

«Det minnet mest om en fremmed, kald og nesten død planet.»

En lesning av Thomas Engers *Enkebyen - de bortførte* (2019) i et didaktisk perspektiv.

INGEBORG CECILIE BERGSLAND

VEILEDER

Magnus Thunes Jensen

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Å skrive en masteroppgave kan kanskje sammenlignes med reisen heltinnen gjennomgår i mange ungdomsdystopier. For på veien mot målet har jeg støtt på en rekke utfordringer og prøvelser, og jeg har tidvis lurt på om prosjektet ville gå i boks.

Heldigvis har en masterstudent, som heltinnen i ungdomsdystopien, en rekke gode hjelpere som deler av sin kunnskap. En stor takk må derfor rettes til veileder Magnus Thunes Jensen. Denne oppgaven ville ikke vært den samme uten dine kloke råd og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen.

Jeg må også få rette en stor takk til mamma, pappa og Christoffer for oppløftende heiarop fra sidelinjen. Med deres støtte i ryggen har jeg lyktes med å dra prosjektet i land.

Forhåpentligvis kan jeg nå tre inn i læreryrket med større faglig innsikt og erfaringer som jeg håper både jeg selv og mine framtidige elever kan dra nytte av.

Sist, men ikke minst, må jeg få takke Marthe og Edda for trivelige kaffepauser i en ellers så dystopisk hverdag.

Takk!

Kristiansand, 15.mai.

Ingeborg

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Bærekraftig utvikling – mer enn bare klima og miljø?	3
1.4 Fagfornyelsen og LK20	4
1.5 Tidligere forskning på barne- og ungdomslitteratur i et bærekraftperspektiv	7
1.6 Oppgavens struktur	9
2.0 Teoretiske betraktninger	10
2.1 Dystopien som sjanger	10
2.1.1 Dystopia og dystopi – et fiktivt sted og en litterær sjanger	11
2.1.2 En hybridsjanger?	12
2.1.3 Koblingen til samtiden	14
2.1.4 Samfunnskritisk funksjon	15
2.2 Ungdomsdystopien	16
2.2.1 Ungdomsdystopiens byggeklosser	16
2.2.2 Nære og fjerne – en inndeling av ungdomsdystopiene	18
2.2.3 Sentrale motiver og tematiske tendenser	19
2.2.4 Ungdomsdystopiens karakterkonstruksjoner	21
2.2.5 En sjanger blottet for håp?	22
2.2.6 Ungdomsdystopiens didaktiske potensial	23
2.3 Fra teori til analyse: metode	25
3.0 Analyse av <i>Enkebyen - de bortførte</i> (2019)	28
3.1 Forfatterskap og resepsjon	28
3.2 Romanens peritekst.....	29
3.3 Romanens ytre handling	31
3.4 Komposisjon og spenningsoppbygging.....	31

3.5 Fortellersituasjon, fremstillingsform og fortellertempo	36
3.6 Karaktergalleri	37
3.6.1 Prosjekt- og konfliktakse	38
3.6.2 Stella Stærk – en klassisk dystopisk heltinne?.....	39
3.6.3 Cyto, Alhena og Cursa - sentrale støttende sekundærkarakterer	43
3.7 Romanens setting.....	45
3.7.1 Et dystert miljø- og naturlandskap	46
3.7.2 Digitalt diktatur – et strengt og kontrollerende samfunn	48
3.8 Intertekstuelle spor og allusjoner.....	50
3.9 Motiv, samfunnskritikk og norm	52
3.9.1 Passiv og naiv holdning til klima- og miljøendringer.....	53
3.9.2 Inhuman flyktningpolitikk	53
3.9.3 Diskriminering og kvinneforakt.....	54
3.10 Tematikk	56
3.11 Oppsummering av analyse og didaktiske refleksjoner	57
3.11.1 En roman som innbyr til både eskapisme, kritisk tenking og politisk engasjement?	59
3.11.2 Romanens didaktiske potensial i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling	60
4.0 Enkebyen - de bortførte (2019) i klasserommet.....	65
4.1 Klassesamtale om dystopien som sjanger og førlesning.....	66
4.2 Leseoppdrag	68
4.3 Litterær samtale og klassesamtale	71
4.4 Skriveoppgaver	73
5.0 Avslutning og oppsummering.....	74
5.1 Videre forskning	75
Litteraturliste	76
Sammendrag	86

Abstract	87
Vedlegg 1	88
Vedlegg 2	90

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Vi lever i en tid med pandemier, terrorisme, klimautfordringer, undertrykking av kvinner og en rekke andre globale utfordringer som påvirker oss alle i større eller mindre grad. Hvordan vi håndterer disse utfordringene, vil være avgjørende for hvilket samfunn vi får i framtiden. Skolen som institusjon har til nå ikke vært god nok til å ta disse problemstillingene innover seg. Gjennom Stortingsmelding 28 - *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Regjeringen, 2016) ble det vedtatt at bærekraftig utvikling skulle innlemmes som et tverrfaglig tema i alle fag og på alle nivåer i skoleverket.

Integreringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling innebærer at man bør stille seg spørsmålet om hvordan dette overordnede temaet kan trekkes inn i norskundervisningen. Dette spørsmålet danner noe av bakgrunnen for avhandlingen, der jeg ønsker å belyse sentrale aspekter ved det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling gjennom nærlesning av en ungdomsdystopi. Dystopien jeg har valgt å fokusere på i denne sammenheng, er Thomas Engers *Enkebyen - de bortførte* (2019).

Som fremtidig lærer ser jeg det som relevant å gjøre meg kjent med en teksttype som lenge har beskjeftiget seg med globale utfordringer som klimaendringer, teknologiske nyvinninger og pandemier. Mange dystopier beskriver dessuten totalitære samfunn hvor makthaverne viser et skremmende menneskesyn. Sjangeren berører i det hele tatt en rekke samfunnsutfordringer som blant annet FNs bærekraftsmål har som intensjon å bekjempe.

En annen begrunnelse for å ta en nærmere titt på dystopien som sjanger, er at mange ungdommer finner dystopiske romaner spennende og engasjerende. Belegg for dette finner vi ikke minst dersom vi tar en nærmere kikk på hvilke bøker som er nominert til ungdommenes kåring av årets ungdomsroman – Uprisen. Blant de nominerte til Uprisen kan vi f.eks. finne hele sju nominasjoner av dystopiske romaner de siste seks årene (Uprisen, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).¹ De dystre framtidsfortellingene har også blitt populære blant en eldre leserskare, og Maja Lundes og Gert Nygårdshaugs dystopiske romaner har toppet salgslistene både i Norge og utlandet (Norli, 2019). Sjangerens popularitet har samtidig bredd seg til andre

¹ Tidligere nominasjoner til Uprisen har jeg hentet fra arkivet: <https://uprisen.no/arkiv/>

medium, og de siste årene har man sett en økende interesse for dystopiske framtidsunivers både i fjernsyns- og filmformatet. Dette har ført til at både klassiske dystopiske romaner som *The handmaid's tale* (1985) og ungdomsdystopier som f.eks. *Hunger Games* (2008) og Veronica Roths *Divergent* (2011) nå er å finne i både film- og serieformat.

Dystopiens fascinasjonskraft ligger kanskje i dens evne til å male et bilde av hvordan framtiden vår en dag kan komme til å se ut dersom vi ikke tar farlige tendenser i samfunnet på alvor. Litteraturviteren Thorstein Norheim peker på noe av dette når han hevder at dystopiens popularitet kan forklares med de globale bærekraftutfordringene vi står overfor, og som vi opplever å ha liten makt eller mulighet til å gjøre noe med (Sveen, 2017). De tyske litteraturviterne, Christian Ludwig og Nicole Maruo-Scröder, peker samtidig på kampen mellom gode og onde krefter som en mulig årsak til sjangerens popularitet blant ungdommen (2018, s. 16).

Selv om ungdomsdystopiens popularitet har avtatt noe de seneste årene, topper fremdeles mange dystopiske ungdomsromaner utlånslistene på biblioteket. Blant romanene på topplisten finner vi også denne oppgavens primære analyseobjekt, *Enkebyen - de bortførte* (2019).²

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom det fem år lange studiet har jeg hatt både disiplinfag og profesjonsfag som en del av utdanningen. Siden denne oppgaven skrives som en avsluttende oppgave på en femårig lektorutdanning, hadde jeg et ønske om å skrive en oppgave som kombinerte kunnskap som jeg har tilegnet meg både fra disiplinfaget nordisk språk og litteratur og profesjonsfaget norskdidaktikk. Oppgavens siktemål blir derfor å gjøre en litterær analyse av *Enkebyen - de bortførte* (2019) i et sjangerteoretisk og didaktisk perspektiv. Hovedproblemstillingen lyder av den grunn som følger:

Hvilke dystopiske trekk kan vi finne, og hvilket didaktisk potensial har romanen i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling?

² *Enkebyen - de bortførte* er å finne blant de ti mest utlånte ungdomsromanene hos Deichman i 2020. Hentet fra: https://deichman.no/aktuelt/Mest%20i%20p%C3%A5%20Deichman%20i%202020_edbf227e-92de-41f8-a1c2-7a75bd043264

Som framtidig lærer ser jeg det også som relevant å stille spørsmålet om hvordan romanen kan benyttes i en undervisningssituasjon, og denne avhandlingens siste del vil derfor kretse rundt spørsmålet:

Hvordan kan man arbeide med Enkebyen - de bortførte (2019) i klasserommet?

1.3 Bærekraftig utvikling – mer enn bare klima og miljø?

Selve begrepet bærekraftig utvikling ble presentert av Brundtland-kommisjonen i 1987, som en «[...] utvikling som tilfredsstillter dagens behov uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å tilfredsstillte sine behov.» (FN-sambandet, 2020a). Dette innebærer altså å kunne overlevere verden til våre etterkommere slik «[...] vi hadde ønsket at den forrige generasjon hadde overlevert [den til] oss» (Regjeringen, 2012). Det er Brundtland-kommisjonens definisjon som blir benyttet i det nye læreplanverket (LK20) (Klein, 2020, s. 17).

Denne definisjonen er meget vid og rommer mange tolkninger. Den vide definisjonen har både blitt omfavnet og kritisert. Kritisert fordi den ikke tar stilling til de ideologiske motsetningene som ligger i den, men samtidig rost fordi begrepet rommer tolkninger det har vært mulig å enes om over hele verden (Klein, 2020, s. 17). Det har vist seg at mange tolker begrepet bærekraftig utvikling som læren om miljøet. Det er imidlertid umulig å løse miljøutfordringene i dagens samfunn uten å se miljøutfordringene i sammenheng med sosiale og økonomiske dimensjoner (Klein, 2020, s.21). Et viktig mål for at verden skal bevege seg i en mer bærekraftig retning, er derfor ifølge FN at vi arbeider sammen på de tre områdene: sosiale forhold, klima og miljø og økonomiske forhold (FN-sambandet, 2020a). «Dette blir ofte kalt de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling» skriver FN-sambandet videre (2020a). «Det er samspeillet mellom disse områdene som avgjør om noe er bærekraftig», bemerker doktorgradsstipendiat Judith Klein i sin bok *Bærekraftig utvikling i skolen* (2020, s. 21).

Den sosiale dimensjonen av bærekraftbegrepet innebærer at «alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for anstendig liv», og det er «menneskerettighetene [som] er det viktigste utgangspunktet for dette.» (FN-sambandet, 2020a). De sosiale forholdene «sier noe om hvordan mennesker har det i et samfunn, om de får oppfylt rettighetene sine, og om det har mulighet til å påvirke egne liv og samfunnet de lever i.» (FN-sambandet, 2020a). Malin Alkestrand poengterer i sitt kapittel «Bristen på sosial hållbarhet i framtiden – ungdomsdystopien Eleriatriologins didaktiska potential» at det er en tendens til at den sosiale

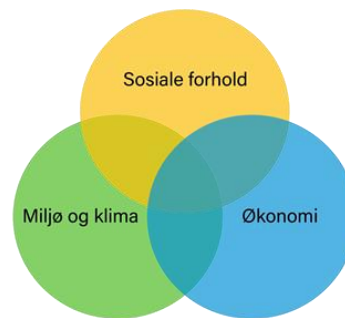
dimensjonen av bærekraftbegrepet kommer i bakgrunnen av klima- og miljødimensjonen (2020, s. 166). Dette er en interessant bemerkning, og noe vi som lærere også bør ha i bakhodet i en undervisningssituasjon. Klima- og miljødimensjonen i bærekraftbegrepet «handler om å ta vare på naturen og klimaet som en fornybar ressurs for mennesker» (FN-sambandet, 2020a).

3



Bildet viser FNs 17 bærekraftsmål.

(FN-sambandet, 2020a)



Denne figuren viser de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling.

(FN-sambandet, 2020a)

1.4 Fagfornyelsen og LK20

Bakgrunnen for fagfornyelsen og den nye læreplanen (LK20) var blant annet at en rekke skoleforskere og ikke minst lærere uttrykte bekymring for at læreplanene var for omfattende, samt at for mange og detaljerte kompetansemål bidro til overflatelæring og en svært teoritung skolehverdag (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 24). Begreper som stofftrensel og fragmentert detaljkunnskap gikk ofte igjen. I tillegg var det stort behov for at skolen endret seg i takt med sentrale samfunnsendringer (Klein, 2020, s. 7). For å snu den tunge skoleskuta, ble det i første omgang satt ned et utvalg som skulle se på hvilke kompetanser de unge ville trenge i framtiden. Dette utvalget startet sitt arbeid i 2013 og fikk navnet Ludvigsen-utvalget etter lederen av gruppa, Sten Ludvigsen. Prosessen med arbeidet endte i en rekke anbefalinger og råd som bidro til at Stortinget vedtok å fornye alle fagene i grunnskolen og de bærende fagene i videregående skole (Regjeringen, 2019). Gjennom Stortingsmelding 28 – *Fag – Fordypning*

³ Diagrammet og bærekraftmålene er hentet fra FN-sambandet sin nettside: <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

og forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet ble det derfor varslet en fornyelse av det gamle læreplanverket fra 2006 (NOU 2015:8). I denne utredningen ble det blant annet lagt vekt på at det skulle arbeides mer med dybdelæring (NOU 2015: 8, s.10). I tillegg ble de tre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring foreslått innført (NOU 2015:8, s. 49). Med stor involvering fra skolesektoren ble det deretter utviklet et nytt læreplanverk med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets rapport. Det var mange instanser som fikk ta del i høringene. Skoler, enkeltlærere, organisasjoner og flere interessegrupper bidro med innspill, og det ble derfor en meget bred og demokratisk prosess.

Da arbeidet nærmet seg slutfasen, gikk imidlertid Kunnskapsdepartementet imot sitt eget vedtak og kuttet flere av de tverrfaglige temaene i en rekke fag, deriblant norsk.

