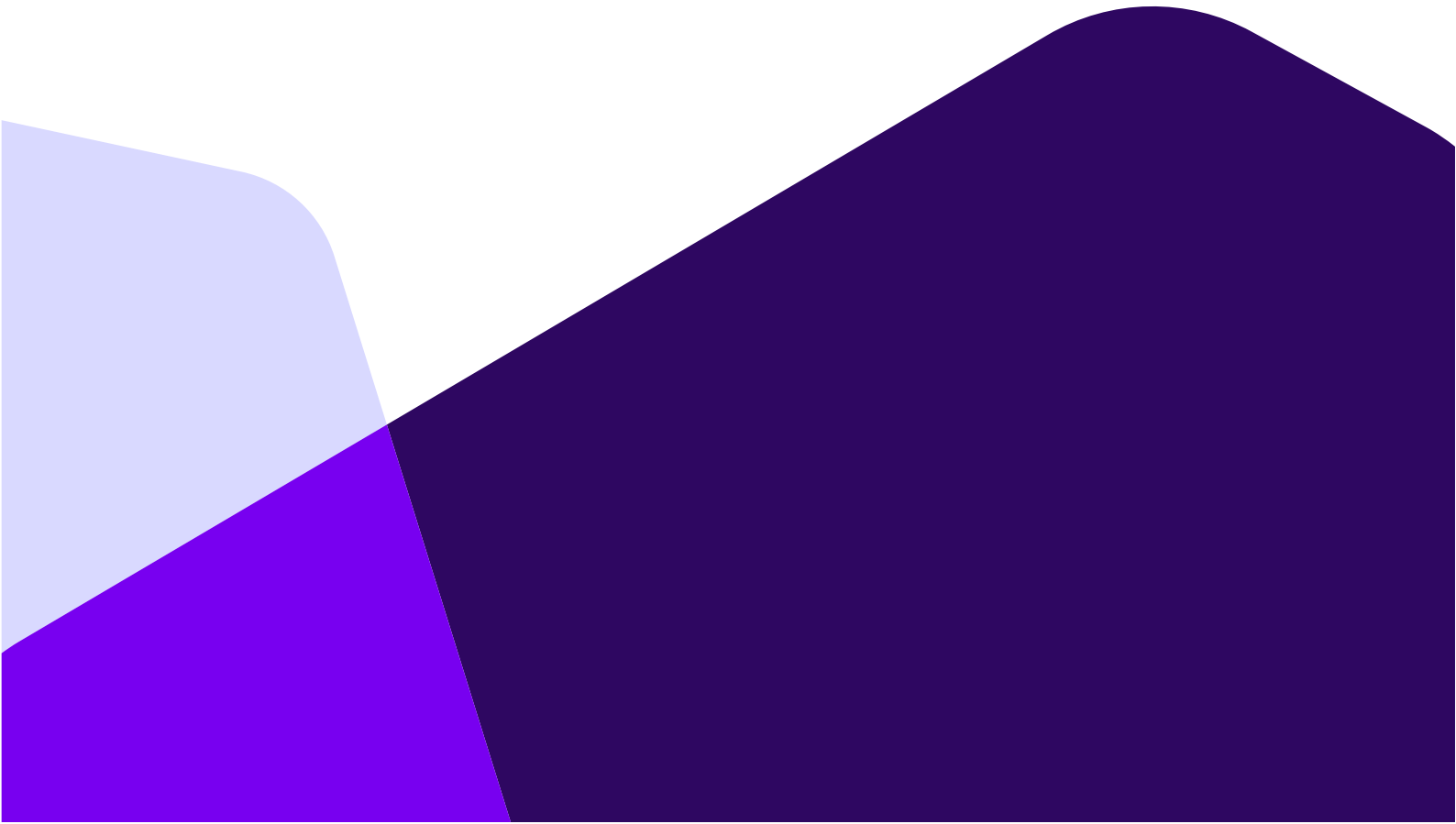


Aden Edvard Nybøen Berg

Dystopiens potensial

Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere, og hva slags styrker har den dystopiske ungdomslitteraturen i undervisningssammenheng?



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Aden Edvard Nybøen Berg

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å undersøke dystopisk ungdomslitteratur i lys av hva som gjør denne sjangeren attraktiv for unge lesere og videre utforske hva slags styrker sjangeren har å by på i sammenheng med litteraturundervisningen innenfor norskfaget, derfor har oppgaven følgende problemstilling: *Dystopiens potensial - Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere, og hva slags styrker har den dystopiske ungdomslitteraturen i undervisningssammenheng?*

Bakgrunnen for oppgaven er forankret i ungdomsdystopiens popularitet. I og med at ungdom tilsynelatende finner dystopisk litteratur attraktivt, oppstår det rom for spørsmål knyttet til hvordan man som lærer kan dra nytte av dette innenfor litteraturundervisningen.

Oppgaven inneholder en kvalitativ forskningsmetode i form av litterær analyse. Objektet for analyse er to dystopiske romaner: *Fluenes Herre* (1954) av William Golding og *Dødslekenes* (2008) av Suzanne Collins. Bakgrunnen for valg av analysemateriale ligger i *Dødslekenes* rolle for ungdomsdystopisjangerens popularitet, i tillegg til *Fluenes Herres* stilling som klassisk litteratur.

Funnene viser at dystopisk ungdomslitteratur er attraktiv for unge lesere gjennom spennende handlingsforløp, klare budskap, relevans og identifikasjon, i tillegg til litteraturens evne til å frembringe en følelsesmessig respons. Videre viser også funnene at dystopisk litteratur inneholder et didaktisk potensial innenfor undervisningssammenheng gjennom muligheter til å utvikle leselyst, muligheter for refleksjon rundt tekstene og sjangertrekkene som kommer til syne, i tillegg til at det oppstår et danningspotensial knyttet til dystopiens evne til å involvere seg i samtidsaktuell tematikk, refleksjon rundt verdier og moralske spørsmål, og en utvikling i forhold til medmenneskelighet og respekt for andre mennesker. I sammenheng med dette indikerer funnene at litterære samtaler er en hensiktsmessig tilnæringsmetode for dystopisk ungdomslitteratur innenfor litteraturundervisningen.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	4
1 Innledning	5
2 Metode	7
Litterær analyse som forskningsmetode	7
Begrunnelse for litteraturvalg	8
Begrunnelse for teorivalg	9
Validitet og reliabilitet	10
Forskningsetikk	10
3 Teori	12
Hva er dystopisk litteratur? – typiske trekk	12
Dystopien – møtet mellom leseren og dystopisk litteratur	14
Didaktikk – litteraturundervisningen	15
Teoriens relevans i sammenheng med min oppgave	17
4 Analyse av <i>Dødslekene</i> (2008)	23
Språk, litterære virkemidler og komposisjon	23
<i>Dødslekene</i> – et fremtidssamfunn	26
Det dystopiske samfunn – et marerittssamfunn	28
Aktuelle problemstillinger fra samtiden	32
Et budskap om håp	35
5 Analyse av <i>Fluenes Herre</i> (1954)	38
Språk og litterære virkemidler	39
Det dystopiske – et marerittssamfunn	44
Aktuelle problemstillinger fra samtiden	48
Et budskap om håp	52

6 Diskusjon	55
Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere?	55
Ungdomsdystopiens styrke i kontekst av undervisningen	57
7 Konklusjon	64
Referanser	67

Forord

Først og fremst vil jeg gi en takk til min veileder, Sveinung Nordstoga, for gode og klare tilbakemeldinger, denne oppgaven hadde nok vært mye vanskeligere å komme seg gjennom uten en god veileder!

Videre vil jeg også takke mine medstudenter og foreleserne vi har hatt, for fem gode og lærerike år, og for at jeg vil kunne komme til å se tilbake på min tid som student med et smil!

Drammen, 03.06.2024

Aden Edvard Nybøen Berg

1 Innledning

Dystopisjangerens økning i popularitet blant ungdom kan sies å mye være på grunn av suksessen som fulgte utgivelsen av *Dødslekene* av Suzanne Collins i 2008 (Basu et al., 2013, s.1). Utgivelser etter *Dødslekene* innenfor litteratur med ungdom som målgruppe understreker dystopisjangerens popularitet, med et marked fylt med dystopiserier som for eksempel The Maze Runner-serien av James Dashner, Divergent-serien av Veronica Ross, Gone-serien av Michael Grant og Ugliers-serien av Scott Westerfield, alle serier som fikk stor suksess blant ungdom. De to førstnevnte, i tillegg til *Dødslekene*-trilogien, har også gjort det stort på filmleerretet, med store filmadapsjoner, noe som videre understreker ungdommens besettelse av dystopisjangeren. Dette legger til rette for et sentralt spørsmål for litteraturundervisningen: Hvordan kan man som lærer dra nytte av ungdomsdystopiens popularitet?

Bakgrunnen for denne oppgaven har altså stor forankring i ungdomsdystopiens popularitet. Det å kunne undersøke didaktiske muligheter og styrker innenfor en litterær sjanger som elevene tilsynelatende er oppslukt av, kan påstås å være gull verdt. Man kan argumentere for at dette er et område det ikke kan forskes nok på, og derfor håper jeg at min oppgave kan bidra med å sette lys på både hva det er som gjør dystopisjangeren attraktiv for unge lesere, og hva slags styrker den dystopiske ungdomslitteraturen har å by på i kontekst av litteraturundervisningen. Problemstillingen for denne oppgaven lyder derfor: *Dystopiens potensial – Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere, og hva slags styrker har den dystopiske ungdomslitteraturen i undervisningssammenheng?*

For å få svar på problemstillingen har jeg begrenset objektet for analyse til å inneholde to dystopiske romaner: *Dødslekene* (2008) av Suzanne Collins og *Fluenes Herre* (1954) av William Golding. Derfor vil jeg ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode ved å gjennomføre litterære analyser av begge bøkene. En begrensning som er verdt å nevne i forbindelse med denne forskningsmetoden, er at mine funn kun vil basere seg på teori og tolkning. Den vil ikke inneholde praktisk empirisk data knyttet til å undersøke dystopien i det faktiske klasserom.

Disposisjonen for oppgaven vil bestå først av et metodekapittel hvor jeg gjennomgår

forskningsmetoden. Videre følger et teorikapittel hvor jeg legger til rette for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Deretter vil jeg ha to kapitler for analyse: et analysekapittel tilknyttet analysen av *Dødslekene* og et tilknyttet analysen av *Fluenes Herre*. Etter analysekapitlene følger diskusjonskapittelet, hvor jeg vil undersøke implikasjonene som følger av funnene i analysene i tråd med problemstillingen for oppgaven. Diskusjonskapittelet vil deles i to underkapitler: Et som tar for seg hva det er som gjør ungdomsdystopien attraktiv for unge lesere, og et som går ut på hva slags styrker dystopisk ungdomslitteratur har i undervisningssammenheng. Til slutt vil jeg avslutningsvis kort oppsummere oppgaven og funnene fra diskusjonskapittelet, og peke videre på hva slags didaktiske implikasjoner som følger av funnene fra min oppgave.

2 Metode

Som nevnt i innledningen, har jeg valgt ut to dystopiske romaner, *Dødslekene* (2008) av Suzanne Collins og *Fluenes Herre* (1954) av William Golding, for å få svar på min problemstilling angående hva som gjør dystopien attraktiv for unge lesere og hva slags styrker den dystopiske ungdomslitteraturen har i sammenheng med litteraturundervisningen.

Metodisk sett vil jeg ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode: Jeg vil gjennomføre litterære analyser av bøkene, hvor jeg vil undersøke dystopiske trekk og didaktiske implikasjoner, og videre drøfte funnenes implikasjoner overfor oppgavens problemstilling i lys av relevant teori. I dette metodekapittelet skal jeg først begrunne hvorfor jeg har valgt litterær analyse som forskningsmetode, for så å gjøre rede for hvordan jeg vil gjennomføre de litterære analysene. Videre vil jeg begrunne valget av de to dystopiske romanene. Deretter skal jeg presentere hva slags teori jeg har valgt å ha med og begrunne utvalget. Til slutt vil jeg også undersøke oppgavens validitet og reliabilitet i tillegg til forskningsetiske hensyn som er relevante for oppgaven.

Litterær analyse som forskningsmetode

Først og fremst har jeg valgt å bruke litterær analyse som metode gjennom at man med en litterær analyse går dypt inn i teksten som skal analyseres. I kapittelet Skjønnlitterær analyse som metode i boken *Master i norsk: Metodeboka 1* påpeker Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland (2020, s. 46-47) at det ikke finnes en fasit for hvordan en litterær analyse skal foregå, men de understreker at litterære analyser innebærer at teksten studeres oppmerksomt. Det å rette oppmerksomheten mot spesifikk dystopisk litteratur, det å nærlese og fordype seg i dystopisk tekst, kan påstås å skape et godt grunnlag for å kunne undersøke og identifisere hva det er ved dystopisk litteratur som skaper eller utgjør et didaktisk potensial.

Gjennom å undersøke dystopiske elementer, åpnes det rom for å kunne undersøke hva det er ved dystopisk litteratur som gjør den attraktiv for unge lesere, som selvsagt henger sammen med dystopiens didaktiske potensial. I min litterære analyse vil jeg derfor rette søkelyset mot de dystopiske kjennetegnene som er å finne i romanene, og videre analysere hva slags betydning kjennetegnene har didaktisk sett, forankret i læreplanen for norskfaget. Gjennom å analysere *Dødslekene* og *Fluenes Herre* vil jeg gå dypt inn i og tolke ulike elementer av

bøkene for å utforske de underliggende betydningene disse elementene har for problemstillingen i denne oppgaven. På den måten er tekstanalysene en hermeneutisk aktivitet, men her er det verdt å understreke at dystopiske elementer vil arte seg på forskjellige måter innen forskjellig litteratur. Det oppstår altså en begrensning gjennom at de to romanene naturligvis ikke uttrykker eller inneholder alle dystopiske trekk som finnes, og gjennom at de elementene som inkludert uttrykkes på ulike måter. En detaljert metode egner seg ikke til undersøkelse av litterære verk, og tekstanalyse som en hermeneutisk prosess vil derfor preges av en grad av teksttolkning som tilsvarer at en analyse av dystopiske trekk innenfor en spesifikk roman ikke vil ha en hundreprosent overførbar verdi i forhold til et annet dystopisk verk, på bakgrunn av at litteraturen er mangfoldig.

Med tanke på hvordan de litterære analysene vil gjennomføres, i forbindelse med hvilke elementer jeg vil undersøke, vil jeg først fremheve skrivemåten, med tanke på språk og litterære virkemidler. I sammenheng med *Dødslekene* vil jeg også kort utforske komposisjonen. Videre vil hovedfokuset i de litterære analysene som nevnt først være å undersøke hva slags dystopiske kjennetegn bøkene inneholder. Jeg vil undersøke hva det er som gjør samfunnene i bøkene dystopisk, altså hvordan bøkene fremstiller et 'marerittssamfunn', og videre vil jeg undersøke hvordan bøkens tematikk og handling kan gjenspeile aktuelle problemstillinger i samfunnet. Til slutt vil jeg også undersøke hvordan bøkene kan fremme et budskap knyttet til håp og optimisme for fremtiden. I analysen av *Dødslekene* vil jeg også undersøke det dystopiske kjennetegnet som omhandler at handlingen er lagt til fremtiden. I tillegg vil selvfølgelig også søkelyset rettes mot en didaktisk analyse av kjennetegnene som kommer til uttrykk, for å skape et grunnlag for dystopiens styrke i undervisningssammenheng.

Begrunnelse for litteraturvalg

Begge romanene jeg har valgt å utforske er originalt ikke norske. *Fluenes Herre* (1954) er britisk og *Dødslekene* (2008) er amerikansk. Dette kan by på spørsmålet om hvorfor jeg ikke har valgt å ta for meg norsk litteratur. Begrunnelsen min ligger i at jeg opplever feltet for norsk dystopisk ungdomslitteratur som mangelfullt eller noe begrenset, og ser det derfor som mer hensiktsmessig å velge ut litteraturen på andre premisser enn bøkene eller forfatterens opphavsland. Med norsklæreplanens mål om å lese oversatt litteratur, er dette i seg selv ikke et problem.

Først og fremst har jeg valgt å analysere *Dødslekene* med bakgrunn i at det var utgivelsen av nettopp denne romanen som en kan regne som startskuddet til ungdomsdystopiens voksende popularitet. Derfor mener jeg at *Dødslekene* fremstår som et ypperlig objekt for undersøkelse: Den egner seg godt for denne oppgaven i og med at boken har vist seg å være godt likt av ungdom.

Videre har jeg valgt ut *Fluenes Herre* av to grunner. Først og fremst kommer det av at jeg selv leste denne romanen i en ung alder, og minnes om å ha blitt oppslukt av bokens spennende handling. Derfor tar jeg på et vis utgangspunkt i at min opplevelse av *Fluenes Herre* som ung kan bety at den også vil oppleves som spennende og engasjerende for andre unge, og dette vil derfor undersøkes i oppgaven.

I tillegg har jeg også valgt *Fluenes Herre* i den forbindelse av at det er en klassisk roman. Jeg mener det vil være interessant å undersøke dystopisjangeren i lys av en klassiker gjennom at det gir et grunnlag for å undersøke og tilegne en dypere forståelse for den historiske konteksten. Ved å analysere en mer moderne bok (*Dødslekene*) og en klassiker (*Fluenes Herre*) oppstår det en mulighet for å implisitt undersøke hvordan et eldre dystopisk verk vil nå opp i forhold til nyere dystopisk litteratur, og det oppstår muligheter rundt å undersøke hvordan dystopiens tematikk gjenspeiler enten en endring av samfunnet, eller om den eventuelt vil vise seg å fungere tidløst.

Begrunnelse for teorivalg

I og med at de litterære analysene tar utgangspunkt i de dystopiske kjennetegnene som kommer til uttrykk i *Dødslekene* og *Fluenes Herre*, vil jeg i teorikapittelet derfor undersøke nettopp kjennetegn innenfor dystopisjangeren for å underbygge grunnlaget innenfor analysene. Uten teori om typiske trekk innenfor ungdomsdystopien vil ikke analysene ha et fundament å stå på, derfor er dette avgjørende å ha med. Ved å analysere bøkene i lys av dystopiske kjennetegn, gjøres funnene av analysene relevant for nettopp dystopien som sjanger. Det gjør det mulig å generalisere: I og med at funnene fra romanene er basert på typiske trekk for sjangeren, er funnene til en viss grad overførbare for annen litteratur med samme kjennetegn. Videre, i og med at oppgaven også retter søkelyset mot hva det er som

gjør dystopien attraktiv for unge lesere, vil jeg også håndtere teori som omhandler det litterære møtet mellom leseren og dystopien.

Deretter vil jeg rette søkelyset mot didaktisk teori, som er nødvendig for å behandle og diskutere funnene fra analysekapitlene i lys av oppgavens problemstilling. Av den grunn har jeg først valgt å inkludere didaktisk teori knyttet til å skape leselyst, i og med at dette kan knyttes til dystopisjangerens popularitet. Videre vil oppgaven inneholde didaktisk teori knyttet til dannelsespotensialet som oppstår i litteraturundervisningen. Grunnlaget for dette ligger i dystopiens tendens til å involvere seg i samtidsaktuelle temaer og problemstillinger. Til slutt har jeg valgt å inkludere teori om litterære samtaler som tilnæringsmetode, i og med at dystopiens tematikk utgjør et grunnlag for refleksjon og kritisk tenkning som vil fungere godt med denne tilnæringsmetoden. Teorikapittelet avsluttes med et underkapittel dedikert til å behandle teorigrunnlaget i lys av dets relevans for denne oppgaven.

Validitet og reliabilitet

Først og fremst, i sammenheng med oppgavens validitet, vil jeg påpeke at litterær analyse er en anerkjent kvalitativ forskningsmetode, og i og med at formålet med denne oppgaven er forankret i å undersøke dystopisk litteratur, er det en forskningsmetode som er tilpasset formålet. Videre styrkes validiteten av oppgaven gjennom at jeg har forankret analysene i et teoretisk grunnlag, både med tanke på analysen av de dystopiske kjennetegnene som kommer til uttrykk i bøkene, og i forbindelse med de didaktiske implikasjonene disse utgjør. Dette er også med på å styrke objektiviteten av analysene. Videre har jeg også begrunnet og underbygget funnene i analysene med eksempler og sitater fra bøkene. For å kunne sikre reliabiliteten overfor oppgaven, har jeg vært konsekvent i analysene og dokumentert og begrunnet de analytiske valgene jeg har tatt. Jeg har presentert metode, det teoretiske grunnlaget, funn og implikasjonene funnene gir, og på den måten vært tydelig, noe som gjør at gyldigheten og relevansen for analysene og for min oppgave lett kan vurderes av andre forskere.

