. Dette fører kanskje ikke til manglende identitetsfølelse, slik som Erikson hevder, men en slik flukt fra de menneskene som står han nærmest er jo en slags utagering. Straub poengterer at identitetsproblemer er det samme som problemer med orientering – for å være identisk med seg selv må man klare å plassere seg innenfor de rammene samfunnet og kulturen tilbyr (2002, s. 62). Jons stadige flukt fra konfrontasjoner indikerer at han ikke klarer å orientere seg i de sosiale rommene han opptrer i.

Jon skriver at han allerede som barn hadde en følelse av at ”[d]et livet eg var meint å leve, ikkje var muleg å leve i den vesle, dovne sagbruksbyen der eg budde [...]” (s. 39). Det er fristende å tenke at annerledesheten Jon kjenner på, handler om hans seksualitet, og at David bekrefter denne identiteten: ”Å ha sex med kvarandre vart eit

slags bevis på at det sjølvbildet vi hadde laga oss, stemte, og derfor var vi nesten stolte etterpå” (s. 42). Jon bruker substantivet ”bevis”. Bauman sier at identitet er et valg, og at man må streve for å opprettholde identiteten, og streve for å beskytte den (2004, s. 16). Nissen påpeker at det å være homofil er et valg, fordi man må velge å identifisere seg med en homofil identitet (2001, s. 39). Og kanskje er det nettopp det de to gjør når det er deres seksuelle relasjon som blir symbolet – beviset – på deres selvbilde, distansert fra verden utenfor, selv om Jon ikke bruker begrepet ”homofil” eksplisitt, og er usikker på hva han skal omtale seg selv som. Her vil jeg igjen trekke frem Jons posisjonering. Hans selvframstilling får konsekvenser for hvordan han fremstiller David, fordi han bruker ”vi”, og man tvinges til å tro at tankene han har også gjelder for David.

Jon er en sårbar type som har møtt motstand på flere områder, blant annet knyttet til hans seksualitet. Han blir konfrontert med det som ung, indirekte, av moren sin. Han blir konfrontert med det som voksen, av broren sin. Seksualitet er et kulturelt fenomen, pekte jeg på i teorikapittelet. Likevel må man ha en erfaring med det, det må være en aksept for det i kulturen, slik som Nissen påpeker (2001, s. 33), fordi man trenger et begrepsapparat for å formidle denne siden ved seg selv til andre. Dersom Jon – og David – ikke har hatt denne muligheten for å være homofil i sin kultur, så har det heller ikke vært mulig å stå frem med det.

Man får sympati med Jon, han er *Innsirklings* antihelt. Både Arvid og Silje kan fortelle at Jon har forsøkt å ta livet sitt, og Arvid skildrer betydelige psykiske problemer hos Jon. Silje latterliggjør det og mener at det er sympatisøking. Jon er en person med relasjonelle utfordringer. Han mangler selvinnsett, og viser i liten grad at han kan stå opp for seg selv. Hver gang han møter utfordringer, velger han å gå. Det kan forklare hvorfor han og David også brøt kontakten og ikke har møtt hverandre siden, selv om de sto hverandre nær gjennom flere år.

## 4.5 Arvid

### 4.5.1 Hjemmets representant

Arvid var en voksen mann da han møtte Davids mor, Berit, og han beskriver hvordan han etter mange år alene måtte tilpasse seg å få en familie. Arvid er den eneste av de tre fortellerne som var voksen da David var ung, og han har dermed observert David med

et voksent blikk. Etter Berits død skriver Arvid at han ble deprimert og begynte å tvile på sin kristne tro. Derfor søkte han seg over i jobb som regnskapsfører. I Arvids nåtidsfortellinger er han innlagt på sykehus, og bor på tomannsrom med den irriterende og snakkesalige romkameraten Eilert. Arvid er den eneste av de tre brevskriverne som befinner seg på akkurat samme sted nå som han gjorde da David var ung, og de hadde en relasjon:

Kjære David

Eg sitt i skuggen av det største kirsebærtreet, på baksida av huset der vi budde. Når eg løftar blikket frå pc-skjermen, kan eg sjå utover hagen vår, og eg kan sjå ned på den alleen vi kom kjørande oppetter den første dagen, den dagen da du og Berit flytta inn hos meg, den dagen de kom heim (s. 110).

Måten Arvid innleder sitt første brev på, kan på mange måter sies å oppsummere Arvids brevskrivning. Han er litterært sterk, og hans indre monologer har et behersket preg. De er ikke like detaljrike og intense som de oppleves hos Silje og Jon. At Arvid, i sitatet over, sier at David og Berit ”kom heim” er et uttrykk for hans opplevelse av at de hører hjemme hos han. Vi kan likevel ikke vite om David opplever, eller opplevde, det slik, eller om dette er et uttrykk for Arvids ønske om at David skal oppleve det slik. Dette er en av kjerneutfordringene med *Innsirkling*, slik som jeg også påpekte innledningsvis i kapittelet, at vi ikke får verifisert utsagnene fra fortellerne med Davids følelse av selvidentitet. Dette gjør David sårbar, slik som Giddens påpeker at følelsen av selvidentitet er skjør, fordi det kan fortelles mange historier om samme person (1996, s. 70).

Gjennom sitt første brev skildrer Arvid en glad og entusiastisk gutt, 11 år gamle David, og han trekker frem mange eksempler fra hverdagen for å illustrere hvor bra de hadde det sammen. Blant annet denne:

Å, David, det å ha deg rundt meg når eg arbeidde, det å stå høgt oppe i stigen og høre nynninga di blande seg med insektsurret frå blomsterbedet og den låge duren frå ein fjern grasklippar, det å sjå deg stå der i flekkete dongerishorts og skjermhuve som det stod Fargehandelen på, mens du duppa penselen altfor djupt ned i spannet med beis og klatta litt her og klatta litt der, slik at det silte og draup ned på dei duvande blomstrane under, det gjorde meg glad, og ikkje minst gjorde det mamma glad (s. 113–114).

Det er ingen grunn til å betvile at Arvid var glad for å ha David rundt seg. Da han møtte Berit hadde han levd hele sitt voksne liv alene. Han har ingen barn selv, og ifølge

David, gjennom Silje, opplevde han som niåring å miste begge foreldrene sine i brann. At hans relasjon til Berit er en motivasjon for å ha et godt forhold til David, påpeker Arvid selv. Han fremstiller relasjonen mellom seg og David som en solskinnshistorie mellom en stefar og en sønn. De er på samme lag i sine påfunn, er kunnskapstørste, og har derfor felles glede i å finne svar på det de lurer på.

Tidligere i kapittelet påpekte jeg hvordan Jon posisjonerer seg hos David gjennom å bruke det personlige pronomenet ”vi”. Når Arvid omtaler seg selv og David med ”vi”, er det for å fremheve egenskaper de to har til felles. Han beskriver seg selv som en grubler: ”Og her var eg og du så like, David, vi var grublarar, både eg og du” (s. 124). Han sammenligner seg og David i lys av deres egenskaper. Arvid bruker slike sammenligninger for å fremheve positive egenskaper, og bygger opp et fellesskap mellom de to. Når Jons posisjonering bidrar til at det er vanskelig å avgjøre om det som fremkommer av teksten er et produkt av Jons eller Davids meninger og identitet, kan man si at Arvid posisjonerer seg like stor grad, men at han har et mer bevisst forhold til det. Jon er mer utydelig, og effekten det får er at det stilles spørsmål ved hans troverdighet. For Arvid ser det heller ut som et virkemiddel, og et resultat av et valg han har tatt, men det reiser også et spørsmål om troverdighet.

Arvid skildrer det han selv kaller Davids ungdomsopprør, og han rammer dette inn med hjemkomst og reisestruktur. Hjemkomst kan plasseres innenfor teologien, og Arvid forklarer dette selv, når han i avslutning av sitt siste brev skriver: ”Som kristen trur eg jo at alt sluttar med at vi kjem heim, så la meg avslutte med heimkomsten vår, med den første dagen av det som skulle bli dei beste åra i livet mitt” (s. 175–176). Samtidig kjenner vi reisestrukturen fra både barnelitteraturen og dannelsesromanen (Selboe, 2015, s. 70). Der hovedpersonen i en klassisk dannelsesroman vil bevege seg vekk fra det trygge, for så å gjennomgå en transformasjon og komme hjem, beskriver Arvid noe av det samme. Arvid begynner med å fortelle at David og Berit ”kom heim”, altså hjem til seg selv, så forsvinner David vekk fra dem, mens han er ”ute på leiting”, før han brått kommer hjem: ”Ungdomsopprøret ditt var over, og du var på veg heim igjen” (s. 164).

Arvid fremstiller seg selv som en forståelsesfull voksen overfor Jon, Silje og David. Han anerkjenner relasjonen mellom dem, selv om Berit er skeptisk til kunstinteressen generelt og Silje spesielt. Arvid beundrer ungdommene og deres entusiasme, og han tolker deres kunstinteresse som ”[e]in ungdommeleg flørt med

ekstreme teoriar og standpunkt” (s. 158). Arvid hører hvordan Jon, Silje og David leser og diskuterer pessimistisk litteratur, men sier at:

Det pessimistiske livssynet du påberopte deg, rima verken med den gløden, entusiasmen og livsgleda du viste i det daglege eller med den trygge og stødige personen eg kjente deg som, og eg tolka det heile som tre ungdommar sitt forsøk på å finne ein identitet ved å gjere seg til tilhengarar av filosofar som ingen andre på same alder hadde hørt om (s. 140).

For det er jo nettopp dette ungdomstiden og identitetsutviklingen handler om – å være annerledes og unik. Ungdommer har et behov for å være unike individer i verden (Illeris m.fl., 2002, s. 43). En måte å realisere det på kan være ved å være kunstinteressert og lese forfattere som andre ikke har hørt om. Arvid normaliserer deres interesser og forklarer det med identitetssøking. Bauman sier at identiteten er ”[s]omething to be invented rather than discovered [...]” (2004, s. 15). Han påpeker at identiteten må skapes, kjempes for og beskyttes (Bauman, 2004, s. 16). Det er slik jeg tolker deres interesse for denne litteraturen, at David og de to andre bygger opp en identitet som sære, spesielle og kunnskapsrike, og de bruker kunsten og litteraturen som et virkemiddel for å opprettholde denne identiteten. Det er dette Arvid bemerker. Slik kan de distansere seg og isolere seg fra andre ungdommer, samtidig som fellesskapet mellom dem styrkes. Det er slik de kan føle seg unike, og det er følgelig slik deres selvbilde er.

Så beveger David seg vekk. Berit bekymrer seg stadig mer for Davids livsførsel. Når Arvid trøster henne, sier han: ”Det går over, Berit [...], det stikk ikkje djupt, dette, han er sytten år, han er ute på leiting, men han kjem heim igjen” (s. 141). Utsagnet impliserer at David ikke er hjemme nå – han er ikke tilstede. Han leter etter noe, antakelig seg selv, hvis man tolker Arvids utsagn i lys av hans egne identitetsrefleksjoner. At han er borte indikerer en midlertidighet, fordi han sier at David vil komme hjem igjen. Berit kan kjenne på en tapsfølelse dersom hun opplever at hun ”mister” sønnen sin, eller at han mister seg selv. Likevel skjer det noe som gjør at ikke engang den overbærende og forståelsesfulle Arvid kan forsvare David, fordi flørten med det ekstreme faktisk *blir* ekstrem:

Men på eit eller anna tidspunkt vart ungdomsopprøret ditt såpass sterkt at den slags skodespel frå mi side vart overflødig, avstanden mellom deg på den eine sida og meg og mamma på den andre vart reell, så å seie. [...] men det var ikkje



før du begynte å bygge deg opp ei lita samling av knoklar og tenner at det kom til eit slags oppgjer (s. 143).

I det følgende lanserer Arvid sitt parallellprosjekt: Sitt eget ekteskaps trussel, Samuel, den nye organisten i kirka. Det er vanskelig å trekke frem hva som egentlig er mest betydningsfullt for Arvid, fordi han bekymrer seg for sitt eget ekteskap samtidig som han og Berit forsøker å nøste opp i Davids prosjekter, og bruker Davids ungdomsopprør blir limet som holder Arvid og Berit sammen. Arvid er tvilende til egne refleksjoner omkring dette, når han i det ene avsnittet skriver at Berit overdramatiserte problemene, og i det neste skriver at bekymringen for David antakelig var for liten i forhold til hva den burde være (s. 162–163). Det underlige er at han beskriver ungdomsopprøret som plutselig over, etter at Jon forsøker å ta livet sitt. Ifølge Arvid stjeler Jon tabletter fra moren sin, men reddes fordi moren våkner og finner han. Slik beskriver Arvid hva som skjer med David som følge av Jons selvmordsforsøk:

Ironisk nok førte denne nærkontakten med døden til at også du gav opp den forkvakla filosofien din og alt han førte med seg. Ikkje over natta, naturlegvis, det trur eg du ville ha sett på som å tape ansikt på ein måte. Men sakte, men sikkert begynte du i alle fall å orientere deg bort frå den du hadde vore i tida før sjølvdriftsforsøket til Jon. Ungdomsopprøret ditt var over, og du var på veg heim igjen (s. 164).