Kunnskapsdepartementet anmodet om at følgende avsnitt under temaet bærekraftig utvikling skulle slettes:

Norskfaget bidrar til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling gjennom å utvikle elevenes kunnskap om hvordan tekster framstiller forholdet mellom mennesket og naturen lokalt og globalt. Gjennom fagets tekstmangfold, kritisk lesing og dialog utvikler elevene evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som oppstår når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Norskfaget bidrar til at elevene gjøres i stand til å ta ansvarlige valg og til å påvirke samfunnet gjennom språket. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Fagplangruppen, organisasjoner og en rekke norsklærere fra det ganske land reagerte umiddelbart på departementets innstilling, og etter sterke protester gjennom underskriftskampanjer og opprop ble bærekraftig utvikling igjen tatt inn som et sentralt tema i fagfornyelsen (Ulvestad, 2019).

For denne oppgaven er integreringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema av særlig interesse. Det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* er, som Klein bemerker, «integret som en rød tråd gjennom hele læreplanverket, i formålsparagrafen, i læreplanverkets overordnede del, i kjerneelementene og i kompetansemålene» (2020, s. 9). I den overordnede delen av læreplanverket blir *bærekraftig utvikling* beskrevet på følgende måte:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.

Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og

fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.

Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologitvilling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres. (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Siden denne oppgavens overordnede målsetning er undersøke hvilket didaktisk potensial *Enkebyen - de bortførte (2019)* har i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, er det nødvendig å ta en nærmere kikk på hvordan bærekraftig utvikling blir beskrevet i læreplanen for norskfaget.

I læreplan for norskfaget (NOR01-06) kan vi blant annet lese at bærekraftig utvikling innebærer at «elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene skal samtidig kunne «lese kritisk og delta i dialog» for å utvikle sin evne til «å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Norskfaget skal videre bidra «til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget gir en rekke innfallsporter. Det handler ikke bare om klima og miljø, selv om svært mange fortrinnsvis knytter det nevnte miljøaspektet til begrepet. Fordeling av ressurser, utdanning for alle, likestilling og medborgerskap er noen områder som er relevante å berøre i norskfaglig sammenheng.

Det er også hensiktsmessig å presisere at temaet bærekraftig utvikling ikke er noe som er nytt og som eksplisitt kom i forbindelse med fagfornyelsen og LK 20. Som tidligere omtalt er dette et begrep som har en historie knyttet til Brundtland-kommisjonens rapport *Vår felles framtid* (FN-sambandet, 2020a). Temaene og ikke minst begrepet i seg selv har nå fått en ny aktualitet i tråd med fagfornyelsen. Dette gir skolen og ikke minst norskfaget en stor mulighet til å skape engasjement og til å «lese kritisk og delta i dialog» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dannelsesaspektet er en sentral del av norskfaget, og det tverrfaglige temaet bærekraft kan dermed være en nøkkel til å skape videre perspektiver og gode holdninger blant elevene.

I tillegg til de tre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, kan vi også merke oss at det har blitt etablert seks kjerneelementer i norskfaget. Disse går under navnene: *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst*, *muntlig kommunikasjon*, *skriftlig tekstskapning*, *språket som system og mulighet og språklig mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Siden denne oppgaven skal undersøke det didaktiske potensialet i en roman og til slutt reflektere over hvordan man kan arbeide med romanen i klasserommet, er det de tre kjerneelementene tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst og muntlig kommunikasjon som blir viet størst oppmerksomhet.

Det første kjerneelementet, *tekst i kontekst*, handler om at «[e]levne skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det andre kjerneelementet, *kritisk tilnærming til tekst*, innebærer på sin side at «[e]levne skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* vektlegges det på sin side at elevene skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre kan vi lese at elevene skal kunne «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

1.5 Tidligere forskning på barne- og ungdomslitteratur i et bærekraftperspektiv

Thomas Engers *Enkebyen - de bortførte* (2019) har ikke vært gjenstand for akademisk analysearbeid tidligere. Siden denne oppgaven skal undersøke romanens didaktiske potensial i lys av bærekraftig utvikling, kan det likevel være interessant å se nærmere på andre prosjekter som har tatt for seg barne- og ungdomslitteratur i et bærekraftperspektiv. I de følgende avsnittene vil jeg derfor presentere noen av disse. Jeg har begrenset meg til å trekke frem forskning gjennomført i Norden.

Et stort og omfattende forskningsprosjekt som bør nevnes i den forbindelse, er prosjektet NaChiLitCul ved Høgskulen på Vestlandet som ble opprettet i 2013 (Høgskulen på Vestlandet, 2021). Dette forskningsprosjektet resulterte blant annet i boken *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (2018). Denne boken har en rekke bidragsyttere, og presenterer flere analyser av barne- og ungdomslitteratur i et økokritisk perspektiv (Goga et al., 2018). Fra det svenske forskningsfeltet har boken *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman: I barn och ungdomslitteratur* (2020) blitt utgitt (Löwe &

Skåve). I denne boken benyttes det også økokritiske perspektiver på dikt, drama, bildebøker og romaner med ungdom som målgruppe (Löwe & Skåve, 2020).

Det kan også være interessant å se nærmere på andre forskningsoppgaver som har tatt for seg norske ungdomsdystopier i et bærekraftperspektiv. I den forbindelse kan det trekkes frem at det er skrevet to masteroppgaver om Lars Mæhles *Bouvetøya 2052*. I begge tilfeller har det blitt benyttet økokritiske briller. Den første masteroppgaven er skrevet av Anne Marit Jota, og går under navnet «Miljø- og klimakrise i Lars Mæhles *Bouvetøya 2052*: En økokritisk lesning» (2018). I denne oppgaven drøfter Jota hvilke virkemidler som blir tatt i bruk for å fremstille klima- og miljøkrise. Videre ser hun også på hvilket danningspotensial som ligger i romanen (Jota, 2018). Lars Mæhles *Bouvetøya 2052* er også gjenstand for analyse i Line Alvheim Åses masteroppgave ««Når vi blir voksne er det for seint:» Klimaengasjement i to romaner for barn og unge» (2019). I denne oppgaven gjør Åse en økokritisk drøfting av klimafremstillingen i *Bouvetøya 2052* og Arne Svingens *En himmel full av skyer* (2019). Blant forskningsspørsmålene som Åse stiller seg i denne masteroppgaven, finner vi blant annet: Hvilke kunnskaper formidles om klimaendringene, og hvilke følelser vekkes hos leseren? (2019). I både Jota og Åses masteroppgave er det klima- og miljødimensjonen av bærekraftbegrepet som har blitt viet størst oppmerksomhet.

Min oppgave skiller seg fra tidligere forskning på ungdomsdystopier i et bærekraftperspektiv ved at jeg har valgt å benytte meg av sjangerteori som teoretisk rammeverk. Dette valget bunner i at jeg skal undersøke hvilke dystopiske trekk vi kan finne i ungdomsromanen. Videre har jeg et ønske om å vise hvordan *Enkebyen - de bortførte* (2019) innbyr til refleksjon rundt en rekke problemstillinger innenfor den sosiale pilaren av bærekraftbegrepet. Den sosiale dimensjonen berører, som tidligere nevnt, blant annet grunnleggende menneskerettigheter og likestilling mellom kjønnene for å nevne noen momenter. Dette innebærer at økokritikken ikke tilbyr de relevante redskapene. Det er dermed ikke sagt at jeg ikke finner at økokritisk tilgang til tekster kan være et verdifullt redskap i litteraturundervisningen, men at jeg som følge av ønsket om å ta for meg den sosiale dimensjonen, har valgt sjangerteori som hovedtilnærming.

Med utgangspunkt i mitt valg av problemstilling, kan det være interessant å se nærmere på tidligere forskning som befatter seg med noe av det samme. Den svenske litteraturforskeren Malin Alkestrand, gjør i sitt kapittel «Bristen på sosial hållbarhet i framtiden – ungdomsdystopin Eleriatriologiens didaktiska potential» en analyse av den østerrikske

forfatteren Ursula Poznanskis *Eleriatrilogi* (2014-2016). I denne analysen er det den sosiale dimensjonen av bærekraftbegrepet som er i fokus (2020).

I likhet med Alkestrand (2020) vil jeg se nærmere på hvilke momenter innenfor den sosiale dimensjonen som *Enkebyen - de bortførte* (2019) innbyr til refleksjon rundt. Denne avhandlingen skiller seg imidlertid fra Alkestrands analyse ved at den inneholder en didaktisk del der jeg reflekterer over hvordan man bruke romanen i en undervisningssituasjon.

1.6 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i totalt fem kapitler. Disse kapitlene har jeg igjen delt inn i ulike underkapitler. I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen for oppgaven samt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil jeg ta for meg relevante teoretiske perspektiver. I dette kapitlet vil jeg rette oppmerksomheten mot dystopien som sjanger, med et særlig henblikk mot karakteristiske trekk ved ungdomsdystopiene. Dette kapitlet inneholder også en redegjørelse av dystopiens didaktiske potensial i klasserommet.

Med utgangspunkt i Bjarne Markussens påstand om at man ikke kan «drive meningsfull undervisning uten selv å ha gransket og forstått teksten man skal undervise i» (2014, s. 205), vil jeg i kapittel 3 gjøre en litterær analyse av *Enkebyen - de bortførte* (2019). Analysen vil først bli gjennomført fra et sjangerteoretisk ståsted hvor jeg kommenterer og identifiserer dystopiske trekk underveis i analysen. Deretter vil jeg komme med noen refleksjoner om romanens didaktiske potensial i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Videre vil jeg i kapittel 4 ta for meg hvordan man kan arbeide med romanen i klasserommet. I denne delen av oppgaven, tar jeg i bruk sentrale norskdiraktiske metoder, og forsøker underveis å legitimere valgene norskdiraktisk. Avhandlingen avrundes i kapittel 5 hvor jeg kommer med en avslutning og oppsummering.

Helt bakerst har jeg plassert to vedlegg. Det første vedlegget (vedlegg 1) inneholder spørsmål som jeg har tenkt elevene skal ta utgangspunkt i når de litterære samtalene skal gjennomføres. Det andre vedlegget (vedlegg 2) inneholder skriveoppgaver som elevene skal arbeide med etter at vi har lest romanen.

2.0 Teoretiske betraktninger

Jeg vil på de følgende sidene gjøre rede for relevante teoretiske betraktninger. Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven har jeg blant annet hentet fra Balaka Basu, Katherine R. Broad og Carrie Hintzs innledningskapittel i boken *Contemporary Dystopian Fiction For Young Adults* (2013). I innledningskapittelet presenterer de tre forskerne noen sentrale kjennetegn ved de angloamerikanske ungdomsdystopiene. Jeg finner dette kapittelet relevant, fordi jeg skal undersøke hvilke dystopiske trekk vi kan finne i analyseobjektet *Enkebyen – de bortførte* (2019).

En annen sentral kilde som har blitt benyttet i oppgavens teoridel, er de tyske litteraturforskerne Christian Ludwig og Nicole Maruo-Schröders bok «Tell freedom i Said Hello» (2018). I likhet med Basu et al. (2013) sin bok presenteres det også i denne boken noen karakteristiske trekk ved ungdomsdystopiene som er relevant sett i lys av oppgavens problemstilling. Boken inneholder også en didaktisk del hvor ungdomsdystopiens didaktiske potensial blir gjort rede for og diskutert. Boken har flere bidragsytere, og jeg har særlig benyttet meg av Rüdiger Heinzes kapittel «Through a Glass, Darkly: Contemporary Young Adult Dystopias» (2018) og Maria Eisenmanns kapittel «The Potential of Young Adult Dystopian Fiction in the EFL Classroom» (2018) som teoretisk bakgrunn for oppgaven. Eisenmanns kapittel er relevant for denne oppgavens del fordi jeg vil undersøke romanens didaktiske potensial.

En siste kilde som bør trekkes frem, er Nina Aalstads kapittel «Dystopier» i *Ungdomslitteratur – en innføring* (2020). I dette kapittelet presenteres det også noen kjennetegn ved ungdomsdystopiene som er relevant i tilknytning til oppgavens målsetning.

2.1 Dystopien som sjanger

Siden ungdomsdystopien kan sies å tilhøre den videre tradisjonen av dystopisk litteratur (Basu et al., 2013, s. 6), vil jeg først ta for meg sentrale elementer ved dystopien som sjanger. Videre vil se på sentrale kjennetegn ved ungdomsdystopiene, for til sist å behandle ungdomsdystopiens didaktiske potensial i klasserommet.

2.1.1 Dystopia og dystopi – et fiktivt sted og en litterær sjanger

Før jeg tar fatt på dystopien som sjanger, kan det være formålstjenlig å definere begrepet *dystopia*. I den forbindelse kommer vi ikke utenom begrepet utopi som ofte regnes for å være dens motsetning. Utopiens begrepshistorie knyttes gjerne til den engelske humanisten Thomas More, og hans berømte verk *Utopia* (1516). I dette verket smeltet More sammen det greske ordet «outopia» som betyr «et ikke-sted» og ordet «Eutopia» som betyr «et bra sted» (Ludwig & Nicole-Scröder, 2018, s. 11). En utopi beskriver derfor «et perfekt sted», og står i kontrast til begrepet *dystopia* som på sin side beskriver «et dårlig sted» (Ludwig & Nicole-Schröder, 2018, s. 11).

Når det gjelder dystopiens begrepshistorie, knyttes den gjerne til den engelske filosofen John Stuart Mill og hans tale holdt i det britiske parlamentet mot midten av 1800-tallet (Nilson, 2013, s. 35). Den britiske forskeren, Gregory Claeys, har på sin side påpekt at man kan finne bruk av ordet «dustopia» i HL. Younges bok *Utopia: or Apollo's golden days* allerede i 1747 (Aalstad, 2020, s.102). I dette tilfellet er det altså snakk om *dystopia* som et fiktivt sted, men en dystopi kan også beskrive en litterær sjanger. Et spørsmål man da kan stille seg er hva som kjennetegner dystopien som litterær sjanger?

Et kort og fruktbart svar på dette gis av Christine Hamm i en artikkel publisert for SNL. Her beskrives den litterære dystopien på følgende måte: «Et oppdiktet, fremtidig skrekksamfunn, en skildring av et samfunn hvor dårlige krefter har fått overtaket, for eksempel i form av diktatur, kriminalitet eller miljøsammenbrudd» (2018). Nina Aalstad skriver i *Ungdomslitteratur – en innføring* at:

Mange dystopier skildrer det som til å begynne med framstår som en utopi: Et harmonisk, balansert samfunn der alle kjenner sin plass og etter sigende er fornøyd med det. Men det kommer fort fram at samfunnet fungerer kun så lenge ingen stiller spørsmål eller bryter ut av det faste mønsteret. (Aalstad, 2020, s.102).

Den litterære dystopien bringer altså leseren inn i et mørkt og dystert fiktivt samfunn hvor skremmende politiske ledere har festet jerngrepet, eller hvor livsgrunnlaget er ødelagt som følge av en naturkatastrofe eller et annet sammenbrudd. Den dystopiske litteraturen skildrer slik sett det motsatte av den utopiske litteraturen som beskriver en verden hvor «menneskenes hverdagsliv har blitt forandre til det bedre» for å bruke Werner Mathisen sine ord (2018).