Forskningsetikk

Med tanke på forskningsetikk, er objektiviteten og integriteten for oppgaven sentralt. Med en bevissthet rundt dette, er jeg åpen om min tilnærming til oppgaven og til analysene, og jeg vil stille meg kritisk overfor analysene og diskusjonen av funnene som gjøres. Dette er nødvendig for å hindre forhåndsdomming og unngå forutsetninger som kan påvirke funnene og diskusjonen rundt implikasjonene av funnene. Det er også selvfølgelig viktig å være bevisst over etiske hensyn knyttet til kildemateriale, da gjennom å ikke plagiere andres arbeid. Gjennom at jeg tydelig henviser til kildemateriale der det brukes, oppstår det ikke noen tvil om hva som er eget arbeid og hva som tilhører andre.

I og med at analyseobjektene for denne oppgaven ikke omhandler sensitivt materiale, er konfidensialitet ikke noe jeg har måttet ta hensyn til her, men likevel er det verdt å nevne at det er viktig å ha et bevisst etisk hensyn overfor forfatterne og de litterære verkene som analyseres. Forfatterne og deres tekster må respekteres, og det må ikke forekomme noen form for diskriminering for eksempel i sammenheng med forfatterens bakgrunn eller andre litterære verk de har gitt ut.

3 Teori

Hva er dystopisk litteratur? – typiske trekk

I kapittelet Dystopier i boken *Ungdomslitteratur - ei innføring* hevder Nina Aalstad (2020, s. 102) at begrepet 'dystopi' kan knyttes til begrepet 'utopi', og at utopibegrepet dateres tilbake til 1516, til utgivelsen av Thomas Mores roman *Utopia*. Videre påpeker hun også at H. L. Younge, i sin bok *Utopia: or Apollo's golden days* fra 1747, var den første til å bruke selve dystopibegrepet, da skrevet som 'dustopia'. Hun viser også til en tale av John Stuart Mill fra 1868, holdt i det britiske parlamentet, hvor han skal ha brukt dystopibegrepet. Aalstad hevder at denne talen er et kjent eksempel på en tidlig bruk av dystopibegrepet.

I boken *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*, av Balaka Basu, Katherine Broad og Carrie Hintz (2013), hevdes det at dystopisk litteratur innebærer et fiksjonelt samfunn som har til hensikt å fremstå som verre enn den virkeligheten vi selv lever i. Akkurat som Aalstad peker de på at dystopien kan ses i sammenheng med utopien, som på sin side viser til et slags ønskesamfunn bedre enn vår egen virkelighet. Basu, Broad og Hintz påstår videre at dystopisk litteratur har potensialet til å involvere seg i samtidsaktuelle globale problemstillinger eller bekymringer, eksempelvis spørsmål knyttet til rettferdighet, frihet og selvbestemmelse. Det understrekes at dette potensialet kommer av dystopiens evne til å skape frykt samtidig som den kan advare mot negative konsekvenser av fremtidig utvikling. Akkurat som Basu, Broad og Hintz, setter Aalstad søkelyset mot dystopiens tendens til å kritisere eller involvere seg i samtidsaktuelle problemstillinger.

Videre hevder Basu, Broad og Hintz at ungdomsdystopien som sjanger inneholder tematiske trekk som går igjen. Miljø- og klimaødeleggelse er et eksempel. Et annet eksempel er voldelig og undertrykkende makt hvor hensikten er å skape eller opprettholde en kontroll over samfunnet. Redaktørene skriver at «The YA dystopia's rigid and repressive regimes are often enforced through the enslavement and silencing of citizens, and several methods are used to achieve this.» (Basu et al., 2013, s. 4). Med «YA» mener redaktørene «young adult». Økonomisk- og teknologisk undertrykking er metoder de hevder er vanlige for å skape kontroll over et samfunn innenfor dystopisjangeren.

I *Teen noir: Om mørket i modern ungdomslitteratur* påstår Maria Nilson (2020, s. 37) at det er vanlig at handlingen i ungdomsdystopier utspiller seg i fremtiden, og at en verden preget av myndighetens undertrykkelse og kontroll for å bestemme over menneskene i et samfunn ofte går igjen innenfor sjangeren: «I flertalet av de dystopiske romaner jeg læst under arbeidet med denna bok skildras ett framtida samhälle där myndigheterna bestämmer över de fleste aspekter av människors liv.» (Nilson, 2020, s. 45). Hun knytter dette til å ikke ha kontroll over ens eget liv og en begrensning overfor ens egen fri vilje.

I likhet med Maria Nilson identifiserer Aalstad det å ikke ha kontroll over seg selv og egen selvstendighet samt undertrykkelse av individet som typisk tematikk innenfor dystopisjangeren: «Det viktigste kjennetegnet ved samfunnene er at alle former for selvstendighet, kreativitet eller andre måter å skille seg ut på blir slått hardt ned på.» (Aalstad, 2020, s. 104). Ulike typer for undertrykkelse er med andre ord sentralt innenfor dystopiske samfunn.

Videre skriver Aalstad i dystopikapittelet i *Ungdomslitteratur – ei innføring* at det er vanlig med en hovedperson som skiller seg ut fra de andre karakterene ved at de har noen spesielle evner, eksempelvis at de fremstår som kritiske overfor ulike aspekter av det dystopiske systemet som beskrives, eller at de har en evne til å kjempe imot urettferdigheter som oppstår. Hun skriver at «Ungdomsdystopiens hovedpersoner med stor selvstendighet og integritet understreker for leserne verdien av å tenke selv.» (Aalstad, 2020, s. 109). Aalstad hevder at det skaper rom for leseren å 'lese seg selv inn i' slike hovedkarakterer, og knytter dette opp mot at disse type hovedpersonene ofte i bunn og grunn er ganske vanlige, utenom det 'lille ekstra' de har gjennom de spesielle evnene beskrevet ovenfor.

Med tanke på dystopiens komposisjon, hevder Aalstad at dystopisk litteratur ikke nødvendigvis har en god slutt selv om hovedkarakterene 'vinner': «Det som skiller komposisjonen i mange av dystopiene fra andre ungdomsbøker, er at leseren ikke nødvendigvis får en følelse av at 'det går bra til slutt'.» (Aalstad, 2020, s. 108). Hun påstår at til tross for at for eksempel opprør lykkes i kampen mot det dystopiske og kontrollerende samfunnet, sitter vi ofte igjen uten å vite hvordan samfunnet videre vil utvikle seg i tiden etter opprøret. Hun påpeker at mange dystopiske bøker på den måten har en åpen slutt, hvor vi

egentlig ikke vet om det nye samfunnet som skal vokse frem kommer til å fungere, eller om det vil resultere i enda et marerittssamfunn. Til slutt hevder Aalstad også at det er vanlig at dystopisk litteratur ofte er skrevet som en trilogi, der den første boken etablerer det dystopiske samfunnet og verdenen. Deretter eskalerer konflikten i den andre boken, hvor vi til slutt ender med klimakset, det 'store slaget' mellom den 'gode' og 'onde' siden, i den tredje boken. (Aalstad, 2020, s. 101-109).

Dystopien – møtet mellom leseren og dystopisk litteratur

Nilson refererer til dystopisk ungdomslitteratur som inneholder et handlingsforløp som innebærer barn som må overleve på egenhånd, og kobler det opp mot *Robinson Crusoe*: «Visst finns det något lockande i att plötsligt få rå sig helt själv och visst finns det något romantisk i ett 'Robinson Kruse'-tema? Att klara sig själv.» (Nilson, 2020, s. 39). Med andre ord påstår hun at konseptet med å måtte klare seg selv er et spennende konsept som lokker oss til som lesere.

Basu, Broad og Hintz (2013, s. 1-3) legger vekt på at dystopiens negative skildringer kan formidle et budskap om hvordan vi kan unngå mulige ødeleggende forhold som kan true vårt eget samfunn. Videre retter de også søkelyset mot at ungdom generelt er i en alder der de vil forsøke både å forstå hvordan vår verden fungerer og å finne seg selv og sin egen plass i verden. Redaktørene argumenterer for at det dystre mørket i dystopisk ungdomslitteratur kan skape en form for flukt fra ens egen hverdag, hvor de videre konstaterer «Both didacticism and escape have a role to play in the reception and impact of the YA dystopian genre.» (Basu et al., 2013, s. 6). De knytter didaktikk og flukt fra ens egen hverdag sammen, og påstår at de innenfor dystopisjangeren kan motivere og fremme et budskap om mulighetene for unge å kunne passe inn med samfunnets krav, og å kunne forme samfunnet etter deres egne mål. Videre berører Redaktørene også ungdomsdystopiens benyttelse av spenningsfylt handling i tillegg til dens klare og lett forståelige budskap: «When directed at young readers, these dystopian warnings are distilled into exciting adventures with gripping plots and accessible messages that may have the potential to motivate a generation on the cusp of adulthood.» (Basu et al., 2013, s. i).

Nilson retter søkelyset mot det mørke og dystre i ungdomsdystopien, og understreker

dystopiens 'nye regler' i forhold til de vi er vant med i vår hverdag: «I dystopin är det inte längre viktigt att ha MVG eller att vara populär eller att ha en iPhone. Här är det istället en kamp på liv och död, och trots att det är mörkt, brutalt och ofta blodigt finns det något lockande mitt i allt elände.» (Nilson, 2020, s. 36). Nilson hevder at mørket i ungdomsdystopien åpner for at ens egne hverdagslige problemer havner i bakgrunnen.

Basu, Broad og Hintz understreker i tillegg at «The dystopian worlds are bleak not because they are meant to stand as mere cautionary tales, but because they are designed to display-in sharp relief-the possibility of utopian change even in the darkest of circumstances.» (Basu, m.fl., 2013, s. 3). Med andre ord hevder de at ungdomsdystopien, til tross for dens mørkhet, kan fremme et budskap om håp og optimisme. Dystopien kan fortelle oss at mulighetene for å skape et bedre samfunn fortsatt er til stede, selv om det til tider kan se svært mørkt ut. (Basu, m.fl., 2013, s. 1-6).

I dystopikapittelet i *Ungdomslitteratur - ei innføring* skriver Nina Aalstad at dystopiens gjengående tematikk sentrert rundt verdier og makt skaper rom for at leseren kan «gjøre seg tanker om egen identitet og egne valg.» (Aalstad, 2020, s. 101). Akkurat som Basu, Broad og Hintz, peker Aalstad på dystopiens potensial til å fremme et budskap om håp når karakterene, på tross av hvor mørkt og dystert verdenen eller samfunnet til tider kan virke, ofte ender opp seirende. Hun hevder leseren får en viss avstand fra litteraturen, og bruker dette som et argument for hvorfor det ikke nødvendigvis er problematisk at dystopisjangeren er mørk og dystert, dette på bakgrunn av at det mørke og dystre innenfor dystopisjangeren har vært et område for bekymring og diskusjon. «Fiksjonen skaper en trygg avstand til det farlige, men fortellingene kan stimulere til kritisk tenkning og engasjement.» (Aalstad, 2020, s. 111). Gjennom at dystopien engasjerer seg innenfor samtidsaktuelle temaer, skapes det rom for refleksjon rundt disse temaene.

Didaktikk – litteraturundervisningen

I innledningskapittelet i boken *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredaktikken* peker redaktørene, Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland, innledningsvis på estetisk lesning i skolen, og knytter dette opp mot danning: «En grunntanke er at litteraturen i kraft av sin estetiske utforming og de lese måtene den inviterer til, har et særlig potensial for å bidra til

danning.» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 13). Med begrepet 'danning' mener redaktørene når et innhold fører til innsikt eller kunnskap som videre fører til en form for personlig utvikling. Redaktørene hevder at «Litteraturen er med andre ord viktig for lesernes danning til medborgerskap.» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 23). De påstår at danningspotensialet kommer av litteraturens evne til å frembringe følelser, i tillegg til hvordan en gjennom litteraturen kan få et innblikk i situasjoner som en selv kanskje ikke har hatt kjennskap til tidligere. De argumenterer for at følelsene og opplevelsene litteraturen kan bidra med er viktig å ta i betraktning når en skal undervise om litteratur. Til slutt understreker de at litteraturundervisningen kan hjelpe til med å utvikle leserens evne for refleksjon, og at det er nettopp evnen til å kunne reflektere over erfaringene en kan få gjennom litteraturen som skaper et danningspotensial.

I kapittelet Litteraturundervisning i boken *Ungdomslitteratur – ei innføring* understreker Marthe Moe litteraturundervisningens mulighet til å bidra til å øke leselysten hos elever, og til å skape et rom for å kunne reflektere over litteraturen som leses. Moe viser til en leselogg hvor 15 år gamle Anne uttaler seg om hvordan en bok hun leste fikk henne til å reflektere over livet, og i denne sammenheng skriver Moe «Målet er blant annet å komme dit at elever blir revet med og er aktive når de leser skjønnlitterære tekster, slik Anne gjorde.» (Moe, 2020, s. 229).

Moe hevder videre at hun opplever et skille mellom å lese litteratur med underholdning som mål og å lese litteratur med den hensikt å analysere den, og hun skriver at «Ungdomslitteratur blir fort plassert i kategorien underholdning, mens annen, gjerne kanonisert, litteratur blir gjenstand for teoretisk tilnærming.» (Moe, 2020, s. 232). Moe kritiserer dette, og argumenterer for at ungdom kan identifisere seg med ungdomslitteraturen på bakgrunn av flere elementer, eksempelvis gjennom tematikken, handlingen som utspiller seg eller gjennom karakterene i bøkene. Hun hevder at nettopp dette identifiseringspotensialet kan bidra til en mer kognitiv og en dypere forståelse av litteraturen. Videre påstår hun også at ungdomslitteratur har en verdi på bakgrunn av at den kan føre til estetiske og gode leseopplevelser.

Moe argumenterer for at det å skape et rom for leseglede samt engasjement overfor litteraturen er noe av det viktigste en kan gjøre som lærer. Hun påpeker at leserens møte med

teksten har en stor verdi, og skriver videre at «Mening skapes i samspillet mellom leser og tekst, der teksten bidrar med både struktur, noen faste forestillinger og tomrom.» (Moe, 2020, s. 234). Hun hevder at tomrommet i tekstene fylles inn av leseren, og at en på den måten kan skape egne fortolkninger av litteraturen.

En metode en kan ta i bruk innenfor litteraturundervisningen i sammenheng med å trene opp evnen for refleksjon og kritisk tenkning, er litterære samtaler. I boken *Litteraturundervisning: Teori og praksis* skriver Anne-Kari Skarðhamar at elever kan utvikle både forståelse og innsikt gjennom å lese litteratur. Hun løfter frem det å arbeide med litteratur gjennom litterære samtaler, og hevder at litterære samtaler er et eksempel på «tilnæringsmåter og metoder i tråd med nyere litteraturdidaktisk utvikling.» (Skarðhamar, 2011, s. 72). Videre understreker Skarðhamar at litterære samtaler er gunstige for å skape bevissthet rundt teksten, å øve på å kunne aktivt forholde seg til teksten og å utvikle og trene opp evnen til å reflektere rundt og observere litteratur.

Innenfor kapittelet Litterære samtaler i boken *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* hevder Laila Aase at den litterære samtalen er et viktig verktøy å bruke innenfor litteraturundervisningen, og hun påstår at dette ikke bare har med at en blir oppmerksom på sitt eget møte med tekst, men at en også gjennom litterære samtaler blir eksponert for andres refleksjoner rundt litteraturen. Hun knytter dette til danning: «Slik kan den litterære samtalen være avgjerende for kva dannelsesfunksjon litteraturlesinga har» (Aase, 2005, s. 106). Aase hevder den litterære samtalen skaper et tolkningsfellesskap, hvor hun understreker at elever gjennom denne tilnæringsmetoden kan utvikle en evne til å 'gå inn' i teksten og møte den på forskjellige måter gjennom ulike erfaringer av teksttolkning. (Aase, 2005, s. 106-108).

Teoriens relevans i sammenheng med min oppgave

Oppsummert sett har jeg først presentert en rekke trekk: Dystopien inneholder et skrekksamfunn, og kan ses i sammenheng med utopien. Ved å skape frykt for eller advare mot negativ fremtidig utvikling, har dystopien en evne til å involvere seg i samtidsaktuell tematikk. Dystopien inneholder tematiske trekk som går igjen, eksempelvis miljø- og klimaødeleggelse og voldelig og undertrykkende makt. Det at dystopiens handling utspiller seg i fremtiden er også et typisk trekk. At hovedkarakteren fremstår som «vanlig», men med

en spesiell evne, eksempelvis evnen til å kjempe imot urettferdigheter, er også et kjennetegn for dystopisjangeren. Komposisjonsmessig sett er det også vanlig at dystopier inneholder en åpen slutt, i tillegg til at dystopisk litteratur ofte er skrevet som en trilogi.

For å kunne undersøke hva slags styrker den dystopiske ungdomslitteraturen har i undervisningssammenheng i lys av to spesifikke romaner, er det sentralt å undersøke kjennetegnene som tilhører sjangeren. På den måten vil funnene fra analysen kunne generaliseres, de vil ikke kun være relevant for de spesifikke romanene. De kjennetegnene som nevnes over er først og fremst relevante for denne oppgaven gjennom at det kjennetegn som er å finne i *Dødslekene* (2008) og *Fluenes Herre* (1954). Videre er de relevante ved at de kan ses i lys av norsklæreplanen: Kjennetegnene er relevante i undervisningssammenheng. Først og fremst kan de knyttes til et kompetansemål etter 10. trinn i norsk som omhandler å lese skjønnlitteratur og reflektere over blant annet sjangertrekk, men det er også andre deler av norsklæreplanen som kan komme til syne.

Dystopiens skrekksamfunn i tillegg til at dystopiens handling ofte utspiller seg i fremtiden har en nær sammenheng med dystopiens fryktskapende advarsler overfor negativ fremtidig utvikling. Dette legger opp til at leseren skal kunne tenke kritisk overfor samfunnet og samfunnets utvikling. Dette er også gjeldende for dystopisjangerens forhold mellom det dystopiske (det grusomme) og det utopiske (det nydelige). Nettopp det å tenke kritisk understrekes i norsklæreplanen: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dystopiens tendens til å involvere seg i samfunnsaktuelle problemstillinger og tematikk kan også ses i lys av å ruste elever til deltakelse i samfunnet, og videre kan det knyttes til læreplanens mål om refleksjon knyttet til moralske spørsmål og sentrale verdier. Dystopiens gjengående tematikk knyttet til miljø kan selvsagt knyttes til læreplanens mål om å utvikle respekt for naturen, samt det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Tematikken sentrert rundt voldelig og undertrykkende makt kan knyttes til læreplanens mål om å utvikle respekt overfor menneskeverdet, og det kan kobles opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I tillegg kan det ses i lys av et kompetansemål for norsk etter 10. trinn, som retter søkelyset mot blant annet å undersøke historisk kontekst og å lese tekster i kontekst av

egen tid, og dystopiens samtidsaktualitet gjør dette til et relevant perspektiv å undersøke.

Dystopiens «vanlige» hovedkarakter gjøres relevant gjennom identifiseringspotensialet det medfører, noe jeg vil utforske videre senere. Dystopiens typiske komposisjon, at det er vanlig med trilogier innenfor dystopien, er sentralt i og med at *Dødslekene* er den første boken i en trilogi, og det medfører spørsmål angående om det er gunstig å kun bruke en del av en trilogi i undervisningssammenheng, noe jeg vil utforske i diskusjonskapittelet.