Arvid sirkler inn Davids ungdomsopprør ved å si at David er på vei heim igjen, etter å ha kommet heim til Arvid, for så å være borte – ”ute på leiting”. Men det blir en bråstopp i fortellingen, fordi dette er avslutningen på Arvids tredje brev. Man har derfor ingen holdepunkter for at ungdomsopprøret faktisk er over, for i det fjerde brevet skriver han om Berits dødsfall og hva som skjer i tiden som følger.

Samtidig er dette utsagnet interessant, fordi Arvid bruker uttrykket ”forkvakla filosofi”. Jeg tolker det som måten han tidligere har betegnet David, Jon og Siljes interesse for kunst og litteratur, som Arvid oppgir at han har sett på med beundring. Hvorfor denne betegnelsen plutselig har forandret seg fra ”ungdommelig flørt” og ”beundring” til ”forkvakla filosofi”, kan være en indikasjon på at Arvid ikke er fullt ut troverdig.

## 4.5.2 Å komme hjem

Når Bauman & May (2014) og Hylland Eriksen (1997) skisserer de konsentriske sirkelene som identitetens rammer, er det hjemmet som er den næreste. Hjemmet som institusjon handler om tryggheten som tilbys der, fordi det er i hjemmet vi møter de menneskene, som til tross for eventuelle ulikheter, forstår oss og støtter oss i tykt og tynt (Hylland Eriksen, 1997, s. 39; Bauman & May, 2014, s. 94). David opplever store endringer i hjemmesituasjonen, fordi han vokser opp sammen med moren og morfaren, før han som elleveåring flytter inn hos Arvid. Bauman & May påpeker at så lenge hjemmet er stabilt og står i en stabil relasjon til de øvrige sirkelene, så finnes det forutsigbarhet gjennom interne forventninger (2014, s. 95). Dersom spillereglene endrer seg raskt, kan det føre til usikkerhet og forvirring (2014, s. 94). Flytting kan være en slik endring av reglene. Vi får ingen indikasjon på om dette er noe som skjer plutselig for David, og det er en mulig utelatelse i teksten. Dersom denne overgangen har vært brå, kan det, ifølge Bauman & Mays teori være et brudd i forventningene som fører til usikkerhet. Det kan forklare hvorfor David plutselig forandrer seg mot det ekstreme, og hvorfor Arvid ikke opplever koherens mellom den glade gutten han kjenner og det pessimistiske livssynet han påberoper seg, og hvorfor Davids flørt med det ekstreme blir for ekstremt.

David og morens flytting påvirker dessuten Davids relasjon til morfaren Erik. Han er en mannsperson som David har bodd sammen med, og Arvid beskriver Erik som et av Davids forbilder. Davids relasjon til morfaren Erik innbyr til to faktorer som påvirker vår identitet, både hva hjemmet er, og hvordan det påvirker oss, og hva som skjer når man får en ny erfaring med mennesker som har vært forbilder for oss. Arvid forteller om forholdet mellom David og den alkoholiserede morfaren, Erik. Skilsmissebarn vil kunne bruke utsagnet ”jeg flytter til pappa/mamma” som en løsning på misnøye med den ene forelderen. Det kan ikke David, fordi han ikke vet hvem som er sin biologiske far. Da David var i konflikt med moren sin, forteller Arvid at David sa han ville flytte til morfaren sin fordi han ikke fikk lov til å gå på rockekonsert i Trondheim. Berit reagerer med et sinneutbrudd, og David får for første gang høre sannheten om morfaren, når Berit kaller Erik ”[...] ein fyllick som ikkje bryr seg det spøtt om verken deg eller meg eller nokon annan, det har han aldri gjort” (s. 121). Etter denne episoden forteller Arvid om hvordan David begynner å ta avstand fra Erik, ved at han ikke vil være med på besøk, og ikke er tilstede når de får besøk av morfaren. Jeg tolker dette som at Davids barndomsminner faller i grus, og hans syn på morfaren vil

antakelig være endret for alltid. Ifølge Erikson er det i ungdomstiden at individet skaper sammenheng mellom de roller og verdier de har sett på som idealer i barndommen, og de prøver disse identifikasjonene fra barndomstiden på nytt mot sine jevnaldrende (Erikson, 1992, s. 149). Med bakgrunn i denne teorien vil sannheten om morfaren kunne være et dramatisk vendepunkt i Davids liv. Det kan være en årsak til Davids plutselige utagering.

Likevel er det noe som ikke helt stemmer med Arvid. Jon skildrer relasjonen mellom Arvid og David som dårlig, og skriver eksempelvis at David har "[...] ein hard og nesten følelseskald veremåte, spesielt overfor Arvid" (s. 19). Derfor kan man spørre seg om det er noe Arvid utelater. Fordi identitetsutvikling og selvframstilling handler om hvordan man *formidler* levd tid, og hvordan man konstruerer og rekonstruerer fortellingen om seg selv, handler det ikke bare om tilpasninger til tid og rom. Det kan ha en annen motivasjon også. Noe glemmer man, og man gjør hele tiden utvalg. Dersom den pensjonerte Arvid ønsker å gjenoppta kontakten med David, er det fordelaktig å utelate det som har vært vanskelig i deres relasjon. At han er tilbøyelig til dette, viser han når han skriver at hadde et ønske om å tillegge David et kristent livssyn. Han skriver: "Av og til har eg følt meg som ein galen vitskapsmann som leikar Gud, og som vil prøve å bygge eit nytt idealmenneske, eg har følt meg lokka til å fylle deg med falske minne [...]" (s. 175).

Schwarz (2008, s. 39) beskriver nettopp hvordan vi gjør tilpasninger i selvframstillingen, og Arvids framstilling av forholdet mellom seg og David kan være et eksempel på en slik tilpasning. Jon skildrer en konfliktfylt hjemmesituasjon hos David, og Arvid gjør til dels det motsatte. Samtidig, om man ser for seg identitet som en sammensmelting av ulike sosiale identiteter, så er ikke diskrepansen i Jons og Arvids historier en motsetning. Det kan simpelthen være et resultat av at David, slik de kjenner han, har én identitet som venn og kjæreste, og én som stesønn. Utfordringen for David blir dermed å skape en mening for seg selv gjennom historiene som fortelles.

Alt Arvid forteller, er ikke bare rosenrødt. Like fullt som han skriver til David for å gjenskape Davids identitet, bruker han store deler av brevene sine på å beskrive forholdet mellom seg selv og Berit. Han presenterer en parallellhistorie når han introduserer Samuel i brevene, den nye organisten i kirka, som han mistenker at Berit har en affære med. Han gjør seg dermed sårbar, og stiller kanskje Berit i et dårlig lys. Hun er død og har ingen mulighet til å forklare seg. Samtidig får man lyst til å stole på

Arvid når han er villig til å utlevere seg på denne måten. Han skriver at da Berit døde, var det ikke bare hun som forlot verden:

For det er banalt, men sant: Når det ikkje lenger finst nokon som kan dokumentere livet vårt, når det ikkje lenger finst nokon som kan fortelje dei muntre historiene om kor sta eller morgongretne vi er, når vi ikkje lenger har nokon til å le når vi er morosame eller blir sinte når vi er sure, når vi ikkje lenger har nokon til å minne oss på kven vi er, og når vi ikkje lenger har nokon til å oppmuntre oss til å vere den vi kan vere, da går vi i oppløysing og blir borte (s. 172).

## 4.6 Silje

Silje er enebarn, og fordi faren hennes er død, bor alene med Oddrun. Moren lever et bohemske liv. Hun er kunstnerisk, og ifølge Jon vil hun gjerne diskutere kunst og litteratur med David, Silje og Jon. Livet hjemme hos Silje preges, ifølge Arvid og Jon, av mange fester med variabelt klientell, og de tre ungdommene inviteres ofte med.

I Siljes nåtidsfortellinger har Oddrun blitt en voksen dame. Hun kritiserer Silje for hvordan hun har blitt – som nyrik og konfliktsky. Hun ønsker å fortelle Silje hvordan faren hennes egentlig var, og ifølge Oddruns fremstilling var han en tyrann. Den første sekvensen i Siljes fortelling er et møte mellom henne og moren, og vi presenteres for et konfliktfylt, bittert møte mellom mor og datter.

Silje er gift med Egil, og de har to døtre. Familieproblemer er et gjennomgående tema i livet til Silje slik det fremstår i *Innsirkling*, fordi hun har utfordringer med både moren og ektemannen. Egil har også problemer med familien sin, og i en familiemiddag hjemme hos de to, er Silje tilskuer i en konflikt mellom Egil, hans bror, Trond, og moren Else. Silje mister taket på seg selv underveis i sine nåtidsfortellinger. Hun sier at hun ikke forstår hvorfor hun agerer som hun gjør. Det får konsekvenser for ekteskapet hennes. Hun får for eksempel mannen sin til å tro at hun har innledet et forhold til en annen mann, uten at det stemmer, og uten at hun selv forstår hvorfor hun sier noe sånt. Hun sitter i morens leilighet og skriver brevene, og i sitt første brev til David, skriver Silje at de to var ”nære venner og kjærastar” på slutten av åttitallet (s. 192).

Brevene til Silje skiller seg fra Arvid og Jons brev fordi hun har skrevet med underoverskrifter, og derfor delt teksten inn i enkeltsekvenser. Hun navngir episodene hun skriver om, som for eksempel: ”Den gongen eg kom på eit eksperiment:” (s. 213), og ”Den gongen eg vart rasande på deg” (s. 243). Visuelt sett fremstår brevene

fragmentariske. Det skyldes et forventningsbrudd, dels fordi et personlig brev normalt skrives som en sammenhengende tekst, men også fordi Jon og Arvid, som vi allerede har lest om, har skrevet sine brev i løpende tekst. Når Giddens (1996, s. 70), sier at identitet finnes i evnen til å holde en fortelling i gang, kan Siljes inndeling av brevene gi indikasjoner på nettopp det motsatte, at hun ikke evner å fortelle historien uten brudd. Arvid opprettholder en tydelig kronologi i brevene, og lar ett tema gli over i det neste, men Silje skaper ikke denne sammenhengen. Likevel gjennomfører hun inndelingen hun har valgt, ved at underoverskriftene henger sammen gjennom brevene. Hun begynner med å skrive: ”Eg begynner med den gongen vi såg ein oransje Audi 80” (s. 193), og fortsetter med ”Den gongen vi stakk av ifrå Jon” (s. 195), og hun fortsetter videre med ”Den gongen [...]” og ”Den gongen [...]”. Så hun skaper en sammenheng i sine brev, i historiene hun forteller.

Siljes brev til David er rikt på detaljerte skildringer. Det som for meg peker seg mest ut, er hennes bruk av sammenligninger, spesielt med begreper hentet fra naturen. I beskrivelsen av bestemoren sin sier Silje at: ”Av ein eller annan grunn såg eg alltid for meg ein liten stubbe når eg tenkte på henne [...]” (s. 195). Og når bestemoren sitter på kjøkkenet deres og tar fotbad, skriver hun at: ”Dei oldingkvite beina hennar stakk opp av den blygrå sinkbalja, som tynne stilkar i ein vase [...]” (s. 193). Hun bruker samme type sammenligning når hun beskriver hvordan hun og David ble vitner til at Jon spilte bass på rommet sitt, helt naken, og at de to sto på en plankestabel ”[s]om høner på vagl”, og hun beskriver hånden til Jon over bassen som ”[e]i rovfuglklo” (s. 195).

#### 4.6.1 Kompromissløse David

Når Frønes og Bø & Schiefloe beskriver hvordan ungdommer bruker modeller for å utvikle sin identitet, handler det ikke bare om hvilke personer man etterligner eller kontrasterer for å bli – eller ikke bli – som dem, men også hvordan man kan bruke ulike uttrykksmåter for å passe en bestemt egenskap (Frønes, 1998, s. 35; Bø & Schiefloe, 2007, s. 126). Ifølge Silje er David en kunstner, og det er slik han omtaler seg selv. Han gjennomfører små og store prosjekter, som blant annet å spikre labbene til en ihjelfrosset røyskatt til en stubbe. Prosjektene går fra å være harmløse og uskyldige, til å bli spørsmål om liv og død. Silje ser på flere av disse prosjektene med beundring. Hun bruker adjektivet ”kompromisslaus” som både positiv og negativ egenskap. Allerede i sitt første brev stadfester Silje at hun, Jon og David ble et trekløver fordi de hadde en

felles interesse for kunst og kultur, og selv om hun omtaler Jon som selvopptatt og selvmedlidende, sier hun at: "[...] han hadde den same kompromisslause gløden og engasjementet som eg hugsar at eg og du også hadde på den tida" (s. 198).

Den første hendelsen som illustrerer David kompromissløshet, er når David og Silje ser at et leirras tar med seg det nyoppsatte huset til familien Holseth. Silje sier at de ikke visste at Ida Holseth var i huset da raset gikk, før mannen hennes kom hjem fra butikken og fikk sammenbrudd (s. 199). Når de to blir intervjuet av NRK Nord-Trøndelag i forbindelse med raset, sier David at han hørte latter fra stuevinduet idet raset gikk, og dette gjentok han til en annen journalist like etterpå. Silje kommenterer det slik: "Eg hadde ikkje hørt noko som helst, og du hadde ikkje sagt noko om korleis den påståtte latteren hadde hørtest ut, men til slutt var det som om eg hørte ein hysterisk, kald og skingrande latter når eg tenkte på raset" (s. 200). Fordi de var sammen, og Silje ikke hørte latteren, impliserer hun at David lyver. Dette påvirker henne i så stor grad at Davids løgn får konsekvenser for Siljes minne, og dette kan tolkes som en del av Davids kunstprosjekt.