Mens den utopiske litteraturens historiske linjer kan trekkes helt tilbake til Thomas Mores verk *Utopia* som ble publisert i 1516, har den litterære dystopien en kortere historisk linje

(Sargent, 2010, s. 39). Claeys hevder i kapittelet «The origins of dystopia: Wells, Huxley and Orwell» at den litterære dystopiens historiske røtter kan spores tilbake til slutten av 1800-tallet og begynnelsen på 1900-tallet (2010, s. 108). Sjangerens oppblomstring i denne perioden knyttes gjerne til en endring i tankesett og forventninger til framtiden. Den kinesiske litteraturforskeren, Wang Xialon, poengterer blant annet at det fant sted en vending i måten man nå betrakter verden på. Troen på teknologiske fremskritt og en bedre verden, ble byttet ut med en mer pessimistisk og kritisk innstilling til framtiden (2016). Første verdenskrig, den store depresjonen og spanskesyken er også å finne blant faktorene som bidro til en mer pessimistisk innstilling til framtiden (Sargent, 2010, s. 42). Samtidig førte fremveksten av totalitære regimer i Tyskland og Sovjetunionen til at man for alvor stilte seg kritisk til styresmaktene (Ludwig & Maruo-Scröder, 2018, s. 13). Claeys skriver at 1900-tallets dystopiske romaner «becomes the predominant expression of the utopian ideal, mirroring the colossal failures of totalitarian collectivism.» (2010, s. 108). Den dystopiske litteraturen oppstod derfor som en reaksjon på den utopiske litteraturens portrettering av idylliske drømmesamfunn.

Et sentralt verk som knyttes til denne perioden, er blant annet Aldous Huxleys' *Brave New World* (1932). I denne romanen bringes vi inn i et fiktivt framtidunivers preget av streng kontroll og «undertrykking av mennesker i et høyteknologisk samfunn» (Aalstad, 2020, s. 103). Et annet sentralt verk som vi ikke kommer utenom å nevne, er George Orwells *1984* (1949). I Orwells roman, følger vi protagonisten Winston Smiths liv i et totalitært samfunn hvor menneskenes meninger og handlinger blir forsøkt styrt gjennom massiv overvåking og brutal makt. Begge de to nevnte romanene, kan ifølge Claeys, ses på som viktige representanter for den klassiske dystopien (2010, s. 113-119).

2.1.2 En hybridsjanger?

Førstelektor Torgeir Haugen presenterer i sin bok *Fantastisk litteratur: deriblant science fiction og heroisk fantasilitteratur* (1995) en inndeling av skjønnlitteratur i to kategorier. Den første kategorien går under navnet fantastisk litteratur, mens den andre kategorien har merkelappen realisme (Haugen, 1995, s.8). Han poengterer samtidig at de to kategoriene må «ses på som ytterpunkter» da man ofte kan finne «realistiske trekk i den fantastiske litteraturen» og omvendt (Haugen, 1995, s. 8). Hva denne oppgaven angår, er det den fantastiske litteraturen som er av særlig interesse. Den fantastiske litteraturen kan ifølge

Litteraturvitenskapelig leksikon (2015) defineres på følgende måte: «samlebetegnelse for litteratur som på ulike måter bryter med konvensjonelle oppfatninger om hva som er sannsynlig.» (Lothe et al., s. 62).⁴ I denne kategorien plasseres blant annet sjangre som fantasy, eventyr og science fiction.⁵

Dystopiene (og utopiene) deler likhetstrekk med både science-fiction- og fantasy-sjangeren. I tillegg kan vi merke oss at dystopien (og utopien) regnes for å være en undersjanger av science-fiction. Det er derfor først nødvendig å ta en nærmere kikk på science-fiction-sjangeren for å besvare hva som kjennetegner dystopien som sjanger.⁶

Et sentralt kjennetegn ved science-fiction litteratur er blant annet at handlingen i romanen er lagt til en nær eller fjern framtid. I tillegg spiller teknologi og vitenskapelige oppfinnelser «en mer eller mindre fremtredende rolle» (Lothe et al., 2015, s. 205). De vitenskapelige oppfinnelsene og nyskapningen som blir tatt bruk, er på sin side «underlagd kravet på förändring över tid» (Öhman, 2002, s. 162). Den jugoslaviske litteraturviteren Darko Suvin, presenterer i boka *Metamorphoses of Science Fiction On the Poetics and History of a Literary Genre* begrepet *cognitive estrangement* som er relevant dersom vi skal forstå sjangerens distinksjon fra realistisk litteratur, og fra en annen litteraturkategori som fantasy (2016, s. 15).

Det første ordet *cognitive*, innebærer at de vitenskapelige oppfinnelsene og nyskapningene som blir tatt i bruk, må bygge på «logiska rationelle och vetenskapliga förklaringar» for å bruke Anders Öhman sine ord (2002, s. 162). I motsetning til fantasy-sjangeren, stilles det altså krav om en vis realistisk ramme. Magiske evner, hekser og andre overnaturlige vesener som vi ofte kan finne i fantasy-litteraturen, har derfor ingen sentral plass i science-fiction og dystopier.

Det andre ordet, *estrangement*, kan på sin side oversettes til distansering eller fremmedgjøring, og innebærer at det skapes «en slags sekundär värld som vänder upp och ned på den kände

⁴Det kan innvendes at det finnes ulike synspunkter som råder. Den fransk-bulgarske litteraturviteren Tzvetan Todorov presenterer en mer avgrenset betydning av fantastisk litteratur. Han «avgrenser «det fantastiske mot henholdsvis «det uhyggelige» og «det vindunderlige»» (Lothe et al., 2015, s. 62). I denne oppgaven benytter jeg meg av den brede betydningen av ordet.

⁵Innenfor det angloamerikanske forskningsmiljøet er det utbredt å bruke termen spekulativ fiksjon som en paraplybetegnelse på science fiction, horror og fantasy (Ludwig, 2018, s. 187).

⁶Det finnes også en uenighet blant teoretikerne om hvorvidt dystopien bør ses på som en egen sjanger eller om den skal regnes som en undersjanger av science-fiction. Joseph W. Campbell peker f.eks. på i sin bok *The order and the other* (2019) at dystopien bør ses på som en egen sjangerkategori (s.4). Torgeir Haugen regner i sin bok *Fantastisk litteratur: deriblant science fiction og heroisk fantasilitteratur* dystopien og utopien som en undersjanger av science fiction (1995, s. 4-5). Det samme gjør Lothe et al. (2015) i *Norsk litteraturvitenskapelig leksikon* (s. 237). I denne oppgaven støtter jeg meg derfor til disse.

världens normer och värden.» (Öhman, 2002, s. 162). Dette er den fantastiske dimensjonen, og Öhman forklarer videre at fremmedgjøringen hjelper leseren med å se den vanlige verden med et par nye briller (2002, s. 162). Magnus Staxrud poengterer i sin masteravhandling «Dystopi og samfunnskritikk» at «den litterære dystopien er visjonsdiktning» (2010, s. 21). Staxrud viser videre til Darko Suvin's beskrivelse om at visjonssamfunnet «er et mulig umulig» (2010, s. 21). Dette innebærer at universet/verden som skapes i dystopiene er et «sted som kan tenkes, men som ikke finnes.» (Staxrud, 2010, s.21).

Handlingen i dystopiene (og utopiene) er i likhet med science-fiction sjangeren ofte lagt til framtiden, men *må* ikke være lagt frem i tid (Campbell, 2019, s. 81). Teknologi og vitenskapelige oppfinnelser kan ha en sentral plass i mange dystopier, og blir ofte brukt til å kontrollere og overvåke innbyggerne. Likevel finnes det, som Lothe et al. (2015) poengterer: «utopier og dystopier som ikke kan karakteriseres som science-fiction» (s. 237). De amerikanske litteraturprofessorene Alleen Pace Nilson og Kenneth L. Donelson trekker også frem at når det dystopiske samfunnet først har blitt etablert, er det vanlig at forfatteren velger å flytte fokuset vekk fra teknologien og over på sosiale og psykologiske aspekter (2009, s. 238).

Grensen mellom dystopier, science-fiction og fantasy kan virke flytende, og dagens moderne dystopier preges av en sjangerhybriditet eller sjangerpluralisme (Eisenmann, 2018, s. 139). Det finnes dystopier som inneholder tydelige trekk fra science-fiction-sjangeren, og det finnes dystopier som ikke har disse trekkene i det hele tatt (Eisenmann, 2018, s. 139). Det finnes også dystopiske romaner med mer eller mindre fantastiske trekk (Skåve, 2017, s.103).

2.1.3 Koblingen til samtiden

Forfatter Christine Lehnen poengterer i boka *Defining Dystopia* (2016) at det er viktig at de dystopiske romanene inneholder referanser til forfatterens egen samtid, samt at samfunnet som skildres i fortellingene «could credibly develop out of reality» (s.17). Torgeir Haugen peker på framtidsperspektivet som sentralt i den forbindelse: «Det at fortellingene er lagt til framtida, er et *grep* som gjør det mulig å tydeliggjøre tendenser i forfatterens samtid samt skape et litterært univers.» (1995, s. 15). Vi kan dermed si at den dystopiske litteraturen retter søkelyset mot «the present moment of history» (Lehnen, 2016, s. 17). Den norske ungdomsromanforfatteren, Lars Mæhle, hevder mye av det samme når han sier at: «En dystopi er i mine øyne mer en samtidsroman enn en framtidsroman fordi det den virkeliggjør,

er å ta tendensen ved vår tid – og blåse dem opp og dermed synliggjøre dem i en tenkt framtid [...]» (Mæhle sitert i Birkeland et al., 2018, s. 602).

I sin videre redegjørelse for den dystopiske sjangeren bemerker Lehnen at koblingen til den virkelige verden og forfatterens samtid er nødvendig dersom leseren skal oppfatte det fiktive universet som troverdig. Uten koblingen til den virkelige verden og forfatterens samtid står romanen, ifølge Lehnen, i fare for å miste sin viktigste funksjon, nemlig å advare mot farlige tendenser i samfunnet (2016, s. 17). Koblingen til den virkelige verden og forfatterens samtid bør derfor ses på som et viktig kjennetegn ved dystopien som sjanger.

2.1.4 Samfunnskritisk funksjon

Som nevnt i avsnittet ovenfor, er dystopiens viktigste funksjon å advare mot farlige tendenser i samfunnet (Lehnen, 2016, s. 17). Fantasy-litteratur og science fiction-litteratur kan også ha en samfunnskritisk funksjon, så denne funksjonen er ikke unik for dystopiene som sjanger, men den bør likevel trekkes frem som en av de mest sentrale sjangerkonvensjonene. Ved å plassere handlingen i et framtidig fiktivt univers hvor skremmende makter har fått overtaket, eller hvor verden er i ferd med å gå under som følge av menneskenes manglende evne til å ta vare på naturen og arts mangfoldet, rettes det en skarp kritikk mot farlige utviklingslinjer og tendenser i samfunnet (Claeys, 2010, s. 107). Wang Xialon hevder at styrken til de dystopiske romanene ligger i dens evne til å møte leseren med «fresh perspectives on problematic social practices that might otherwise be taken for granted» (2016). Joseph W. Campbell trekker på sin side frem at dystopisjangeren legger opp til at forfatteren kan problematisere og kritisere dagsaktuelle problemstillinger, og samtidig nå ut med et politisk budskap til et publikum som ikke alltid er like politisk engasjert (2019, s. 37).

Hvordan den samfunnskritiske holdningen kommer til uttrykk varierer fra roman til roman. Nina Aalstad peker på at den samfunnskritiske holdningen kan bli vist gjennom «komikk og latterliggjøring» eller med et mer «gjennomført alvorlig preg» (2020, s. 103). Den svenske litteraturforskeren Åsa Nilsson Skåve trekker i sitt kapittel «Dystopiske og utopiske drag i svenska ungdomsromaner» frem at det politiske og samfunnskritiske perspektivet «kan vara allt från tydlig närvarande till komplext inbäddade, men är sällan frånvarande» (2017, s. 105). Formålet er å vise hvor galt det kan gå dersom vi ikke tar utfordringene på alvor, samt oppfordre til endring og handling (Sambell, 2003, s.163).

2.2 Ungdomsdystopien

Ungdomsdystopiene deler mange likhetstrekk med dystopiene for voksne, men vi kan også finne noen gjennomgående trekk ved ungdomsdystopiene som står i opposisjon til sjangerens uttrykk for et voksent publikum. På de følgende sidene vil jeg utdype dette nærmere.

2.2.1 Ungdomsdystopiens byggeklosser

Dystopien som sjanger er som nevnt ovenfor, preget av en hybriditet. Denne hybriditeten kjennetegner ikke minst ungdomsdystopiene som i enda større grad enn de klassiske dystopiene for voksne, henter elementer fra andre sjangre. I *Contemporary Dystopian Fiction for young adults* (2013) bemerker for eksempel de tre forskerne Balaka Basu, Katherine R. Broad og Carrie Hintz at det slett ikke er uvanlig å finne spor fra både dannelsesromanen, eventyrsjangeren og kjærlighetsromanen i de dystopiske ungdomsromanene (s.6). Basu et al. (2013) finner denne sjangerpluralismen positiv, og hevder blant annet at bruk av kjente mønstre og sjangre kan ha en pedagogisk effekt ved at ungdommene gjenkjenner mønstre fra tidligere lesing:

Yet there may be some readers aesthetic value to this mixture: if readers are already primed to respond to the conventions they recognize from other works, they may find the new genre more resonant and accessible. (Basu et al., 2013, s.6).

Dannelsesaspektet kommer ofte til syne ved at protagonisten oppdager og gjennomskuer det dystopiske samfunnets begrensninger og urettferdighet. Protagonisten forlater barndommens trygge havn og må «[confront] the harsh truths of the adult world» for å bruke Basu et al. sine ord (2013, s. 7). De voksne tar ikke ansvar, og protagonisten(e) ser seg derfor nødt til å ta ansvar i et forsøk på å skape en bedre verden (Basu et al., 2013, s. 7). Den tyske litteraturviteren Rüdiger Heinze skriver at: «In young adult dystopias, the issue of exit rights and forced participation becomes an allegory of growing up and coming of age» (2018, s. 29).

Det trenger imidlertid ikke bare være et strengt undertrykkende samfunn som fører til modning hos protagonisten. En endring av livstilværelsen som følge av en naturkatastrofe kan også være en viktig bidragsyter for protagonistens utvikling mot voksenlivet (Basu et al., 2013, s.7). I en verden hvor naturen er på randen til å kollapse eller har kollapset totalt blir ungdommene ofte overlatt til seg selv (Basu et al., 2013, s. 3).

Bruk av trekk fra dannelsesromanen, kan på den andre siden føre til en viss ambivalens, påpeker Basu et al. (2013) videre (s.7). I et forsøk på å redde verden og stå opp imot urett, blir

ungdommene ofte bevisst på sine egne begrensinger (Basu et al., 2013, s. 7). En slik bevissthet kan ifølge Basu et al. (2013) lære protagonisten ”to strike a compromise between change and acceptance: to come to terms with an imperfect world” (s. 7). Når det gjelder den klassiske hjem-borte-hjem strukturen som kjennetegner dannelsesromanen, er den derimot byttet ut med det Aalstad kaller for «hjem-borte-hva nå? -struktur» (2014).