Videre har jeg også presentert teori knyttet til møtet mellom den dystopiske teksten og leseren. Oppsummert sett inneholder dystopien spennende handlingsforløp, eksempelvis å måtte overleve på egenhånd, som er lokkende for leserne. Videre kan dystopien inneholde didaktiske budskap i tillegg til å kunne fungere som en flukt fra ens egen hverdag. Dystopiens klare budskap kan virke motiverende og fremme budskapet om at man selv har en påvirkningskraft overfor samfunnet. Mørket i dystopien kan åpne for å sette til side ens egne hverdagsproblemer, samtidig som det også kan fremme budskap om håp knyttet til å skape en bedre fremtid. Dystopiens gjentakende tematikk om verdier og makt skaper rom for refleksjon overfor eget liv, og gjennom at litteraturen er fiksjonell, skapes det en avstand mellom leser og tekst som videre skaper en form for trygghet i sammenheng med dystopiens dysterhet.

Møtet mellom leseren og den dystopiske litteraturen er først og fremst sentralt i forbindelse med å kunne undersøke hva det er som gjør den dystopiske litteraturen attraktiv for unge lesere. Videre er disse elementene som nevnes i avsnittet ovenfor er relevante for *Fluenes Herre* og *Dødslekene*. Som jeg skal utdype videre innenfor analysene, inneholder begge romanene et handlingsforløp angående det å måtte overleve på egenhånd, i tillegg til at de inneholder klare budskap knyttet til håp og optimisme for fremtiden. Den gjentakende tematikken sentrert rundt verdier og makt er som nevnt sentral for flere av målene innenfor norsklæreplanen og for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og budskapet om at man selv har en påvirkningsevne overfor samfunnet kan knyttes til læreplanens mål om å ruste elever for å bli aktive deltakende samfunnsmedborgere. Leserens møte med mørket og det dystre i dystopien, sammen med påstanden om at leseren får en fiksjonell avstand til litteraturen, er sentralt i sammenheng med leseropplevelse, og derfor er dette et viktig perspektiv å ta i betraktning når dystopien skal vurderes i undervisningssammenheng.

Til slutt er selvfølgelig et didaktisk fundament avgjørende for å kunne undersøke den dystopiske ungdomslitteraturens styrker i undervisningssammenheng. Oppsummert sett er det tre didaktiske aspekt jeg har valgt å inkludere. Først behandles didaktisk teori knyttet til danning innenfor litteraturundervisningen: Litteraturen har en evne til å frembringe følelser og ukjente situasjoner, noe som skaper rom for refleksjon. Gjennom å få en innsikt i litteraturen ved tilegne seg innholdet, kan resultatet innebære en form for personlig utvikling.

Videre behandles teori knyttet til å skape lese lyst innenfor litteraturundervisningen. Her understrekes viktigheten for både å skape rom for refleksjon overfor litteraturen, og for å bidra til å øke leselysten, det å skape et engasjement og lese glede overfor litteratur, innenfor litteraturundervisningen. Det understrekes også et mulig unødvendig skille mellom litteratur for underholdningsformål og litteratur med formål å brukes teoretisk sett, og i sammenheng med dette understrekes ungdomslitteraturens identifiseringspotensial overfor unge, og litteraturens evne til å gi gode leseropplevelser. Leserens møte med teksten er også sentralt her, hvor det understrekes at teksters tomrom fylles og fortolkes av leseren.

Det tredje didaktiske aspektet omhandler teori knyttet til å bruke litterære samtaler som tilnæringsmetode. Gjennom litterære samtaler kan man jobbe med å trene evnen for refleksjon og kritisk tenkning. Gjennom litterære samtaler kan en gjøres bevisst rundt eget møte med litteratur og øve på å aktivt forholde seg til teksten som leses, samtidig som man også blir eksponert for andres perspektiver og tolkninger, som kan føre til flere ulike erfaringer av teksttolkning.

Danningspotensialet skapes som nevnt gjennom at litteraturen gir innblikk i situasjoner en ikke tidligere har vært borti, og gjennom litteraturens evne til å skape følelsesmessige responser. Dette er relevant i forbindelse med *Fluenes Herre* og *Dødslekene*, og vil utdypes i analysekapitlene. Det kan ses i sammenheng med temaet demokrati og medborgerskap innenfor læreplanen, som fremhever det å, gjennom å lese litteratur, kunne erfare andres utfordringer og andres livssituasjon, noe som videre knyttes til en utvikling av blant annet forståelse og respekt. Dette kan også ses i lys av et av kompetansemålene for norsk etter 10. trinn, som omhandler at elever skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Danning er relevant i sammenheng med å ruste elever til å bli aktive samfunnsmedborgere, og derfor er det også

sentralt i kontekst av den litterære ungdomsdystopiens styrke i undervisningssammenheng. De følelsesmessige responsene som er med på å skape dannelsespotensialet er også relevant i sammenheng med leseropplevelsen, og leseropplevelsen er et viktig perspektiv å ta i betraktning både i sammenheng med hva som gjør dystopien attraktiv for unge lesere, og hva som utgjør den dystopiske ungdomslitteraturens styrke i kontekst av undervisning.

Leseropplevelsens relevans for oppgaven understreker relevansen for teori knyttet til leselyst. Leselyst kan på et vis forstås som et knutepunkt for problemstillingen: Ved å forstå hva som gjør den dystopiske litteraturen attraktiv for unge lesere, kan det brukes til å løfte frem litteraturen i klasserommet for å skape leselyst og engasjement rundt litteraturen, som videre selvsagt har relevans for den dystopiske ungdomslitteraturens styrke i undervisningssammenheng. Skillet som illustreres mellom litteratur for underholdning og litteratur for teoretisk tilnærming gjøres relevant gjennom at den dystopiske ungdomslitteraturen, som det understrekes gjennom dens popularitet, definitivt har en underholdningsverdi, og gjennom å undersøke dystopiens styrke i undervisningssammenheng er litteraturen som gjenstand for teoretisk tilnærming et sentralt perspektiv å diskutere innenfor oppgaven.

Leseropplevelsen kan også knyttes til ungdomslitteraturens identifiseringspotensial, som også kan ses i sammenheng med blant annet dystopiens hovedkarakter, og derfor er dette et relevant emne å diskutere. At det å skape leselyst også knyttes til å skape rom for refleksjon, bygger videre på temaets relevans, i og med at refleksjon vises å være en evne som gjennomgående kan knyttes til dystopisjangeren. Leserens møte med teksten i forbindelse med tomrom kan også videre knyttes til den litterære samtalen.

Som det er blitt illustrert, viser teorien om dystopiens kjennetegn at sjangeren inneholder trekk som åpner for refleksjon og kritisk tenkning. Gjennom at nettopp oppøving av refleksjon og kritisk tenkning står i sentrum for den litterære samtale som tilnæringsmetode, peker dette mot at den litterære samtalen er en tilnæringsmetode som kan være gunstig å bruke i forbindelse med dystopisk ungdomslitteratur, og derfor er dette sentralt å utforske i forbindelse med dystopiens styrker i undervisningssammenheng. Dette kan også knyttes til læreplanen og demokrati og medborgerskap, som understreker det å videreutvikle elevers

evne til å tenke kritisk, bant annet gjennom refleksjon og diskusjon i forbindelse med tekstarbeid.

4 Analyse av *Dødslekene* (2008)

Dødslekene er en ungdomsdystopi skrevet av Suzanne Collins, utgitt i 2008. Boken åpner med at hovedkarakteren, 16 år gamle Katniss Everdeen, våkner opp dagen for *uttaket*. I denne verdenen eksisterer det et skille mellom den rike hovedstaden Capitol, og tolv fattige distrikter. Uttaket er én dag, årlig arrangert av Capitol, der to innbyggere fra hvert distrikt skal plukkes ut for å kjempe mot hverandre i det som kalles Dødslekene. Dødslekene er et realityprogram som innebærer at de 24 deltakerne sperres inne på en arena og må sloss til kun én deltaker står igjen i live. Alt som foregår inne i arenaen blir kringkastet slik at alle innbyggerne i både Capitol og de tolv distriktene kan følge med på det som skjer.

Dette året er det, til Katniss sin store skrekk, lillesøsteren hennes Primrose som plukkes ut som en av Distrikt 12s tributter. 'Tributt' er det de kaller de to innbyggerne fra hvert av distriktene som skal kjempe i Dødslekene. Lillesøsteren er kun tolv år gammel, og det å bli sendt til Dødslekene vil for Primrose være å sende henne i døden. Derfor melder Katniss seg frivillig til å ta lillesøsterens plass. Vi får så følge Katniss sinn reise inn i Capitol og inn i arenaen, der hun må gjøre alt hun kan for å overleve det grusomme underholdningsprogrammet så hun kan vende hjem igjen.

Språk, litterære virkemidler og komposisjon

Dødslekene har en personal forteller med en intern synsvinkel. Dette er et fortellerperspektiv som fører oss nær begivenhetenes sentrum. *Dødslekene* tar for seg Katniss sitt perspektiv, og en effekt det personale fortellerperspektivet har overfor leserne er at man kommer tett på Katniss sine tanker, følelser og opplevelser. Et eksempel er da søsterens navn blir ropt opp under *uttaket*: «Jeg prøver å huske hvordan jeg skal puste, hvordan jeg skal snakke. Jeg er kort og godt fullstendig lamslått mens Prims navn farer rundt i hodet mitt.» (Collins, 2008/2020, s. 28). Dette gjør at det blir enklere å utvikle empati overfor Katniss og situasjonen hun står i. At man får innsyn i hennes tanker og følelser gjør at man som leser kan forstå valgene hun tar. I tillegg kan det bidra til refleksjon: Ved å se hva hun tenker, opplever og føler får man også et dypere innblikk i urettferdighetene som oppstår, noe som skaper rom for refleksjon.

Dette innblikket i Katniss sine tanker, følelser og opplevelser bidrar også til at man lettere kan identifisere seg med henne. På denne måten kommer man også nærmere historien. Selv om man som leser ikke har de samme opplevelsene som Katniss, er likevel følelsene hennes humane. Hun føler for eksempel på skyldfølelse: «Jeg føler at jeg skylder ham noe, og jeg hater å stå i gjeld til folk. Hvis jeg hadde takket ham på et eller annet tidspunkt, ville jeg kanskje ha følt meg mindre opprevet nå.» (Collins, 2008/2020, s. 42). Følelser av sorg, redsel, skyldfølelse, sinne, kjærlighet, glede og lettelse er følelser leserne også har kjennskap til. På den måten kan det personale fortellerperspektivet åpne for en sterkere tilknytning til karakteren og til historien.

Det personale fortellerperspektivet skaper også spenning. Midt i *Dødslekene* annonserer arrangørene en regelendring: Det er nå mulig for to tributter å vinne dersom de to som står igjen til slutt er fra samme distrikt. Samtidig som dette handlingsmomentet er spennende i seg selv, gjøres det ekstra spennende gjennom Katniss sine tanker og følelser. «To tributter kan vinne i år. Hvis de er fra samme distrikt. Begge kan overleve. Vi kan overleve, begge to. Før jeg klarer å legge bånd på meg, roper jeg høyt: ‘Peeta!’» (Collins, 2008/2020, s. 295). Katniss sine reaksjoner bidrar med å skape spenning og engasjement for handlingen og hva som vil skje videre.

Et litterært virkemiddel *Dødslekene* inneholder er symbolikk. Tidlig i boken får Katniss en gullnål med en spottekråke som motiv: «Hun holder ut den runde gullnålen som satt på kjolen hennes tidligere. Jeg så ikke så nøye på den da, men nå ser jeg at den forestiller en liten fugl i flukt.» (Collins, 2008/2020, s. 48). Hun får beskjed om å ha den på under *Dødslekene*, noe hun lover å gjøre. Under en krig 74 år tidligere forsøkte Capitol å bruke en genmodifisert fugl til å spionere på distriktene, men dette ble oppdaget av distriktene. «Deretter ble sentrene nedlagt og fuglene overlatt til seg selv for å dø i villmarken. Men de døde ikke ut. I stedet paret plaprekråkene seg med hunner av spottefugler og skapte en helt ny art som kunne etterlikne både fuglesang og menneskelige melodier.» (Collins, 2008/2020, s. 54). Spottekråkene er altså utenfor Capitals kontroll, og kan derfor tolkes som et symbol på opprør og kampen mot systemet.

Når Katniss går med gullnålen, knyttes spottekråken direkte til henne. Ved flere anledninger

førsøker Katniss bevisst å kjempe imot Capitol: «Rues død har tvunget meg til å erkjenne mitt eget raseri overfor alt det grusomme og urettferdige de gjør mot oss. Men her føler jeg meg enda mer maktesløs enn hjemme. Det er umulig å hevne seg på Capitol. Er det ikke?» (Collins, 2008/2020, s. 285). Spottekråken brukes også av Katniss og en annen tributt, Rue, til å kommunisere med hverandre: «'Det er ikke sikkert det virker. Men hvis du hører spottekråkene synge den, vet du at jeg har det bra, men at jeg ikke kan komme tilbake med det samme.'» (Collins, 2008/2020, s. 258). Katniss bruker altså spottekråken som symbol gjennom gullnålen, samtidig som hun aktivt bruker spottekråkene i arenaen. Dette, sammen med motstanden Katniss viser overfor Capitol, forsterker spottekråkens symbol på motstand og opprør.

Det er også verdt å merke seg at *Dødslekene* hyppig tar i bruk *cliffhangers*. Eksempelvis slutter første kapittel med at Katniss sin lillesøster blir valgt i *uttaket*: «Effie Trinket går tilbake til podiet, glatter ut lappen og leser navnet med klar stemme. Og det er ikke meg. Det er Primrose Everdeen.» (Collins, 2008/2020, s. 28). Et annet eksempel er slutten på kapittel 14: «Mens jeg ligger der, syk og forvirret, er jeg bare i stand til å tenke én tanke: Peeta Mellark reddet nettopp livet mitt. Så borer maurene seg inn i øynene mine, og alt blir svart.» (Collins, 2008/2020, s. 236). Nesten hvert eneste kapittel i boken slutter med et slikt spenningsmoment. Basu Broad og Hintz (2013, s. i) hevder spenningsfylt handling er typisk for dystopien, og bruken av *cliffhangers* er med på å gjøre handlingen i *Dødslekene* spennende.

Dødslekene er den første boken i en trilogi. Som nevnt i teorikapittelet hevder Aalstad (2020 s. 101-109) at trilogier er vanlig innenfor ungdomsdystopien, og *Dødslekene* inneholder den samme komposisjonen Aalstad skriver om: Den etablerer det dystopiske samfunnet. Aalstad påstår at dystopien ofte inneholder en åpen slutt, noe som gjelder for *Dødslekene*. Katniss og Peeta vinner *Dødslekene* og kommer ut av arenaen i live, men stemningen er svært spent mellom Katniss og Capitol, noe som legger opp til at en form for konfrontasjon mellom dem mest sannsynlig vil følge.

Innenfor kompetansemålene for norsk etter 10. trinn er det et kompetansemål som innebærer at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold,

sjangertrekk og virkemidler.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I *Dødslekene* finnes det dermed et didaktisk potensial ved at elevene kan reflektere over og undersøke effekten og betydningen det personale fortellerperspektivet og den interne synsvinkelen har på fortellingen. Det samme gjelder bruken av *cliffhangers* og symbolikk. Innholdsmessig sett kan elevene også gjøre rede for komposisjonen og reflektere og tolke den åpne slutten i boken.

Dødslekene – et fremtidssamfunn

Som nevnt i teorikapittelet, setter Nilson (2020 s. 37) søkelyset mot at handlingen i ungdomsdystopier ofte utspiller seg i fremtiden. Dette kjennetegnet er å finne i *Dødslekene*. Det at handlingen er satt i fremtiden er åpenbart: «Han forteller historien om Panem, landet som steg opp av asken etter det som en gang ble kalt Nord-Amerika.» (Collins, 2008/2020, s. 24). Panem, landet i *Dødslekene*, er altså fremtidens Nord-Amerika etter det har blitt preget av flere naturkatastrofer. Naturkatastrofer som bakteppe vil jeg komme tilbake til senere.

Som Basu, Broad og Hintz (2013, s. 4) understreker, er teknologisk utvikling et tema som går igjen innenfor dystopisjangeren. *Dødslekene*-universet inneholder en mer avansert og videreutviklet teknologi enn teknologien vi har i dag, og den spiller derfor en sentral rolle overfor fremtidssamfunnet. Eksempelvis har Capitol genmodifiserte dyr: «Under opprøret avlet Capitol frem en rekke genmodifiserte dyr for å bruke dem som våpen. Den alminnelige betegnelsen for dem var mutanter.» (Collins, 2008/2020, s. 53). Et eksempel på et genmodifisert dyr i *Dødslekene* er «kongevepsen», en større veps. Mutantvepsens brodd inneholder en gift som i fort ta livet av deg: «De fleste mennesker tåler ikke mer enn et par stikk. Noen dør med det samme. Hvis man overlever, kan hallusinasjonene som giften skaper, faktisk drive folk fra vettet.» (Collins, 2008/2020 s. 226). Mot slutten av boken møter vi også på mutantulver. Mutantulvene beskrives som svært like de andre, nå avdøde, tributtene: «Jeg hører Peeta gispe da han drar kjensel på dem. ‘Hva har de gjort med dem? Du tror vel ikke at ... det kan være de virkelige øynene deres?’» (Collins, 2008/2020, s. 405). Katniss lurte på om de kan ha operert inn hjernene til de avdøde tributtene, og undrer seg over om mutantulvene har minnene deres.

Som nevnt i teorikapittelet, påpeker Basu, Broad og Hintz (2013, s. 1) at dystopiens negative

skildringer kan fremme budskap om å unngå mulige ødeleggende forhold. *Dødslekene* sin grusomme og brutale bruk av teknologi kan tolkes som kritikk eller en advarsel mot en negativ retning innenfor teknologisk utvikling. Dette skaper rom for at elever kan reflektere rundt for eksempel hvordan *Dødslekens* videreutviklet teknologi fremstilles og hva slags implikasjoner det har for vår teknologiske utvikling. I vår tid, med så mye usikkerhet og blandede meninger knyttet til bruk og utvikling av kunstig intelligens, er refleksjon overfor teknologisk utvikling meget sentralt. Kritisk tenkning og refleksjon er to begrep som går igjen og understrekes innenfor norsklæreplanen. Kanskje spesielt gjennom Katniss sin undring over om menneskehjerner er operert inn i mutantulvene og implikasjonen om at mutantulvene kanskje har minnene fra de avdøde tributtene, inneholder *Dødslekene* eksempler på negativ og bekymringsverdig teknologisk utvikling. Det skaper et didaktisk potensial til å kunne reflektere og tenke kritisk nettopp overfor teknologisk utvikling.

Noen dager inn i *Dødslekene* ender Katniss opp med brannskader som følge av skogbrann og ildkuler. Hun får tak i en medisinsk salve, og det beskrives at smertene hennes forsvinner når hun påfører salven: «Virkingen er nesten magisk – smertene forsvinner med det samme, og etterlater seg en behagelig, kjølig fornemmelse.» (Collins, 2008/2020, s. 229). Medisinen er også effektiv i den forstand at sårene leges raskt: «Jeg gransker hendene mine i grålysningen. Medisinen har forvandlet alle de røde flekkene til myk, babyrosa hud.» (Collins, 2008/2020, s. 229). Et annet eksempel en videreutviklet form for medisin kommer etter at Peeta er blitt angrepet av en tributt med sverd. Peeta blir alvorlig skadet, og han plages av feber. Det er tydelig at han ikke vil være i stand overleve mye lengre uten medisin: «Så ser jeg de røde stripene som kryper oppover benet hans. Blodforgiftning. Uten behandling vil det ta livet av ham, uten tvil.» (Collins, 2008/2020, s.320). Katniss klarer å få tak i medisin til Peeta, denne gang i sprøyteform, og alt som skal til er å sprøyte innholdet i armen. Akkurat som salven er medisinen effektiv: «'Mye bedre. Jeg vet ikke hva det var du sprøytet inn i armen min, men det gjorde underverker,' sier han. 'I dag morges var nesten all hevelsen borte.'» (Collins, 2008/2020, s. 353).

Disse eksemplene på utviklet teknologi, de 'mirakuløse' medisinene de har tilgang til, skaper et innblikk i hvor fantastisk og utopisk verdenen i *Dødslekene* kunne vært, dersom samfunnet ikke hadde inneholdt alle de dystre, negative elementene. Både Aalstad (2020, s. 102) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 2) setter søkelyset på at dystopien kan ses i sammenheng med

utopien, og her kan man si at det dystopiske kommer tydeligere frem på grunn av kontrastene som skapes mellom det utopiske og dystopiske.