Etter å ha vært hos Jon en kveld, forteller Silje om den gangen da hun og David fant et dameskjerf i veikanten. David tok skjerfet rundt halsen og brukte det som en rekvisitt for å parodierte Berit. De kommer de til et ulykkessted, og ser at Åge Viken har kjørt bilen av veien og inn i et tre:

Vi nærma oss bilen sakte og stille og med store, konsentrerte auge, og så, da vi stod heilt inntil han, tok du plutselig av deg skjerfet du nettopp hadde funne, du vikla det laus frå halsen, omtrent slik ein lausnar ei fortøying frå ein bryggestolpe, og som om det var den mest sjølvsaute ting i verda, opna du døra på passasjersida og la skjerfet ned på setet. Etterpå gjekk vi berre derifrå, stille og utan å seie eit ord (s. 245).

Denne hendelsen provoserer Silje, og fyller henne med dårlig samvittighet for hvordan denne handlingen kan påvirke de etterlattes liv. Silje sier at "[...] enda så rasande eg var, nekta du å vere med på at vi måtte ringe og fortelje Anita Viken alt saman. Det heile var eit kunstverk, sa du, for deretter å komme med den vanlege tiraden din om at kunstnaren si oppgåve var å rykke kvardagsmenneska ut av kvardagen" (s. 246). David har en kunstneridentitet, eller prøver å konstruere en kunstneridentitet, og jeg mener han uttrykker høy selvtillit når han ønsker å kontrollere noens virkelighetsoppfatning gjennom et slikt kunstprosjekt. Han kan ikke ha planlagt dette prosjektet, fordi det var en bilulykke, og funnet av skjerfet var tilfeldig, og som ungdom tar han på et vis

kontroll over voksnes liv. Samtidig gir Silje han flere muligheter til å endre mening og gjøre om på sine handlinger. Hun ber han om å fortelle enken om hva som virkelig skjedde, ”men du ville vente til fantasiane hadde ’vendt og vrengt skikkeleg på verkelegheitsoppfatninga hennar’ ” (s. 246).

At Silje blir rasende betyr at Davids atferd frembringer følelsesmessige reaksjoner hos henne. Bø & Schiefloe sier at: ”Et viktig motiv for å etablere og vedlikeholde relasjoner er at andres reaksjoner er et avgjørende element i oppbygging og bekreftelse av egen identitet” (2007, s. 52). Når Silje motsier David, får han kanskje bekreftet den kunstneriske identiteten han ønsker å ha. Hun sier at det går for langt, men det er kanskje nettopp dette David ønsker. Selv om Silje fremstiller seg som den ansvarsfulle parten, får vi likevel ikke inntrykk av at hun gjør noe aktivt for å rette opp i Davids feil. Hun ber han om å ta kontakt med Anita Viken, men hun kunne ha gjort det selv. Hun fnyser av Davids prosjekt og kaller det både uetisk og overflødig, men velger å la seg overbevise, og derfor opprettholdes relasjonen mellom de to: ”Men du må innrømme at det var vakkert, sa du berre, og så lo du den sjarmerande latteren som alltid fekk fram godviljen i meg” (s. 248). Å utvikle en identitet er en aktiv prosess, og jeg viste i teorikapittelet hvordan man søker seg til de man identifiserer seg med, og tar avstand fra de man distanserer seg fra. Silje *sier* at hun tar avstand fra Davids kunstprosjekter, hun identifiserer seg ikke alltid med hans kompromissløshet, men hun tar ikke avstand, fordi hun opprettholder relasjonen.

To ganger gjennomfører David kunstprosjekter med eget liv som innsats. Antakelig har han ikke tenkt det på forhånd, i hvert fall ikke når han spiser en ukjent sopp. ”Ein må erfare at ein er dødeleg for å sette pris på livet, sa du kjekt” (s. 246). Silje, som har erfaring med soppstaking, tror David har spist en spiss giftslørsopp. Her presenteres vi for et avvik i det Silje fremstiller som Davids normalreaksjon på sine egne kunstprosjekter. I motsetning til et kjekt svar om dødelighet for å sette pris på livet, skriver Silje:

Under dei verste angstanfalla dine kunne eg faktisk sjå sveitteperlene vekse ut av den drivkvite ansiktshuda [...]. Men da fjorten dagar var gått og du framleis ikkje hadde vorte sjuk, fekk du nesten ikkje nok av å fortelje oss kor glad du var fordi du hadde ete den soppen. Du kjente deg friskare og sterkare enn du nokon gang hadde gjort, sa du, og ein kveld vi åt pizza og såg ”Hjortejegeren” på video, spelte du russisk rulett-scenane om igjen og om igjen, mens du peikte på Christopher Walken og sa ”sjå der, folkens, der har de meg” (s. 247).

Til tross for angsten gikk det bra. Hva gjør det med David? Han føler han har overlevd, og føler seg derfor mer levende. En stund etterpå velger han å gjenta å spille russisk rullet, og drikker smuglersprit, selv om han vet det kan være metanol.

Den David som Silje bygger opp, er svært grenseoverskridende og utprøvende. Frønes fremhever de jevnaldrenes betydning for identitetsutviklingen, fordi det er i sosiale relasjoner og samhandling man lærer å ta andres perspektiv og får utviklet refleksjonsevne (1998, s. 218). Gjennom kunstprosjektene får vi ingen indikasjoner på at perspektivutvidelse og refleksjon er tilstede hos David. Han velger å gjennomføre og opprettholde prosjektene sine selv om han forstår at det påvirker de involverte partenes syn på verden. Han rettferdiggjør det med ”å rykke kvardagsmenneska ut av kvardagen” (s. 246).

Kompromissløsheten når sitt høydepunkt når David lar Arvid tro han skal ta livet sitt. Dette skjer etter Berits død, og etter at David flytter ut fra Arvid. Silje og David hadde, ifølge Silje, hengt opp et rep i garasjetaket for å skape et fotomotiv. Da Arvid kom innom for å levere noen møbler til David, fikk han se David stå på en krakk i garasjen for å demontere galgen (s. 283). Arvid lot seg ikke overbevise av Siljes forklaring om at dette var et kunstprosjekt: ”Først da eg kom heim igjen, kom eg på at bilda ville vise at eg hadde snakka sant, men da eg fortalde deg det, lett oppløst og sikker på at du ville bli glad, fortalde du at du hadde øydelagt både bilda og negativa allereie” (s. 284). Silje tror ikke på David når han sier han har destruert materialet, og får David til å innrømme at å la Arvid tro han ville ta selvmord er en del av kunstprosjektet. David forholder seg ikke til konsekvensene for seg selv eller andre, og han fremstår, gjennom dette, ikke som selvobjektiverende.

#### 4.6.2 Hvem er faren?

Hvem som er Davids biologiske far, er et mysterium. Det er et tema som gjentas hos Silje, og hun viser til konkrete episoder hvor dette har blitt nevnt. Ifølge Silje har David ulike teorier om hvem som er hans biologiske far. Han baserer sine teorier på hvordan Berit reagerer på hvordan David ter seg eller kler seg. Til å begynne med berøres temaet som en tilfeldighet, fordi en dame i en oransje Audi 80 ser sjokkert ut når hun ser David på trappa hos Silje (s. 194). De finner ikke ut av hvem denne damen er, men de gjør heller ingen forsøk på det. Det tolkes ingen annen vei enn at hun kjenner igjen David som sin ukjente fars sønn. De lurar for eksempel ikke på om denne kvinnen kan tro



David har en forbindelse til Oddrun, Siljes mor, selv om Silje plages av at moren har sex med så mange forskjellige menn. Når denne episoden nevnes igjen senere, skriver Silje: ”Slik den framande kvinna i den oransje Audien hadde gjenopplevd si valdtekt da ho såg ein ung mann ho aldri hadde sett før, slik gjenopplevde mor di si valdtekt når ho såg deg i situasjonar der du minte spesielt mykje om far din” (s. 221).

Silje beskriver David som ”ikkje den mest openhjerta personen eg har møtt” (s. 216), men han utleverer likevel disse vanskelige tankene til Silje. Hun tror alltid det er noe hun sier eller gjør som fremprovoserer Davids fortellinger i de ulike situasjonene. Det er når de to er på telttur at Silje utleverer sine bekymringer for sin egen mor. Det knytter David til relasjonen mellom Berit og Arvid, fordi Berit visstnok synes at alt som har med sex å gjøre er motbydelig. David mener derfor det var naturlig for Berit å gifte seg med Arvid, fordi han som prest måtte oppføre seg ”tilstrekkeleg anstendig eller sømmeleg” (s. 215):

Han var fisefin og pertentleg og reagerte med vemmelse berre han såg ein naken pupp på fjernsynet, sa du, før du, utan å ta blikket frå det lett blafrande telttaket, sa at du var redd for at det problematiske forholdet mor di hadde til sex, kom av at den biologiske faren din var ein overgripar, og at han i si tid hadde voldtatt Berit og gjort henne gravid. Dette kunne forklare kvifor mor di nekta å snakke om han, og kvifor ho sette seg så hardt imot å avsløre kven han var, og det kunne dessutan forklare kvifor den framande kvinna i den oransje Audien, som ifølgje den same teorien også var eit av ofra til den biologiske far din, hadde sett så forferdeleg redd ut da ho fekk auge på deg like utanfor huset vårt; ho hadde, som eg hadde slumpa til å seie da vi stod der på trappa, gjenkjent faren din i deg og dermed gjenopplevd den valdtekta ho ein gong hadde vorte utsett for (s. 215–216).

Her er det vanskelig å skille mellom hvem som sier og mener hva. David må, gjennom Siljes brev, støtte seg på hennes forklaringer eller tolkninger, som han også må med de øvrige brevskriverne. Det ser ut som om Silje og David konspirerer sammen, men selv om Silje prøver å nyansere Davids tanker, kan hun likevel ”slumpe til å seie” noe som er så betydningsfullt for David.

Når jeg så langt har hevdet at Jon posisjonerer seg hos David fordi han kanskje ikke er selvstendig nok til å ha egne meninger, og Arvid bruker en vi-konstruksjon mer bevisst, er det interessant å undersøke det samme hos Silje. Hos henne fungerer det mer flytende. Hun bruker det personlige pronomenet ”vi” i praktisk betydning, når det er noe de har gjort, som for eksempel at de gikk et sted, så noe eller hørte noe. Likevel finner vi mange sekvenser, som den over, hvor hun starter med et ”sa du”, før hun fortsetter

med en lang utbrodering hvor hun ikke er like tydelig i å presisere hvor fortellingen eller forklaringen stammer fra.

## 4.7 Identitet og seksualitet

Jeg har allerede påpekt hvordan David, Jon og Silje har vært et trekløver. Det bekrefter alle de tre brevskriverne. Likevel er det noe underlig med denne konstellasjonen. David har to nære venner – de eneste vennene, så langt man kan lese. Silje og Jon både beundrer og kritiserer hverandre gjennom sine brev, men det er ingen av dem som vet om hva som foregår samtidig – at David har et seksuelt forhold til begge to. De har en kjærestereelasjon, og Silje uttrykker det eksplisitt. Jon er ikke like tydelig, men det er et slikt forhold han illustrerer. Det bekreftes av Silje, når hun forteller om at David drikker det som kan være metanol. Silje beskriver hvordan dette provoserer Jon til et sinneutbrudd hvor han, foran flere tilskuere, konfronterer David med deres relasjon:

Du tviheldt på fliret og prøvde å sjå ut som om ikkje noko av dette gjekk inn på deg, men da Jon, frå seg av raseri og fortvilning, snudde seg mot moldensarane og ropte ”vi er homsar, han der tør verken innrømme eller innsjå det, men vi er homsar, og vi har vore saman i nesten to år”, visna fliret ditt, og eg veit ikkje heilt om du såg forpint eller sørgmodig ut da du rista på hovudet og sa til Jon at de dessverre hadde tatt feil av kvarandre (s. 277–278).

Silje tror på det Jon sier, og forklarer det med Davids kompromissløshet. Hun mener at David har levd ut sine kunstneriske modeller. Hun mener at hun kjenner David så godt at hun er helt sikker på at han ikke er homofil, men at Jon er det, sier hun at gir mening.

Når Erikson beskriver identitetsdannelse, forklarer han at en mislykket identitetsdannelse kan vises som en intimitetskrise senere i livet (1992, s. 128). Erikson hevder at ungdommer som er usikre på egen identitet får en utfordring med intimitet, som viser seg enten gjennom isolasjon, eller at man blir for pågående og frigjort når det kommer til seksualitet (1992, s. 129). Å være 17–18 år og ha to parallelle seksuelle relasjoner, kan kanskje være et resultat av usikkerhet, som vises i at David har et forhold til både Silje og Jon samtidig. Dette kan følgelig få konsekvenser for intimitetsrelasjoner i voksenlivet, påpeker Erikson (1992, s. 129). *Innsirkling* gir oss ingen mulighet for å vurdere dette, fordi kontakten mellom David og de øvrige romankarakterene brytes når David begynner å studere, men det kan likevel være et interessant holdepunkt å ta med seg inn i en lesning av *Innsirkling 2* og *3*.