Vi kan også merke oss at dystopier for ungdom i større grad har en tilknytning til eventyr, heroisk fantasy og mytiske strukturer. Tar vi for oss trekk fra eventyrsjangeren, kan vi i første omgang trekke frem at vi i ungdomsdystopiene blir kjent med en helt(er) eller heltinne(r) som blir utsatt for en rekke prøvelser og farer de må forsøke å overvinne (Basu et al., 2013, s.7). Eventyret settes også ofte i gang som følge av en naturkatastrofe eller et annet sammenbrudd som fører til at protagonisten må begi seg ut på en reise (Basu et al., 2013, s. 7). Andre trekk som ofte er å finne er blant annet «den klassiska spänningskurvan, med stegning, motstånd, klimax, nedgående och ett lyckligt eller olyckligt slutt” kan vi blant annet lese i *Från fablar til manga 2* (Boglund & Nordenstam, 2016, s. 115). Det er heller ikke uvanlig at protagonisten(e) blir stilt overfor ulike moralske dilemmaer og at romanens slutt er tvetydig og åpen, bemerker Ann Boglund og Anna Nordenstam (2016, s.115).

Et annet karakteristisk trekk ved ungdomsdystopiene er at kjærlighet og romantikk ofte får spille en sentral rolle (Heinze, 2018, s. 32). Basu et al. (2013) trekker frem at det romantiske plottet kan bidra til å vekke en interesse hos leseren, men at det ofte har en mer betydningsfull rolle enn kun å være et interesseskapende element (s.8). Forelskelse og romantiske følelser som en karakter utvikler kan blant annet bidra til å gi protagonisten nye perspektiver, samt oppfordre dem til handling og kamp (Basu et al., 2013, s. 8). Mye av det samme poengterer Nicole Maruo-Schröder i sitt kapittel «Technological Progress. Adult Power, and Teenage Bodies in 21st-Century Dystopias» hvor hun skriver at de romantiske følelsene som protagonisten utvikler overfor en annen karakterer, kan være med på å trigge «the heroine’s political awakning» (2018, s. 64). Det romantiske plottet kan spille en sentral rolle i mange ungdomsdystopier, men opptar på den andre siden ikke hovedscenen, skriver Rüdiger Heinze (2018, s. 32). Integreringen av et romantisk plott er likevel et sentralt sted hvor ungdomsdystopiene skiller seg fra de klassiske dystopiene for voksne (Heinze, 2018, s.32).

Teorien om ungdomsdystopiens byggeklosser vil være et sentralt verktøy som jeg benytter meg av i oppgavens analysedel. Kan vi identifisere de samme byggeklossene som Basu et al. (2013) peker på i *Enkebyen - de bortførte* (2019)?

2.2.2 Nære og fjerne – en inndeling av ungdomsdystopiene

Den svenske litteraturviteren Maria Nilson skiller i sin bok *Teen Noir: Om mørkret i modern ungdomslitteratur* mellom to ulike grupper av dystopier. I den første gruppen finner vi dystopiene som «skildrar en nära framtid», og i den andre gruppen plasseres de dystopiene som gir oss innblikk i en fjern framtid (2013, s. 37). En tilsvarende inndeling i to grupper gis av Nina Aalstad i kapittelet «Dystopier» i *Ungdomslitteratur – en innføring* (2020). Aalstad skiller mellom det hun kaller «fortellinger om strenge samfunn» og «postapokalyptiske fortellinger». Hun poengterer at hennes inndeling bygger videre på Nilsons inndeling i nære og fjerne dystopier, og skriver videre at:

[D]e nære er de postapokalyptiske fortellingene, der handlingen kunne utspilt seg her og nå, og som i grove trekk er ulike varianter av at naturen «slår tilbake» mot menneskene etter langvarig forurensing og manglende tiltak for å redde klodens miljø.» (Aalstad, 2020, s. 103)

De postapokalyptiske fortellingene er ifølge Aalstad de som er mest vanlig i Norden (2020, s. 104). I disse fortellingene er det to ulike former for ødeleggelse av samfunnet som ofte gjør seg gjeldende, nemlig sykdom og eller naturkatastrofer (Aalstad, 2020, s. 106). Her kan det imidlertid innvendes at det trolig også er mulig å trekke en distinksjon mellom det Basu et al. (2013) kaller for «environmental dystopia» og «postapocalyptic dystopia» (s.3). I boken *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults* trekkes nettopp et slikt skille. Basu et al. (2013) trekker blant annet frem at de postapokalyptiske romanene skiller seg fra klimadystopien ved at den også tar for seg mulige smittsomme sykdommer, og eller en ny global verdenskrig. De poengterer samtidig at man i de postapokalyptiske romanene ofte kan finne totalitære regimer som har overtatt makten, og som utøver streng kontroll over innbyggerne sine (Basu et al., 2013, s. 3).

Det bør også trekkes frem at det blant teoretikerne på feltet finnes en uenig om hvorvidt romaner med postapokalyptiske narrativer kan regnes som dystopier, eller om de bør ses på som en egen sjangerkategori. Aalstad viser i sitt kapittel «Dystopier» til Gregory Claeys' kapittel «Three Variants on the Concept of Dystopia» hvor romaner med postapokalyptiske narrativer blir regnet som én av tre typer dystopier (2020, s. 103). I innledningskapittelet til *Contemporary Dystopian Fiction For Young Adults* skrevet av Balaka Basu, Katherine R. Broad blir også de postapokalyptiske romanene regnet som dystopier (2013, s. 3). I denne oppgaven støtter jeg meg derfor til disse teoretikerne.

Ser vi nærmere på hva som kjennetegner «de fjerne» dystopiene, ser vi at handlingen er «lagt til en ukjent fremtid, der det er blitt etablert et strengt undertrykkende samfunn» (Aalstad, 2020, s.103). Aalstad finner at fortellingene om de strenge samfunnene er de mest vanlige sett i et internasjonalt perspektiv. Sentrale trekk ved slike dystopier, er blant annet at innbyggerne mister sin frihet og selvstendighet samt at mostand mot regimet «blir slått hardt ned på» (2020, s. 104). Et viktig moment å trekke frem som Aalstad poengterer videre i sitt kapittel, er at mange dystopiske verk kan ha trekk fra begge kategoriene eller gruppene (2020, s.104).

Denne inndelingen av dystopier i to ulike grupper er interessant sett i lys av oppgavens problemstilling, og jeg vil i analysedelen undersøke hvorvidt *Enkebyen - de bortførte* (2019) kan plasseres i en av de to gruppene. Dette vil jeg undersøke nærmere i kapittel 3.7.2.

2.2.3 Sentrale motiver og tematiske tendenser

Dystopier med en eldre leserskare som målgruppe kan trolig deles inn etter motivisk hovedinteresse. Enkelte dystopiske verk som f.eks. Orwells *1984* er tydelig politisk og ideologikritisk og fremmer kritikk av totalitære regimer. Andre er mer psykologisk innrettet som f.eks. William Goldings *Fluenes Herre* (1954). Mens atter andre er postapokalyptiske eller feministiske som Margret Atwoods *The handmaid's tale* (1985) (Larsen, 2010, s.18). Andre sentrale motiver som bør nevnes, er overbefolkning eller det andre ytterpunktet infertilitet.

Når det gjelder tematikk, poengterer Rüdiger Heinze i kapittelet «Through a Glass, Darkly: Contemporary Young Adult Dystopias» at ungdomsdystopiene behandler mye av den samme tematikken som vi ofte kan spore hos de klassiske dystopiene. Dette gjelder for eksempel statlig kontroll, sosial organisering og totalitarisme (Heinze, 2018, s. 34). Basu et al. (2013) hevder på sin side at hver ungdomsdystopi har sin egen estetikk og politisk orientering, men at det er mulig å spore to tematiske tendenser i dagens romaner (s. 3). De to tematiske tendensene Basu et al. (2013) finner, sammenfaller i stor grad med Nina Aalstads inndeling av dystopier i to kategorier som jeg har nevnt tidligere i oppgavens teoridel.

Dagens ungdomsdystopier reflekterer og tematiserer i likhet med dystopier rettet mot voksne, dagsaktuelle tendenser og problemstillinger i samfunnet. En global problemstilling som vi står overfor nå og i de kommende årene, er klima- og miljøendringer. Daglig publiseres det nye forskningsartikler som inneholder alarmerende rapporter om hvordan det står til med jordkloden vår. Samtidig ser vi at nyhetsbildet stadig oftere presenterer bilder fra

naturkatastrofer som jordskjelv, flom og orkaner. I lys av dette, peker Basu et al. (2013) på klima- og miljøendringer som en viktig tematisk tendens i mange ungdomsdystopier. I disse romanene bringes vi inn et fiktivt univers hvor global oppvarming og andre framtidige klima- og miljøutfordringer for alvor har fått fotfeste, og hvor de unge protagonistene må kjempe en kamp for å overleve (Basu et al., 2013, s. 3).

Den andre tematiske tendensen som Basu et al. (2013) peker på i sitt innledningskapittel, er frihet og individualitet vs. statlig kontroll og totalitarisme (s.4). I disse romanene bringes leseren inn et fiktivt samfunn hvor et undertrykkende regime sitter med makten og kontrollen over innbyggerne. Hverdagen til de unge protagonistene som lever under det undertrykkende regimet, preges blant annet av vold, overvåkning og begrenset yringsfrihet (Basu et al., 2013, s. 4).

En tredje tematisk tendens er teknologi og vitenskapelig utvikling. De siste årene har vi sett en markant økning i teknologibruken i samfunnet, og teknologien kommer trolig til å spille en enda større rolle i folks liv i framtiden. Teknologiske og vitenskapelige fremskritt fører verden fremover og kan bringe med seg mye positivt, men den kan også ha en mulig skadevirkende effekt på jordkloden, dyr og mennesker. Teknologien kan misbrukes av diktaturer og politiske ledere, og med utviklingen følger derfor både positive og negative konsekvenser. I artikkelen «Dystopian Nightmare in Contemporary Adolescent Fiction» peker den kinesiske litteraturforskeren Wang Xialon, på at mange moderne ungdomsdystopier uttrykker en skeptisk holdning til teknologiutvikling (2016). Basu et al. (2013) trekker på sin side frem at dagens dystopiske ungdomsromaner uttrykker en uro og skepsis knyttet til bioteknologi og «how biotechnology destabilizes conceptions of humanity and the boundaries of the human body.» (s. 12). Teknologi og vitenskapelig utvikling bør derfor også trekkes frem som en sentral tematisk tendens i mange ungdomsdystopier.

Det bør også nevnes at mange dystopier (og utopier) retter søkelyset mot kvinners posisjon og rettigheter i samfunnet. En klassiker som bør nevnes i denne sammenheng, er Margret Atwoods *The handmaid's tale* fra 1985. I denne dystopien følger vi protagonisten Offred i et religiøst og totalitært samfunn. Samfunnet styres i denne romanen av konservative menn, og fruktbare kvinner begrenses til å være rene avlssdyr som skal bringe den menneskelige rasen videre (Nilson, 2018, s. 146). Et gjennomgående tema i mange feministiske dystopier er, ifølge Maria Nilson, forestillingen om reproduktivitet (2018, s.142). Dette temaet ses også i Atwoods roman, og kan ifølge Nilson også stadig oftere ses i mange dystopiske ungdomsromaner (2018, s. 147). Mange ungdomsdystopier med en feministisk vinkling

portretter dessuten en sterk heltinne-skikkelse som slåss mot et autoritært og undertrykkende regime (Nilson, 2018, s. 155). Dette vil jeg utdype mer i avsnittet 2.2.4 om ungdomsdystopiens karakterkonstruksjoner.

Til sist kan det nevnes at ungdomsdystopiene i større grad enn dystopier for voksne behandler problematikk og utfordringer knyttet til ungdomstiden. I tillegg til tematikk som klima, miljø, teknologiutvikling, frihet vs. statlig kontroll og totalitarisme, kan man derfor også finne tematikk knyttet til identitet, kjærlighet, kropp og seksualitet i de dystopiske ungdomsromanene (Heinze, 2018, s. 37).

2.2.4 Ungdomsdystopiens karakterkonstruksjoner

Aalstad påpeker at man i ungdomsdystopiene ofte kan finne en protagonist som innehar unike evner (2020, s. 109). Aldersmessig befinner karakterene seg, som i ungdomslitteratur generelt, gjerne i aldersgruppen tolv til atten år (Heinze, 2018, s. 30). De unge protagonistene skildres ofte med egenskaper som mot og handlekraft. De avslører samfunnets undertrykkende mekanismer og ikke sjeldent bestemmer de seg for å gjøre mostand mot regimet (Hintz & Ostry, 2003, s. 9). Ifølge Heinze, kan de unge protagonistene ses på som forkjempere for endring og en mer humanitær verden (2018, s. 31). Aalstad fremhever samtidig hvordan protagonistene med «stor selvstendighet og integritet understreker for leserne verdien av å tenke selv» (2020, s. 109).

Et annet trekk ved karakterene som bør trekkes frem, er at man i sentrum for opprøret ofte finner en ung jente eller kvinne (Heinze, 2018, s. 32). Som følge av dette, har flere forskere interessert seg for å undersøke hva som kjennetegner disse dystopiske heltinnene. I boken *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction* gjør de tre forskerne Sara K. Day, Miranda A. Green-Barteet og Amy L. Montz med flere, en undersøkelse av de kvinnelige protagonistene i flere ungdomsdystopier. I innledningskapittelet skriver de at de unge kvinnene ofte forsøker å skape en verden som er friere og mer likestilt (2014, s.3). På den måten får de "the role of active agent rather than passive bystander" (Day et al., 2014, s.4) skriver de videre.

En annen teoretiker som har presentert noen interessante betraktninger om de dystopiske heltinnene og heltene, er den australske litteraturforskeren Jessica Seymour. I sin analyse av karakterene i flere ungdomsdystopier bemerker hun at de kvinnelige karakterene: «often show to perform a hyper-masculinity, particularly in dystopian narratives where physical strength

and pragmatism are portrayed as useful personality traits» (Seymour, 2016, s. 134). De klassiske maskuline egenskapene som fysisk styrke og mot er derfor ikke begrenset til de mannlige karakterene. Dette sammenfaller i stor grad med Maria Nilsons betraktninger i kapittelet «Demokrati och dystopier: Om människosyn i moderne ungdomsromaner» hvor vi blant annet kan lese: «vi i bok efter bok [møter] påfallande starka och handlingskraftiga unga kvinnor som genom sitt sätt att vara och agera på bryter mot vår samtids genusmönster.» (2017, s. 54).

Når det gjelder de mannlige karakterene, finner Seymour at det er en tendens til at de unge guttene utøver en ny form for maskulinitet hvor følelser og omsorg blir vurdert som positive egenskaper: «The men of YA dystopia, in contrast, have a remarkable capacity for empathy and emotional competence» (2016, s. 632). Seymours forskning baserer seg imidlertid på angloamerikanske ungdomsdystopier, og det er interessant å undersøke hvorvidt vi finner de samme tendensene i en norsk ungdomsdystopi. I kapittel 3.6.2 og 3.6.3 vil jeg derfor undersøke dette nærmere.