Videre skaper disse positive eksemplene på teknologisk utvikling, i likhet med de negative, et rom for refleksjon og kritisk tenkning knyttet til teknologisk utvikling. Det oppstår også muligheter for å reflektere rundt tilgangen på teknologien. I *Dødslekene* har, som nevnt, kun en liten andel mennesker tilgang på den fantastiske teknologien. Under 'fagets relevans og sentrale verdier' i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) rettes søkelyset blant annet mot at elevene skal kunne reflektere over moralske spørsmål. I *Dødslekene* skapes et didaktisk potensial gjennom at elevene kan reflektere over moralske spørsmål knyttet til det å holde tilbake mulig livreddende teknologi fra en stor andel av befolkningen. Dette er også relevant innenfor vårt samfunn, for eksempel i forbindelse med u-land, eller generelt i sammenheng med at fattige i vår verden ikke har den samme tilgangen på teknologi som det rike har.

Det dystopiske samfunn – et marerittssamfunn

I teorikapittelet henvises det til både Aalstad (2020, s.102) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 2), som setter søkelyset mot dystopisjangerens grusomme og dystre marerittssamfunn.

Dødslekene inneholder et marerittssamfunn mer grusomt enn den virkeligheten vi lever i.

Verdenen er preget av urettferdige maktforhold og maktstrukturer i samfunnet, som gjør at en stor mengde med mennesker lever under forferdelige kår. Allerede fra og med første side i boken skapes det en uhyggelig stemning. Katniss merker seg at lillesøsteren har hatt mareritt: «Hun må ha hatt mareritt og lagt seg hos moren vår. Selvfølgelig har hun det. Dette er dagen da uttaket skal skje.» (Collins, 2008/2020, s. 6). Katniss tenker for seg selv at moren ser yngre ut når hun sover: «Når mor sover, ser hun yngre ut – fortsatt sliten, men ikke like herjet.» (Collins, 2008/2020, s. 6). Dette bygger videre på den ubehagelige stemningen som forteller oss at det er noe galt med denne verdenen.

Videre finner vi ut at Panem er delt inn i en hovedstad, Capitol, som har kontrollen over landet og har tilgang på alle ressursene, og tolv distrikter under kontroll av Capitol som har helt andre levestandarder. Hvert distrikt har driver drift med en spesifikk ressurs: «Under åpningsseremonien er det meningen at man skal gå i noe som gjenspeiler distriktets viktigste

industri. Distrikt 11, jordbruk. Distrikt 4, fiskeri. Distrikt 3, fabrikker.» (Collins, 2008/2020, s. 81). Med å dele opp ressursene på den måten, hindres distriktene i å bli for ressurssterke. Samtidig får menneskene i et distrikt ikke lov til å forlate distriktet sitt: «Jeg har selvfølgelig aldri vært på et tog før, siden det er forbudt å reise mellom distriktene for andre enn myndighetspersoner med spesiell tillatelse.» (Collins, 2008/2020, s. 52). Som nevnt i teorikapittelet, fremhever Basu, Broad og Hintz (2013, s. 4) voldelig og undertrykkende makt for å kontrollere et samfunn, altså er den kontrollerende undertrykkelsen Capitol fører overfor distriktene typisk tematikk innenfor dystopisjangeren.

Læreplanen for norskfaget har som mål blant annet at elever skal kunne reflektere over sentrale verdier, i tillegg til at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap innenfor norskfaget understreker en videreutvikling av kritisk tenkning gjennom refleksjon og diskusjon. I vårt samfunn med verdier knyttet til rettferdighet, likestilling, frihet og demokrati, er *Dødslekenes* tematikk sentrert rundt makt og undertrykkende kontroll sentralt, og det oppstår et didaktisk potensial gjennom å kunne reflektere og diskutere rundt slik tematikk.

Som nevnt i teorikapittelet, fremhever både Nilson (2020, s. 45) og Aalstad (2020, s. 104) en begrensning overfor ens frie vilje og det å ikke ha kontroll over ens eget liv som typisk tematikk innenfor dystopisjangeren. I *Dødslekene* kommer dette til syne nettopp gjennom *Dødslekene*, og gjennom at distriktene tvinges til å kun uttrykke positive holdninger fremfor Capitol. Dette kommer til uttrykk blant annet når Katniss tenker tilbake på hvordan hun pleide å skremme moren ved å snakke mye om Capitol: «Men til slutt forsto jeg at det bare ville skape flere problemer for oss. Så jeg lærte meg å holde munn og ikke la ansiktet mitt røpe noe som helst, slik at ingen kunne lese tankene mine.» (Collins, 2008/2020, s. 10). Dette er et eksempel på undertrykkelse av individet, som ifølge Aalstad (2020, s. 104) er typisk for dystopien.

Er det én ting Capitol ønsker så er det å demonstrere at de har makten og kontrollen. Dette kommer til uttrykk gjennom *Dødslekene*, som i tillegg eksisterer for å forhindre fremtidige opprør: «Å ta barn fra distriktene og tvinge dem til å drepe hverandre i alles påsyn – dette er Capitals måte å minne oss på hvor fullstendig vi er i deres makt, hvor liten sjanse vi har til å overleve et nytt opprør.» (Collins, 2008/2020, s. 25). Capitol-innbyggerne har det fantastisk med det systemet de har bygget opp, med massevis av god mat, rikdom og alt man kan finne

på å ønske seg: «Skinnende biler kjører langs brede, brolagte gater, fortauene er fylt med folk med underlige klær og bisarre frisyre og malte ansikter. De har garantert aldri gått glipp av et måltid i hele sitt liv.» (Collins, 2008/2020, s. 73). Dette har de uten å måtte arbeide hardt selv: de ressursene som de tolv distriktene utarbeider får de selvfølgelig ikke beholde eller bruke selv - utvinningene går til Capitol. Det ligger et didaktisk potensial i det å kunne analysere den skjeve og urettferdige maktstrukturen i *Dødslekene*, og å kunne reflektere over hva slags betydning undertrykkelse av individet samt og den undertrykkende bruken av makt og kontroll har både overfor samfunnet generelt så vel som enkeltindividene i samfunnet.

Dødslekene er et selvsagt et stort mareritt for innbyggerne i distriktene og en stor grunn til at samfunnet kan beskrives som et marerittssamfunn. Når Katniss først ankommer Capitol og får et innblikk i byen, er dette det hun tenker: «Jeg går bort fra vinduet og kjenner meg kvalm over opphisselsen deres, for jeg vet at de gleder seg vilt til å se oss dø.» (Collins, 2008/2020, s. 73). Det at hvert distrikt årlig må sende to barn inn på en arena for å slåss til døden er grusomt, og det som er kanskje enda mer grusomt er hvordan innbyggerne i Capitol ser på *Dødslekene* kun som ren underholdning: «'Det er nesten alltid noe skog,' sier Storm. 'Etter det året da halvparten frøs i hjel. Det er ikke mye underholdning i sånt.'» (Collins, 2008/2020, s. 50). Det kan virke som at Capitol-innbyggerne fullstendig dehumaniserer *Dødslekene*, og derfor ikke ser noen grusomhet eller barbari med det. De dehumaniserte holdningene Capitol har overfor menneskene i distriktene inneholder et didaktisk potensial gjennom at konsekvensene av de dehumaniserte holdningene, som vi kan se gjennom *Dødslekene*, bryter med moralske prinsipper og verdier som medfølelse, respekt og rettferdighet og frihet. Tematikken knyttet til de dehumaniserte holdningene er altså sentralt for refleksjon knyttet til moralske spørsmål og verdier.

Videre er systemet urettferdig ved at de fattigste rammes hardest. Blant annet er *uttaket* lagt opp til at de fattigste vil ha en større sjanse til å bli valgt som tributt. Dette kommer blant annet frem da Katniss og hennes venn Storm møter på borgermesterens datter, som åpenbart er fra en mer velstående familie: «'Du kommer aldri i verden til å bli sendt til Capitol,' sier Storm kjølig. Blikket hans lander på en liten, rund nål som pryder kjolen hennes. Ekte gull.» (Collins, 2008/2020, s. 17). Valget av tributtene under uttaket fungerer slik at de trekker en lapp fra to store glassboller: en glassballe med navnene til alle guttene i distriktet mellom tolv-atten år, og en lik bolle med navnene på jentene. De som er tolv år trenger kun å ha én

lapp med navnet sitt i bollen, men for hvert år blir ens navn oppført enda en gang, slik at man har minst syv lapper med ens navn på i bollen det året en fyller atten.

Det som gjør at de fattigste står dårligst an i uttaket, er at man kan velge å få oppført navnet sitt flere ganger i bytte mot matrasjoner. De fattigste barna vil derfor havne i dårligst posisjon, i og med at de er avhengig av matrasjonene for å overleve: «Storm, som er atten, og som har forsørget familien på fem mer eller mindre på egen hånd i sju år, står med hele førtito oppføringer.» (Collins, 2008/2020, s. 19). Oppføringene vil kun gi matrasjoner det året man bytter det til seg: «Hver rasjon er verdt et års forsyninger med korn og olje for én person» (Collins, 2008/2020, s.18). Dersom man vil ha flere matrasjoner andre år så må man føre opp navnet sitt enda flere ganger, og oppføringene føres over til året etter: «Og oppføringene slettes ikke, de bare hopper seg opp.» (Collins, 2008/2020, s. 18). Som nevnt i teorikapitlet setter Basu, Broad og Hintz (2013, s. 4) søkelyset mot økonomisk- og teknologisk undertrykkelse som typisk tematikk i ungdomsdystopien. Ved at Capitol holder distriktene fattige og opprettholder et system de fattige lider innenfor, er dette gjeldende for *Dødslekene*.

Ikke nok med at Capitol lever rikt på ressurser og luksus samtidig som distriktene lever i fattigdom, distriktene holdes fattige med vilje. Det er ikke slik at det ikke finnes nok ressurser til alle. Som nevnt er distriktene gjerdet inn: «Vårt hus ligger helt i utkanten av Stollen. Jeg må bare gjennom et par porter før jeg er ute på den humpete sletta som kalles Enga. Et høyt nettinggjerde med piggråd på toppen skiller Enga fra skogen.» (Collins, 2008/2020, s. 8). I Distrikt 12 får vi vite at det finnes masse fin skog og natur på andre siden av gjerdet. Katniss beskriver både vakker natur og ressurser: «Herfra er vi usynlige, samtidig som vi har flott utsikt over dalen, hvor det myldrer av sommerlig liv – planter vi kan samle, røtter vi kan grave opp, fisk som skimrer i alle regnbuens farger i solskinnen.» (Collins, 2008/2020, s. 13). All denne naturen brukes ikke av Capitol, med andre ord finnes det masse ressurser som ingen bruker rett utenfor rekkevidde til innbyggerne i distriktene.

Denne tematikken og skildringen sentrert rundt fattigdom, økonomisk undertrykking og skjevheter rundt fordeling av ressurser bygger videre på det didaktiske potensialet knyttet til refleksjon av verdier og moralske spørsmål. På samme måte som med teknologien, kunne menneskene i distriktene levd bedre liv dersom de hadde fått tilgang på de ubrukte ressursene, men da ville ikke distriktene vært like avhengig av Capitol, og Capitol ville dermed miste

deler av sin kontroll over distriktene. Tematikken rundt å styre eller herske over andre på denne måten kan også knyttes tett opp til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Denne typen maktutøvelse går imot våre demokratiske prinsipper, og på den måten skapes det et didaktisk potensial gjennom at elevene kan reflektere over hvordan tematikken sentrert rundt makt, undertrykking og fattigdom skildres i *Dødslekene*, og hva slags betydning det har overfor likeverd, rettferdighet, medbestemmelse og respekt for andre, som er viktige demokratiske prinsipper i vårt samfunn.

Aktuelle problemstillinger fra samtiden

Både Aalstad (2020) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. i) trekker frem dystopiens tendens eller evne til å involvere seg i samtidsaktuelle problemstillinger, og *Dødslekene* kan nettopp leses som kritikk av vårt samfunn. Et tema som det kanskje blir lagt minst vekt på, men som fortsatt er verdt å nevne, er tematikken sentrert rundt naturkatastrofene. Som nevnt tidligere, beskrives Panem som fremtidens Nord-Amerika, etter ødeleggelse av flere naturkatastrofer: «Han ramser opp naturkatastrofene, tørkeperiodene, stormene, brannene, havet som svelget enorme landmasser, den brutale krigen om det lille som var igjen.» (Collins, 2008/2020, s. 24). Basu, Broad og Hintz (2013, s. 3) at miljø- og klimaødeleggelse er et gjengående tema innenfor dystopisjangeren, så det faktum at det er naturkatastrofer som ligger bak for det dystopiske samfunnet som vokser frem, er enda et typisk trekk innenfor dystopien.

I vårt samfunn med klimaendringer og global oppvarming, står naturkatastrofer i sentrum med tanke på konsekvenser som vil følge av den globale oppvarmingen. I læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) understrekes det at elevene skal utvikle respekt for naturen, og det å utvikle kunnskaper om teksters fremstilling av natur og miljø er sentralt innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det ligger derfor et didaktisk potensial i *Dødslekenes* skildringer av miljø og naturkatastrofer gjennom at det skapes rom for refleksjon rundt hva slags konsekvenser våre handlinger kan ha for miljøet, og det kan øke bevisstheten i forbindelse med å ta vare på naturen og handle bærekraftig.

Videre inneholder *Dødslekene* kritikk knyttet til underholdningskulturen. De årlige *Dødslekene* behandles som underholdning – i forkant av selve lekene skal tributtene blant annet gjennom intervjuer og andre former for mediapresse, kun med formål å underholde

seerne. Alt som foregår inne i arenaen blir kringkastet, og dersom arrangørene synes det blir for lite som skjer, vil de gripe inn og skape situasjoner som fører til en økning i tempoet. Måten tributtene dør på må være underholdende å se på: «Man kunne knapt nok se dem fordi de hadde krøkt seg sammen til baller, og de hadde ikke ved til bål eller fakler eller noe. De ble vurdert som et stort antiklimaks i Capitol, alle disse stille, ublodige dødsfallene.» (Collins, 2008/2020, s.50). Det skal være spennende og underholdende å se på.

I vårt samfunn har vi selvfølgelig ikke noen realityprogram som er så drastisk, brutalt og inhumant som det i *Dødslekene*, men likevel kan man kritisere hvor langt noen er villige til å gå med tanke på å skape underholdning og/eller reality-TV og hvor lett det kan være å dehumanisere andre mennesker som er å se i media. Underholdningskritikken kan videre knyttes til det gamle Romerriket og gladiatorkampene som ble holdt for underholdning. Vi har et uttrykk assosiert med Romerriket, «brød og sirkus», som innebærer kritikk av allmuens besettelse av underholdning på bekostning av å delta i den politiske debatt. I tillegg til at uttrykket passer med *Dødslekenes* handling i forbindelse med den skjeve maktstrukturen og *Dødslekene* som underholdning for Capitol, kan uttrykket også direkte knyttes til boken i og med at landet heter Panem, og «brød og sirkus» på latin er «Panem et circences» (Karlsen, 2022).

Videre kan man også tolke skildringene av Capitol-innbyggerne som kritikk rettet mot Hollywood. Beskrivelsene av Capitols voldsomme frisyre og fargerike antrekk kan tolkes i lys av Hollywood, med sine årlige arrangementer som eksempelvis *Met Gala*. *Met gala* er et arrangement holdt til fortjeneste for Metropolitan Museum of Art's Costume Institute, der kjente profiler kler seg ut i ville kostymer (Teather, 2024). I *Dødslekene* kaller Katniss Capitol for en sukkertøyby: «Så ligger jeg bare sammenkrøllet på sengen og stryker hånden over silkelakenene og ser solen gå ned over den kunstige sukkertøybyen Capitol.» (Collins, 2008/2020, s. 127). Dette er en beskrivelse man kan påstå også passer Hollywood. Videre er det ingen hemmelighet at plastisk kirurgi er et vanlig inngrep blant Hollywood-stjerner, noe som også gjelder Capitol: «I Capitol har de kirurger som får mennesker til å virke yngre og tynnere. I Distrikt 12 er det en prestasjon å se gammel ut, fordi så mange dør tidlig.» (Collins, 2008/2020, s. 152). De åpenbare forskjellene mellom de rike og glamorøse og de fattige som sliter kan også ses i lys av dagsaktuelle konflikter: Samtidig som vi morer oss med bilder fra *Met Gala* og underholdningsprogrammer som *Eurovision*, pågår det dystre konflikter, som

krigen i Ukraina og Israel-Palestina konflikten.

videre inneholder *Dødslekene* som nevnt tematikk sentrert rundt skjeve maktforhold og fattigdom. Det er skjevheter i forbindelse med makt, rikdom og fattigdom i vår verden, som det absolutt kan tolkes som at *Dødslekene* forteller om og kritiserer. *Dødslekene* er en amerikansk bok, og USA har ikke det samme velferdssystemet som det vi har i Norge. I USA må mange eksempelvis betale utrolig høye summer for tilgang til høyere utdanning. Helsehjelp dekkes ikke av staten slik den gjør i Norge, og dersom man trenger livsnødvendige medisiner eller operasjoner vil det koste enorme summer, spesielt om man ikke har helseforsikring. Ikke alle jobber tilbyr helseforsikring. Dette systemet bidrar til et stort og urettferdig skille mellom de rike og de fattige. En liten andel av befolkningen sitter på mesteparten av rikdommen.

I vår verden finnes det mennesker som lever i fattigdom og sliter med å ha nok mat på bordet, samtidig som andre mennesker har så mye rikdom at de kan eie flere villaer og luksuriøse biler. Altså kan man trekke paralleller mellom vårt samfunn og samfunnet i *Dødslekene*, hvor menneskene i Capitol drukner i luksus imens mange i distriktene sliter med å holde seg selv og familien i live. Katniss nevner at det å dø av sult ikke er en sjeldenhet i Distrikt 12: «Sultedøden er ingen uvanlig skjebne i Distrikt 12. Hvem har ikke sett ofrene? Eldre mennesker som ikke kan jobbe. Barn fra familier med for mange munnar å mette.» (Collins, 2008/2020, s. 36). I vår verden finnes det også en ujevn og urettferdig fordeling av ressurser, akkurat slik som i *Dødslekene*.

Læreplanen for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) inneholder et kompetansemål for etter 10. trinn som omhandler å undersøke tekster i lys av tekstenes historiske kontekst og i kontekst av vår egen samtid. «underveisvurdering»-kapittelet i norsklæreplanen retter også søkelyset mot å undersøke teksters kontekst. Med *Dødslekenes* iboende samfunnskritikk rettet mot miljø, underholdningskulturen, skjeve maktforhold og fattigdom, samt dens evne til å involvere seg i dagsaktuelle konflikter og samfunnsstrukturer, har boken mye å by på i sammenheng av kontekst, og dette utgjør enda et didaktisk potensial.

Videre kan også dødslekenes samtidskritikk knyttes til demokrati og medborgerskap. Demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019) retter søkelyset mot å bruke

litteratur til å kunne erfare andres utfordringer og livssituasjoner. Med *Dødslekenes* samtidskritikk rettet mot underholdningskulturen, makt, kontroll, undertrykkelse og fattigdom skildres nettopp ulike utfordringer og livssituasjoner. Det at disse utfordringene og livssituasjonene kan speiles i virkeligheten, bygger på *Dødslekenes* didaktiske potensial gjennom at det skapes et rom for refleksjon og diskusjon. Det oppstår også et didaktisk potensial gjennom at refleksjonen videre kan resultere i en videreutvikling av elevenes forståelse og respekt overfor andres utfordringer og livssituasjoner. Dette kan videre knyttes til norsklæreplanens fokus på utvikling av respekt overfor menneskeverdet. Til slutt kommer det også frem i læreplanen at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom *Dødslekenes* samfunnskritikk, kan boken utfordre samfunnets normer og verdier, og på den måten styrke elevenes evne til kritisk tenkning.