## 4.8 Diskrepans mellom fortellerstemmene

Hvor de tre, Jon, Silje og David, fysisk har oppholdt seg, er vanskelig å få tak på gjennom teksten. Jon sier at David var mye hos han, fordi David ikke ville gå hjem til Arvid. Jon sier også at de var mye hos Silje, fordi Oddrun lot dem delta på festene sine. Silje sier også at de var mye hos henne, men også mye hos Jon. Arvid sier at de tre ofte var hjemme hos dem, men også ofte hos Silje. Dette er bare en detalj, men et eksempel på hvordan de tre fortellingene bidrar til både klargjøring og forvirring når man ser dem i sammenheng med hverandre. Og det gjør man jo, når man forholder seg til hele det litterære verket.

Innledningsvis i dette kapitlet viste jeg til Anthony Giddens som sier at følelsen av identitet er både skjør og robust. At følelsen av identitet er skjør, er den fordi mange historier kan fortelles om den samme personen (Giddens, 1996, s. 70). Hvor store avvik mellom den samme personen i de ulike fortellingene skal man akseptere før man reagerer? For det er avvik. Jeg vil illustrere det ved å vise hvordan Tiller bruker repetitiv frekvens som fortellerteknisk grep. Repetitiv frekvens berører enkelthendelser vi kan tolke som viktige, nettopp fordi de fortelles om flere ganger. Blant annet sier både Silje og Arvid at Jon har forsøkt å ta livet sitt. Silje berører det så vidt, og Arvid beskriver omstendighetene.

Den enkelthendelsen jeg mener peker seg tydeligst ut når det gjelder bruk av repetitiv frekvens, er Berits dødsfall. En mors død er en betydningsfull hendelse i et menneskes liv, også Davids, men fortellerne fremstiller denne hendelsen i vidt forskjellige kontekster. Det er nettopp konteksten som åpner for fortolkning av hva fortellerne ønsker å oppnå ved å trekke frem denne hendelsen. Jon skriver: ”Eg er ikkje heilt sikker på kva obduksjonen viste, men eg synest å hugse at det dreidde seg om ein slags hjertefeil. Ho ramla i alle fall om heilt utan forvarsel da ho var inne på ein skobutikk, og ho var død allereie da ambulansen kom” (s. 77). I forkant av Jons kommentar, skriver Jon at han og David har sagt at de er glade i hverandre, og Jon bruker denne hendelsen for å forklare hvorfor han ikke har avklart deres kjærlighetsforhold. Videre skriver han om sine egne forventninger knyttet til det å møte David i sorgen, og han ble overrasket over at David oppførte seg som normalt.

[F]or du snakka jo om Berit og om dødsfallet også. Men heller ikkje da var det nokon sønderknust, nedbroten ung mann som snakka, slik eg hadde forestilt meg på førehand, og slik eg kanskje håpa på også, i og med at det ville ha stilt meg i posisjon til å trøste og stille opp for deg og dermed bevise den kjærleiken eg lengta slik etter å vise (s. 77).

Jons motivasjon er altså ikke å beskrive hvilken betydning Berits død har for David, men hva det betyr for han selv – at han skal få bevist sin kjærlighet overfor David.

Arvid bruker hendelsen Berits død som innledning til sitt siste brev: ”På formiddagen den 11. august, 1989, akkurat idet ho hadde prøvd på seg eit par nye skor inne på skobutikken til Ole Bruun Olsen, sprakk hovudpulsåra til mamma, og ho ramla om og døydde” (s. 171). Han er mest konkret i sin fremstilling, ved å oppgi dato, som er naturlig fordi det er han som har vært gift med henne, og slik sett har kontroll på detaljene. Hans beskrivelse brukes som start på en kjærlighetserklæring til Berit, at til tross for uenigheter og svakheter, så var dette en hendelse som gjorde at presten Arvid mista troen, gikk til psykolog, og begynte i ny jobb som regnskapsfører. Denne hendelsen har forandret livet til Arvid.

Silje sier hun var tilstede da David fikk vite at Berit var død, og beskriver det på følgende måte:

Han [Arvid] sa ingenting, men da han reiste seg og kom meir glidande enn gåande imot deg, med eit ansikt som var raudt og hovent av gråt, og med armane rett ut, som ein søvngjengar i ein teikneserie, eller ein zombie i ein b-film, forstod vi straks at Berit var død. I motsetning til meg begynte du ikkje å gråte, ansiktet ditt var stivt og uttrykkslaust, og ei lita stund såg det ut som om du var mest opptatt av å sleppe å ta omkring Arvid, noko du ikkje greidde, for han slo armane rundt deg, og mens han grov ansiktet ned i skuldergropa di, heldt han deg fast og rugga deg frå side til side, som om de var slitne brytarar i same ring. Først da du spurde kva som hadde skjedd, sleppte han taket, og mens du vrei litt på deg, slik at handa hans, som enno låg oppe på skuldra di, fall tungt ned, noko som gav han eit skuffa, nesten såra ansiktsuttrykk med det same, fortalde han at ho hadde ramla om og døydd inne på skobutikken til Ole Bruun Olsen, og at det sannsynlegvis var hjertet som hadde svikta (s. 254).

Berits død er av stor betydning for hva som skjer i tiden som følger. De tre brevskriverne bekrefter alle at David flyttet inn hos Silje og Oddrun, så her er det koherens mellom de tre fortellerne. Det er tidsrelasjonene og omstendighetene rundt flyttingen som varierer hos de tre brevskriverne. Arvid forklarer flyttingen med at han selv ble deprimert:

Det var eit liv utan jubel og magi, eg overlevde meir enn levde på den tida. Så det var ikkje rart det vart mindre og mindre å sjå til deg, og at du flytta inn til Silje Schiive og mor hennar etter kvart. Det var berre restane igjen av den mannen eg hadde vore, og du trong meir enn det, du trong eit godt mannleg forbilde, ein mann du kunne sjå opp til og strekke deg etter, og det var ikkje eg i stand til å vere på den tida (s. 174–175).

Men David får ikke noe mannlig forbilde hos de to damene. Og hvorfor er det viktig å ha et mannlig forbilde på det tidspunktet, når David snart er ferdig på videregående og skal videre i livet? Hvis Arvid mener at David trenger et mannlig forbilde i sorgen, virker det også underlig, men dette utsagnet kan være Arvids måte å trøste seg selv på. Silje, derimot, forklarer flyttingen som et resultat av frigjøring fra forpliktelser – at David ble i stand til å ta valg.

Eg skjønnte det ikkje den gongen, men no forstår eg at det var dødsfallet til Berit og den frigjeringa frå forpliktelsar og forventningar som dødsfallet til ein far eller ei mor alltid fører med seg, som gjorde at du endra deg i tida som følgde, eller: kanskje er det feil å seie at du endra deg, kanskje er det rettare å seie at du no vart i stand til å ta val som du lenge hadde hatt lyst til å ta, som det å flytte inn hos meg, for eksempel. Det var ikkje mange vekene vi budde saman oppe på loftet hos oss før du reiste til Trondheim og eg til Bergen [...] (s. 254).

Det er likevel ikke noe Silje har fortalt tidligere som indikerer at Berit har holdt David tilbake, eller at David har unnlatt å gjøre noe han har lyst til på grunn av Berit. Den forklaringen som peker seg mest ut av de tre, er Jons perspektiv. Han skriver:

Det hadde skore seg nesten med ein gong mellom deg og Arvid. Han hadde begynt å ordne alt det praktiske ved gravferda allereie dagen etter at Berit døydde, men til alle si store forbausning insisterte du plutselig på at gravferda skulle vere borgarleg, noko som først fekk Arvid til å synast synd i deg, fordi han trudde du var i ei eller anna form for sjokk, men som berre kort tid etterpå gjorde han så rasande og frustrert at han med meg som livredd tilskodar mista den besinnelsen han var så kjent for og skreik ut at du ikkje eigde skam i livet, at du hadde vore sjalu frå den første dagen han og Berit hadde møtst, og at dette var berre enda eit eksempel på kor langt du var villig til å gå for å straffe han for å ha tatt frå deg mor di [...]. Arvid trudde ikkje eit ord av det du sa, han var overbevist om at du berre var ute etter å straffe han, og når han stod like steilt på sitt som du på ditt, var det ikkje anna å gjere enn å arrangere to ulike seremoniar, først ein kjerkeleg seremoni inne i sjukehuskapellet den eine dagen, og så ein borgarleg seremoni inne i samfunnshuset den neste. Sjølv om det var berre ein månad eller to til du skulle flytte til Trondheim for å studere, var det utenkeleg for deg å bli buande etter dette, og både du og Arvid var letta da du fekk tilbod om å flytte inn hos Silje og Oddrun (s. 96–97)

Til tross for at Jon kritiserer forholdet mellom Arvid og David, så forsvarer han ikke Davids opprør mot Arvid i forbindelse med begravelsen. Dersom denne episoden er en utelatelse hos Arvid, så forklarer det hvorfor han og David ikke lenger har kontakt. Begge to har dessuten mistet en av de viktigste personene i livet sitt. Spørsmålet man kan stille seg når man får forklart samme hendelse av tre ulike personer, er hva som er finpusset eller hva som er utelatt. Bruner spør om ikke utelatelser i selvbiografien også er viktige (2004, s. 693). Som jeg påpekte i teorikapittelet, sier Bruner at selvbiografien er ustabil på grunn av refleksiviteten, fordi fortelleren og forfatteren er den samme<sup>7</sup>. I *Innsirkling* er Carl Frode Tiller forfatter, og Jon, Arvid og Silje fortellere, men disse fortellerne fungerer jo også som forfattere, fordi de nettopp skriver brev til David, og derfor mener jeg man kan trekke en parallell mellom *Innsirkling* og selvbiografien. Når Bruner hevder at selvbiografien er påvirkelig av blant annet relasjonelle forhold (2004, s. 693), tolker jeg det dithen at fortellerens fremstillinger vil kunne preges av deres forhold til David. Det betyr at Arvid kan unnlate å fortelle David om episoden Jon beskriver, dersom han ikke ønsker at den skal være av betydning for deres relasjon i dag. For hva slags interesse skulle Jon ha av å dikte opp en slik forklaring? Det er mange momenter som taler imot Jon og hans troverdighet, men her mener jeg han ikke har noe å tjene på å sverte Arvid.

## 4.9 Hvem er så David?

I forlengelsen av forrige avsnitt kan man diskutere om man kan forvente å få en sannhet når personer fra fortiden skal skrive brev for å gjenskape en annens identitet. Brevet er kanskje den mest personlige sjangeren man kan anvende uten å møtes fysisk. Det er bare Silje av de tre brevskriverne som stiller spørsmål ved om Davids hukommelsestap er reelt, og ikke enda et kunstprosjekt fra Davids side. Gjennom brevskrivningen reflekterer Silje over kompromissløsheten, om det: ”vart sett på som ein del av den psykiske lidinga som du seinare fekk påvist” (s. 278). Man kan spørre seg om de to andre er naive. Uansett er det slik at alle tekster har en ulik grad av ubestemthet som leseren fyller gjennom sine tolkninger, og dette er en del av leseprosessen (Iser, 1981). Et mål for litteraturundervisning er at elevene skal bli mer kompetente til i å fylle

---

<sup>7</sup> Se delkapittel 2.6: Identitet og fortellingen

tekstens tomme plasser, og man kan tenke at disse utelatelsene hos Arvid og Jon, hvis det er utelatelser, er en slik plass man må fylle.

De tre brevskriverne hevder alle å ha hatt et nært forhold til David. Likevel er det temaer som er viktige i forholdet mellom den enkelte og David, som ingen av de andre belyser. Både Silje og Jon påberoper seg å ha hatt en kjærestereelasjon til David, og de trekker spesielt frem temaer som har vært viktig mellom dem: Jon beskriver og forteller om morfaren Erik, og Silje har, som vist, viet stor oppmerksomhet til hvem som er Davids biologiske far. Hvis begge to sto David så nær, hvorfor visste ikke begge hva som opptok David i så stor grad? Dette *kan* illustrere hvordan vi har ulike sosiale identiteter, og følgelig hvordan vi deler ulike tanker med ulike venner. De to skildrer likevel så mange episoder så detaljert at jeg ikke ser noen grunn til å betvile at begge forhold har vært nære, men kanskje er det grader av nærhet som vanskelig lar seg nedtegne gjennom brevene.

Dersom man skulle skrive et brev til David, som ikke kjenner oss eller husker oss lenger, ville det være naturlig å presentere seg. Det er det ingen av de tre som gjør. Jon og Arvid forteller om hvordan de møtte David første gang. Jon forteller hvordan David sto opp for han i gymsalen på videregående, og det er enkelt å trekke koblingen. Han beskriver hvordan de ble kjent. Silje er den eneste som skriver om relasjonen mellom seg og David helt innledningsvis, når hun skriver om hvordan hun selv var ”på slutten åttitalet, den gongen vi var nære venner og kjærastar” (s. 192). Arvid forteller om den dagen han og Berit flytta hjem til seg, men han presenterer seg ikke, og David må selv skape koplingen mellom seg, Arvid og moren Berit. I Arvids brev skriver han først ”du og Berit”, før Berit erstattes med ”mamma” (s. 110).