2.2.5 En sjanger blottet for håp?

Teolog og forfatter Paul Leer-Salvesen skriver i sitt kapittel «Håpets didaktikk» (1996) at barn og unge har behov for undervisning som ivaretar håpet for framtiden, og som ikke tar livsmotet bort fra dem (s.12-13). Mange dystopier presenterer oss for et mørkt og dystert univers hvor den økologiske katastrofen er en realitet. Et relevant spørsmål å stille seg i et didaktisk perspektiv, er derfor om sjangeren er for mørk og dyster uten spor av håp for framtiden?

Som et svar på dette spørsmålet, kan det nevnes at ungdomsdystopiene i større grad enn dystopier for voksne formidler et håp for framtiden. Den svenske litteraturviteren, Maria Nilson, vil ha det til at det finnes en «konvention om at desse böcker ska innehålle någon form for hopp kvar» (2017, s.57). Mye av det samme poengterer Basu et al. (2013) i innledningskapittelet til boka *Contemporary Dystopian Fiction For Young Adults* hvor de peker på at de klassiske dystopiene som f.eks. George Orwell's *1984* hadde som mål å advare leseren, mens nyere dystopier «are expressly concerned with how to use this warning to create new possibilities for *utopian hope* within the space of text» (s. 3, min kursivering). Videre skriver de:

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 et al., 2013, s. 3).

De hevder altså at dystopiene formidler et framtidshåp til tross for at det kan se aldri så mørkt ut. Lignende betraktninger om ungdomsdystopiens evne til å formidle et slags håp i håpløsheten, trekkes frem av Joseph W. Campbell i boka *The order and the other* (2019). I denne boken bemerker han blant annet at:

The «lack of hope» they describe in the text actually stands in to give the reader hope. The reader sees the difference between the text world and his/her own empirical world, which can call the reader to action: perhaps, the reader thinks, there is a chance to avert a world such as the text presents. (Campbell, 2019, s. 85).

Campbell hevder altså at dystopiene tilbyr leseren et refleksjonsrom som kan stimulere hen til å ta grep og forhindre at fremtiden blir like mørk og dystre som den leseren presenteres for i det fiktive universet. Skal vi tro Maria Nilson (2017), Basu et al. (2013) og Joseph W. Campbell (2019) er derfor ikke ungdomsdystopiene så mørke og dystre som de ved første øyekast ser ut til å være.

2.2.6 Ungdomsdystopiens didaktiske potensial

Den tyske litteraturforskeren Nadine Krüger, hevder i kapittelet ““The Odds Are Never in Our Favor”: Dystopia as Metaphor for Adolescence” at ungdomsdystopiene tilbyr leserne både fiktiv flukt og eksplisitt didaktikk. Kombinasjonen av muligheten for en fantasifull flukt og didaktikk hevder hun gir ungdomsdystopiene et stort potensial i klasserommet (Krüger, 2018, s. 165). Basu et al. (2013) deler denne oppfatningen, og skriver blant annet: «As YA dystopias engage with contemporary political and social questions, they revolve around two contrasting poles: education and escape» (s.5).

Et spørsmål man da kan stille seg er hva slags kunnskap og innsikt dystopiene kan gi elevene? En litteraturforsker som tar for seg dette, er Maria Eisenmann som i kapittelet «The Potential of Young Adult Dystopian Fiction in the EFL Classroom», blant annet peker på mulighetene som ligger i å utvikle elevenes kritiske tenking og politiske bevissthet (2018, s. 142). I kapittelet skriver hun blant annet at:

Through the imagined encounter with another society in a world with so many issues stacking up, dystopias invite students to critically reflect on questions of political, cultural and social relevance in their own society. (Eisenmann, 2018, s. 142).

Skal vi tro Eisenmann, ligger det altså en mulighet til å oppøve elevenes politiske bevissthet og evne til kritisk tenking i møte med de dystopiske ungdomsromanene. Basu et al. (2013) trekker frem mye av det samme, og ser blant annet mulighetene som ligger i å nå ut med et politisk budskap til en elevmasse som ikke alltid har vært så engasjert og interessert i politikk tidligere i livet (s. 5). Å skape politisk engasjement rundt sentrale og globale problemstillinger i samfunnet, sammenfaller godt med sentrale verdier i norskfaget som blant annet vektlegger at «[fa]aget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Videre under «[n]orskfagets relevans og sentrale verdier» kan vi blant annet lese at «[fa]aget 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» (Utdanningsdirektoratet, 2020e, min kursivering). Som nevnt innledningsvis i oppgaven, legges det også vekt på at elevene skal ha en kritisk tilnærming til tekst i ett av kjerneelementene som nå er en del av det nye læreplanverket.

Joseph W. Campbell trekker på sin side frem mulighetene som ligger i dystopiens evne til å stimulere til selvrefleksiv undersøkelse:

Because of their inherently critical orientation toward culture, science fiction and dystopian literature are ideal texts for stimulating self-reflexive examination in a classroom. Readers cannot help but call their ideological constructions and dispositions toward the other into question when the text's entire purpose is to inveigle them to do so. (Campbell, 2019, s. 127-128).

Mange dystopier skildrer, som tidligere omtalt, strenge og totalitære samfunn. Gjennom «fortellingene om de strenge samfunnene» blir barn og unge presentert for samfunn hvor grunnleggende verdier som frihet, rett til liv og anledning til å hevde sin mening fritt ikke er selvskrevede menneskerettigheter. De to amerikanske forskerne, Hintz & Ostry, hevder at slike romaner: «challenge young readers to consider the value of every individual to the community, as well as the need to keep society from dismantling individual rights.» (2003, s. 9). Videre peker de også på at barn og unge kan lære mye om sosial organisering ved å lese dystopisk litteratur (Hintz & Ostry, 2003, s. 7). Mulighetene som ligger i å utvikle elevenes forståelse for demokrati, statlig organisering og misbruk av politisk makt, bør derfor også trekkes frem som et didaktisk potensial ved ungdomsdystopiene.

Ytterligere et potensial som Marie Eisenmann peker på i sitt kapittel, er mulighetene som ligger i å utvikle interkulturell og transkulturell kompetanse. Som vi har sett på tidligere i denne oppgavens teoridel, problematiserer og tematiserer ungdomsdystopiene ofte globale problemstillinger som teknologiutvikling, miljø- og klimaendringer, sosial organisering og bruk og misbruk av politisk makt (Eisenmann, 2018, s. 144). Eisenmann poengterer at disse problemstillingene som strekker seg langt utover landegrensene, og hun ser derfor en mulighet til å utvikle barn og unges transkulturelle og interkulturelle kompetanse. Evne til perspektivtaking blir i den sammenheng sentralt da dette kan bidra til å utvikle empati, noe som igjen er en sentral kompetanse innenfor transkulturell og interkulturell kompetanse (Eisenmann, 2018, s. 143).

Et siste potensial som bør trekkes frem, er mulighetene for å skape engasjement og inspirere til endring. Eisenmann trekker blant annet frem at:

Dystopian fiction mirrors what can go wrong and thus helps students to see how the potentially problematic developments can inspire change and those involved to work together in order to achieve a common goal, e.g. students can learn not only about the abuse of power, but can be enabled to see political structures in order to develop an ethical commitment towards them. (Eisenmann, 2018, s. 142).

Å inspirere elevene til handling og endring, er en sentral kompetanse innenfor utdanning for bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 39), og Eisenmanns betraktning er dermed interessant sett i lys av denne oppgavens problemstilling.

2.3 Fra teori til analyse: metode

Denne oppgavens siktemål er å undersøke dystopiske trekk og vurdere det didaktiske potensialet i Engers roman i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. For å besvare problemstillingen, er det nødvendig å gjøre en litterær analyse av romanen. Denne oppgavens metode er av den grunn litterær analyse. I boka *Litterær analyse – en innføring* (2012) forklares metoden overordnet «[...] som en systematisk fremgangsmåte, der man undersøker og stiller spørsmål til sin gjenstand, det vil si objektet, for å oppnå viten.» (Andersen et al., s. 18). En litterær analyse innebærer også nærlesning, og underveis i oppgaven har jeg støttet meg til Bjarne Markussens nærlesningsstrategier. Disse er presentert i *Ungdomslitteratur – en innføring* (2014, s. 205-215).

Det kan også presiseres at jeg har valgt å benytte meg av en eklektisk tilnærming til verket. Dette medfører at jeg henter verktøy fra flere litteraturteoretiske retninger, og at jeg i analysen

av romanen vil se på både tekstinterne strukturer og kontekstualisere romanen i lys av tendenser i samfunnet. I analysen av de tekstinterne strukturene henter jeg redskaper fra strukturalismen. Dette er en litteraturteoretisk retning som utviklet seg i Frankrike på 1960-tallet, og som i korte trekk kjennetegnes ved at man forsøker «å kartlegge mønstre eller strukturer litteraturen er konstruert etter og inngår i» (Claudi, 2013, s. 68). Et sentralt mål for strukturalistene var, ifølge Mads Claudi, «å skape en slags «litterær grammatikk» (2013, s.68). De russiske formalistene, med Vladimir Propp som en sentral skikkelse, var en viktig inspirasjonskilde for mange strukturalister (Claudi, 2013, s. 36). En av dem som lot seg inspirere av de russiske formalistenes ideer, var den franske strukturalisten Algirdas Greimas'. Med utgangspunkt i Vladimir Propps 31 eventyrfunksjoner utviklet han sin aktantmodell (Claudi, 2013, s. 73).

I denne oppgaven vil jeg ta i bruk både Vladimir Propps eventyrfunksjoner og Algirdas Greimas' aktantmodell. Årsaken til at jeg underveis henter redskaper fra strukturalismen, bunner i at jeg ønsker å undersøke om *Enkebyen - de bortførte* (2019) har det samme formelpreget som eventyrene har. Greimas aktantmodell og Propps eventyrfunksjoner vil her være et nyttig hjelpemiddel å ta i bruk. Foruten Greimas' aktantmodell og Propps 31 eventyrfunksjoner, vil jeg også hente relevante verktøy fra narratologien. Narratologien springer ut av de franske strukturalistene sine ideer (Skarðhamar, 2014, s.31), og interesserer seg for «*hvordan en fortelling er fortalt*» (Claudi, 2013, s. 31). For denne oppgavens del tilbyr narratologien meg de nødvendige verktøyene jeg trenger for å undersøke kronologien og fortellerstemmen i verket.

I den litterære analysen er det også relevant å se nærmere på romanens motiv, samfunnskritikk og tematikk. I denne delen av oppgaven kombinerer jeg tekstinterne og teksteksterne perspektiver. Jeg er tekstintern i den forstand at jeg nærleser romanens behandling av motiver, avdekker disse, for deretter å abstrahere dem for å si noe om romanens samfunnskritikk og tematikk (Gaasland, 1999, s.118). Videre benytter jeg meg av teksteksterne perspektiver ved at jeg ser romanens behandling av motiv, samfunnskritikk og tematikk i lys av samtidas utviklingstendenser.

Til sist kan det kort nevnes at tilnærmingen vil låne enkelte elementer fra økokritikken, men uten at jeg betrakter det som hensiktsmessig å la denne lese måten være styrende for analysen som helhet. Økokritikken er en litteraturvitenskapelig tilgang til tekster som de siste tiårene har fått stor utbredelse (Glotfelty, 1996, s. xvii). Som lese måte beskjeftiger økokritikken seg blant annet med forholdet mellom natur og menneske (Claudi, 2013, s. 241). En sentral

foregangsfigur innenfor denne retningen, er Cheryll Glotfelty, som i innledningskapittelet i boka «*The ecocriticism reader*» (1996) presenterer følgende spørsmål man kan ta i bruk i en økokritisk analyse: «How is nature represented in this sonnet?»⁷ og «How do metaphores of the land influence the way we treat it?» (Glotfelty, 1996, xix). I analysen av romanens setting vil jeg ta i bruk disse spørsmålene. Undervisningsopplegget som er skissert i del 4 innehar også små elementer av økokritikk i seg, hvilket innebefatter at jeg har formulert et spørsmål hvor elevene skal studere naturskildringene og bildespråket som tas i bruk i romanens åpningsscene.

⁷ Glotfelty nevner sonetter, men dette spørsmålet har også verdi for andre teksttyper og sjangrer.

3.0 Analyse av *Enkebyen - de bortførte* (2019)

I dette kapitlet vil jeg gjøre en litterær analyse av *Enkebyen - de bortførte* (2019). Analysen vil særlig rette oppmerksomheten mot sjangerteori og didaktiske perspektiver. Dette innebærer at jeg vil forsøke å identifisere dystopiske trekk underveis i analysen, for deretter å vurdere romanens didaktiske potensial i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Jeg vil ta for meg romanens komposisjon, spenningsoppbygging, karaktergalleri, setting, samfunnskritikk, norm og tematikk. Innledningsvis vil jeg kort presentere Thomas Engers forfatterskap og romanens resepsjon. Etter analysen vil jeg komme med oppsummering av analysen og presentere noen didaktiske refleksjoner om romanens potensial.

Underveis i analysen støtter jeg meg til Rolf Gaaslands bok *Fortellerens hemmeligheter* (1999) og Per Thomas Andersens *Forstå fortellinger* (2019). I tillegg til Gaasland og Andersens bøker, har jeg også benyttet meg av Maria Nikolajevas bok *The rhetoric of character in children's literature* (2002) som gir et mer utfyllende teoretisk begrepsapparat om karakterene i barne- og ungdomslitteraturen.

3.1 Forfatterskap og resepsjon

Thomas Enger er først og fremst kjent for sine kriminalromaner. Hans debut som forfatter kom med kriminalromanen *Skinndød* i 2010 (Skei, 2020). Dette er den første romanen i en serie på totalt fem bøker, og Enger høstet gode anmeldelser både i Norge og utlandet for denne serien. Hans første ungdomsroman var spenningsromanen *Den onde arven* som ble utgitt i 2013 (Skei, 2020). Romanen falt godt i smak hos målgruppen, og seilte helt til topps i ungdommens Upris konkurranse i 2014 (Uprisen, 2014). Tre år senere utgav han en ny spenningsroman for ungdom, *Killerinstinkt* (2017). Enger gikk med denne romanen nok en gang til topps i ungdommenes Upris konkurranse, og mottok med det sin andre Upris (Uprisen, 2018). Hans tredje bok for ungdom kom i 2019 med den dystopiske romanen *Enkebyen - de bortførte* (2019) som også er denne oppgavens primære analyseobjekt. *Enkebyen - de bortførte* (2019) er første roman i det som trolig skal bli en trilogi. I skrivende stund er kun to romaner i serien utgitt, og hvorvidt det blir flere enn tre bøker er per dags dato ukjent. Enger ble for denne romanen også nominert til Uprisen, men nådde ikke helt til topps denne gangen (Uprisen, 2020). Engers mange nominasjoner vitner imidlertid om at hans

romaner faller i smak hos målgruppen. Vi kan også merke oss at *Enkebyen - de bortførte* (2019) skal bli til en tv-serie en gang i framtiden (Norli, 2020).

Tar vi for oss resepsjonen av den første romanen i Enkebyen serien, kan vi blant annet trekke frem Elin Brend Bjørheis anmeldelse i VG. Bjørhei omtaler romanen som en ”oppslukende dystopi” og trekker i sin anmeldelse paralleller til internasjonale suksesser som Suzanne Collins *Hunger Games*-serie og Veronica Roths *Divirgent*-serie. Videre skriver hun at ”plotmessig er ”Enkebyen” noe av det bedre Enger har gjort, og boken viser en allsidig forfatter som har teft og kjenner sine sjangre” (Bjørhei, 2019). Bjørhei hevder også at romanen har alt som skal til for å bli en stor suksess både i Norge og utlandet (2019).