Et budskap om håp

Både Aalstad (2020, s. 101) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 3) påstår at dystopien kan fremme et budskap om håp, og i *Dødslekenes* kommer det frem gjennom at det finnes en god side som kjemper imot det grusomme og urettferdige systemet. Gjennom Katniss oppstår det et håp for forandring og et håp for fremtiden til det ellers dystre samfunnet. Noe av det som gjør samfunnet i *Dødslekenes* så skremmende, er hvordan Capitol-innbyggerne virker så egosentriske samt deres dehumanisering av innbyggerne i distriktene. Katniss, på den andre siden, fremstår som uselvvisk. Da hun melder seg frivillig som tributt, møter vi på noe godt og menneskelig: Katniss tar plassen til lillesøsteren fordi hun elsker henne, og ønsker ikke at hun skal måtte kjempe for livet i arenaen. Da Katniss er på toget på vei til Capitol bekymrer hun seg for hvordan familien hennes vil håndtere tiden fremover: «Hva gjør mor og Prim nå? Orker de å spise middag? Fiskegryten og jordbærene? Eller lå maten urørt på tallerkenene? Hadde de sett på reprisene av dagens begivenheter på den medtatte gamle TV-en som står på bordet inn mot veggen?» (Collins, 2008/2020, s. 66). Den medmenneskeligheten og kjærligheten Katniss viser, beviser at det enda finnes noe godt i den dystre verdenen.

Som nevnt i teorikapitlet påpeker Aalstad (2020, s. 109) at det er typisk at hovedkarakteren er en forholdsvis vanlig person, med en evne til å kjempe imot urettferdigheter. Denne

beskrivelsen passer Katniss, og det gjør det lett for oss som lesere å sympatisere med henne. Som Aalstad også påpeker, skapes det et rom for å 'lese seg inn i' karakteren. Gjennom at Katniss i bunn har vanlige trekk og følelser som speiler vårt samfunns ungdom, skapes det et identifiseringspotensial for unge lesere. Videre, gjennom at Katniss' motstandsdyktighet og kamp mot det undertrykkende systemet, skapes et håp om forandring, et håp om frigjørelse fra det dystopiske samfunnet.

Selv om *Dødslekene* ikke inneholder en stor, fysisk kamp mot Capitol og mot det undertrykkende systemet, er det likevel flere situasjoner og handlinger gjennom boken som viser motstand mot systemet. Et eksempel er Katniss sine handlinger etter Rue er blitt drept. Katniss samler sammen en haug blomster og pynter Rue: «Jeg plukker favnen full og går tilbake til Rue. Langsomt, én blomst av gangen, pynter jeg kroppen hennes med blomster.» (Collins, 2008/2020, s. 285). Hensikten bak denne handlingen er å vise at Rue var mer enn bare en tributt å bruke for Capitals underholdning: «Jeg har lyst å gjøre noe, her og nå, for å få dem til å stå til regnskap, for å vise Capitol at uansett hva de gjør eller tvinger oss til å gjøre, så er det en del av hver tributt de aldri kan eie.» (Collins, 2008/2020, s. 285). Katniss vet at dette er en handling Capitol ikke vil like, men hun vet også at de er nødt til å kringkaste den pyntede kroppen til Rue i og med at Capitals henting av de avdøde alltid kringkastes. Dermed er denne handlingen bevisst ment å trosse Capitol.

Mot slutten av *Dødslekene* handler Katniss på nytt i strid mot Capitol. Tidligere hadde arrangørene annonserte en endring i reglene, hvor nå to kunne vinne i stedet for én: «Ifølge den nye regelen kan begge tributtene fra samme distrikt bli erklært vinnere hvis de er de to siste i live.» (Collins, 2008/2020, s. 294). Da Katniss og Peeta står igjen som de siste overlevende annonserer de derimot at denne regelendringen er opphevet. Katniss innser at Capitol er nødt til å ha en vinner, så hun og Peeta later som om de er i ferd med å spise hver sin neve giftige bær: «'Stol på meg,' hvisker jeg. Han holder blikket mitt et langt øyeblikk, så slipper han taket. Jeg åpner pungen og heller noen av bærene ut i hånden hans. Så fyller jeg min egen hånd. 'Når vi har telt til tre?''» (Collins, 2008/2020, s. 417). Dette påfunnet lykkes, før de rekker å arrangørene griper inn og annonserer dem begge som vinnere. Dette påfunnet til Katniss blir ikke godt likt blant de mektigste i Capitol.

Etter at Katniss er ute av arenaen og er blitt pleiet tilbake i form, får hun beskjed av mentoren

sin om å holde hodet lavt og opptre svært forsiktig. Capitol er ikke fornøyd med oppførselen hennes inne på arenaen: «'Hør her. Du er i trøbbel. Ryktene sier at Capitol er rasende over at du avslørte dem så grundig på arenaen. Det eneste de ikke tåler, er å bli ledd av, og du har gjort dem til latter for hele Panem,' sier Haymitch.» (Collins, 2008/2020, s. 432). Capitol er ikke vant til den typen motstand Katniss viser. De er redde for at slike handlinger av protest kan ende opp med å skape nok håp hos innbyggerne i distriktene, at det kan føre til opprør og i verste fall en revolusjon. På den måten får *Dødslekene* frem et budskap om håp og optimisme selv i de mørkeste tider.

Dødslekenes budskap om håp gjennom Katniss' medmenneskelighet og kjærlighet, hennes motstand mot det undertrykkende systemet kan ses i lys av Basu, Broad og Hintz (2013, s. 5) påstand om at dystopiens forhold mellom flukt fra ens egen hverdag og didaktikk kan fremme budskap om mulighetene for å kunne passe inn med samfunnets krav og å kunne forme samfunnet etter egne mål. Dette kan videre knyttes til læreplanens søkelys rettet mot å ruste elever til deltakelse i samfunnet. Gjennom *Dødslekenes* budskap om håp og mulighetene for forandring og en bedre fremtid, kan det utvikle elevenes evne for forståelse eller bidra til kritiske vurderinger i forhold til samfunnsforhold.

5 Analyse av *Fluenes Herre* (1954)

Fluenes Herre er en dystopisk roman skrevet av William Golding. Boken ble utgitt på engelsk i 1954, og oversatt til norsk av Inger Hagerup i 1960. Romanen handler om en gruppe britiske skolegutter strandet på en øde øy alene uten voksne. Boken åpner med at hovedpersonen, Ralph, går gjennom en «gate» i skogen på øyen, en gate vi tidlig får vite er laget av et fly. Gjennom en samtale Ralph har med den første karakteren han møter på, som blir kalt Gisgis, får vi vite at de, sammen med andre britiske skolegutter, var om bord i et fly som ble skutt ned og krasjet på øya. De skjønner raskt at det ikke er noen voksne på øya, og Ralph og Gisgis finner en konkyllie på stranden, og de får samlet sammen resten av guttene på øya gjennom å blåse i konkyllien. De fleste av guttene kjente ikke hverandre fra før av, med unntak av en gruppe korgutter.

Etter at alle er samlet sammen på stranden, holder de et møte for å finne ut av hva de skal gjøre og hvordan de skal forholde seg på øya. Gjennom å holde en kort avstemning blir de enige om at Ralph skal være leder av gutteflokket. En av guttene fra korgruppen, en gutt kalt Jack Merridew, er også interessert i å bli utnevnt til leder, men de ender opp med å velge Ralph på grunn av at det var han som blåste i konkyllien for å samle dem. Ralph bestemmer seg for at han vil tilby Jack noe etter ydmykelsen av ledervalget, og utnevner ham som sjef for korguttene. De blir så enige om at konkyllien skal brukes for å kalle til møter, slik at når det blåses i konkyllien skal alle guttene møtes på det de refererer til som en plattform på stranden.

Videre skal også konkyllien brukes til å bestemme hvem som får snakke: for at det ikke skal bli totalt kaos skal guttene rekke opp hånden, og den som får holde konkyllien er den som får snakke. Det første guttene blir enige om, er at de er nødt til å lage et bål på øya. Bålet vil skape røyk, og på den måten kan forbipasserende skip se røyken og komme til øya og redde guttene. Bålet og røyken får høy prioritet. Siden flyet krasjet og de altså ikke er ankommet den destinasjonen de egentlig skulle til, og piloten er antatt død, kommer guttene til konklusjonen om at ingen vet hvor de befinner seg, og røyken fra bålet er derfor deres eneste mulighet til å bli reddet og å komme seg vekk fra øya og hjem til England. I tillegg til å lage et bål bestemmer de seg også for at de er nødt til å lage hytter på stranden som de kan bruke til å sove i. Jack utnevner seg selv og korguttene til jegere, og melder seg til å holde liv i bålet

og gå på jakt etter griser. Resten av guttene skal begynne med å ordne i stand hytter på stranden. Etter hvert oppstår det flere konflikter på øya. Det oppstår uenigheter rundt hva som skal prioriteres av oppgaver, det oppstår konflikter rundt frykt for et udyr på øya, og til slutt oppstår det også konflikter knyttet til makt og lederskap. Disse konfliktene vil vise seg å få fatale konsekvenser.

Språk og litterære virkemidler

I *Fluenes Herre* er det en aural forteller med en allvitende synsvinkel. På den måten får vi innsikt i hva flere forskjellige karakterer gjør, tenker og føler, samtidig som vi også får innsikt i informasjon som karakterene selv ikke har tilgang til. Det siste kommer til uttrykk blant annet i sammenheng med et udyr. Tidlig i boken begynner de yngste guttene på øya å snakke om et udyr, men i begynnelsen er dette noe de eldre guttene avviser. «Av og til rykket vinden i noen snorer, så hode og bryst ble løftet opp, og skapningen liksom gløttet over kanten av fjellet. Og hver gang vindkastet løyet av, slaknet snorene, og skapningen falt forover igjen med hodet mellom knærne.» (Golding, 1954/1968, s. 109). Her får vi vite at en mann, eller en skapning som han blir referert til i teksten, faller ned gjennom luften og ned på øya i en fallskjerm etter at en eksplosjon har oppstått oppe i luften. Vi som lesere er klar over hvor mannen kommer fra: «Men det kom et tegn ned fra de voksnes verden, selv om ingen av barna var våkne og kunne tyde det akkurat da. Noe eksploderte plutselig med et blendende lys og laget en korketrekkerstripe over himmelen.» (Golding, 1954/1968, s. 108). Guttene ser derimot ikke dette skje, og når de får øye på mannen i fallskjermen på fjellet, tror de at det er et udyr. På den måten er den allvitende synsvinkelen med på å bygge opp en dyster spenning knyttet til handlingen.

Det autorale fortellerperspektivet bidrar med å bygge opp spenning ved at man får tilgang til de andre karakterenes opplevelser, tanker og følelser. Et tvillingpar kalt Sam og Eric, eller «Samogeric» som de som oftest blir kalt, påstår at de har observert udyret på fjellet. De er i ferd med å legge ved på bålet da de får øye på mannen i fallskjermen: «Sam kastet et irritert blick på Eric. Det intense, redde uttrykket skremte ham, for Eric stirret på noe bak ryggen hans.» (Golding, 1954/1968, s. 111). En gruppe av de eldste guttene drar opp mot fjellet for å undersøke denne påstanden. Her kommer de over mannen med fallskjermen, og på grunn av

at det er mørkt og på grunn av den fremvoksende frykten om et udyr som allerede hadde begynt å spre seg, blir guttene overbevist over at det de ser på fjellet faktisk er et udyr: «I neste øyeblikk fløy han med vanvittig lange hopp gjennom asken, han hørte noen skrike og springe, så raste han nedover den bratte hellingen med vill dødsforakt. På et øyeblikk lå fjelltoppen øde igjen bortsett fra tre forlatte trespyd og vesenet som svaiet fram og tilbake.» (Golding, 1954/1968, s. 143). Basu, Broad og Hintz (2013, s. 1) påpeker at dystopien vanligvis inneholder en spenningsfylt handling, og vekslingen mellom opplevelsene og perspektivene til de forskjellige karakterene er på den måten med på å gjøre handlingen spennende og engasjerende.

Det er en annen spesiell del av boken hvor den autorale fortelleren og allvitende synsvinkelen også er avgjørende for historien. Det er en del hvor vi et par steder i boken følger karakteren Simon, som hittil har vært en ganske tilbaketrukket og stille karakter. I to av kapitlene, med kapittelnavnene «Gave til mørket» og «Utsikt over en død», veksler historien mellom å følge Ralph og de andre guttene og å følge Simon som på disse tidspunktene befinner seg alene. Det at boken har en aural forteller er selvfølgelig et viktig virkemiddel her, i og med at vi får veksle mellom ulike karakterers perspektiv og opplevelser. En spesiell ting vi har fått vite om Simon, er at han ofte blør neseblod og besvimer: «'Han har det alltid med å svime av,' sa Merridew. 'Han gjorde det i Gibraltar og i Addis Abeba, og han ramlet over korlederen under ottesangen.'» (Golding, 1954/1968, s. 22). Dette blir viktig i sammenheng med hvordan både vi som lesere og hvordan karakterene forholder seg til Simon senere i boken.

På et tidspunkt har Jack og jegerflokkens hans drept en gris som de har partert. De har lagt igjen innvollene, og hodet til grisen er stukket på en pinne, ment som en offergave til udyret. Det er der Simon befinner seg da vi følger han, det kommer tydelig fram når omgivelsene rundt ham blir beskrevet: «Haugen med innvoller var en svart klump med fluer, de summet som en sag.» (Golding, 1954/1968, s. 161). Det er i forbindelse med Simon at vi får høre om 'Fluenes Herre'. «Litt etter fant fluene fram til Simon også. De fråtset i svettestrimene som rant nedover ham, kilte ham under nesen og hoppet bukk over hverandre på lårene hans. De var svarte og skinnende grønne og uten tall, og rett foran Simon hang Fluenes Herre og gliste.» (Golding, 1954/1968, s. 161). Deretter mister Simon bevisstheten, og vi finner videre ut at han opplevde å ha et anfall: «Simons anfall gikk over da han blødde neseblod, han ble tung og døsig.» (Golding, 1954/1968, s. 169). Når Simon våkner igjen, oppdager han den

døde mannen i fallskjermen på fjellet og forstår at det ikke finnes et udyr: «Ved tanken på dette snudde Simon seg mot de stakkars restene av et menneskelig vesen som satt og stinket ved siden av ham. Dette udyret var både harmløst og forferdelig. Det måtte de andre få vite så fort som mulig.» (Golding, 1954/1968, s. 171).

Simon får derimot aldri sagt ifra til de andre om sitt funn. Simon, som ikke ser ut, dekket av blod fra neseblødningen, og som er utslitt antakelig etter anfallet, kommer krypende ut av skogen mot de andre guttene. De andre guttene er midt oppe i en slags jakt-fantasi, hvor de danser rundt med spyd og roper «'Drepe udyret! Kutte strupen! La det blø!'» (Golding, 1954/1968, s. 177). Guttene tror at Simon er udyret, og de stikker etter ham med spydene sine. Det er her effekten av den allvitende synsvinkelen skinner sterkt: Guttene er midt i sin innbilning av at det er udyret de brutalt stikker etter og forsøker å drepe, imens vi som lesere er fullstendig klar over den brutale realiteten av at det er Simon de holder på med å ta livet av. På denne måten er fortellerperspektivet med på å skape en forståelse knyttet til dynamikken mellom karakterene, å skape den dystopiske og dystre stemningen, og å understreke temaer knyttet til makt og brudd innenfor, eller en kollaps av, sivilisasjonen.

Et litterært virkemiddel som kommer til syne i *Fluenes Herre* er symbolikk. Først og fremst er konkylien viktig. Konkylien brukes som nevnt til å kalle til møter og er avgjørende som et middel for hvem som får lov til å ta snakke, og på den måten blir konkylien et symbol for orden og makt: «Ralph la konkylien høytidelig ned på trestammen ved siden av seg, som tegn på at talen var over.» (Golding, 1954/1968, s. 94). Det kommer også til uttrykk ved at karakterene ved flere anledninger nevner konkylien dersom noen forsøker å avbryte dem: «'Det er jeg som har konkylien,' protesterte Gisgis.» (Golding, 1954/1968, s. 95).

Etter hvert som handlingen driver fram, oppstår det konflikter nettopp knyttet til makt. Helt fra begynnelsen, da Ralph ble valgt til leder over Jack, har det vært en form for spenning mellom Jack og Ralph. Noe av det første Gisgis legger merke til ved Jack er hans autoritet: «Han var blitt skremt av den uniformerte overlegenheten og den nonchalante autoriteten i Merridews stemme.» (Golding, 1954/1968, s. 22). Ydmykelsen Jack føler da Ralph blir valgt til leder er kortvarig, i og med at Ralph gir han en form for autoritet ved å gi ham ansvaret for korguttene. Likevel blusser spenningene mellom dem opp senere. Jack ender opp med å utfordre Ralphs autoritet, og videre forlater han gruppen og danner sin egen 'stamme'. Det

hender flere ganger at Jack utfordrer konkyliens symboliserende makt: «'konkylie! Konkylie!' brølte Jack. 'Vi har ikke bruk for konkylie mer! Vi vet hvem som bør si noe. Kom det noe godt ut av det Simon sa, eller Bill eller Walther? Nå er det på tide at visse folk skjønner at de skal holde kjeft og overlate avgjørelsene til oss andre-'» (Golding, 1954/1968, s. 115). Når flere og flere av guttene forlater Ralph for å bli med i Jacks stamme, begynner konkylie gradvis å miste sin betydning.

Når det til slutt kun er Ralph, Gisgis og Samogeric igjen (med unntak av noen 'småkryp', som er det de kaller de minste guttene i seksårsalderen) i Ralphs gruppe, ender de opp med å oppsøke Jack og hans stamme for å konfrontere dem. I dette sammenstøtet ender stammen opp med å ta livet av Gisgis ved å velte en stor stein utfor en klippe ovenfor Gisgis. Konfrontasjonen ender ikke godt: Samogeric blir tatt til fange av stammen og Ralph flykter fra stedet alene. I det Gisgis blir truffet av steinen holder han konkylie, og den knuses: «Konkylie eksploderte i tusen hvite biter og eksisterte ikke lenger.» (Golding, 1954/1968, s. 210). Måten konkylie ødelegges totalt under denne konfrontasjonen kan tolkes som en form for understrekning av at Ralphs makt og tid som leder er forbi, og at det nå er Jack, som høvding, som har overtatt all makten.

Videre er også stokken med grisehodet viktig symbolikk i *Fluenes Herre*. Ikke bare kan man se på konkylie som et symbol for makt, men man kan videre også knytte den til en mer rasjonell eller sivilisert form for makt. Når konkylie brukes, er det som nevnt for å skape orden og å holde møter, hvor målet bak møtene er å diskutere viktige temaer, slik som å holde liv i bålet og røyken, å diskutere udyret, arbeidsfordeling rundt de forskjellige oppgavene og liknende. Grisehodet blir derimot et symbol på det motsatte. Grisehodet er som nevnt en form for offergave som Jack og stammen hans setter igjen til udyret: «'Dette hodet er til udyret. Det er en gave.' Stillheten tok imot gaven og fylte dem med angst og beven. Hodet hang på stokken med matte øyne og et svakt glis.» (Golding, 1954/1968, s. 158).

Videre blir det gjort klart at grisehodet som offergave ikke er noe Jack ser på som et engangstilfelle: «'Derfor skal vi holde oss vekk fra fjellet,' sa høvdingen høytidelig. 'Og gi hodet til udyret hver gang vi har vært på jakt.'» (Golding, 1954/1968, s. 188). Dette spiddede grisehodet blir på den måten nært tilknyttet Jack og stammen hans, og kan derfor tolkes som et symbol på den mer barbariske oppførselen knyttet til stammen, spesielt sett i kontrast opp

mot konkyliden og Ralphs mer siviliserte tilnærming. Innenfor hans stamme er maktstrukturen mer som et diktatur, hvor en kan bli torturert eller straffet dersom de gjør noe 'galt': «'Han skal piske Wilfred.' 'Hvorfor det?' Robert ristet tvilende på hodet. 'Jeg vet ikke. Han sa det ikke. Han ble sinna og sa vi skulle binde Wilfred. Han har vært-' han kniste oppspilt, 'Han har ligget bundet i timevis og ventet.'» (Golding, 1954/1968, s. 187).

I tillegg til den symbolske kontrasten mellom konkyliden og grisehodet, er det også en tydelig kontrast mellom objektene i seg selv. Konkyliden er vakker: «Ved siden av ham sto Gisgis, som fremdeles holdt talismanen i været, denne skjøre, vidunderlig vakre konkyliden.» (Golding, 1954/1968, s. 210). Grisehodet på den andre siden er motbydelig: et blodig, råtnende grisehode på en trestokk, omringet av fluer og innvoller. Videre kan man også tolke grisehodet som et symbol på ondskap, og det grunnet navnet grisehodet får gjennom Simon. Simon refererer til grisehodet som 'Fluenes Herre', og 'Fluenes Herre' er betydningen av navnet 'Beelzebub', som igjen er et annet navn for Satan.