Alle de tre brevskriverne forholder seg til sjangerkonvensjonene gjennom markeringene av tid og sted, men Jon og Silje innleder også brevene sine med å fortelle hvor de befinner seg, slik man typisk gjør når man skriver et brev til noen. Derfor fremstår disse brevene kanskje mer autentiske enn Arvid sitt, som innleder brevet med deres første møte, ”den dagen de kom heim” (s. 110). Arvids brev fremstår gjennomtenkte, vakre og poetiske. De fremstår så sterke litterært, uten overflødige, innskutte setninger som man ser hos Silje og Jon, at man kan tvile på Arvids troverdighet. Samtidig var Arvid voksen da David var barn og ungdom, og han har observert de tre ungdommene med et voksent blikk. Som teolog har Arvid også lang erfaring med å skrive taler, vise omsorg og henvende seg til et publikum, så det er vanskelig å vurdere om teksten er tilgjort eller ikke.

Den tydeligste indikasjonen vi får på tilsøringer, er at Arvids fremstilling av David ikke samsvarer med Jons fremstilling av relasjonen mellom David og Arvid. Når vi da ser på det foregående delkapittelet, om diskrepans og repetitiv frekvens<sup>8</sup>, får vi likevel en indikasjon på hvorfor Arvid utelater noe, hvis det er det han gjør. Han er en mann på dødsleiet, og kan ha et håp om å gjenoppta kontakten med David. Da er det forståelig at det ikke er i hans interesse at David får vite hvor konfliktfylt deres forhold var på slutten. Hvis det stemmer som Silje skriver, at Arvid dessuten tror David skulle ta selvmord, forsterkes denne tanken ytterligere. For Arvid skriver at ungdomsopprøret til David sakte, men sikkert gikk over som følge av Jons selvmordsforsøk: ”Ironisk nok førte denne nærkontakten med døden til at også du gav opp den forkvakla filosofien din og alt han førte med seg” (s. 164). Det virker litt for enkelt, om man tar i betraktning hva David har vært i stand til å utføre.

En øvrig forskjell mellom Arvid og Jon og Silje, er at Arvids nåtidsfortellinger er mindre intense. Selv om han reflekterer over livet og døden, så er det ikke like intenst som det fremstår hos Silje og Jon. Arvids indre monolog er mer behersket. Det er altså koherens mellom hvem Arvid er nå og hvem han sier han var før. Det styrker Arvids troverdighet. Jon er den med størst avvik mellom nåtid og brev, fordi han som nevnt posisjonerer seg tydelig hos David og er en stor tviler i nåtidsfortellingene. Silje er den eneste som bruker parenteser i brevene sine, der hun utfyller det hun skriver. Kombinert med alle sammenligningene hun bruker, fremstår teksten flere steder som en overdreven utfylling av informasjon. Det er som om hun har et behov for å få med absolutt alle detaljer, som om det skulle ha en innvirkning på å gjenopprette Davids hukommelse. Som forfatter av teksten trenger hun en ytterligere kommentering av teksten. Det harmonerer med hvordan Silje fremstår i sine nåtidsfortellinger, fordi hennes indre monolog løper løpsk, og det samme gjør hennes atferd. Hun lar seg overraske over egne handlinger og utsagn, spesielt overfor mannen sin, og fremstår som rimelig intens. Det gjør også Siljes brev. Hun fremstår som gjennomført.

Hele *Innsirkling* viser hvordan de tre stemmene trenger hverandre, nettopp fordi de tre brevsriverne reduserer og forsterker hverandre. De har til tider helt ulike perspektiver på hva som har skjedd, og hvorfor, uten at det nødvendigvis bringer et tydeligere svar på hvem David er. Det de tre fortellerne gjør, er at de skriver om sitt liv, men også om Davids. Schwarz sier at vi hele tiden skriver og gjenskriver teksten om livet vårt, og gjør tilpasninger i hvordan vi fremstiller oss overfor hverandre (2008, s.

---

<sup>8</sup> Se delkapittel 4.8: Diskrepans mellom fortellerstemmene



39). Da er det spesielt interessant å se hvordan fremstillingen av David til dels avviker, men like mye om hvordan de tre fortellernes selvframstilling avviker med hvordan de fremstiller seg selv.

Bestillingen til de tre brevskriverne var: ”Kjenner du denne mannen? Han har mistet hukommelsen og trenger hjelp til å finne ut hvem han er”, som det sto i kontaktannonsen i avisen. De tre brevskriverne konstruerer seg selv i minst like stor grad som de konstruerer David. Konstruksjonen av egne historier blir en bieffekt – et parallellprosjekt, og jeg vil hevde at de tre fortellerne har hvert sitt prosjekt. Jon forsøker, sammen med David å finne sin plass i verden. Arvid har et ekteskap å ivareta, og samtidig en bekymring for om Berit innledet et forhold til den nye organisten i kirka. Man kan jo undre seg over Arvids motivasjon for å trekke frem nettopp dette, spesielt fordi Berit er død og ikke selv kan uttale seg om saken. Silje fremstiller seg som den ansvarsfulle, men tar ikke ansvar. *Innsirkling* er dermed et prosjekt som i like stor grad handler om hvem Jon, Silje og Arvid er, som hvem David er.



## 5 *Innsirkling* og litteraturdidaktikk

Didaktikk betyr undervisningslære, og reiser spørsmålene: Hva skal det undervises i, hvorfor, og hvordan? I en helhetlig litteraturdidaktikk overføres disse spørsmålene til: Hva skal leses, hvorfor og hvordan? (Penne, 2001; Fjørtoft, 2014; Skaftun, 2009). I denne delen av oppgaven diskuterer jeg nettopp hvorfor og hvordan man kan lese *Innsirkling* med sikte på identitetsutvikling hos elevene. Det betyr ikke at jeg kommer til å lage undervisningsplaner, men at jeg ønsker å presentere noen argumenter for hvorfor *Innsirkling* er egnet i dette arbeidet, og hvordan man kan tenke rundt litteraturundervisningen når identitetsutvikling er målet.

I mars i år gjennomførte NRK en debatt på Parkteateret med tittelen ”Hva er galt med norskfaget?”. Debatten ble fremprovosert av litteraturkritiker Knut Hoem, som hevdet at skjønnlitteraturens marginalisering i norskfaget først og fremst handlet om at elevene ble nedlesset av en ”abstrakt begrepsjungel” med ”innholdstomme vendinger” som: ”Funksjonelle lesere, automatisering, lesestrategier” (Hoem, 2016). At skjønnlitteraturen er marginalisert i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er en kjent sak for de fleste norskdidaktikere, men det handler først og fremst om at sakprosaen er fremhevet, og at dagens læreplan derfor omtales som en literacy-reform (Skaftun, 2009; Berge, 2005). Hoem hevder at man bare trenger én lesestrategi – hans lesestrategi, som er å åpne boka og lese fra perm til perm (Hoem, 2016). Som norskdidaktikere anerkjenner vi en bred, bevisst leseferdighet, slik at elevene blir funksjonelle lesere som kan navigere i den store mengden tekst de møter i og utenfor skolen. En forutsetning for denne diskusjonen er følgelig at lesing er prosess langt større enn å begynne på første side og avslutte med den siste.

I dette kapittelet diskuterer jeg hvordan man kan anvende *Innsirkling* i klasserommet når identitetsutvikling er et overordnet mål. I læreplanen for norskfaget, etter vg1, finner jeg flere kompetansemål jeg mener kan knyttes til lesing av *Innsirkling*. Det målet jeg mener fungerer som en overordnet begrunnelse når det kommer til anvendelse av denne romanen, er kompetansemålet som sier at eleven skal: ”lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 10). *Innsirkling* er en skjønnlitterær tekst som er skrevet på nynorsk. Målformen i seg selv mener jeg ikke er et godt nok argument for utvelgelsen, selv om all nynorskeksponering er bra for elever med bokmål som hovedmål. Tillers bakgrunn som skjønnlitterær skriver, derimot, er interessant fordi han

har *valgt* å skrive på nynorsk, og jeg vil derfor i dette kapittelet diskutere hvordan Tiller kan fungere som et eksempel på språklig identitet.

## 5.1 Lesing som grunnleggende og litterær ferdighet

Å kunne lese er definert i *Kunnskapsløftet* som en av de fem grunnleggende ferdighetene, og norsklæreren har et særskilt ansvar for lesing og skriving. Den første leseopplæringen handler om å ”knekke lesekoden”: Elevene lærer først å lese bokstavene isolert og i korte ord. Når lesingen er automatisert blir de i stand til å lese ord sammenhengende i setninger, og de kan skape mening i større mengder tekst (Skaftun, 2010). Da er man over i den andre leseopplæringen. Kåre Kverndokken påpeker at leseren hele tiden står overfor ”nye ’koder å knekke’”, fordi å lære å lese er en aktiv prosess som går fra automatisering til involvering. Målet med norskundervisningen er å utvikle effektive, kompetente lesere, med leseforståelse og -motivasjon (Kverndokken, 2012, s. 26). Man kan si at leseopplæringen aldri tar slutt. Kverndokken påpeker at gleden ved å avkode bokstavene er motivasjonen i den første leseopplæringen, og at man senere må jobbe med elevenes motivasjon for lesingen, eksempelvis gjennom å bevisstgjøre lesingens nytteverdi for nettopp dem (Kverndokken, 2012, s. 27).

Målet for litteraturundervisningen er å utvikle kompetente og effektive lesere. En effektiv leser har metakognisjon. Anne-Beathe Mortensen-Buan definerer metakognisjon som ”en tosidig kompetanse som handler om å kunne kontrollere, evaluere og justere lesingen” (2010, s. 127). Åsmund Hennig beskriver det samme som at leseren overvåker egen leseprosess og –forståelse, og derfor gjør korrigeringer der det trengs (2010, s. 266). Dette gjelder for all lesing, men lesing av skjønnlitteratur krever i tillegg en litterær leseferdighet.

Hennig beskriver at elevenes litterære kompetanse bygges ved oppøvelsen av en aktiv og utøvende leseferdighet (Hennig, 2010, s. 268). Norskdidaktikeren må hjelpe elevene til å forstå at en tekst ikke kan leses *ferdig* og at det ikke finnes én fullstendig og uttømmende tolkning. Lesingen skal, og bør, foregå prøvende, og det samme med tolkningene av dem. Lesing av skjønnlitteratur krever derfor utholdenhet, fordi man må tåle å lese så lenge at man kan gå inn i den fiktive verdenen, og man må tåle at litteraturen faktisk ikke gir oss alle svar. Det er dette som skiller fiksjon fra faksjon. ”Å lese fiksjon er å pendle mellom ei oppdikta eller førestilt verd og den verkelege verda.

Den fiktive og språkskape verda liknar den verkelege og kan verke tilbake på forståinga av denne, men element av fiksjonen må tolkast i sin eigen kontekst”, skriver Marianne Røskeland (2014, s. 198). Skillet mellom fiksjon og faksjon handler følgelig om virkelighetsforankring, fordi sakprosa har en virkelighetsforankring som skjønnlitteraturen ikke har, men den angår like fullt virkeligheten (Skaftun, 2009; Larsen, 2005).

## 5.2 Utvelgelse av skjønnlitteratur i norskfaget

Når elevene kommer til skolen, har de med seg sin *diskursive* identitet. De er sosialisert inn i sin primærdiskurs som består av hjemmet og det umiddelbare nærmiljøet (Penne, 2010, s. 31), og litteraturerfaringene de har med seg fra primærdiskursen er variable. Noen kommer fra hjem hvor de har hatt mulighet til å opparbeide seg erfaring med fiktive verdener, andre har ikke, og det er en kompetanse som må læres i skolen (Penne, 2010, s. 36). Elevene må lære å orientere seg i tekster og å skille mellom fiksjon og faksjon, og lesing i skolekonteksten er noe annet enn lesing hjemme. Bente Aamotsbakken påpeker at: ”Arbeid med tekster innenfor institusjonen skole har et spesielt preg fordi eleven stilles overfor krav om læring og utvikling av evnen til å forstå og tolke. Tekstens kvalitet og attraktivitet er derfor avgjørende for om de skal fungere optimalt” (2009, s. 219). Det er dette norsklæreren må ta stilling til når det gjelder utvelgelse av tekster i norskfaget.

L97<sup>9</sup> ble kritisert for å ha en for snever tolkning av tekstbegrepet: ”Det er for lite sakprosa, for lite samtidslitteratur, for lite utenlandsk litteratur og for lite av de multimodale tekstene” (Larsen, 2005, s. 97). Likevel var enkelte forfattere læreplanfestet. Med innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* i 2006, ble detaljstyringen av elevenes lesing, fjernet. Når læreplanen ikke spesifiserer verk eller forfattere, hviler utvelgelsen av litteratur i norskfaget på den enkelte norsklærer, og i lys av læreplanen står læreren fritt til å velge litteratur. Det finnes ingen offisiell, etablert kanon for norskfaget, men det finnes en uuttalt kanon – en praksis som er etablert på de ulike skolene, eller utvalgene som er gjort i lærebøkene.

Noen rammefaktorer påvirker utvelgelsen, blant annet tilgjengelighet og økonomi. Å lese en roman med en klasse forutsetter at hver elev har tilgang på teksten.