En annen interessant anmeldelse gis av Max Rustøy-Haglund publisert på barnebokkritikk.no. I sin anmeldelse i forbindelse med kåringen av Uprisen for 2020 skriver Haglund at han skulle ønske Enger skildret karakterene i romanen mer detaljert, da han ikke opplever å bli godt nok kjent med de ulike karakterene. Rustøy-Haglund uttrykker et ønske om å bli bedre kjent med protagonistens innerste følelser og tanker. Dette er en interessant bemerkning, og noe vi kan ta med oss inn analysen av karakteren Stella senere i denne oppgaven. Romanens tematikk faller på sin side i smak hos Haglund, og han skriver at romanen tar for seg mange aktuelle temaer som ” klimakrisa, kvinnediskriminering, flyktningkrisa” og ”det å kjempe for meiningane sine” (Bræin, 2020).

3.2 Romanens peritekst

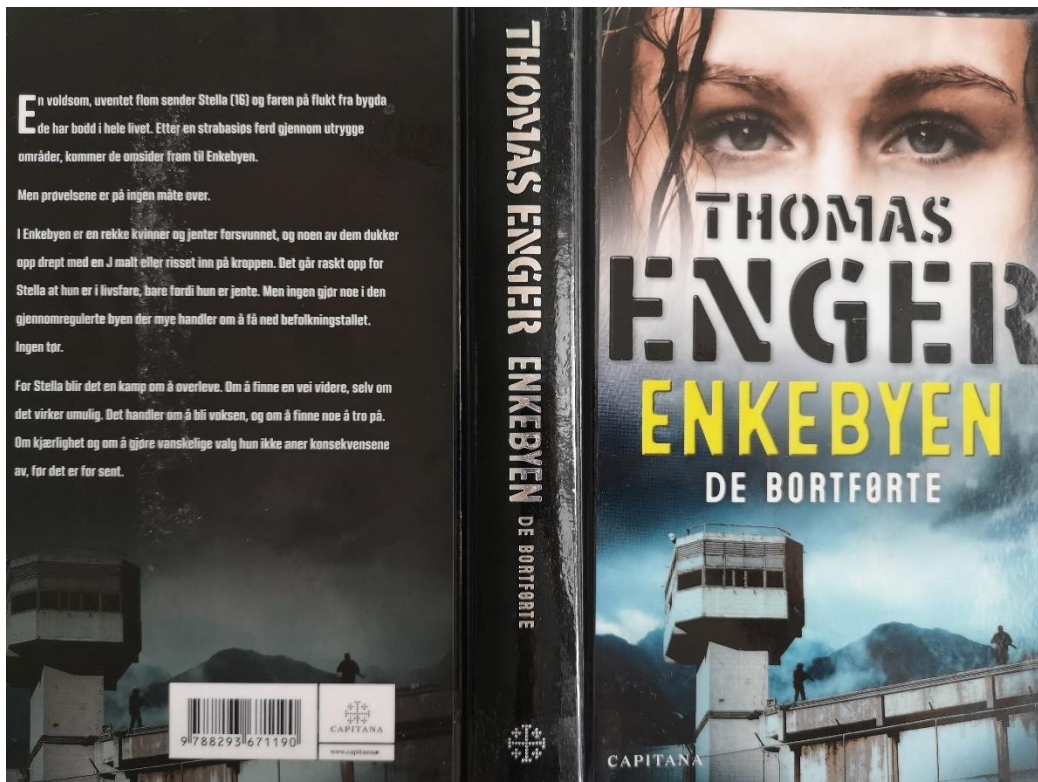
Tar vi en nærmere kikk på romanens omslagsillustrasjon, kan den sies å være delt i to. Den øverste delen av romanens forside viser det som ser ut til å være et autentisk fotografi av en jente. Bildet er et ultranært utsnitt som viser en jente med brunt og fuktig hår. Øynene er i fokus, og man kan spore et alvorlig, men fast blick i øynene til jenta. Forsidens nedre halvdel viser et bilde av en høy mur med to vakter som patruljerer på toppen. De to vaktene bærer våpen og skuer utover utsiden av muren. Også dette bildet ser tilsynelatende ut til å være et fotografi hentet fra virkeligheten, og gir dermed et autentisk preg. Assosiasjonene trekkes til tidligere totalitære regimer som f.eks. det tidligere Nazi-Tyskland. Fra coveret å dømme ser det ut som om romanen skal handle «om et strengt samfunn» for å bruke Aalstad sitt begrep.

I bakgrunnen kan vi ane konturene av et uvær som er i vente. Dette ses i form av mørke skyer som kommer svevende over fjellet og indikerer at noe illevarslende er på ferde. Samtidig kan

vi merke oss at det er mørke farger som sort, brunt og marineblått som dominerer. Disse fargene er med på å sette en dyster stemning over det hele.

På fremsiden kan vi også finne romanens tittel, nemlig *Enkebyen - de bortførte*. Enkebyen er markert med gul skrift, og skiller seg klart ut i de mørke fargene. Førsteledd i hovedtittelens sammensatte ord gir assosiasjoner til død, tap og ensomhet. Undertittelen *De bortførte* gir på sin side leseren indikasjoner på at romanen muligens skal handle om en forsvinnings sak.

På baksiden finner vi det samme bildet av muren og mennene med skytevåpen som kontrollerer. Baksiden preges av en sort farge. Samtidig gis leseren også kort informasjon om romanens ytre handling: «En voldsom, uventet flom sender Stella (16) og faren på flukt fra bygda de har bodd hele livet. Etter en strabasiøs ferd gjennom utrygge områder, kommer de omsider frem til Enkebyen [...]» (Enger, 2019).



89 (Strawberry Publishing, 2019)

⁸ Pocketutgaven har et annet illustrasjonsbilde. I analysen av periteksten har jeg tatt i bruk versjonen med innbundet perm. Ellers i analysen referer jeg til sidetallene i pocketutgaven.

⁹ Bilde av romanens peritekst er gjengitt med tillatelse fra Strawberry Publishing.

3.3 Romanens ytre handling

I romanen *Enkebyen - de bortførte* følger vi den 16 år gamle jenta, Stella. Stellas familie og de andre innbyggerne i byen Gravdal blir rammet av en naturkatastrofe. Demningen som skal beskytte byen mot oversvømmelse, har bristet, og hele byen er nå i ferd med å bli tatt av bølgene. Stella må flykte for å forsøke å overleve. Faren hennes ber henne pakke det aller viktigste og komme seg av gårde. Den gamle og syke bestemoren skal hun ikke bruke tid på, hun skal snart dø allikevel, uttrykker faren hennes.

Stella nekter å la bestemoren bli igjen alene, og hun drar den syke bestemoren ut av senga og triller henne med seg. I kaoset mister Stella taket i rullestolen, og hun ser bestemoren sakte, men sikkert forsvinne inn i vannmengdene. Stella selv blir også skylt av gårde i vannmassene, men blir reddet av gutten Cyto. Byen blir totalt ødelagt som følge av vannmengdene, og Stella og familien ser seg derfor nødt til å forsøke å flykte til Enkebyen. Veien dit blir imidlertid ikke lett, og Stella blir utsatt for en rekke farer og prøvelser. Ved veis ende blir Stella og faren innlosjert i en flyktningleir mens de forsøker å finne Stellas mor som arbeider i Enkebyen. Stellas far får også etter hvert jobb i Enkebyen, noe som fører til at de kan forlate flyktningleiren og flytte inn til selve byen. Det som møter dem der, er alt annet et oppløftende. Byen preges av total overvåkning og kontroll. En rekke jenter har dessuten forsvunnet, og Stella begynner raskt å frykte for livet sitt. Hun bestemmer seg for å ta opp kampen mot Janus-mennene som har som mål å drepe kvinnene for å få ned befolkningstallet. En dag blir hun selv kidnappet. Mot slutten av romanen viser det seg imidlertid at Stella har blitt kidnappet av kvinnelegionen som forsøker å ta opp kampen mot Janus-mennene. Romanen ender med at Stella forlater familien sin, og bestemmer seg for å verve seg til kvinnelegionen.

3.4 Komposisjon og spenningsoppbygging

I de følgende avsnittene vil jeg ta for meg romanens komposisjon. I den forbindelse benytter jeg meg av Rolf Gaaslands komposisjonsanalyse med forhåndsdefinerte faser som er presentert i boka *Fortellerens hemmeligheter* (1999). Ifølge Gaasland kan man peke på fem hovedfaser som ofte gjør seg gjeldende i tradisjonell spenningslitteratur. Disse kalles for eksposisjon, igangsetting av handling, intensivering av konflikten, spenningsstopp/klimaks og avslutning (1999, s. 51-53). I det samme kapittelet viser Gaasland også til Brooks og Warrans fire ulike faser i handlingens fremdrift. Disse kalles for mennesket mot naturkreftene,

mennesket mot mennesker, mennesket mot seg selv og til slutt mennesket mot et aspekt ved tilværelsen. I de følgende avsnittene vil jeg ta i bruk både Gaaslands inndeling av fem faser, og Brooks og Warrens fire faser i handlingens fremdrift. Underveis i analysen vil jeg også benytte meg av Vladimir Propps eventyrfunksjoner, og undersøke om vi kan identifisere noen av de samme funksjonene i dette verket.

Enkebyen - de bortførte (2019) har en *in medias res* åpning, og vi som lesere blir dratt rett inn i den dramatiske flukts scenen: «Lyden som rev meg ut av søvnen, signaliserte fare.» (Enger, 2019, s. 5). Effekten av denne åpningen, er at det etableres spenning og nysgjerrighet hos leseren. Romanens åpningsscener preges samtidig av korte setninger, noe som også bidrar til å skape spenning og intensitet i romanens begynnelse: «Utenfor gikk en søppelkasse i bakken. Et kraftfullt vindkast feide innholdet utover. Greiner pisket mot hverandre.» (Enger, 2019, s. 5). Skal vi ta i bruk Gaaslands inndeling av romanens komposisjon i fem faser, kan vi si at romanen starter med igangsetting av handlingen. Det oppstår en mangel (huset og bygda blir ødelagt) noe som forårsaker at Stella og familien ikke lenger har et godt livsgrunnlag i byen Gravidal. Dette fører til at de må forsøke å komme seg til Enkebyen hvor det fremdeles er mulig å bo og leve. I dette tilfellet kan det være interessant å trekke linjer til Vladimir Propps eventyrfunksjoner. Den første funksjonen Propp identifiserte i eventyrenes hovedhandling, er at det oppstår en mangel. Etter at mangelen har oppstått, forsøker helten å bøte på denne mangelen. Deretter fant Propp at helten reiser ut (Folkedal et al., 1993, s.39). Dette sammenfaller godt med det som skjer i romanens åpningskapittel, hvor Stella begir seg ut på en reise for å finne et nytt hjem etter ødeleggelsen som naturkatastrofen medførte.

Tar vi i bruk Brooks og Warrans fire faser i handlingens fremdrift, kan vi si at denne delen av romanen er mennesket mot naturkreftene. Vi kan også merke oss at dette er romanens hjemmefase.

Videre følger eksposisjonen som strekker seg fra kap.3-7. I denne fasen av romanen blir vi presentert for sentrale personer i byen Gravidal:

Først da jeg snudde meg, så jeg at det var Cyto, naboen som var noen år eldre enn meg og som hadde kommet tilbake fra krigen for mindre enn et halvt år siden. Han hadde vært en av Sirius' beste venner, de hadde vært i samme tropp også.» (Enger, 2019, s. 15).

Når det gjelder den tidsmessige oppbyggingen, kan vi merke oss at handlingen er kronologisk presentert, med unntak av noen eksterne analepser som blant annet tilføyer informasjon om

hvordan verden har endret seg som følge av klimaendringer. Et eksempel på en slik analepse kommer til syne i romanens eksposisjonsdel:

Gravdal var heller ikke hva det en gang hadde vært. Bestemor sa ofte hvor heldig hun var som hadde fått leve mens det ennå var nok mat til alle i bygda. Gradvis hadde det blitt mindre og mindre, spesielt etter at Matloven ble innført. Alle samfunn, store som små, måtte produsere og levere mat og drikke til Fellesskapet, en lov som etter hvert måtte bli håndhevet med makt, fordi motstanden og misnøyen økte. Under Vannkrigen ble det bare enda verre. Okkupasjonsmakten krevde mer og mer, oftere og oftere, og etter at de hadde tatt sitt, var det ikke mye igjen til oss andre. De voldsomme regnskyllene, som ofte ble etterfulgt av ekstreme tørkeperioder, ødela også avlinger og førte til at dyrene fikk mindre å spise. (Enger, 2019, s. 27).

I dette tilfellet supplerer den eksterne analepsen informasjon til hovedfortellingen, og leseren får informasjon om hvordan verden har endret seg som følge av global oppvarming og krigføring om mat- og vannressurser.

I de neste kapitlene (7-15) følger vi Stella, faren hennes, Cyto og andre innbyggere fra Gravdal på flukt til Enkebyen. Dette er romanens bortefase. I denne fasen av handlingens framdrift, finner vi flere frampek og spenningstopper. Den første spenningstoppen kommer i kap.10 hvor et gammelt ektepar blir funnet drept (Enger, 2019, s. 48). Drapet bidrar til å skape en uhyggelig stemning, og leseren sitter igjen med frykt for hva som vil skje videre på fluktruten. Kort tid senere får vi et frampek som antyder at noe uhyggelig er i vente: «I pubens vindu la jeg merke til en skjeggete mann med svart caps, som fulgte oss med blikket mens vi passerte.» (Enger, 2019, s. 57). I kap. 12 finner vi så en ny spenningstopp. Stella og resten av gjengen fra Gravdal blir plutselig omringet av en rekke kriminelle. Reisefølget fra Gravdal blir frarøvet alt de eier, noe som gjør det vanskeligere for dem å komme seg frem til Enkebyen.

En siste spenningstopp som bør trekkes fram i denne delen av handlingens framdrift, kommer i kap. 15. I dette kapitlet bestemmer Stella seg for stille seg opp foran en kolonne av lastebiler som kommer kjørende i full fart. Lastebilene rekker ikke å bremse og leseren frykter det verste. Igjen får vi et godt eksempel på hvordan intensitet og spenning konstrueres språklig: «Jeg ble stående. Vinket. Lukket øynene.» (Enger, 2019, s. 77). Lastebilene bremser aldri, men Cyto redder henne i siste øyeblikk fra å bli påkjørt. Lastebilene stanser og Stella og resten av gjengen er får lov til å sitte på med lastebilene inn til Enkebyen.

Som vi ser i analysen av romanens komposisjon, blir heltinnen utsatt for en rekke prøvelser og farer på veien frem til Enkebyen. At heltten møter motstand og farer på reisen er også et

klassisk trekk ved både eventyrsjangeren og heroisk fantasy. De tre spenningstoppene bidrar til å skape *suspense*. Leseren frykter det kan gå galt med Stella, og blir utålmodig videre for å vite hvordan det går med protagonisten.