Fluenes Herre inneholder også allegoriske elementer. På samme måte som at konkyliden symboliserer orden og grisehodet ondskap og barbari, kan man si at Ralph blir et uttrykk for orden og rasjonell atferd imens Jack representerer barbariet. Guttenes sivilisasjon på øya kan dermed ses i lys av dypere tematikk og ideer: det kan tolkes som en allegori for vårt samfunn, for menneskets natur og forholdet mellom orden og kaos i sammenheng med både samfunnet og menneskets natur.

Innenfor kompetansemålene for norsk etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019) finner man et kompetansemål som omhandler at elevene skal kunne lese litteratur og reflektere over blant annet tekstens virkemidler, formål og innhold. I *Fluenes Herre* skapes det altså et didaktisk potensial i at elevene kan reflektere over det autorale fortellerperspektivet og den allvitende synsvinkelen, og hva slags effekt de har overfor fortellingen. Symbolikken i *Fluenes Herre* er svært sentral, med konkylidens representasjon for makt og orden, og grisehodets representasjon av barbari og ondskap, og det bygger på det didaktiske potensialet boken har, gjennom at det skapes rom for refleksjon rundt hva slags betydning symbolikken har overfor fortellingen, og videre overfor formålet med teksten. *Fluenes Herres* allegori er selvsagt også sentral overfor bokens formål, og det ligger derfor et didaktisk potensial i å kunne reflektere over dette.

Det dystopiske – et marerittssamfunn

Som nevnt tidligere, understreker både Aalstad (2020, s. 102) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 2) at dystopien inneholder et grusomt marerittssamfunn, og dette kan man også se i *Fluenes Herre*. Boken er en dystopisk roman, fordi mareritt-samfunnet er helt sentralt. Det blir aldri nevnt noe om når handlingen i *Fluenes Herre* skal foregå. Det finnes ingen tegn, for eksempel gjennom teknologi, som peker mot at det foregår i fremtiden (eller fortiden), og derfor kan man anta at handlingen utspiller seg på starten av 1950-tallet, altså da romanen ble skrevet. Likevel, selv om boken ikke tar for seg et fremtidig samfunn, passer den innenfor dystopisjangeren nettopp på grunn av skrekksamfunnet.

I begynnelsen understrekes det hvor fint og behagelig det er på øya: «Dette var en koralløy. Han satt i ly for solen og drømte lykkelige drømmer uten å la seg affisere av Gisgis' dystre spådommer.» (Golding, 1954/1968, s. 15). Det dukker stadig opp skildringer om øya, der den nesten kan fremstå som et paradys: «Formiddagen med den strålende solen, det veldige havet og den angende luften var en gledens tid da det var så godt å leke og spennende å leve at håpet ikke var nødvendig – derfor ble det glemt også.» (Golding, 1954/1968, s. 65). Øya kan derfor på mange måter tidlig fremstå som utopisk. Som både Aalstad (2020, s. 102) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 2) påpeker, kan man se dystopien i sammenheng med utopien. Gjennom de fantastiske miljøskildringene som nærmest legger til rette for en utopi, skapes det en kontrast mellom det dystopiske og utopiske, som man kan påstå fremhever det dystopiske. Det gir et inntrykk at alt går «til hevet» når øya beskrives som så utrolig vakker, og det er lagt opp til at tilværelsen på øya skal kunne være fantastisk og behagelig.

Det er derimot ikke i øyas fysiske miljø skrekken ligger. Skrekken ligger i det samfunnet som vokser fram på øya. Det er verdt å nevne at det ikke rettes noe særlig oppmerksomhet mot hvordan guttene er blitt strandet på øya. Bortsett fra samtalen mellom Ralph og Gisgis der de konkluderer med at piloten er død og der de kort snakker om flystyrten i forbindelse med håp om redning, blir ikke flystyrten vektlagt i handlingen. Det samme gjelder også hvorfor guttene var om bord i et fly i utgangspunktet. Man kan anta at det er i forbindelse med krigen som tilsynelatende foregår i verden. Det at det er krig ellers i verden utenfor øya er noe som har blitt etablert, først gjennom Ralph og Gisgis sin første samtale: «'Å nei du. Hørte du ikke hva flyveren sa? Om atombomben? De er døde alle sammen.'» (Golding, 1954/1968, s. 15).

Likevel er dette ikke noe som vektlegges. På samme måte er heller ikke verden utenfor øya en sentral del av handlingen, bortsett fra når det kommer til håpet om å bli reddet.

Oppmerksomheten i boken rettes heller direkte mot guttenes opphold på øya og mot samfunnet de skaper på øya.

I begynnelsen av boken er tilværelsen på øya svært fredfull. Guttene har valgt Ralph til leder, og de har møter hvor de sammen kommer fram til viktige oppgaver de skal ta for seg, som å bygge og holde liv i et bål, lage hytter på stranden og å jakte etter griser. Det begynner derimot etter hvert å oppstå konflikter, og det på grunn av ulike holdninger til hva som bør prioriteres av oppgavene. Ralph og Gisgis holder fast ved viktigheten av å holde bålet i live slik at de har et røyksignal som kan føre til redning fra forbigående skip på havet. Jack, på sin side, blir i stedet opptatt av å jakte på griser. Den første store konflikten skapes nettopp av at Jack tar med seg alle korguttene på jakt, også de som på det tidspunktet hadde som oppgave å holde liv i bålet. De ender opp med å fange og drepe en gris, men samtidig slukkes bålet. Ralph og Gisgis får øye på et skip i horisonten, men siden bålet er slukket har de ikke noe røyksignal til å fange oppmerksomheten til skipet: «'Det var et skip. Der ute. Du sa du skulle passe på å holde liv i bålet, og så lot du det gå ut.' Han tok et skritt mot Jack som snudde seg og stirret på ham.» (Golding, 1954/1968, s. 80).

Jack ser ikke på bålet og på redning som en prioritet, og motsetningene og striden mellom Ralph og Jack kommer tydelig fram: «De to guttene stirret rett på hverandre. På den ene siden var en fristende verden av jakt, planer, vill spenning og glede, dyktighet – på den andre siden en verden av lengsel og famlende fornuft.» (Golding, 1954/1968, s. 81). Som nevnt fungerer samfunnet deres fredfullt under Ralphs lederskap, men det kommer et avgjørende punkt hvor Jack bryter ut av gruppen: «'Jeg vil ikke være på Ralphs parti'. Han kastet et blikk på trestammen til høyre og tellet alle jegerne som hadde vært et kor. 'Jeg vil begynne for meg selv. Han kan få tak i grisene sine selv. Og de som har lyst til å være med meg og gå på jakt, kan bli med.» (Golding, 1954/1968, s. 148). Denne splittelsen av gruppen er begynnelsen på den store skrekken i samfunnet i *Fluenes Herre*. Uten Ralph i lederrollen er det ikke noe til stede for å holde igjen Jacks jaktfantasier, og fra dette tidspunktet og ut maler Jack seg: «Før festen var begynt, hadde de plassert en veldig trestamme midt på sletten, og der satt Jack, bekranset og malt som et gudebilde.» (Golding, 1954/1968, s. 173). Med unntak av Gisgis, Samogeric og Simon, har alle de andre 'store' guttene forlatt Ralphs gruppe og slått seg

sammen med Jack, og Jack sin gjeng blir nå referert til som en stamme hvor Jack er høvdingen. Malingen som Jacks stamme bruker skaper et stort skille mellom Ralph og det rasjonelle og siviliserte på den ene siden, og Jack og det brutale på den andre siden: «Skogen bak dem kom plutselig i opprør. Djevleske skikkelser med røde og grønne og hvite ansikter styrtet hylende ut av den, så småkrypene fløy sin vei, vettskremte og skrikende.» (Golding, 1954/1968, s. 163).

Den tematikken som kommer frem her, knyttet til makt og forholdet mellom det rasjonelle og siviliserte, og det brutale og usiviliserte, kan knyttes til norsklæreplanens sentrale verdier hvor søkelyset rettes mot at elever skal kunne reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier. Gjennom Fluenes Herres skrekksamfunn, med maktkonfliktene mellom Ralph og Jack, skapes det rom for nettopp å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier. Refleksjon rundt moralske spørsmål og sentrale verdier gjøres svært relevant i sammenheng med det siviliserte i motsetning til barbariet, et samfunn med orden i motsetning til et kaotisk samfunn, og videre også til menneskers ansvarlighet i motsetning til det impulsive eller uansvarlige.

Skillet som skapes mellom Ralph og Jack understrekes gjennom at Ralph slutter å referere til Jack og guttene ved Jacks side som jegere, og heller begynner å referere til dem som villmenn. Jack ser på Ralph som en form for hindring. Innenfor Jacks gruppe med 'villmenn' finnes det ikke lenger lover og regler og håp om redning. Her vokser det heller fram et diktatur bygget opp av frykt og en spenning tilknyttet det lovløse samfunnet: «Roger satt på den fryktinngydende klippeblokken i den glødende solen, og nyheten slo ned i ham som en åpenbaring. Han sluttet å rugge på tannen og ble sittende dørgende stille mens han fordøyet mulighetene av uinnskrenket myndighet.» (Golding, 1954/1968, s. 187).

De som ikke vil være med i Jacks stamme blir tvunget med: «'Hva mener du med å komme hit med spyd? Hva mener du med at du ikke vil være med i min stamme?' Dunkingen ble rytmisk. Sam hylte. 'Det er ikke sånn det skal gjøres.'» (Golding, 1954/1968, s. 211). Med andre ord bruker Jack frykt og vold til å holde på makten og å ha kontroll over de andre guttene. Både Aalstad (2020, s. 104), Nilson (2020, s. 45) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 4) retter søkelyset mot nettopp makt og kontroll over andre som typisk tematikk innenfor dystopisjangeren, og videre hevder Basu, Broad og Hintz at dystopien har en evne til å skape

frykt og advare for fremtidig utvikling. Grusomhetene som oppstår i *Fluenes Herre*, kan tolkes som en advarsel for de negative konsekvensene som kan følge når man forsøker å styre over andre. Det store skillet mellom Jack og hans barbari og Ralph og hans fornuft gjør tydelig Ralph til en trussel i Jacks øyne, og høydepunktet av det grusomme i *Fluenes Herre* nås når Jacks stamme tar livet av Gisgis og setter i gang en stor jakt for å få tak i og drepe Ralph.

Selv om det vokser frem en frykt for ideen om udyret, og at frykten for udyret ender opp med å ha mye å si overfor det brutale som etter hvert utspiller seg på øya, så finnes det egentlig ikke et udyr. Det er faktisk ikke et monster, en 'Fluenes Herre', som jakter etter guttene på øya, eller som forteller eller tvinger dem til å utføre de grusomme handlingene. Frykten for udyret spiller en stor rolle, men den frykten er nettopp menneskeskapt, det er en frykt som dyrkes frem blant guttene seg imellom. Makt er kjernen for hvorfor grusomhetene oppstår, og man kan påstå at makt er det viktigste eller mest sentrale temaet i boken. Jack beskrives å være en autoritær figur allerede fra første stund vi møter på ham. Det at Ralph ble valgt til leder over Jack er starten på en kjedereaksjon av uheldige og brutale hendelser, hendelser som kan betraktes som konsekvenser av dette maktoppgjøret: «Ralph sukket. Han merket den stigende fiendtlige holdningen og skjønnte at slik følte Jack det når han ikke lenger fikk bestemme over de andre.» (Golding, 1954/1968, s. 135). Jack er misfornøyd med at det ikke er han selv som sitter på makten og bestemmer, og dette blir et voksende problem i forbindelse med interessekonfliktene som oppstår. «'Gisgis har rett, Ralph. Det er du eller Jack. Fortsett med å være leder.'» (Golding, 1954/1968, s. 107). Jack og Ralph er to motsetninger av hverandre, og rivaliseringen mellom dem vokser bare sterkere og sterkere gjennom boken.

Som nevnt tidligere inneholder *Fluenes Herre* et didaktisk potensial gjennom å kunne reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier, og dette forsterkes gjennom bokens fremstilling av hva som kan skje dersom en forsøker å herske over andre. Ralphs representasjon for orden og rasjonalitet henger sammen med samfunnet og dets regler, imens Jacks barbari og det lovløse samfunnet som vokser frem strider imot våre demokratiske prinsipper. På den måten kan *Fluenes Herre* også knyttes til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019) retter søkelyset mot en videreutvikling av evnen for kritisk tenkning gjennom blant annet refleksjon

og diskusjon. Jacks barbariske handlinger viser hva som kan skje dersom man handler i tråd med impulser og lyster, og setter til side andre menneskers ønsker, fellesskapet og moral knyttet rettferdighet, respekt og samhold. Det ligger altså et didaktisk potensial i å kunne reflektere og diskutere rundt de moralske spørsmålene og sentrale verdiene som kommer til uttrykk i *Fluenes Herre*. Norskklæreplanen understreker også en utvikling av respekt for menneskeverdet, og menneskeverdet gjøres sentralt gjennom de moralske spørsmålene og verdiene knyttet til rettferdighet, respekt og samhold.

Videre kan *Fluenes Herres* skrekksamfunn, preget av tematikk sentrert rundt makt og kontroll, sies å inneholde et didaktisk potensial gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019) retter også fokuset mot bruken av litteratur til å kunne erfare andres utfordringer og livssituasjon. I *Fluenes Herre* fremstilles en rekke utfordringer. Det skildres utfordringer knyttet til konflikter, kontroll og makt i tillegg til en form for identitetsutfordring i sammenheng med tapet av en sivilisert identitet og spørsmålet om mennesket natur, noe jeg vil gå dypere inn på i neste kapittel. Ulike livssituasjoner kommer frem gjennom frafallet av voksne som kan ses på som tap av autoritet, Ralph og Gisgis som på sin side forsøker å opprettholde en kontroll, og Jack på den andre siden som kan knyttes til grådighet og barbari.

Aktuelle problemstillinger fra samtiden

Både Aalstad (2020) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. i) påstår at dystopisk litteratur har en evne til å involvere seg innenfor samtidsaktuelle temaer og problemstillinger. Litteraturen kan brukes som et speil for vårt eget samfunn ved at man kan se tendenser av det brutale i boken også i samfunnet vårt. *Fluenes Herre* kan sies å være samfunnskritisk, og man kan lese den opp mot tiden og samfunnet da boken kom ut. Som det flere ganger nevnes, er det tilsynelatende en krig i verden utenfor øya: «'Livet er en vitenskap, det er akkurat det det er. Om ett eller to år når krigen er over, kommer de til å reise til Mars og tilbake igjen. Jeg vet at det fins ikke noe udyr her, med klør og alt det der, mener jeg, og jeg vet at det ikke er noe annet å være redd for heller.'» (Golding, 1954/1968, s. 96).

Bare i tiåret før *Fluenes Herre* kom ut var det krig i verden, andre verdenskrig, og krigen førte

selvfølgelig til enorme konsekvenser i samfunnet vårt. De voldsomme og brutale handlingene som ble begått under andre verdenskrig førte til store diskusjoner om ondskap: hvordan kan et menneske, som før krigen tilsynelatende var en helt 'normal person', begå så brutale handlinger som grusomhetene som ble utført under Holocaust? Kan det hende at mennesket egentlig, i bunn og grunn, er ondt i natur? Man kan lese *Fluenes Herre* nettopp i lys av dette. Dette er en bok som tar for seg en gruppe med gutter, i en aldersgruppe mellom seks til tolv år. Med andre ord tar boken for seg en gruppe med barn, og denne bruken av nettopp barn kan ses på som et utgangspunkt eller symbol for ren uskyldighet. På den måten kan man si at den skapes en kontrast mellom barna, som man kan argumentere for skal være *de uskyldige*, og de brutale handlingene som begås. Denne kontrasten kan man argumentere for understreker tematikken sentrert rundt makt, kontroll og ondskap. Basu, Broad og Hintz (2013, s. 1) hevder at dystopiens negative skildringer kan fortelle oss om hvordan unngå mulige ødeleggende forhold, og i *Fluenes Herre* kan leses som et budskap om hvilken negativ utvikling som kan ramme samfunnet vårt dersom man forsøker å kontrollere og herske over andre.

Spørsmålet om ondskap som menneskets natur kommer tydelig frem i slutten av boken. Boken kan sies å ha en god slutt: midt i kaoset i jakten på å få tak i og drepe Ralph setter Jack og de andre guttene fyr på skogen, noe som resulterer i at et skip blir oppmerksomt på røyken og en sjøoffiser kommer i land på øya. Likevel ligger det igjen en dyster stemning i etterkant av alt det brutale som har hendt på: «Og midt iblant dem, groskitten og tjafset og snørret, gråt Ralph over uskyldens død, over menneskets mørke hjerter og over den sanne og kloke venn han hadde hatt som ble kalt Gisgis og over hans fall ned gjennom luften.» (Golding, 1954, s. 234-235). Aalstad (2020, s. 108) hevder at dystopien ofte innebærer en åpen slutt, i og med at man ofte ikke får informasjon om hvordan samfunnet vil utvikle seg etter bokens slutt. Dette kan man påstå stemmer i sammenheng med *Fluenes Herre*. Selv om guttene som sagt er blitt reddet, ligger det som sagt igjen en dyster stemning, og man får et eget rom hvor man selv kan tolke hva denne stemningen har å si for samfunnet og sivilisasjonen etter bokens slutt.

Utforskningen av ondskap som tema, og hvordan det er mulig å gå fra å være en «normal person» til å begå brutale handlinger, kommer frem på flere måter. «Han hadde til og med fått et glimt av en av dem, en som var malt med brune, svarte og røde striper, og han hadde funnet ut at det var Bill. Men på en underlig måte var det ikke Bill heller.» (Golding, 1954/1968, s. 212). Dette kan tolkes som en utforsking av hvordan en kan endres gjennom å tilhøre en

gruppe. Ralph påstår at de som slutter seg til Jacks stamme begynner å oppføre seg som villmenn, altså tar de på en måte del i gruppens «kultur». Det skjer et skifte i forbindelse med hva som er normen, som gjør at guttene oppfører seg annerledes i Jacks stamme. I den sammenheng utforskes det også hvordan man kan ende opp med å bli med i en «brutal» gruppe i utgangspunktet. «Under den truende himmelen kaster Ralph og Gisgis seg ivrig inn i den sinnssvake leken, som tross alt gav dem en liten følelse av trygghet og fellesskap.» (Golding, 1954/1968, s. 176). Dette er i forbindelse med den lille stunden Ralph og Gisgis er sammen med Jack sin stamme, før de tar livet av Simon. På den måten kan man tolke dette som at det her pekes på at det eksisterer en trygghet i å slutte seg til en gruppe. Det kan være skummelt å være igjen «på utsiden», alene. Videre kan man også si at det man får ut av å være med i en gruppe, altså trygghet og fellesskap, er noe som verdsettes så høyt at det kan rive en med på å gjøre ytterligere verre handlinger enn man ville gjort uten påvirkningen fra gruppen. I tillegg til andre verdenskrig, er denne tematikken knyttet til ondskap også relevant og kan ses i lys av andre kriger eller konflikter som pågår i vår samtid, eksempelvis krigen i Ukraina og Israel-Palestina konflikten.

Som det ble nevnt under analysen av *Dødslekene*, inneholder norsklæreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) et kompetansemål etter 10. trinn som omhandler tolkning og sammenlikning av tekst og å undersøke tekstenes historiske kontekst i tillegg til kontekst av vår egen samtid, og det å undersøke teksters kontekst understrekes også i «undervisvurdering»-kapittelet i norsklæreplanen. Som det nettopp er blitt illustrert, kan *Fluenes Herre* leses i kontekst av andre verdenskrig så vel som tiden etterpå, preget av grusomhetene som foregikk under krigen. Den tematikken boken tar for seg, i sammenheng med makt, kontroll og det å herske over andre, er fremdeles relevant tematikk i vår samtid, og derfor kan *Fluenes Herre* også leses i lys av dagsaktuelle konflikter. Dette gjør at boken har et stort didaktisk potensial i forbindelse med utforskning av teksters historiske kontekst og kontekst av vår egen samtid.