---

<sup>9</sup> Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, vedtatt i 1996

Digitaliseringen har gjort tekster svært tilgjengelig – de fleste bøker kan kjøpes digitalt gjennom bokhandlere, og klassiske tekster som har falt i det fri, kan leses gratis hos bokselskap.no, lastes ned som pdf-filer og søkes i. Nasjonalbibliotekets tjeneste bokhylla.no tilbyr digitaliserte tekster utgitt mellom 1790 og 2000, og materiale som ikke er beskyttet av opphavsretten er tilgjengelig for alle. Enkelte avtaler gjør det mulig for de med norske IP-adresser å også få tilgang til tekster som er beskyttet av opphavsretten.<sup>10</sup>

Når Svein Slettan i antologien *Ungdomslitteratur* beskriver hva ungdomslitteratur er, skriver han at det først og fremst er tekster utgitt med ungdom som målgruppe (2014, s. 9). Han påpeker likevel hvordan grensene kan være uklare, fordi noen barnebøker også tiltrekker seg ungdom som lesere, og noen voksenbøker også kan tiltrekke seg yngre lesergrupper. Slettan hevder at det som må være tilstede i ungdomslitteraturen er *ungdomsperspektivet*, som handler om at forfatteren, som ofte er voksen, skriver litteratur som ungdommer ”kan oppleve gjenkjenning og identifikasjon i” (2014, s. 10). Poenget, ifølge Slettan, er at det i voksenlitteraturen ofte er en voksen distanse til ungdomserfaringen dersom ungdomstiden i litteraturen er en mellomfase på vei mot noe annet. Da blir ikke ungdomsperspektivet ivaretatt, og derfor vil distansen til ungdomsleseren bli større (Slettan, 2014, s. 10).

Med Slettans argumenter som bakteppe henger *Innsirkling* i en tynn tråd når det gjelder undervisning, også i videregående skole. Silje og Jon har blitt voksne, og de ser tilbake på egen ungdomstid. Likevel er deres gjengivelser av ungdomstiden forholdsvis direkte. De gjør seg ingen store, kritiske refleksjoner som gjør at man ikke tror på en autentisk fremstilling av deres ungdomstid. Poenget for de tre forfatterne i *Innsirkling* er å hjelpe David med å finne ut hvem han er, og de kan bare fortelle om den tiden da de kjente David, som hovedsakelig er Davids ungdomstid. Slik vil jeg argumentere for bruk av *Innsirkling* i undervisningssammenheng. En ungdom som leser kan dessuten ha mange meninger om hva det for eksempel vil si å være en ansvarlig voksen, som Jon kanskje ikke viser seg å være, og dermed tror jeg ikke *Innsirkling* vil være fjern for dem. Samtidig vet vi at barn foretrekker å lese litteratur som handler om barn på sin egen alder eller eldre, og det er grunn til å tro at dette gjelder også for ungdom.

---

<sup>10</sup> Nasjonalbibliotekets digitaliseringsstrategi finnes her: <http://www.nb.no/Om-NB/Fakta/Strategi/Digitaliseringspolitikk>

## 5.3 Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur

Atle Skaftun skriver at:

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

Å utvikle en identitet er en del av skolens dannelses mål. Det Skaftun her formidler, er et perspektiv jeg mener er spesielt viktig å ha med seg i denne oppgaven. For dersom man skal bruke *Innsirkling* i arbeid med identitetsutvikling må man anerkjenne skjønnlitteraturen, og her romanen, som komprimert livserfaring, og et perspektiv på identitet som jeg mener er viktig for elevene – at vi har med oss vår egen identitetsforståelse, samtidig som andre kan formidle noe ganske annet om hvem vi er.

*Innsirkling* er skrevet i vår tid, og kan plasseres innenfor samtidslitteraturen. Begrepet samtidslitteratur er forholdsvis nytt, og det er for første gang inne i læreplanene i det gjeldende læreplanverket (Vassenden, 2007, s. 361). Når Eirik Vassenden forsøker å definere samtidslitteratur, bekrefter han det åpenbare, som han selv også påpeker, ved at samtidslitteraturen er litteraturen som angår oss i vår samtid – det som skjer nettopp nå (2007, s. 358–359). Samtidslitteraturen er spesielt relevant i forbindelse med identitetsutvikling, skriver Vassenden, fordi den tilbyr erfaringer fra minoriteter og majoriteter, og slik sett konstruerer et ”oss” og et ”dem” (2007, s. 362–363). Dessuten påpeker Vassenden at: ”Litteraturen viser oss nemlig ikke bare hvem vi er. Den viser oss også hvem vi *ikke* er, eller hvem vi tror vi ikke er, eller hvem vi *også* er” (Vassenden, 2007, s. 367), og dette kjennetegner identitetsutviklingen, slik som jeg har vist i teorikapittelet.

Schwarz påpeker også at vi enten identifiserer oss med, eller distanserer oss fra både karakterene og fortelleren i en litterær tekst (2008, s. 38). ”[...] we live in our narratives”, sier Schwarz (2008, s. 39). Skjønnlitteraturen står i særstilling når det gjelder tilgang til andres livsverden. Det er gjennom litteraturen vi formidler vårt eget liv, men også her vi får tilgang til andres, og det gir oss mulighet til å respondere. Det er dette som også kjennetegner identitetsutviklingen. Vi identifiserer oss med gruppefelleskap vi kjenner tilhørighet til og dermed konstruerer et ”vi”, mens vi distanserer fra de andre når vi videre konstruerer et ”dem”. Vi bruker modeller for

læring og utvikling, og kontrasterer modeller som nettopp skaper enten distansering eller gjenkjennelse. Slik er skjønnlitteraturen suveren, fordi vi får tilgang til andres livsverden. Per Thomas Andersen påpeker at: ”Evnen til å finne på og lysten til å lese fiktive fortellinger er uttrykk for en av menneskets viktigste egenskaper, nemlig evnen til å forestille seg virkeligheten annerledes enn den er. Uten denne evnen ville drivkraften til endring mangle” (2012, s. 27). For skjønnlitteraturen gir oss tilgang til fiktive forestillingsverdener som vi som lesere inviteres inn i. Da må man klare å skille mellom fiksjon og faksjon, og evne å fylle tekstens tomme plasser.

David's kunstprosjekter vil være et helt konkret eksempel å trekke frem overfor elevene. Uansett hvilke følelser disse sekvensene fremkaller, om vi er enige eller uenige i hva David gjør, når han for eksempel påstår at han hørte Ida Holseths hysteriske latter idet raset gikk, så får vi prøvd våre holdninger og verdier mot det litteraturen tilbyr. Det er slik vi utvikler oss, og følgelig slik vi utvikler vår identitet. Det er mye i *Innsirkling* man kan reagere på. Familiesituasjon er et gjennomgangstema som vil være gjenkjennelig for elevene. Jon og Silje vokser opp uten fedrene sine, og det samme gjør David, selv om han har en stefar som fungerer som farsfigur.

Lesing kan ikke bare foregå på elevenes premisser og fungere som en dekking av elevenes opplevelseshov. Tekster som leses i skolen skal også gi elevene motstand (Aase, 2005, s. 113). Dette er selvfølgelig en balansegang – for lesingen skal gi motstand, men den kan ikke gi så mye motstand at elevene mister motet. Schwarz refererer til egen foreleser erfaring når han sier: ”Often when students say they don't like a book, they mean they don't understand it and/or they haven't finished it or they have read it quickly, skimming parts. It is our job as teachers to open up the book so they do understand it and to give it the reading it deserves” (2008, s. 76). Schwarz beskriver to interessante momenter. Det første er at når elever sier at de ikke liker en bok, så handler det ikke nødvendigvis om at de faktisk ikke *liker* den, men at de kanskje ikke har forstått den. Det andre er lærerrollen. Det er læreren som må åpne boken så elevene forstår, slik at boken blir lest som den fortjener. Schwarz' erfaring har han fra universitetet, men jeg tror like fullt dette kan overføres til elever på videregående. En måte å åpne boken på, er ved å kontekstualisere.

Selv om *Innsirkling* er utgitt i 2007, og deler av handlingen foregår i 2006, er også mye av handlingen tidfestet til åttitallet. I romanen møter vi uttrykk som beatkultur, referanser til filmen ”Hjortejegeren”, skuespilleren Christopher Walken og artisten Prince – kulturelle referanser fra åttitallet som er en del av *Innsirklings*



kontekst. Det refereres også til de tyske filosofene Nietzsche og Schopenhauer. Jeg er oppvokst på nittitallet, og kjenner ikke umiddelbart alle referansene selv, men som voksen og tekstkyndig kan jeg raskt innhente informasjonen jeg trenger for å forstå. Dette kalles *tilgangskompetanse*. Marte Blikstad-Balas beskriver hvordan vi bruker ulike sosiale strategier dersom det er noe i teksten vi ikke forstår, slik som hun trekker frem at de med lavere juridisk literacy bruker sosiale strategier for å forstå lovtekster (2016, s. 21). En slik sosial strategi kan være å bruke internett for å undersøke hva de ulike navnene representerer. Læreren trenger følgelig ikke å servere alle svar for elevene. En del av å ha literacy er å lære at man må henvende seg til andre for å forstå meningsinnholdet i teksten.

## 5.4 Å lese en roman med elevene

Det er ikke slik at elevene skal lese romaner eller undervises i romansjangeren for å selv skrive en roman. De skal lære hva som gjør en tekst til en roman, og hva denne sjangeren kan tilby oss. Larsen påpeker at romanens fortrinn er: ”dens potensial til å *utforske* den menneskelige identitet i et narrativt perspektiv” (2005, s. 102). Følgelig påpeker han den store romanens evne til å beskrive fiktive personer på en måte som gjør at vi kan føle at vi kjenner de fiktive personene bedre enn personer vi i det virkelige liv kjenner godt (Larsen, 2005, s. 102), og dette er en av årsakene til at skjønnlitteraturen omtales som helhetlige meningsunivers.

Det finnes to motstridende syn på sjangerundervisning som råder i dag, der forskjellen ligger i om elevene skal møte sjangre implisitt eller eksplisitt. Eva Maagerø viser til Halliday og hans tilhengere på den ene siden, som mener eksplisitt sjangerundervisning er nødvendig dersom elevene skal kunne lese og produsere tekster. På den andre siden er den angloamerikanske retningen som hevder at sjangrer læres best gjennom å møte dem, og ikke gjennom å undervises i sjanger (2012, s. 38). Personlig tror jeg en kombinasjon av disse to synene trygt kan kombineres, og at det er hensiktsmessig å drive både implisitt og eksplisitt sjangerundervisning. Det er dessuten i tråd med læreplanen, som sier at elevene skal både lese ”et stort utvalg tekster”, og ”skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 10). Det krever tilstrekkelig sjangerkompetanse å både lese og skrive tekster.

Med innføringen av Normprosjektet<sup>11</sup> og opprettelsen av Skrivehjulet<sup>12</sup>, er sjangerbegrepet til dels på vei ut av skolen fordi man konsentrere seg om skrivehandlingen og formålet med skrivingen. Elevene skal like fullt lese tekster i ulike sjangre, og læreplanen sier at elevene skal kunne ”beskrive og vurdere hvordan språk og sjangre brukes [...] i ulike sosiale sammenhenger” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 10). *Innsirkling* er et konkret eksempel på nettopp dette. Brevene brukes i en helt konkret sosial sammenheng, som brev til David, og det er David som er bindeleddet mellom de tre fortellerne i romanen.

Tillers bruk av sjanger er interessant fordi han, gjennom romanen, bruker andre sjangre. Han viser seg som både brevskriver og dramatisk dikter, og slik møter man flere sjangre innenfor den ene romanen. Tillers sjangerbruk kan være grunnlag for en litterær samtale om hva det gir at deler av teksten er skrevet som brev. Jeg stilte spørsmålet i min analyse om man ville kunne forvente det samme av brevskriverne dersom de møtte David ansikt-til-ansikt, og dette spørsmålet kan også rettes til elevene. At romanen er inndelt som den er, kan også være av praktisk betydning for klasseromsarbeid, fordi det er enkelt å avgrense og inndele lesingen. Kursiveringen bidrar også til at det er enkelt å navigere i teksten. At vi videre følger Jon, Arvid og Silje i hver sin del, som er rammet inn med en overskrift, gjør at vi hele tiden vet hvem som er fortelleren.