Fra kap. 16-22 følger vi Stella, Cyto og faren i teltlandsbyen utenfor Enkebyen. Stellas far blir etter hvert tilbudt jobb for Fredsstyrkene i Enkebyen, noe som fører til at familien får mulighet til å flytte på innsiden av muren. I kap. 20 kommer en ny spenningstopp hvor Stella blir fanget og angrepet av en gruppe menn (Enger, 2019, s.103). Fra kap. 23-30 følger en fase med spenningsfall/hvilesekvens hvor vi får vite mer om hvordan det er å leve i den gjennomkontrollerte byen.

I kap. 31 finner vi så en igangsetting av en ny fase i romanen. En ung kvinne blir funnet drept, noe som bidrar til Stellas oppvåkning og engasjement. Tar vi i bruk Brooks og Warrens fire ulike faser i handlingens fremdrift, kan vi derfor si at det i denne delen av romanen er mennesket mot mennesker.

I kap. 32-35 finner vi et eksempel på en hvilesekvens eller retardering. Ifølge *Litteraturvitenskapelig leksikon* er en retardering er en «utsettelse av handlingen/handlingsforløpet i en fortellende tekst, og dermed forskyvning av høydepunktet i fortellingen» (Lothe et al., 2015, s.193). Svein Slettan bemerker at en retardering kan ha en såkalt suspensfunksjon, og at den ofte kommer ofte til syne «gjennom humoristiske eller romantiske innslag» (2014, s. 54). Dette er også tilfellet for handlingen i *Enkebyen - de bortførte*, og i disse kapitlene følger vi først og fremst en samtale mellom Cyto og Stella. Vi kan også spore romantikk og forelskelse, spesielt fra Stella sin side: «Han smilte bredt. Herregud, så fin han var når han gjorde det.» (Enger, 2019, s. 172). Deretter følger vi Stella og Cyto til dødsfabrikken hvor de skal forsøke å avverge at en tidligere venn ofrer sitt eget liv for å sikre familien en bedre framtid. I disse kapitlene bremses drivet i hovedhandlingen.

I kap. 36-50 finner det sted en ny intensivering av konflikten og spenningen. Stellas venninne, Alhena, forsvinner plutselig, og vennene frykter hun har blitt drept av Janus-mennene. Stella og vennene setter samtidig i gang med å lage en avis som skal avsløre Janus-mennenes grufulle handlinger i et forsøk på å sette en stopper for framtidig drap av kvinner. Handlingen i denne delen av romanen utspiller seg som i en klassisk kriminalroman, hvor protagonisten forsøker å avdekke mysteriet uten hjelp fra de voksne: «Hvis folk kjenner noen flere som er borte, så kan de tegne en stor W på bygningen de bor i, slik at vi kan se det. På inngangsdøren

eller noe. Så kan vi komme og snakke med dem.» (Enger, 2019, s. 220). Ungdommene tar saken i egne hender.

Det hele kulminerer mot en sentral spenningstopp hvor Stella og vennene forsøker å bryte seg inn i et gammelt fabrikklokale for å forsøke å avsløre hvem Janus-mennene er. Mens de gjemmer seg for Janus-mennene, ser de at en ung kvinne blir forsøkt dratt inn i bygget. De innser at de må forsøke å redde jenta, og kaster stein mot bygget for å forstyrre dem. Janus-mennene oppdager dem, og Stella og vennene må rømme. De onde Janus-mennene makter imidlertid å innhente dem, og som i eventyret er det nå duket for en kamp mellom helten og motstanderen. Heltinnen går seirende ut av det hele og legger Janus-mennene i bakken. Igjen ser vi hvordan handlingen i romanen sammenfaller med de samme eventyrfunksjonene som Valdimir Propp identifiserte. Det er duket for et oppgjør mellom helt og motstander, og helten går seirende ut av oppgjøret (Folkedal et al, 1993, s.39).

I de neste kapitlene (51-59) bremses drivet i hovedhandlingen, og kulmineringen mot romanens høydepunkt utsettes. I disse kapitlene følger vi Stella som nok en gang overvårer saltstøttens ritual på stranden, i tillegg til at hun oppsøker gamle venner fra bygda Gravdal.

I kap. 60 kommer det en uventet spenningsstigning. Stella blir lurt inn et mørkt rom av læreren sin, og man får en følelse av at hun nå har blitt fanget av Janus-mennene: «I det neste øyeblikket merket jeg en hånd over munnen og en klut over nesen som luktet stramt og skarpt. Og selv om jeg kjempet imot var det som om musklene i kroppen ikke ville lystre, det var ikke krefter igjen i dem overhodet.» (Enger, 2019, s. 315). Her er romanen på sitt mest intense og spennende, og dette punktet kan derfor markeres som romanens klimaks. Etter hvert som Stella kommer til bevissthet igjen, viser det seg imidlertid at det er kvinnelegionen og ikke Janus-gruppen som har fanget henne. Kvinnelegionen har som mål å infiltrere Janus-gruppen, og som et ledd i deres arbeid har de fanget de dyktigste og smarteste kvinnene i byen. Dette punktet kan derfor markeres som romanens vendepunkt.

Romanen slutter brått med at Stella får valget om å bli med i legionen eller ikke. Stella velger å bli med, og leseren sitter her igjen med en nysgjerrighet om hvordan det går videre med henne i kvinnelegionen. Vi kan derfor si at romanen har en åpen slutt/cliffhanger, noe som nokså sikkert vil gi leseren en impuls til å kaste seg over neste bok i serien.

Som vi ser av analysen av romanens komposisjon, drives handlingen i romanen fremover fra den ene spenningssituasjonen til den andre. Forfatteren har benyttet seg av flere spenningskappende grep underveis, som f.eks. frampek, *suspense*, retardering og cliffhanger.

Fra og med kap. 31 drives handlingen fremover nesten som i en kriminalroman. I lys av dette, mener jeg det også er riktig å kategorisere romanen som en spenningsroman.

3.5 Fortellersituasjon, fremstillingsform og fortellertempo

Ser vi på fortellerteknikken i romanen, kan vi først og fremst trekke frem at vi har å gjøre med en gjennomgående dramatisert førstepersons-forteller eller jeg-forteller: «Jeg tenkte på bestemor, fortapt under det kalde, hissige vannet. Jeg tenkte på pappa, hvor enn han måtte være. Jeg tenkte på mamma, glad for at hun var på jobb i Enkebyen akkurat nå.» (Enger, 2019, s. 14). Som vi ser av sitatet, har vi også å gjøre med en intern fokaliseringsinstans. Det er gjennom Stellas øyne vi lærer å kjenne verden. Denne fortellerposisjonen dominerer i ungdomslitteraturen og kan, som Slettan bemerker, bidra til å skape identifikasjon hos leseren (Slettan, 2014, s. 14). Fortellergrepet bidrar samtidig til å skape en nærhet, lojalitet og sympati for det Stella gjennomgår og opplever.

Når det gjelder fortellerens temporale plassering, kan vi merke oss at vi har å gjøre med en såkalt etterstilt narrasjon. Denne formen er ifølge Gaasland den mest utbredte formen for temporal plassering (1999, s.26), og kommer til syne i romanen gjennom bruk av preteritumsform av verbet og dramatisk presens i de mest intense og spennende periodene i romanen.

Tar vi for oss hvilke fremstillingsformer som er mest fremtredende, kan vi konstatere at det er referat og scene. Dette er ifølge Basu et al. (2013) et vanlig grep i mange ungdomsdystopier (s.3). I romanen kommer den sceniske fremstillingen til syne gjennom hyppig bruk av dialog og replikkskifter. Effekten av dette fortellergrepet, er blant annet at det skapes en nærhet og intimitet i fremstillingen. Per Thomas Andersen poengterer i sin bok *Forstå fortellinger* (2019) at det ved scenisk fremstilling skapes en illusjon om at handlingen i romanen foregår «her og nå, rett foran øynene våre» (2019, s.58). Vi kommer altså tett på begivenhetene, og følger hendelsene som de skulle ha utspilt seg på filmleerretet. Som eksempel for å illustrere dette, kan jeg vise til scenen hvor Stella får vite at en rekke jenter har forsvunnet, og at det finnes en gruppe som ønsker å drepe alle fruktbare kvinner:

«Hvor mange er det snakk om? Spurte jeg.

«Fire», sa Cursa.

«Som vi vet om,» sa Alhena. «Det er sikkert flere.»

«Men...»

Jeg slet med å få grep om tankene. «Men er det ingen som protesterer mot dette?»

«Jo da,» sa jentene i kor. «Det har vært noen,» fortsatte Alhena. «Men det har ikke hjulpet så mye. Og hva skal vi gjøre egentlig?»

«Si ifra til Fredsstyrkene,» sa jeg. «Få dem til å sette inn ressurser på å stoppe disse gærningene.»

Cursa smilte overbærende. «Myndighetene er ikke så veldig interessert i å hjelpe oss,» sa hun. «Alle land er pålagt å redusere befolkningen med x antall prosent. Det tallet må de levere på. Så akkurat *hvordan* det skjer...» (Enger, 2019, s 141).

Som vi ser i denne scenen, avsluttes og innledes noen av replikkene med korte refererende partier som gir leseren informasjon om hvem som sier hva. Andre steder i romanen finner vi lengre refererende partier mellom replikkvekslingene. Når det gjelder tempoet, trekker Gaasland frem at det ved scenisk fremstilling er «[s]ammenfall mellom fortellertid og fortalt tid» (1999, s. 38). Dette innebærer at fortellertempoet «verken går fort eller sakte» ved scenisk fremstilling (Gaasland, 1999, s. 38). I de refererende partiene i romanen øker imidlertid fortellerhastigheten: «De to neste fredagene dro jeg på stranden som avtalt klokken fire, uten at Porrira dukket opp.» (Enger, 2019, s. 257). I dette tilfellet forkorter fortelleren fremstillingen, og fortellerhastigheten øker.

3.6 Karaktergalleri

Vi blir i Enkebyen presentert for et stort antall karakterer. De aller fleste faller imidlertid under det Maria Nikolajeva kaller for perifere karakterer (2002, s.113). Andre faller på sin side under kategorien støttende sekundære karakterer. Disse har en mer fremtredende rolle. Dette gjelder de tre vennene, Cyto, Cursa og Alhena, som jeg kort vil ta for meg i de følgende avsnittene. Å danne seg et godt bilde av disse støttende karakterene er imidlertid vanskelig, da de ikke blir omfattende skildret eller beskrevet. Årsaken til dette kan være at romanen først og fremst har et plottorientert narrativ fremfor et karakterorientert narrativ. Det er med andre ord mer fokus på spenning og handling fremfor å skildre karakterens indre liv og følelser (Nikolajeva, 2002, s. 159). I tillegg får førstepersonsfortelleren med intern fokalisering innvirkning på hvordan karakterene i romanen blir skildret. Det samme gjør den dominerende fremstillingsformen, scenisk fremstilling, som blant annet bidrar til at det er den indirekte personkarakteristikken som er mest fremtredende.

Gaasland trekker frem at man i en analyse av karakterer, bør fokusere både på karakterens kjennetegn og funksjoner (1999, s. 99). Jeg vil derfor først se på sentrale kjennetegn, deretter vil jeg ta for meg de ulike karakterens funksjoner i romanen. Her vil jeg benytte meg av Greimas' aktantmodell som et viktig verktøy. Gaasland presenterer også typologien flate og

runde karakterer som kan hjelpe oss i analysen av romanens karaktergalleri. De flate karakterene kjennetegnes som «typer eller representanter for egenskaper, problemer eller skjebner» (Andersen, 2019, s. 37). De runde karakterene er på sin side «mer sammensatte, komplekse og mangfoldige» (Andersen, 2019, s. 37). Vi kan også merke oss at de runde karakterene «har en dynamisk karakter», noe som innebærer at de kan «gjennomgå en utvikling og fremstå som annerledes mot slutten av fortellingen enn det de gjorde ved begynnelsen.» (Andersen, 2019, s. 37-39).

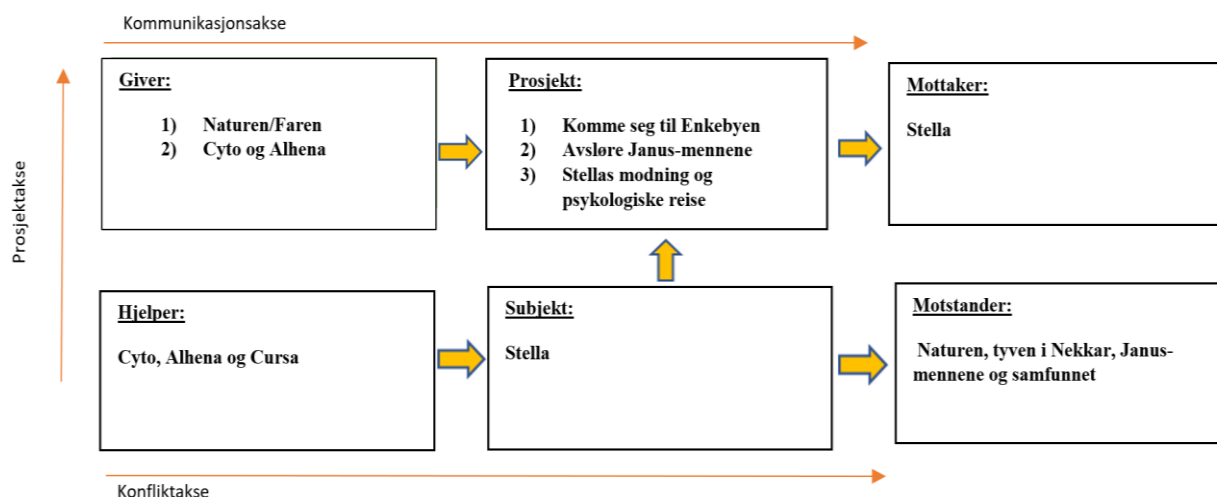
3.6.1 Prosjekt- og konfliktakse

Som nevnt i teoridelen, deler mange ungdomsdystopier karakteristiske trekk med eventyrsjangeren. Som følge av dette, ser jeg det som relevant å ta i bruk Algirdas J. Greimas' aktantmodell når jeg nå skal undersøke funksjonene til de ulike karakterene i romanen (Gaasland, 1999, s. 100).

Stella er, som vi har vært inne på tidligere i oppgaven, hovedaktøren i *Enkebyen - de bortførte* (2019). Vi kan identifisere to ytre, konkrete prosjekter i denne romanen. Det første prosjektet er å komme seg til Enkebyen for å finne et nytt sted å bo. Det andre prosjektet er å avsløre og finne ut hvem som dreper kvinnene i byen. I tillegg til disse to ytre prosjektene, er det også mulig å peke på Stellas modning og psykologiske reise som et tredje prosjekt.

Når det gjelder hvem som utfordrer dem, kan vi si at de tyvene de møter i byen Nekkar, er en sentral motstander for det første prosjektet. De kriminelle ropper dem for alt de eier og har, noe som gjør det vanskeligere å komme seg fram til Enkebyen. Janus-mennene kan på sin side bli sett på som motstandere av det andre prosjektet, da det er de som ønsker å drepe kvinnene.