En annen parallell man kan se mellom andre verdenskrig og *Fluenes Herre* handler om en dyrking av irrasjonelle ideer. Som allment kjent, ble jødene forfulgt og målrettet under andre verdenskrig, og nazistene produserte antisemittisk propaganda for å dyrke fram hat og frykt overfor jøder. En dyrking av irrasjonelle ideer kan man se på to måter i *Fluenes Herre*. Først og fremst vokser det fram en frykt for et udyr på øya, et udyr som egentlig ikke eksisterer.

Denne frykten for udyret resulterer i at guttene tar livet av Simon. Ralph og Gisgis, som kontinuerlig skildres som de rasjonelle, ser denne handlingen som det det er: «'Det var mord.' 'Hold opp med det!' skrek Gisgis skarpt. 'Hva hjelper det å snakke på den måten?' Han kom seg på bena og sto over Ralph. 'Det var mørkt. Det var den – den helvetes dansen. Det var lyn og torden og regn. Vi var vettskremte.'» (Golding, 1954/1968, s. 183). Jack og de andre guttene, som på dette tidspunktet skildres som 'villmenn', er så dypt inn i den irrasjonelle ideen om et udyr at de forklarer hendelsen som om udyret hadde tatt en annen form: «'Det var vel udyret selv som forvandlet seg til noe annet?' 'Rimeligvis,' sa høvdingen.» (Golding, 1954/1968, s. 188).

Den andre måten handler om hatet som Jack dyrker fram overfor Ralph. Som nevnt ser Jack på Ralph som en trussel, barbariet opp mot det rasjonelle, og Jack vil eliminere denne trusselen: «'De hater deg, Ralph. De har tenkt å ta livet av deg.' 'De skal på jakt etter deg i morgen.' 'Men hvorfor?' 'Jeg vet ikke. Og høvdingen sier det vil bli farlig, Ralph -'» (Golding, 1954/1968, s. 218). På den måten kan man lese *Fluenes Herre* som samfunnskritisk i forbindelse med andre verdenskrig: Måten en gruppe med tilsynelatende uskyldige barn ender opp med å begå brutale handlinger, om hvordan flere og flere av barna lar seg påvirke og følge av éns dystre holdninger, og denne dyrkingen av irrasjonelle ideer.

Fluenes Herre inneholder et didaktisk potensial gjennom bokens dype og komplekse tematikk. Bokens historiske kontekst – at *Fluenes Herres* handling kan knyttes opp mot andre verdenskrig og tiden etter – skaper rom for refleksjon, diskusjon og kritisk tenkning: Elever kan for eksempel reflektere rundt dyrkingen av irrasjonelle ideer i *Fluenes Herre* og videre diskutere og reflektere rundt dette i lys av andre verdenskrig og jødeforfølgelsen. Bokens tematikk sentrert rundt menneskets natur og det å herske over andre er sentralt for demokratiet: *Fluenes Herre* illustrerer hva som kan skje dersom en frastøter samfunnets regler og demokratiske prinsipper, og heller forsøker å herske over andre. Dermed innebærer *Fluenes Herre* et stort didaktisk potensial i forbindelse med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Gjennom *Fluenes Herre* oppstår det muligheter for at elever kan reflektere rundt tematikk knyttet til demokrati og medborgerskap, som vil kunne bedre ruste elevene til å delta i samfunnet som medborgere, noe som er en sentral del av læreplanen.

Et budskap om håp

Som nevnt i både teorikapittelet og analysen av *Dødslekene*, setter både Aalstad (2020, s. 101) og Basu, Broad og Hintz (2013, s. 3) søkelyset mot at dystopien kan inneholde budskap knyttet til optimisme og håp for fremtiden. I *Fluenes Herre* skapes det på flere måter et håp for en positiv utvikling. Først og fremst skapes håpet gjennom karakterene. Ralph beskrives som en god karakter: «En kunne se at han hadde anlegg for å bli bokser, iallfall når det gjaldt bredden og tyngden på skuldrene, men det lå noe mildt i øynene og rundt munnen som viste at det ikke var noe ondt i ham.» (Golding, 1954/1968, s. 11). Videre løftes han flere ganger frem som en rasjonell karakter, noe som også speiles i hvordan han ønsker å oppfatte andre: «Nei, han ville ikke bry seg om den blytunge følelsen rundt hjertet, han ville stole på deres sunne fornuft, deres normale nøkternhet.» (Golding, 1954/1968, s. 214).

Som nevnt i teorikapittelet setter Aalstad (2020, s. 109) søkelyset mot at dystopiens hovedkarakter typisk skiller seg ut ved at de er kritiske overfor det dystopiske systemet eller ved at de kjemper imot urettferdigheter, og dette er beskrivelser som passer Ralph i *Fluenes Herre*. Ralph overgir seg ikke til det barbariske og dystopiske samfunnet Jack skaper, og forsøker kontinuerlig å kjempe imot dette systemet. Han forsøker å få de andre guttene til å vende tilbake til det rasjonelle og siviliserte, slik at de kan fokusere på å bli reddet fra øya. Aalstad hevder også at dystopiens hovedkarakter ellers er vanlige. Ralph skildres som en helt vanlig tolv år gammel gutt, noe som kan gjøre det lett for lesere, spesielt de i en yngre alder, å identifisere seg med og 'lese seg inn i' karakteren.

Ralph er ikke den eneste gode karakteren i boken. Gisgis, for eksempel, forsøker også å få slutt på barbariet og å samle dem sammen: «Det steg et veldig brøl opp fra villmennene. Gisgis ropte igjen: 'Hva er best, å ha lover og være venner, eller å gå på jakt og drepe?'"» (Golding, 1954/1968, s. 209). Simon er også en karakter som forsøker å hjelpe, både med tanke på hvordan forholde seg på øya og å bli reddet fra øya. «De tre guttene sto sammen i mørket og prøvde famlende å se inn i de voksenes allmektige verden.» (Golding, 1954/1968, s. 107). Med dette refereres det til Simon, Ralph og Gisgis, som med andre ord forsøker å tenke logisk og rasjonelt for å forstå hva som må gjøres for å overleve på øya i tillegg til å bli reddet fra øya. Disse gode, rasjonelle karakterene bidrar til å skape et budskap om håp, og samarbeidet og kameratskapet som vises under flere anledninger i boken er også med på å gi

et håp om en positiv fremtid.

Håpet kommer også frem gjennom empati og kameratskap selv i de mørke stundene. Mot slutten av boken, når Ralph er alene igjen, forsøker han å oppsøke Jacks stamme. Han møter på Samogeric, som virker bekymret og forsøker å hjelpe Ralph: «Eric begynte, også fortsatte de sin veksel-samtale. ‘Du bør gå, for det er ikke trygt –’» (Golding, 1954/1968, s. 217). De er blitt tvunget med i Jacks stamme, men likevel har de ikke fullstendig blitt revet over i barbariet: «’Du må gå din vei for din egen skyld.’ ‘Høvdingen og Roger –’ – Ja, Roger –’ ‘De hater deg, Ralph. De har tenkt til å ta livet av deg.’» (Golding, 1954/1968, s. 218). Det viser en motstand mot det brutale og mot bruddet i sivilisasjonen som kan gi oss som lesere et håp for fremtiden, til tross for det mørke og dystre som utspiller seg.

I tillegg kan man også tolke slutten av boken som et budskap knyttet til håp. Den dystre forfølgelsen av og jakten etter å ta livet av Ralph blir avbrutt ved at et skip har kommet til øya: «En sjøoffiser stod i sanden og stirret forbløffet og mistroisk ned på Ralph. På stranden bak ham lå en barkasse med baugen dradd opp, den ble holdt fast av to matroser.» (Golding, 1954/1968, s. 230). Sjøoffiserens ankomst setter en stopper for den ville jakten etter Ralph, det bryter dem ut av jaktfantasiene og tilbake til den rasjonelle virkelighet: «Gråten vokste under den svarte røyken, foran den brennende ruinen av en øy. De andre barna ble smittet av den samme følelsen og begynte å hikste og gråte de også.» (Golding, 1954/1968, s. 234). Selv om det ligger igjen en dyster stemning etter alt det brutale som har hendt på øya, er det likevel et håp i denne redningen. Med skipets ankomst ender barbariet, og en bedre fremtid kan følge. Det skaper et håp om at uansett hvor mørkt og brutalt verdenen kan se ut, er det likevel mulig at det gode vil seire over det mørke og vonde, og at en bedre fremtid er oppnåelig.

I *Fluenes Herre* formidles det altså et budskap om håp for en bedre fremtid. Gode karakterer som Ralph, Gisgis og Simon fremstiller et håp om en bedre fremtid i forbindelse med deres samhold og kamp mot det dystopiske systemet og barbariet på øya. Sjøoffiseren og skipets ankomst i slutten av boken kan videre fremme budskapet om at det mørke, dystopiske og barbariske vil ta slutt, og at mulighetene for en bedre fremtid finnes. I dette ligger et didaktisk potensial knyttet til å ruste elever til å kunne bli gode samfunnsmedborgere. Som Basu, Broad og Hintz (2013, s. 5) løfter frem, kan dystopiens forhold mellom didaktikk og flukt fra ens egen hverdag fremme budskapet knyttet til mulighetene for å kunne passe inn med samfunnets

krav i tillegg til å kunne forme samfunnet etter egne mål, og gjennom *Fluenes Herres* budskap om håp og en bedre fremtid, kan elever lære at det å ta engasjement og handle for å skape en bedre fremtid er viktig for å kunne positivt påvirke samfunnet. Gjennom *Fluenes Herres* komplekse tematikk og direkte budskap kan elevene altså reflektere over og utforske spørsmål angående samfunnets kompleksitet, noe som kan bedre ruste dem til å bli aktive og ansvarlige samfunnsmedborgere.

6 Diskusjon

Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere?

For å kunne, som lærer, løfte frem interessant litteratur i norskundervisningen, og for å kunne ordentlig forstå dystopiens potensial, kan man påstå at det er viktig å se på hva som gjør dystopisk litteratur tiltrekkende for unge lesere. Derfor vil jeg begynne med å undersøke funnene fra analysekapitelene for å diskutere nettopp hva det er som gjør dystopisk litteratur til en attraktiv sjanger for unge lesere.

Et funn gjort i analysekapitelene, er at begge bøkene inneholder spenningsfylt handling. Som Basu, Broad og Hintz (2013, s. 1) understreker, er dette typisk for dystopisk litteratur, og dette kan man påstå gjør dystopien til en tiltrekkende sjanger. *Fluenes Herre* handler som nevnt om en gruppe gutter som strandes på en øde øy. Dette er et konsept som går igjen innenfor dystopisk litteratur, altså konseptet om å måtte overleve og klare seg selv på egenhånd. Dette kommer også på et vis til syne i *Dødslekene*: Katniss og Peeta må på egenhånd kjempe for å overleve det dystopiske systemet. Som det understrekes i analysene, har både *Fluenes Herre* og *Dødslekene* et høyt tempo: de inneholder mye action og flere spenningsmomenter. Som Maria Nilson (2020, s. 39) understreker, er et slikt konsept om å klare seg selv ikke nytt. Hun refererer til *Robinson Crusoe*, en bok som handler om en mann som må overleve og klare seg selv på en øy. Dette kan spesielt minne oss om *Fluenes Herre*. Altså kan man konkludere med at slik handling og tematikk er spennende å lese om, det lokker lesere inn i litteraturens verden. Dystopisk litteratur er engasjerende og vekker derfor interesse for unge lesere.

Et annet funn som gjøres i analysene, er at begge bøkene inneholder klare budskap, både knyttet til budskap om håp og optimisme og budskap om å advare mot negativ utvikling i samfunnet. Disse klare budskapene kan ses i lys av Basu, Broad og Hintz' (2013, s. 1) påstand om at ungdom er i en alder der de forsøker å forstå verden og deres plass i den. Klare budskap skaper rom for å kunne relatere og identifisere seg med litteraturen. Moe (2020, s. 232) påstår som nevnt i teorikapittelet at ungdomslitteraturens identifiseringspotensial kan føre til en dypere forståelse av litteraturen, og Aalstad (2020, s. 108) hevder at dystopiens tematikk vedrørende verdier og makt kan føre til refleksjon knyttet til egen identitet og egne valg. I lys

av dette kan man påpeke at dystopien får en relevans for leserne. De klare budskapene sammen med tematikk knyttet til verdier og makt kan skape følelser av relevans og identifikasjon for leserne. I sammenheng med påstanden om at unge vil forsøke å forstå verden og deres plass i den, kan man argumentere for at dette gjør dystopisk litteratur attraktiv for unge lesere. Som det illustreres i analysekapitlene, kommer identifikasjonsaspektet også frem gjennom dystopiens hovedkarakterer, og dette er noe jeg vil gå dypere inn på i neste kapittel.

At dystopien og dens budskap er relevant for ens eget liv er noe man videre kan påstå styrkes ved at dystopien engasjerer seg i samtidsaktuelle spørsmål og tematikk. Som det understrekes i analysekapittelet kan både *Fluenes Herre* og *Dødslekene* leses som kritikk overfor ulike aspekt av samfunnet. Begge bøkene inneholder tematikk knyttet til makt og kontroll over andre, og kan kobles opp mot og tolkes i lys av samtidsaktuelle konflikter. Man kan anta at ungdommens forsøk på å forstå verden og deres plass i den betyr at ungdommen kan komme til å søke etter inspirasjon eller mening gjennom litteraturen. På den måten kan man påstå at dystopiens klare budskap sammen med dens evne og tendens til å engasjere seg i samtidsaktuelle temaer gjør dystopisk litteratur tiltrekkende for de unge leserne.

Videre kan man også knytte dystopiens spenningsfylte handling og klare budskap til en form for følelsemessig resonans. Som det nevnes i analysekapittelet av *Dødslekene* kommer leseren tett på Katniss, og det brutale hun går igjennom i forbindelse med *Dødslekene* og det fattige distriktet hun stammer fra kan skape en følelse av empati. Det kommer frem i underkapittelet *Det dystopiske samfunn – et marerittssamfunn* i analysen av *Dødslekene* at bokens handling inneholder en rekke elementer, eksempelvis kontrollerende undertrykkelse, makt, urettferdigheter og fattigdom, dehumanisering, barbari og død. Som det kommer frem i analysen av *Fluenes Herre*, inneholder denne bokens handling også flere elementer, slik som skillet mellom det rasjonelle og barbari, en frykt for udyr, makt, kontroll og diktatur, uinnskrenket myndighet og brudd eller en kollaps av sivilisasjonen.

Både i forbindelse med *Dødslekene* og *Fluenes Herre* kan man argumentere for at slike handlingsmomenter og tematikk byr på følelser som for eksempel spenning, empati og medlidenhet, frykt og håp. Man kan altså argumentere for at den dype tematikken man finner i dystopiens handling og budskap legger til rette for en følelsemessig respons. Det å kunne

investere i historiene følelsesmessig sett, kan derfor påstås å gjøre dystopien til en attraktiv sjanger for unge lesere.

Ungdomsdystopiens styrke i kontekst av undervisningen

Som det står skrevet i teorikapittelet, setter Moe (2020, s. 232) søkelyset mot å skape leselyst og å løfte frem interessant litteratur innenfor litteraturundervisningen. Som det innledningsvis ble løftet frem, er dystopien en populær sjanger innenfor ungdomslitteraturen. I forrige underkapittel ble søkelyset satt mot hva som gjør dystopien attraktiv for unge lesere, og i dette kapitlet rettes fokuset mot dystopiens styrke i kontekst av norskundervisningen. Det at dystopien tilsynelatende er attraktiv for unge lesere er en styrke i seg selv. Som Moe (2020, s. 234) hevder, kan man påstå at en av de viktigste jobbene en lærer har innenfor litteraturundervisningen er å skape leselyst. Ved å forstå hva slags litteratur som fanger interessen til unge, og nettopp hva det er med litteraturen som gjør den tiltrekkende, kan læreren bruke dette til å skape leselyst blant elevene. Altså kan man argumentere for at en av dystopiens styrker i kontekst av litteraturundervisningen er at den, gjennom å være en populær sjanger blant ungdom, åpner opp muligheter for læreren å kunne skape rom for en dyrking av leselyst.

Som det illustreres i analysen av *Dødslekene*, er boken komposisjonsmessig sett den første boken i en trilogi, og dette kan føre til kritiske spørsmål om hvor vidt den er egnet for litteraturundervisningen. *Dødslekenes* store motstand og kamp mot det dystopiske systemet kommer frem i seriens andre og tredje bok. Det sier seg selv at det å ta for seg en hel trilogi i litteraturundervisningen ikke er mulig – med tanke på alt annet av stoff elevene skal igjennom innenfor norskfaget, er det rett og slett ikke rom for det. Dermed blir et sentralt spørsmål om *Dødslekenes* første bok har egne føtter å stå på isolert sett. Man kan påstå at boken kan fungere alene innenfor litteraturundervisningen gjennom at den inneholder de viktigste elementene som legger til rette for et didaktisk potensial. Boken har en grundig verdensoppbygging som godt illustrerer det dystopiske system, og selv om den første boken ikke inneholder «den store kampen» mellom det gode og vonde, har den, som analysen viser, momenter av motstand. Likevel kan man stille seg kritisk til at deler av historien og dermed innholdet uteblir når man velger å kun ta i bruk én bok av en trilogi.

Det første funnet som gjøres i analysene av *Dødslekene* og *Fluenes Herre* er at de inneholder et didaktisk potensial i sammenheng med norsklæreplanens kompetansemål som omhandler det å kunne reflektere over teksters innhold, virkemidler, formål og sjangertrekk. Som analysene illustrerer er symbolikk sentralt for begge fortellingene, og bøkens fortellerperspektiv og synsvinkler inneholder rom for refleksjon og diskusjon i sammenheng med hva slags betydning disse har for fortellingene. Som det helhetlig kommer frem gjennom analysene, inneholder bøkene en rekke sjangertrekk elever kan reflektere over, eksempelvis begge bøkens marerittssamfunn, relevans overfor samtidsaktuell tematikk og budskap om håp for fremtiden og advarsler om en negativ fremtidsutvikling, samt at *Dødslekene* utspiller seg i fremtiden. Dersom man kun tar i betraktning dette spesifikke kompetansemålet, kan man påpeke at det didaktiske potensialet som kommer frem ikke er unikt for dystopisjangeren: Man vil kunne finne eksempler på litterære verk fulle av virkemidler og fortellerperspektiv som kan analyseres og reflekteres rundt, i alle av skjønnlitteraturens sjangere. Likevel er det viktig å understreke at dystopisjangeren her ikke kommer til kort.

Videre er det viktig å konstatere at bøkens fortellerperspektiv, synsvinkler og litterære virkemidler som symbolikk, *cliffhangers* og allegori, ikke kun inneholder et didaktisk potensial isolert sett. Altså er ikke de litterære virkemidlene kun didaktisk relevant fordi de er til stede i bøkene. Det som virkelig underbygger det didaktiske potensialet, er når man ser på de litterære virkemidlene i lys av dystopiens dype tematikk og formålet bak de litterære virkemidlene slik de brukes i dystopien. I *Dødslekene* er spottekråken et symbol for motstand og opprør, og bokens tematikk sentrert rundt makt og undertrykkelse er sentralt for refleksjon i forbindelse med menneskeverdet, demokratiske prinsipper, moralske spørsmål og vårt samfunns verdier. Dette er også gjeldene for *Fluenes Herres* symbolikk knyttet til konkylien (orden og makt) og grisehodet (barbari og frafall av sivilisasjonen), samt den allegoriske symbolikken av samfunnet. Gjennom bøkens skrivemåte – gjennom bøkens fortellerperspektiv som på ulike måter bygger spenning, og bøkens symbolske elementer – duker det til for elevvennlig litteratur: Det er litteratur som er engasjerende å forholde seg til samtidig som de inneholder et sentralt didaktisk potensial gjennom tekstenes formål, virkemidler og tilknytning til dyp og kompleks tematikk.