#### 5.4.1 Hel eller del – eller en hel del?

Spørsmålet som reiser seg i denne oppgaven er om man skal lese hele romanen, eller bare en del. Atle Skaftun skriver at: ”Skjønnlitteraturens store fortrinn som pedagogisk tekst ligger i at den presenterer helhetlige meningsunivers som vi lesere kan forholde oss til” (2009, s. 16). Utsagnet impliserer et enkelt svar på spørsmålet, nettopp fordi skjønnlitteraturen presenterer ”helhetlige meningsunivers”, og en helhet vil være hele det litterære verket – hele *Innsirkling*. Dette trenger ikke være fasitsvaret. Sylvi Penne påpeker at ”[d]ersom utdrag av en slik helhet skal kunne brukes didaktisk, det vil si feste seg i elevens minne og kunne reflekteres over i en relevant kontekst, må utdraget

---

<sup>11</sup> Normprosjektet er et landsomfattende forskningsprosjekt som utvikler forventningsnormer for skriving i alle fag. De har et funksjonelt syn på skriving, og følgelig er det skrivehandlingen som vektlegges når elevene skal skrive: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/normprosjektet/>

<sup>12</sup> Skrivehjulet er modellen Normprosjektet har utviklet, og den illustrerer hvordan man kan anvende skrivehandlinger for bestemte formål.

enten i seg selv *utgjøre* en form for helhet eller *inngå* i en form for helhet” (Penne, 2012, s. 164). Det betyr at man ikke trenger å bruke hele romanen i undervisningen, dersom et utdrag er så selvstendig at det fremstår som en helhet når det står alene. Jeg mener hver del i *Innsirkling* er frittstående nok til å brukes alene, og man kan jo tenke seg et arbeid med identitet som gjør at det vil være relevant i sin kontekst. Samtidig er noe av det mest interessante hvordan de tre fortellernes historier spiller sammen, utfyller og utfordrer hverandre. Jeg vil derfor argumentere for å anvende hele. Det man følgelig kan problematisere overfor elevene, er hvordan man selv kan ha en bestemt selvoppfatning, og hvordan andre kan ha en helt annen oppfatning av deg – slik som Silje og Arvid oppfatter Jon som en stakkarslig og usikker gutt, mens han selv ikke fremstår som og fremstiller seg slik i sine brev. Man kan diskutere med elevene om noe er galt eller riktig.

Når man arbeider med skjønnlitteratur i skolen har man ofte tilgang på læreverk som tilbyr mye litteratur. En typisk tekstsamling inneholder et mangfold tekster på begge målformer, sakprosa og skjønnlitteratur. En konsekvens av tiden som er til rådighet i norskfaget, og omfanget av tekster man skal lese, gjør at romanene i tekstsamlingene er utdrag, og at det ofte er utdrag som leses (Penne, 2012, s. 164). Elevene skal lese en mengde tekster i flere sjangre fra tidsepoker fra 1700-tallet og til i dag, men også innom norrønt, dansk, svensk og tekster i oversettelse. Dette er betegnende for det som omtales som stofftrengselen i norsk skole. Nå skal antall kompetansemål reduseres til fordel for dybdelæring. Det er en sentral kompetanse som fremheves av Ludvigsen-utvalget i NOUen *Fremtidens skole*, og som videreføres i Stortingsmelding 28 i arbeid med de nye læreplanene: ”Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring” (Meld.St. 28 (2015–2016), s. 14).

Å lese en hel roman kan begrunnes med dybdelæring – for det er jo tid- og ressurskrevende å lese en hel roman med elevene. Samtidig trenger elever å få trening i å lese hele verk. På en konferanse høsten 2016, i regi av Landslaget for Norskundervisning, foreslår Marte Blikstad-Balas at man bør lese lange tekster, ta seg tid til å gå i dybden fremfor å lese mange korte tekster<sup>13</sup>. Slik kan elevene faktisk få prøvd seg i å bruke norskfaglige begreper og forstå sammenhengen i faget – oppnå dybdelære. Skjønnlitteraturen inviterer oss inn i helhetlige meningsunivers, og det er i

---

<sup>13</sup> Marte Blikstad-Balas’ innlegg på LNUs konferanse finnes her <https://vimeo.com/184493586>

disse universene at vi presenteres for andre, andres historier, og her får vi utviklet empati og imaginasjonsevne.

## 5.5 Klasserommet som tolkningsfellesskap

Selv om ingen metoder nevnes eksplisitt i læreplanen er det flere kompetansemål som indikerer at litterær samtale er en undervisningsmetode som bør anvendes. Etter vg1 skal eleven blant annet kunne: ”lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner”, ”bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk” og ”mestre ulike roller i samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 10). Den litterære samtalen er en sjanger som praktiseres i skolekonteksten, påpeker Laila Aase (2005, s. 108). Som med andre ferdigheter som må læres, må også den litterære samtalen øves på, og det er her elevene får oppøvd de praktiske ferdighetene som læringsmålene sier de skal nå. Det er gjennom praktisk arbeid og undervisning at elevene nettopp kan øve på å ”mestre ulike roller i samtaler” og ”lytte til andres argumentasjon”. Det krever langsiktig arbeid og trening hos både lærere og elever å etablere et tolkningsfellesskap i klasserommet.

Et *tolkningsfellesskap* er et rom for å diskutere og tolke litteratur sammen, og følgelig lytte til andre og ytre sin mening. Stanley Fish er en representant for leserresponsteorien, og den som etablerte begrepet fortolkningsfellesskap. Et av hans sentrale poenger er at ord ikke gir mening i seg selv, de må inngå i en kontekst. Konteksten består av felles normer i fortolkningsfellesskapet, og tekstens mening forstås på bakgrunn av dette (i Claudi, 2013, s. 124–125).

En litterær samtale er en metode for å organisere et tolkningsfellesskap, men også for å kunne gjennomføre en litterær analyse. Flere påpeker at den litterære analysen kan være leseledens trussel (Skaftun, 2009; Skarðhamar, 2011; Larsen, 2005). Det finnes gode argumenter for og imot litterær analyse i klasserommet. Uavhengig av om man velger å analysere litteratur med elevene, så trenger elevene redskaper for å gripe teksten – de trenger et metaspråk om tekst og tolkning. Etter hvert som elevene blir eldre og beveger seg over i stadig høyere trinn i skoleløpet, skal litteratur tolkes og diskuteres med stadig spissere kompetanse. Jeg vil her understreke viktigheten av ikke norsklærerens tolkning skal være den som er gyldig og gjeldende, men at klasserommet blir et fellesskap hvor det er rom for alle tolkninger som har belegg i teksten.

Dersom man velger å gjennomføre en litterær samtale, kan det være hensiktsmessig å forholde seg til de tre spørsmålstypene: identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringssspørsmål. Denne terminologien har jeg hentet fra Anne-Karin Skarðhamar (2011), som bygger på samtalestrategi fra Ulla Lundqvist. Det interessante med denne strategien er hvordan den skaper forbindelseslinjer mellom leseren og livet, og bidrar til refleksjon og kritisk tenking hos elevene. Fordi målet med en slik leseprosess er å bidra til identitetsutvikling, er det nettopp nødvendig at elevene klarer å etablere forbindelseslinjer mellom litteraturen og eget liv, og på denne måten kan utforske hva som fungerer identifiserende og distanserende – for dem, gjennom litteraturen. Gjennom Skarðhamars oppbygging av den litterære samtalen fungerer den både analytisk og aktualiserende (2011, s. 79).

Veien inn i teksten går gjennom et identifikasjonsspørsmål som skal skape engasjement, før samtalen spisses inn mot refleksjon og analyse (2011, s. 82). Hovedfasen i den litterære samtalen ligger ifølge Skarðhamar på den litterære analysen, det foregår gjennom refleksjonsspørsmål, og det er her man kan diskutere form og formål, slik som kompetansemålet sier at elevene skal kunne (2011, s. 82). Spørsmålene som stilles i en litterær samtale bør være mest mulig autentiske (Aase, 2005; Skarðhamar, 2009). Slik unngår man at samtalen tar form som en quiz der læreren sitter med fasitsvaret. Hensikten er lage et tolkningsfellesskap der det er rom for alle teksttolkninger. Den siste fasen i den litterære analysen er aktualisering, der man knytter forbindelsen mellom fiksjon og virkelighet (Skarðhamar, 2011, s. 83). Begrensningen i en slik samtale er at det er en strukturert analysesamtale. Fortrinnet er at man får diskutert form og formål, slik som læreplanen etterspør.

Leif Johan Larsen påpeker på at det fungerer identitetsutviklende å presenterer egne litterære tolkninger, fordi også kommunikative og sosiale ferdigheter trenes (2005, s. 103). Når det gjelder *Innsirkling* som et bidrag til identitetsutviklingen, mener jeg at den litterære samtalen vil være en svært anvendelig metode, ikke bare fordi en litterær samtale kan være identitetsutviklende i seg selv, slik som Larsen påpeker, men også fordi innholdet i romanen viser identitetens mange sider. I arbeidet med litteratur, litterær analyse og prøving av litterære tolkninger, har jeg allerede nevnt hvordan litterære tolkninger kun kan prøves mot andre tolkninger som stiller teksten i et annet lys. Larsen skriver at norskfaget er "[...] et av de få offentlige rommene for felles litterær resepsjon" (2005, s. 103). Med tilgang på en klasse i norsk har man stor mulighet for å diskutere litteratur, fordi hver elev representerer sin opplevelse og også

sin tolkning. Lesing kan frembringe mange opplevelser hos elevene, men det går et skille mellom leseopplevelse og teksttolkning, nettopp fordi tolkningen må være rimelig overfor teksten (Aase, 2005, s. 111). For å kunne diskutere ulike tolkninger, må man også kunne vurdere gyldigheten av tolkningene. Henning Fjørtoft sier:

Elevers reaksjoner på og følelser for tekster vil sprike, men alle vil strengt tatt være legitime. Elevers tolkninger av og tanker om de samme tekstene bør imidlertid kunne diskuteres i klasserommet. Vi bør med andre ord akseptere alle former for leseopplevelser som gyldige, samtidig som vi forbeholder oss muligheten for å problematisere gyldigheten i de slutninger som elevene trekker ut fra tekstlesningen (2014, s. 191).

Det er altså tolkningene med belegg i teksten som må fremheves og diskuteres, samtidig som det må være rom for å dele leseopplevelsene. I en litterær samtale kan dette håndteres på ulike måter, og her er det læreren som må vise vei og bidra til å fagliggjøre samtalene.

I analysekapittelet diskuterte jeg karakterenes troverdighet. Fordi det fortelles tre historier om David i *Innsirkling*, er det opp til leseren å vurdere hvilken stemme som veier tyngst, fordi romankarakterene både reduserer og forsterker hverandres historier. Her mener jeg det kan synliggjøres for elevene helt eksplisitt hva identitet handler om, og hvilke faktorer som er med på å bygge opp vår identitet. Det kan åpne for et nærmest uendelig antall spørsmål, knyttet til både teksten og eleven selv: Hvem er David? Hvem er Arvid, Silje og Jon? Hvordan beskriver de seg selv, og hvordan beskrives de av de andre? Hvem er du? Hvem er du i andres øyne, og er det viktig for deg? Hva betyr andres oppfatning av deg for ditt syn på deg selv? Hvem er du om 15 år? Det som skjer i livet ditt nå, hvor stor betydning vil det ha for hvem du er i fremtiden? Poenget med disse spørsmålene må være å synliggjøre hvor individuelt og samtidig kollektivt prosjektet er, nettopp fordi at vår identitet skapes og utvikles basert på vår egen selvoppfatning og -fremstilling, vel så mye som våre sosiale relasjoner.

## **5.6 Tiller som eksempel på språklig identitet**

Gjennom hele den trettenårige læreplanen fremgår det at elevene skal møte tekster på både bokmål og nynorsk. Allerede etter 2. årstrinn skal elevene lytte til tekster på nynorsk og samtale om dem. I denne alderen skal elevene begynne å utvikle et metaspråk om språklæring i norskfaget: De skal ”samtale om begrepene dialekt, bokmål

og nynorsk” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 6). Her mener jeg læreplanen åpner for at læreren kan skape en kultur hvor det er rom for både språklig mangfold og variasjon fra tidlig i utdanningsløpet. Etter 4. årstrinn skal elevene kunne lese tekster på nynorsk ”med sammenheng og forståelse” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 7). Dersom progresjonen i læreplanen følges når det gjelder leseutvikling, vil det være uproblematisk å lese en hel roman på nynorsk, dersom dette gjennomføres didaktisk.

En forutsetning for god sidemålsopplæring er at elevene møter tekster på begge målformer som en integrert del av undervisningen. Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter understreker at man som norsklærer bør begynne med dette tidlig, og la elevene utforske og bli kjent med begge målformer for å skape et språkvennlig miljø (2009, s. 24). Det er derfor ingen grunn til å utsette sidemålsopplæringen til ungdomstrinnet fordi det er da elevene skal få karaktervurdering. Undersøkelser har vist at desto tidligere man begynner med sidemålsopplæring, jo mer motiverte vil barn være for å lære sidemål (Nordal, 2007, i Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 21). Derfor mener jeg at dersom man klarer å skape et språkvennlig miljø, og et norskfag som naturlig fylles med tekster på bokmål og nynorsk, vil det ikke være nødvendig å gjøre et poeng av at *Innsirkling* er skrevet på nynorsk. Da kan man bruke tid på identitet, eller språklig utforskning for den saks skyld, fremfor å legitimere nynorsk i skolen. Språket er dessuten radikalisert fra det første opplaget<sup>14</sup>, og språket fremstår veldig bokmålsnært i enkelte opplag<sup>15</sup>.

Carl Frode Tiller er fra Namsos. Hans hovedmålform, geografisk sett, er bokmål. I et intervju med den nå nedlagte nynorske nettbokhandelen Bokdykk.no, har Tiller sagt at det å skrive på nynorsk er et kunstnerisk grep han har gjort (Strømgren, 2008). Han opplevde ikke at kreativiteten kom frem på sitt hovedmål, og at han ble for preget av mange år på universitetet. Han klarte ikke å slippe seg løs som forfatter, og skrivingen gikk på ”autopilot” (Strømgren, 2008). Tiller viser, med skifte av målform, at språket ikke fungerer begrensende for hans skriving. Han har snarere brukt målformskifte som et verktøy for å utvikle seg som skjønnlitterær forfatter. Det viser at språket gir oss muligheter til å utforske. Dette mener jeg er viktig å illustrere for elevene, om det så må sies helt eksplisitt. ”Det er mye lettere å bruke dialekten min i

---

<sup>14</sup> Jeg har kryssjekket noen referanser mellom den heftede utgaven (2007) og utgaven jeg selv har brukt i denne oppgaven (8. opplag, 2014). Eksempel på språklige endringer: freistar-prøver, kjenslemessig-følelsemessig, plar-bruker.

<sup>15</sup> *Innsirkling* er ifølge kolofonen, ikke utgitt i nye utgaver, men trykt i flere opplag. Likevel pocketutgaven en ny utgave, og ikke et nytt opplag, fordi språket radikalisert fra 1. utgave.

nynorsken”, sier Tiller: ”Det er nesten som å komme hjem” (Aftenposten, 2010). Utsagnene fra Tiller kan brukes som didaktiske utgangspunkt også i eksplisitt sidemålsundervisning, fordi mange østlandske talemål ligger ganske tett nynorsk som skriftspråk, men jeg vil igjen presisere at målformen ikke er et avgjørende argument for anvendelsen av *Innsirkling*.

## 5.7 Oppsummering og avsluttende tanker

Norsk skole er målstyrt. Det er nødvendig med mål for elevenes opplæring, for å kunne vurdere om elevene lærer det de skal. For at norsklæreren skal kunne realisere et mål om identitetsutvikling, som er langsiktig og lite målbart, må dette arbeidet integreres i undervisning som kanskje også knyttes til de mer spesifikke kompetansemålene. Derfor mener jeg det er hensiktsmessig å kombinere dette med lesing av skjønnlitteratur generelt, og samtidslitteratur spesielt. Identitetsutvikling er høyst personlig, og dersom skolen skal ta identitetsutviklingen til den enkelte eleven på alvor, er min mening at det ikke kan foregå implisitt. Det kan ikke være tilfeldig, eller opp til den enkelte eleven, å nå målet om identitetsutvikling.

I denne oppgaven har jeg reist problemstillingen: ”Hvordan kan lesing av *Innsirkling* på vg1 bidra til å realisere skolens og norskfagets mål om identitetsutvikling?”. Gjennom å analysere *Innsirkling* har jeg trukket frem momenter hos de tre fortellerne som kan få konsekvenser for David når han skal konstruere sin identitet. Følgelig er et av de sentrale poengene i analysen hvordan de tre fortellerstemmene fungerer både reduserende og forsterkende overfor hverandre. Det er dermed karakterenes troverdighet som vil være avgjørende for hvilken fortelling man støtter seg til, eller hva man tror på, når historiene avviker.

Daniel Schwarz påpeker at man både identifiserer seg med og distanserer seg fra karakterene i en litterær tekst (2008, s. 38). Eirik Vassenden skriver at litteraturen viser oss både hvem vi er og hvem vi ikke er, hvem vi tror vi er og hvem vi også er (2007, s. 367). Og akkurat så mangesidig og komplekst er identitetsbegrepet. For å kunne navigere i samfunnet, finne sin plass i verden, så trenger man å vite noe om hva som avgrenser sin egen identitet.

I det foregående kapittelet viste jeg til Slettan, som hevder at ungdomsperspektivet må være ivaretatt dersom man kan karakterisere enn bok som ungdomslitteratur. Med hans argumentasjon vil ikke *Innsirkling* være den mest aktuelle



romanen å bruke i en klasseromssituasjon, men som jeg også viste i kapitlet, skal elevene også møte tekster som ikke nødvendigvis oppfattes som umiddelbart enkle og håndgripelige. Ungdommer skal møte motstand når de leser, og dette er skillet mellom å lese i skolekonteksten og å lese i fritidskonteksten. I skolen stilles det krav til lesingen, og utvelgelsen av litteratur foregår på andre premisser enn når man velger ut en bok for å lese på sengekanten.

Å lese en roman med elevene er tid- og ressurskrevende, men et argument for å bruke en hel roman, er som Sylvi Penne har avdekket gjennom sine undersøkelser, at elever får større læringsutbytte av å arbeide med en helhetlig tekst fremfor å kun lese utdrag (Penne, 2012). Derfor mener jeg det vil kunne tilføre undervisningen mye, også på andre områder enn identitetsutvikling, å ta seg tid til å gjennomføre et slikt prosjekt. Man kan forlenge og utvide arbeidet med teksten, for eksempel ved å knytte lesing av romanen til skriveoppgaver, der elevene kan øve å skrive i ulike sjangre. Når kompetansemålet etter vg1 sier at elevene skal mestre ulike roller, ser jeg for meg ulike dramatiseringsvarianter som kan skape engasjement i klasserommet. Man kan hente elementer fra talkshow på TV for å konstruere et møte mellom David og brevskriverne, der elevene spiller rollene. Men man skal ikke analysere romanen i hjel.

Innledningsvis trakk jeg frem mine egne gode leseopplevelser. Det er mange årsaker til at jeg personlig er glad i litteratur. Jeg aksepterer at lesingen frembringer følelser og forundring, og jeg aksepterer at litteraturen ikke gir svar på alle mine spørsmål. Gjennom å diskutere litteratur med andre, venner og medstudenter, har jeg fått nyansert synet på litteratur jeg både har likt og mislikt. Når Larsen hevder at norskfaget er et av de få offentlige rommene for litterær resepsjon (2005, s. 103), har man en stor arena for å analysere og diskutere *Innsirkling* sammen. Slik vil elevene få nyansert sine opplevelser av litteraturen, diskutert gyldigheten av sine tolkninger, og kanskje vil de få et rikere bilde av synet de har på teksten – og seg selv.

Å velge å bruke *Innsirkling* som en del av identitetsutvikling vil være en liten del av et stort prosjekt som for ungdommene foregår over mange år, og kanskje hele livet. Å utvikle en identitet handler om noe større enn norskfaget – det er en del av å bli et integrert, allmenndannet menneske, slik som det fremgår av læreplanens generelle del (Kunnskapsdepartementet 2013b).

## Litteraturliste

- Aftenposten. (2010, 04.11). Skriver om taperne på bygda. *Aftenposten*. Hentet 29. oktober 2016 fra <http://www.aftenposten.no/kultur/Skriver-om-taperne-pa-bygda-205807b.html>
- Andersen, P.T. (2012). Fortellekunstens elementer. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim. (Red.). *Litterær analyse. En innføring* (27–55). Oslo: Pax Forlag.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim. (Red.). *Litterær analyse. En innføring* (9–26). Oslo: Pax Forlag.
- Anderson, W. T. (2000). *Det nye selvet: Identitet i det 21. århundre*. Oslo: Aschehoug.
- Appiah, K. A. (2005). *Ethics of Identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt: ei idébok for studentar og lærarar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, Ø. E. (2009). "Om dette kan kallast sentrum da": om innsirkling av identitetar i *Carl Frode Tillers Innsirkling*. (Mastergradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet), Ø.E.B, Trondheim.
- Bauman, Z. (2001). Identity in the globalising world\*. *Social Anthropology*, 9(2), 121–129. doi: 10.1111/j.1469-8676.2001.tb00141.x
- Bauman, Z. (2004). *Identity : conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet* (2.utg.). Oslo: Vidarforlaget.
- Bauman, Z. & May, T. (2014). *Thinking Sociologically* (2. utg.). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome. (Red.). *Det nye norskfaget* (161–188). Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for Norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (2004). Den biografiske illusjon. *Agora*, 04(3), 86-94. Hentet 17. januar 2017 fra [https://www.idunn.no/agora/2004/03/den\\_biografiske\\_illusjon](https://www.idunn.no/agora/2004/03/den_biografiske_illusjon)
- Brandes, G. (1908). *Om læsning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Bruner, J. (2003). *Making stories. Law, Literature, Life*. Farrar, Straus and Giroux.
- Bruner, J. (2004) [1987]. Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710.
- Bulie, K. (2007, 08.10). Å dikte et liv. *Dagbladet*. Hentet 23. mars 2017 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/a-dikte-et-liv/66390209>
- Bø, I. & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, S. K. (2017, 23.01). Hvem tror vi at vi er?, *Klassekampen*, s. 10–11.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 34–52). Oslo: Tano Aschehoug.

- Erikson, E. (1992) [1968]. *Identitet: ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Erlil, A. (2009). *Narratology and Cultural Memory Studies*. I S. Heinen & R. Sommer (&). *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research* (s. 212–227). Berlin.
- Farsethås, A. (2007, 06.10). Sirkler inn illusjonen. *Dagens Næringsliv*, s. 68.
- Farsethås, A. (2012). *Herfra til virkeligheten. Lesninger i 00-tallets litteratur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gaustad, A. (2016). *Svar og ansvar: en lesning av Carl Frode Tillers Innsirkling 2 i lys av Per Linells dialogiske kommunikasjonsteori*. (Mastergradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet), A. Gaustad, Trondheim.
- Génette, G. (1991) [1987]. Introduction to the Paratext. *New Literary History*, 22(2), 261–272.
- Giddens, A. (1996) [1991]. *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse* Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, I. G. (2007, 21.12). Forsøk på å fange en personlighet. *Fædrelandsvennen*, s. 6.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoem, K. (2016, 28.11). Norskpensum på villspor. *NRK Ytring*. Hentet 17. april 2017 fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Identitet. (2013). I I. Bø & L. Helle (Red.), *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Identitet. (2016a). *Store Norske Leksikon*. Hentet 5. januar 2017 fra <https://snl.no/identitet>
- Identitet. (2016b). *Bokmålsordboka*. Hentet 5. januar 2017 fra [http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=identitet&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=identitet&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge)
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. København: Samfundslitteratur.
- Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og leser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). København: Borgen.
- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kayser, P. J. S. (2015). *Kan du sende meg saltet? – Kommunikasjon, identitet og ironi i Carl Frode Tillers Innsirkling-trilogi (2007-2014) med vekt på den første boken*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), P.J.S Kayser, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2013a) *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 10. september 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

- Kunnskapsdepartementet (2013b) *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet 10. september 2016 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 88–105). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Madsen, T. C. O. (2014). *Identitet og rollespill i Carl Frode Tillers Innsirkling og Innsirkling 2*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), T.C.O Madsen, Oslo.
- Markussen, B. (2014). Å analysere litteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 205–218). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 26. mars 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mortensen-Buan, A. B. (2010). Viderekommen leseopplæring. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (s. 125-140). Oslo: Novus Forlag.
- Mæhlum, B. (2012). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.) (105–126). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A. Bjorvand & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, 2. utgave (s. 35-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nissen, N. A. (2001). *homo/hetero*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NRK1, 2016. (4. november, 2016). *Skavlan*. [TV]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/skavlan/KMTE50007916/04-11-2016>
- Ofte, V. (2007, 26.10). Mettet tomrom. *Morgenbladet*, s. 33.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- 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.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rannem, Ø. (2017). Kursiv. *Store Norske Leksikon*. Hentet 19. mars 2017 fra <https://snl.no/kursiv>
- Rongved, E. (2017). Litteraturfagets plass i skolen. Hentet 3. mai 2017 fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=113763&categoryID=20920>

- Ruud, M. (2017). Kampen om skolens sjel. *Utdanning* (9/2017), 10–15.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas tjeneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok* (s. 195–211). Oslo: Samlaget.
- Schwarz, D. (2008). *In Defense of Reading*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Selboe, T. (2015). *Hva er en roman*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Skaftun, A. (2010). Lesing som dialogisk aktivitet – i alle fag. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Faglig lesing i skole og barnehage* (s. 11–25). Oslo: Novus Forlag.
- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2009). Paratekst. *Store Norske Leksikon*. Hentet 24. april 2017 fra <https://snl.no/paratekst>
- Skog, B. (2012). Hva er det med ”liker!” på Facebook? Hentet 07. mai 2017 fra <http://forskning.no/content/hva-er-det-med-liker-pa-facebook>
- Slettan, S. (2014). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 9–28). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Straub, J. (2002). Personal and Collective Identity: A Conceptual Analysis. I H. Friese (Red.), *Identities: Time, Difference, and Boundaries* (s. 56–76). New York: Berghahn Books.
- Strømgren, T. (2008). Carl Frode Tiller. *Bokdykk.no*. Hentet 24. mai 2017 fra <http://bokdykk.no/carl-frode-tiller/>
- Stueland, E. (2007, 06.10). En psykologisk mester. *Klassekampen*, ikke oppgitt sidetall.
- Tiller, C. F. (2007). *Innsirkling*. Oslo: Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet (2015, 25.08). Prinsipper for opplæringen. Hentet 2. mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 08.06). Identitetsbasert mobbing. Hentet 29. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/mobbing-og-andre-krenkelser/identitetsbasert-mobbing/>
- Vassenden, E. (2007). Hva er ”samtidslitteratur”, og hvorfor leser vi den? Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda* 4(07), 357–371.
- Valås, H. (2017). Ny overordna del av læreplanen. *Utdanning* (6/2017), 57.
- Aamotsbakken, B. (2009). Identitet gjennom lesing. I S. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing* (215–234). Oslo: Novus Forlag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (106–124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk og Landslaget for Norskundervisning.