I forbindelse med påstanden om at den dystopiske litteraturen er elevvennlig, kan dette også knyttes til at ungdomslitteraturens verdi i litteraturundervisningen. Moe (2020, s. 232) hevder

at det ofte oppstår et skille mellom litteratur som stemples som «underholdning» og litteratur, som blir «gjenstand for teoretisk tilnærming». Moe hevder at ungdomslitteraturen har en verdi på bakgrunn av at ungdomslitteraturen har et identifiseringspotensial, gjennom for eksempel karakterene i bøkene, noe funnene i analysene også understreker: Hovedkarakterene i *Fluenes Herre* og *Dødslekene* er unge og, sett utenom det dystopiske systemet de befinner seg i, ellers ganske vanlige. Det at ungdomsdystopien også byr på spenning og engasjement, kan sies å gi den en verdi gjennom at den kan føre til estetiske og gode leseopplevelser. Med et skille mellom underholdene litteratur og litteratur med hensikt å brukes for en teoretisk tilnærming, kan man påstå at det sistnevnte muligens kan oppleves som kjedelig for elevene. Moe (2020, s. 234) hevder at ungdomslitteraturens identifiseringspotensial kan bidra til en mer kognitiv og dypere forståelse av litteraturen, og med dystopiens dype tematikk og samtidsaktuelle problemstillinger er dette gull verdt i undervisningssammenheng. Derfor kan man påstå at den dystopiske ungdomslitteraturen er elevvennlig gjennom at den, med dens spenning, kan oppleves som underholdende for elevene samtidig som at den inneholder flere elementer som er gunstig for teoretisk tilnærming.

Det at den dystopiske litteraturen er elevvennlig understrekes videre gjennom dens klare budskap og samtidsaktuell tematikk. Det oppstår didaktiske muligheter gjennom at den komplekse tematikken i dystopien kommer frem på en tilgjengelig måte. Det at dystopien har en evne til å ta for seg den typen tematikk, gjør at elevene gjennom å lese dystopisk litteratur på en enkel måte kan tilegne kunnskap knyttet til tekstenes historiske kontekst samt i kontekst av vårt eget samfunn. Ved å tilegne seg kunnskap og innsikt i dystopiens tematikk og kontekst, skapes det et rom for refleksjon overfor tematikken.

Som det presenteres i analysekapitlene, innebærer dystopien som sagt et didaktisk potensial både i forbindelse med historisk kontekst i tillegg til å kunne lese tekstene i kontekst av vår samtid: Både *Dødslekene* og *Fluenes Herre* knyttes til en rekke samtidsaktuelle temaer. *Dødslekene* tar for seg temaer og problemstillinger knyttet til miljø- og naturkatastrofer, en usunn underholdningskultur, makt, kontroll, fattigdom og kan knyttes opp mot forholdet mellom rike og fattige i USA i dag samt deres politiske system, i tillegg til at boken også kan leses i lys av dagsaktuelle konflikter. *Fluenes Herre* tar for seg temaer og problemstillinger knyttet til andre verdenskrig og en dyrking av irrasjonelle ideer, makt, kontroll, diktaturet og det å styre over andre og spørsmålet om ondskap som menneskets natur, og kan også leses i

lys av dagsaktuelle konflikter.

Selv om *Dødslekene* til en viss grad inneholder miljø- og naturkatastrofer tematisk sett, er det viktig å understreke at dette kun kort presenteres i sammenheng med det dystopiske samfunnets historie, og at handlingen i boken ellers ikke legger vekt på miljø tematisk sett. Det skapes altså et lite rom for refleksjon knyttet til miljøtematikk, men hovedfokuset kan sies å omhandle kritikk rettet mot samfunnsstrukturer. I *Fluenes Herre* er miljø og klima som tematikk fraværende. Med tanke på dystopiens styrke i undervisningssammenheng, sett i lys av *Dødslekene* og *Fluenes Herre*, kan man derfor stille seg kritisk til at temaer knyttet til nettopp miljø og klima ikke kommer tydeligere frem, i og med at denne tematikken er svært sentral for vår samtid.

I forbindelse med bøkernes tematikk knyttet til kritikk av vårt samfunn, kan man også stille seg kritisk til at samfunnene som skildres ikke nødvendigvis direkte faller innenfor det norske samfunn. Som jeg nevnte i metodekapittelet, opplever jeg feltet for norsk ungdomslitteratur som noe mangelfullt, og dette kan påstås å svekke ungdomsdystopiens muligheter innenfor det norske klasserom. Som det er blitt illustrert kan *Dødslekene*s samfunnskritikk spesielt rettes mot samfunnsstrukturen i USA, og selv om det selvfølgelig ikke er unødvendig eller bortkastet å kunne reflektere rundt dette, og at flere av områdene for kritikk fremdeles, gjennom refleksjon og kritisk tenkning, kan overføres til det norske samfunn, kan man påstå at det kan oppstå en form for avstand mellom norsk ungdom og den oversatte dystopiske ungdomslitteraturen gjennom at det ikke direkte er det norske samfunn som illustreres.

Bortsett fra at *Fluenes Herre* handler om en gruppe britiske skolegutter, kan den kanskje på et vis knyttes nærmere «oss» gjennom at tematikken kan ses i sammenheng med andre verdenskrig, og at dette er et globalt tema som ikke er knyttet til et lands spesifikke samfunnsstruktur. Likevel kan man her argumentere for en form for kontekstuell avstand i forbindelse med at andre verdenskrig foregikk i forrige århundre. Derimot kan man påpeke at spørsmålene knyttet til menneskets natur, samfunnet og fellesskapet, som nevnt, fremdeles er relevant i lys av vår egen samtid og dagsaktuelle konflikter.

Videre handler en sentral del av norskfaget om at elevene skal bli rustet til å delta i samfunnet, noe som kan knyttes opp mot danning. Kallestad og Røskeland (2020, s. 13-23)

beskriver danning i enkel forstand som personlig utvikling gjennom å tilegne seg innsikt eller kunnskap gjennom et innhold, og de understreker litteraturen som verktøy for danning til medborgerskap. Dette dannelsesbegrepet knytter de videre til estetisk danning, hvor leserens møte med litteraturen gjøres sentral. Redaktørene peker ut flere grunner til hvorfor litteraturen kan sies å ha et dannelsespotensial. Først og fremst nevnes litteraturens evne til å frembringe følelser, og som analysene viser, kan *Dødslekene* og *Fluenes Herre* by på flere følelsesmessige responser. Først og fremst blir man som leser bli revet med i fortellingene på grunn av engasjementet som skapes gjennom spenningen i fortellingene. Videre kan dystopiens dype tematikk bygge opp følelser av engasjement og empati knyttet til verdiene og prinsippene som kommer til syne, eksempelvis rettferdighet, frihet, likestilling og demokratiet. Ved å reflektere rundt de ulike moralske spørsmålene, verdiene og prinsippene som kommer til uttrykk i dystopien, og ved å knytte dette til vårt eget samfunn, kan elevene bli bedre rustet til å delta som aktive samfunnsmedborgere.

Dannelsespotensialet henger også sammen med litteraturens evne til å gi innblikk i situasjoner en kanskje ikke har vært nær tidligere, noe Kallestad og Røskeland (2020, s. 23) også retter søkelyset mot. Som funnene i analysene illustrerer, har dystopien en evne til å gi et innblikk i ulike utfordringer og livssituasjoner. Gjennom *Dødslekene*s fremstilling av fattigdom, undertrykkelse og et korrupt maktsystem, og *Fluenes Herres* fremstilling av makt, tap av autoritet og kampen mellom orden og rasjonalitet, og grådighet og barbari, kan elevene utvikle en dypere forståelse og empati overfor slike utfordringer og livssituasjoner, og på den måten engasjeres til å forholde seg til andre mennesker og påvirke samfunnet på en positiv måte. Det kan skape engasjement og motivasjon for å handle i tråd med at samfunnet vårt ikke utvikles til å bli preget av de samme negative elementene som kommer til uttrykk i dystopien.

Selv om både *Fluenes Herre* og *Dødslekene* kan tolkes å være svært politiske – med tematikk og historisk kontekst knyttet til samfunnsstrukturer – betyr ikke det at dannelsespotensialet her kun er av politisk natur. Det didaktiske potensialet er ikke reservert til å skape politikere som direkte kan påvirke samfunnet gjennom det politiske system. Mye av dannelsespotensialet handler om at elevene, gjennom å få et innblikk i dystopiens illustrasjoner av ulike utfordringer og livssituasjoner, kan videreutvikle forståelse, empati, medmenneskelighet og medfølelse overfor andre. *Fluenes Herre* viser grusomhetene som kan oppstå dersom man

ignorerer andre menneskers ønsker og behov, og kun følger egne ønsker på bekostning av fellesskapet. *Dødslekene* viser de brutale konsekvensene som følger av en korrump og skjev maktstruktur. Til felles illustrerer begge bøkene grusomheter i form av å behandle andre mennesker dårlig, og det skapes dermed et danningspotensial i sammenheng med viktigheten av å ta hensyn til og behandle andre mennesker i samfunnet med respekt. Elevene kan gjennom dystopien få videreutviklet respekt overfor menneskeverdet.

Videre kan man argumentere for at dystopiens komplekse tematikk og tilknytning til samtidsaktuelle problemstillinger utgjør et didaktisk potensial gjennom bruk av litterære samtaler som tilnæringsmetode. Som nevnt i teorikapittelet, peker Skarðhamar (2011, s. 72) på litterære samtaler som en nyttig tilnæringsmåte for litteraturundervisningen i sammenheng med å videreutvikle evnen for refleksjon og kritisk tenkning. Som funnene i analysene illustrert, inneholder dystopien en rekke elementer som er gunstig for nettopp refleksjon og kritisk tenkning. Gjennom litterære samtaler får elevene trening i å aktivt forholde seg til teksten.

Som Laila Aase (2005, s. 106) videre påpeker, kan litterære samtaler både gjøre elevene oppmerksom på sitt eget møte med litteraturen, i tillegg til at også eksponeres for andres refleksjoner. Som det kommer frem i norsklæreplanen, omhandler litteraturundervisningen blant annet det å skape opplevelser knyttet til litteraturen. Innenfor «fagets relevans og sentrale verdier» settes søkelyset mot at elevene innenfor norskfaget skal kunne få erfare litterære opplevelser. Som det er blitt fremstilt, har dystopien en styrke både i sammenheng med dens bruk av litterære virkemidler, og, gjennom kompleks tematikk, å trene og utvikle evnen for refleksjon og kritisk tenkning. Dystopien har som nevnt en evne til å skissere ulike utfordringer og livssituasjoner. Man kan påstå at disse egenskapene til dystopien gjør at den passer utmerket med litterære samtaler som tilnæringsmåte, hvor elevene kan berikes med ulike erfaringer av teksttolkning, både gjennom å bli bedre bevisst over sitt eget møte med teksten samtidig som de også eksponeres for andre elevs tolkninger av teksten.

En bekymring som kan oppstå i forbindelse med dystopisk litteratur, er spørsmålet om litteraturen er for dyster for de unge leserne. Dette er selvfølgelig viktig å ta stilling til, i og med at en slik bekymring naturligvis har en relevans for spørsmålet om bruk av dystopisk litteratur i litteraturundervisningen. Basu, Broad og Hintz (2013, s. 2) peker innledningsvis i

sin bok på en bekymring i sammenheng med at unge lesere tilsynelatende finner dystopisk litteratur, med dens skrekksamfunn og dystre og negative fremtidsskildring, attraktivt. Det at dystopien er såpass mørk, og at den, som i *Dødslekenes* tilfelle, ofte skildrer et negativt bilde av fremtiden, gjør at man kan stille seg kritisk til hvor gunstig det er å eksponere unge for litteratur med et tilsynelatende pessimistisk fremtids- eller verdensbilde.

Derimot har ikke dette nødvendigvis en negativ implikasjon. Som Basu, Broad og Hintz (2013, s. 6) konstaterer, kan dystopien også knyttes til en form for flukt fra ens egen hverdag. Som Nilson (2020, s. 36) videre påpeker, har dystopien andre «spilleregler», og gjennom å lese dystopien, med sine mørke og alvorlige temaer, kan man legge vekk ens egne hverdagslige problemer. Man kan argumentere for at ungdomsperioden generelt kan ses på som en tøff periode med det som kan føles som mange hindringer. Når dystopien tilbyr sin mørke tematikk, eksempelvis sentrert rundt makt, kontroll og barbari slik som i *Fluenes Herre* og *Dødslekenes*, kan det distrahere leserne fra sine egne problemer.

Som Aalstad (2020, s. 111) hevder, får leseren en trygg avstand fra det mørke i dystopien gjennom at det er fiksjonelt. Selv om dystopiens tematikk kan tolkes som et speil for vårt eget samfunn, er det ikke en dokumentar. Selv om det oppstår rom for å tolke tematikken i lys av historiske og samtidsaktuelle konflikter, er karakterene og handlingen i boken fiksjonell: Brutaliteten som rammer karakterene er oppfunnet, slik at når man lukker boken kan man legge det fra seg. Videre er det også nødvendig å påpeke at funnene i analysene også viser at dystopien inneholder budskap som fremmer håp og optimisme. Dystopisk litteratur eksisterer ikke for å være deprimerende eller for å skape følelser av håpløshet. Dystopiens mørke kan altså fungere som en flukt fra egne hverdagsproblemer, og den kan hjelpe leserne i å reflektere over- og se sine egne liv i nye lys.

7 Konklusjon

For å oppsummere lyder problemstillingen for denne oppgaven *Dystopiens potensial – Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere, og hva slags styrker har den dystopiske ungdomslitteraturen i undervisningssammenheng?* Jeg har analysert og undersøkt dystopiske kjennetegn og didaktiske implikasjoner innenfor *Dødslekene* (2008) og *Fluenes Herre* (1954) og skrevet et teoretisk grunnlag om dystopien som sjanger, møtet mellom leseren og dystopisk litteratur, didaktikk knyttet til litteraturundervisning og danning, leselyst og litterære samtaler samt relevante elementer fra læreplanen for norskfaget. I diskusjonskapittelet har jeg delt problemstillingen i to underkapitler: «Hva gjør dystopien attraktiv for unge lesere?» og «Dystopiens styrke i kontekst av undervisningen». For å få svar på problemstillingen har jeg gått i dialog mellom teorigrunnlaget og analysene av de to dystopiske romanene for å diskutere forskningsspørsmålene i lys av disse.

I forbindelse med hva som gjør dystopien attraktiv for unge lesere, handler det første funnet om at dystopisjangeren er spennende og engasjerende. Dystopisk litteratur inneholder som regel spenningsfylt handling med mye action, og kan ta for seg spennende konsepter som det å måtte overleve og å klare seg selv. Videre inneholder også dystopien klare budskap, og disse klare budskapene kan føre til en følelse av relevans og identifikasjon. I tillegg kan også dystopiens tendens til å involvere seg i samtidsaktuelle problemstillinger og tematikk være med på å fremheve følelsen av relevans, som man kan argumentere gjør sjangeren attraktiv. Til slutt kan også dystopiens handlingsmomenter og dype tematikk sies å legge til rette for en følelsesmessig respons. Den følelsesmessige responsen kan gi gode leseopplevelser, og kan derfor være en årsak til at dystopisjangeren er en attraktiv sjanger for unge lesere.

I sammenheng med dystopiens styrke i kontekst av undervisning, er først og fremst dystopisjangerens popularitet en styrke. Ved at læreren er bevisst over hva slags litteratur som er attraktiv og hvorfor den er attraktiv for unge lesere, kan dette brukes til å utvikle leselyst i klasserommet. Videre kan man stille seg kritisk til om *Dødslekene* alene kan fungere innenfor litteraturundervisningen, på bakgrunn av at det er den første boken i en trilogi, men i og med

at boken kan sies å inneholde de viktigste elementene som utgir dystopiens didaktiske potensial, kan man konkludere med at *Dødslekene* kan stå på egne ben.

Dystopien inneholder et didaktisk potensial gjennom å kunne reflektere rundt betydningen av de litterære virkemidlene, formålet til tekstene og sjangertrekkene som kommer til syne. Dystopien kan sies å være elevvennlig litteratur ved at den, gjennom dens bruk av litterære virkemidler, er engasjerende å forholde seg til. Videre kan dystopisk litteratur også være elevvennlig gjennom at den har en verdi i sammenheng med dystopiens identifiseringspotensial i tillegg til at den kan gi gode og estetiske leseropplevelser. Til slutt kan dystopiens elevvennlighet understrekes gjennom klare budskap og samtidsaktuell tematikk. Ved å lese ungdomsdystopi, kan eleven tilegne seg kunnskap og innsikt innenfor dystopiens tematikk og kontekst på en enkel og tilgjengelig måte. Likevel kan man stille seg kritisk til at verken *Dødslekene* eller *Fluenes Herre* inneholder samfunnskritikk direkte rettet mot det norske samfunn, og at begge bøkene kan sies å være mangelfulle i forhold til miljø- og klimatematikk.

Videre ligger også dystopiens styrke i dens potensial for danning. Først og fremst kan dystopiens følelsesmessige respons føre til engasjement overfor fortellingene, og med dystopiens dype tematikk kan dette føre til refleksjon rundt moralske spørsmål og sentrale verdier. Gjennom dystopien kan elevene bedre rustes til å bli aktive samfunnsmedborgere. Danningspotensialet oppstår også gjennom dystopiens evne til å gi innblikk i situasjoner en kanskje ikke har noen tidligere tilknytning til, i tillegg til dystopiens tendens til å gi innblikk i ulike utfordringer og livssituasjoner. Dette innebærer et danningspotensial i sammenheng med at elevene kan videreutvikle respekt for menneskeverdet gjennom å utvikle forståelse, empati og medmenneskelighet overfor andre. Dystopien illustrerer hvor viktig det er å ta hensyn til hverandre og behandle andre med respekt.

Dystopiens tilknytning til samtidsaktuelle problemstillinger i tillegg til dens dype tematikk sies å gi dystopien en særlig styrke i forbindelse med å bruke litterære samtaler som tilnæringsmetode. Litterære samtaler er nyttig i sammenheng med å videreutvikle evnen for refleksjon og kritisk tenkning, og dystopiens dype tematikk og tilknytning til samtidsaktuelle problemstillinger kan føre til at elever, gjennom å diskutere og reflektere rundt dystopisk litteratur innenfor litterære samtaler, kan berikes med tolkningserfaringer både gjennom

bevisstgjøring av eget møte med litteraturen og gjennom andre elevers tolkninger og perspektiver.

Til slutt kan man stille seg kritisk til om dystopien er for mørk og dystert for unge lesere, men gjennom at den kan knyttes til en form for flukt fra ens egen hverdag, ved at leserne får en avstand til litteraturen på bakgrunn av at den er fiksjonell, og gjennom dystopiens budskap om håp og optimisme, kan man konkludere med at dystopien altså ikke er for mørk og dystert for de unge leserne.

I forbindelse med videre didaktiske implikasjoner som følge av denne oppgaven, kan det understrekes at denne oppgaven er basert på litterær analyse og teori. Videre kan funnene fra denne oppgaven og implikasjonene som følger av funnene, undersøkes og utforskes praktisk blant elever i klasserommet, for eksempel gjennom bruk av litterære samtaler. I tillegg understreker funnene fra denne oppgaven en begrensning overfor miljøtematikk innenfor *Dødslekene* og *Fluenes Herre*, og derfor kan dystopiens styrke i undervisningssammenheng videre undersøkes i lys av dystopiske romaner som legger større vekt på denne typen tematikk innenfor handlingsforløpet.

Referanser

Aalstad, N. (2020). Dystopier. I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2. utg., s. 101-112). Cappelen Damm AS.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-126). Samlaget.

Basu, B., Broad, K. & Hintz, C. (2013). *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*. Routledge.

Collins, S. (2020). *Dødslekene*. (T. Sjøgren-Erichsen, overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Opprinnelig utgitt 2008).

Golding, W. (1968). *Fluenes Herre*. (I. Hagerup, overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1954).

Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. (s. 13-26). Universitetsforlaget.

Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.

Karlsen, E. (2022, 24. mars). Panem et circenses. I *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/panem_et_circenses

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Moe, M. (2020). Litteraturundervisning. I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2. utg., s. 229-246). Cappelen Damm AS.

Nilson, M. (2013). Teen noir: om mørket i modern ungdomslitteratur. BTJ Förlag.

Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3 utg.). Universitetsforlaget.

Teather, C. (2024, 6. mars). What is the Met Gala and why is everyone so *obsessed* with it? *Glamour*. <https://www.glamourmagazine.co.uk/article/what-is-the-met-gala>