Giveren for det første prosjektet må sies å være naturkatastrofen som ødelegger hjemmet deres, og Stellas far som ber henne flykte i det øyeblikket demningen brister. Cursa og Alhena kan sies å være giverne for det andre prosjektet, for det er de som gir Stella informasjon om at det finnes menn som ønsker å drepe kvinnene i byen. De mest fremtredende hjelperne er Cyto, Alhena og Cursa. Disse karakterene kommenteres nærmere i de følgende avsnittene.



Modell laget etter inspirasjon fra Greimas aktantmodell slik den er presentert i Rolf Gaaslands *Fortellingens hemmeligheter* (1999, 100).

Som vi ser av modellen, kan vi identifisere et tydelig formelpreg i tråd med eventyrsjangeren. Vi finner hjelpere som støtter prosjektet, og motstandere som legger hindringer i veien for Stella og hennes realisering av prosjektene.

3.6.2 Stella Stærk – en klassisk dystopisk heltinne?

Jeg vil i dette avsnittet konsentrere meg om protagonisten, Stella Stærk. Det første vi kan konstatere, er at hun er en 16 år gammel jente (Enger, 2019, s. 124). At vi finner en jente i hovedrollen, er som påpekt i teoridelen, et klassisk trekk ved mange ungdomsdystopier. Tar vi for oss den direkte personkarakteristikken av Stella, gis ikke leseren mye informasjon med unntak av en beskrivelse hvor hun bemerker at hun har et «tynt og kjedelig hår.» (Enger, 2019, s. 136).

Når det gjelder den indirekte personkarakteristikken og Stellas karakteregenskaper, fremstår hun som en person som har stor empati og omsorg for personene rundt seg. Når familien må flykte i all hast og faren ber henne ta med det viktigste, velger hun å ta med seg den kreftsyke og magre bestemoren sin. Etter flomkatastrofen som rammer bygda, gjør hun også alt hun kan for å finne flere som trenger hjelp: «Jeg ville se om jeg kunne finne bestemor, og redde henne» (Enger, 2019, s. 15) eller «Kunne jeg bidra på noen måte selv – rydde, lete, støtte folk som hadde mistet noe – så skulle jeg gjøre det.» (Enger, 2019, s. 25). Disse replikkene gjør at det dannes et inntrykk av Stella som en handlekraftig, omtenksum og empatisk karakter. Hun

bidrar solidarisk når andre trenger det, og fremstilles i det hele tatt som en ung jente med en rekke gode verdier.

Vi kan også merke oss at tapet av bestemoren preger Stella i store deler av romanen. Hun er tydelig frustrert og irritert på faren sin som hadde tenkt at bestemoren bare kunne bli sittende igjen i huset mens flommen skyldte inn over dem. Denne sorgen over at hun ikke klarte å redde bestemoren, gir henne sterke følelsesmessige reaksjoner, og vi kan blant annet lese at: «Cyto måtte halvveis bære meg, for jeg hadde ikke krefter i beina. Jeg klarte ikke slutte å gråte.» (Enger, 2019, s. 18). Minnet om bestemoren og rullestolen som sakte, men sikkert glipper ut av hendene hennes har brent seg fast i hukommelsen, og hun føler seg ansvarlig for at bestemorens liv gikk tapt i katastrofen. Hun bebreider både seg selv og sin far for det som har skjedd, og sorgen hun føler utvikler seg etter hvert til et sterkt sinne: «Jeg hadde lyst til å rope, skrike og slå noe. Skade meg selv – stange hodet inn i en vegg eller finne noe skarpt og ...» (Enger, 2019, s. 19). Frustrasjonen og irritasjonen over farens prioritering øker også betraktelig når Stella senere finner ut at faren ikke har klart å redde noen andre enn seg selv: «Jeg fikk lyst til å slå ham. Sparke ham. Jeg holdt på å begynne å gråte igjen, men jeg klarte å la være.» (Enger, 2019, s. 23). Hennes følelsesmessige reaksjonsmønster etter tapet av bestemoren springer således fra tristhet, til selvbekreidelse og til slutt over i et sterkt sinne. Tapet av bestemoren setter dype spor hos Stella, og sinnet hun føler på preger hennes relasjon til faren i resten av romanen.

Denne vakkende relasjonen mellom far og datter kommer godt til syne under fluktruten på veien frem til Enkebyen, og senere uttrykker Stella at hun hater både sitt eget liv og sin far (Enger, 2019, s. 45). Under fluktruten dannes det også et inntrykk av at hun er lei av å bli behandlet som et barn som ikke kan bidra og hjelpe til på lik linje med de voksne (Enger, 2019, s. 65). Hun blir tydelig opprørt når faren mener hun ikke kan stå vakt, og hun skildres slik sett som en typisk tenåring som markerer motstand og opprør mot sine foreldre.

Den gryende opprørstrangen kommer til uttrykk flere steder i romanen. Som leser sitter man igjen med en følelse av at Stella er en viljesterk karakter som ønsker å tenke selv fremfor å la seg lede av andres råd og kan illustreres med scenen hvor Stella forsøker å finne noen hun kan hjelpe til tross for at enorme vannmengder skyller inn over dem: «Cyto prøvde å overtale meg til å la være – det var for farlig, sa han – *men jeg hørte ikke etter*» (Enger, 2019, s. 16, min kursivering). Hennes handlemåte styres av en ungdommelig impulsivitet, hvor konsekvensene av ens handlinger ikke alltid kommer i første rekke. Et annet sted Stellas opprørstrang kommer til uttrykk, er i en ekstern analepse hvor hun forteller om et allmøte som

ble holdt før Vannkrigen brøt ut: «Jeg fikk ikke lov til å være med – pappa mente jeg var for ung – men jeg snek meg inn på skolen, der møtet ble avholdt. Gjemte meg bak sceneteppet i aulaen og hørte på diskusjonene.» (Enger, 2019, s. 52, min kursivering). Hennes vitebegjær og kunnskapshunger gjør at hun trosser farens formaninger, og hennes opprørske side kommer til syne for leseren. Stellas nysgjerrighet og opprørstrang gjør seg også gjeldende i scenen hvor Stella velger å forlate flyktningleiren til tross for at faren har bedt henne bli værende i teltet til han kommer tilbake (Enger, 2019, s.93). Hun beveger seg på innsiden av bymuren til tross for beskjed om å bli værende igjen i flyktningleiren.

Et viktig vendepunkt i Stellas liv kommer i kap. 26 hvor Alhena og Cursa forteller henne at en gruppe, kalt Janus-gruppen, ønsker å drepe alle fruktbare kvinner i Enkebyen (Enger, 2019, s.140). Denne opplysningen opprører Stella kraftig, og hun innser at hun må lære å beskytte seg selv dersom hun skal overleve: «Jeg vil at dere lærer meg hvordan jeg skal forsvare meg. Jeg trenger å lære meg hvordan jeg skal slåss» (Enger, 2019, s. 142) ytrer hun til Alhena og Cursa. Hendelsen på diskoteket hvor en gruppe menn la henne i bakken har satt dype spor, og hun innser at hun er for svak til å kunne stå opp imot de voldelige Janus-mennene. Hun bestemmer seg derfor for å bygge muskler og gjennomgår etter mye styrketrening en kroppslig transformasjon. Fra ikke å klare en eneste kroppsheving, blir hun gradvis sterkere og sterkere (Enger, 2019, s. 144). Etter hvert som kroppen blir sterkere, uttrykker hun også en tilfredshet: «Men jeg likte smerten. Den var min egen, og den hadde en hensikt. Den skulle gjøre meg sterkere. Hardere. Tøffere.» (Enger, 2019, s. 144). Denne tilfredsheten og selvsikkerheten blir tydeligere utover i romanen:

Den beste forandringen, for min del, var at jeg gradvis ble sterkere og tøffere. Fra ikke å ha klart en eneste kroppsheving den første dagen, klarte jeg to stykker bare én uke senere. Etter enda en uke hadde jeg doblet antallet ytterligere. Jeg følte meg bedre rustet til å stå imot, skulle noen angripe meg igjen. Men fortsatt la jentene meg i bakken som om jeg ikke veide noen ting. *Fremdeles hadde jeg mye å lære.* (Enger, 2019, s. 157, min kursivering).

I dette tilfellet fremstår hun som en mer moden og reflektert litterær figur. I denne sammenhengen kan det også være relevant å trekke linjer til Seymours forskning som bemerket at de dystopiske heltinnene ofte ble skildret med klassiske maskuline egenskaper som mot og fysisk styrke. Stella utvikler etter hvert hyper-maskuline trekk jf. Seymours forskning på de dystopiske heltinnene. En annen passasje i romanen som er med på å bygge opp under dette, er i scenen hvor Stella blir utfordret og egget til kamp av vennen Idjus og bestemmer seg for å slå ned vennen sin «[...]». Så jeg siktet meg inn på kjeven hans, og slo, litt

hardere enn jeg hadde tenkt.» (Enger, 2019, s. 159). I denne sammenhengen oppfattes hun som aggressiv og voldelig, noe som tradisjonelt blir koblet med maskulint kodete egenskaper.

Det dunkle livet i Enkebyen og behovet for å kunne forsvare seg, gjør at hennes rolle i romanen endres fra en mer passiv til en tydeligere aktiv rolle. I starten av romanen, er det Cyto som får spille helterollen og som må komme Stella til unnsetning de gangene hun utsettes for farlige hendelser. Da Stella bosetter seg i Enkebyen og får vite at det er farlig å være kvinne i denne byen, inntar hun imidlertid en mer aktiv rolle. Hun tar ansvar for å beskytte seg selv og forbereder seg på et oppgjør med den skruppelløse Janus-gruppen.

En sentral ingrediens i mange ungdomsdystopier er, som nevnt i teoridelen, romantikk. Vi kan også ane konturene av et konvensjonelt romantisk plott i *Enkebyen - de bortførte* (2019). I samtalen Cyto og Stella har med hverandre blir det etter hvert klart for leseren at Stella er i ferd med å utvikle følelser for Cyto: «Jeg likte at han sto helt inntil meg. At jeg kunne kjenne hans kropp mot min.» (Enger, 2019, s.82). Stellas forelskelse og sterke tilknytning til Cyto blir tydeligere for leseren utover i romanen. Hun tenker mye på han og gir uttrykk for sin kjærlighet og savn etter Cyto de gangene han ikke er i nærheten av henne: «Jeg savnet ham. Håpet han savnet meg også. At han tenkte på meg av og til.» (Enger, 2019, s. 157).

Stellas politiske oppvåkning er imidlertid ikke knyttet til Cyto og hans meninger og perspektiver, men drives frem av hennes egne verdier og synspunkter. Dette fremtrer blant annet i scenen hvor Stella fortviler over at ingen i byen gjør motstand mot kvinnehaterne: «Hvis det er sånn at folk dreper kvinner her i byen, bare fordi de er kvinner, så må jo noen si ifra, sa jeg. «Gjøre noe. Ta opp kampen eller noe.» (Enger, 2019, s. 167). Hennes handlinger og væremåte drives frem av en iboende rettferdighetssans, og hun fremstår som en forkjemper for en mer humanitær verden. Hun viser solidaritet og integritet og formidler gjennom sine handlinger de grunnleggende verdiene som vårt samfunn er tuftet på. Respekt for menneskeverdet, omsorg og solidaritet er verdier protagonisten tilsynelatende har nedfelt i ryggraden og som følgelig fungerer som et moralsk kompass i de valgene hun foretar seg. At det er ungdommene som må ta ansvar og stå opp for uretten, er ifølge Basu et al. (2013), et vanlig trekk i mange ungdomsdystopier (s.7). De voksne viker unna, hvilket vi ser et godt eksempel på i *Enkebyen - de bortførte* (2019).

Vi kan på mange måter slå fast at Stella gjennomgår en dannelsesreise. I starten av romanen fremstår hun som litt usikker, og når faren ber henne flykte, stiller hun spørsmålet om hun må flykte alene (Enger, 2019, s. 1). Livet i Enkebyen fører imidlertid til at Stella må lære seg å

stå opp for seg selv. Mot slutten av romanen, velger hun som nevnt tidligere, også å forlate familien sin. Hun verver seg til kvinnelegionen for å kjempe for det hun mener er rett, noe som innebærer at hun forlater foreldrene sine og begir seg ut på en reise alene.

«Har du bestemt deg?»

Jeg trakk pusten og senket skuldrene langsomt igjen.

”Det har jeg”, sa jeg, før jeg la til: ”Jeg er med.” (Enger, 2019, s.319).

Siden dette er den første romanen i en tenkt trilogi, forblir imidlertid spørsmålet om hun vender tilbake med nye erfaringer, modenhet og kunnskap ukjent for leseren. Men vi ser konturene av den klassiske dannelsesromanen hvor den unge jenta beveger seg vekk fra foreldrene sine og begir seg ut på en livsreise alene for å kjempe for det hun tror på.

Som vi ser av karakteranalysen, innehar Stella-figuren både positive og mindre sympatiske egenskaper. Hun er omsorgsfull og empatisk, men hun kan også være aggressiv og til dels voldelig. I tillegg kan vi også spore en utvikling og endring av karakteren utover i romanen. Vi kan si at hun gjennomgår en reise fra ungdom til en voksen-karakter som står opp for seg selv og tar ansvar for sine medmennesker. I lys av dette, kan vi si at Stella kan karakteriseres som en rund litterær figur.

3.6.3 Cyto, Alhena og Cursa - sentrale støttende sekundærkarakterer

Gutten Cyto er en sentral støttende sekundærkarakter i denne romanen. Han er et par år eldre enn Stella. I tillegg kan vi merke oss at han har tjenestegjort i Vannkrigen, og var en av de få innbyggerne fra Gravdal som kom levende tilbake. Vi får også vite at han tjenestegjorde i samme tropp som Stellas bror, Sirius, som fortsatt ikke har kommet tilbake fra krigen (Enger, 2019, s.15).

Den direkte personkarakteristikken som vi får av Cyto, formidles gjennom Stellas fortellerstemme, og vi kan blant annet lese at: «Han hadde blå øyne, og skjegg på haken.» (Enger, 2019, s. 23). Vi får også litt informasjon om hans drømmer og tanker i de mange replikkskiftene mellom Stella og Cyto. «Men jeg hadde lenge lyst til å bli musiker.» (Enger, 2019, s. 187). «Jeg spilte mye piano da jeg var yngre,» sa han og smilte.» «Gitar også, faktisk,

men jeg var flinkest med tangentene.» (Enger, 2019, s. 187). Vi får inntrykk av at han er en gutt med et musikalsk talent, men som i møtet med livets harde realiteter har måttet legge lengselen og drømmen om en musikkariere på hyllen.

Tar vi for oss den indirekte personkarakteristikken, kan vi for det første merke oss at han, i likhet med Stella, fremstår som en litterær figur med gode verdier og fine menneskelige egenskaper. Han viser en utpreget evne til å reflektere over livets utfordringer, og sin unge alder til tross, viser han stor omsorg for sine medmennesker. «Når jeg har det som verst, så pleier jeg alltid å tenke på at det sikkert er noen andre som har det verre» (Enger, 2019, s.23), ytrer han for eksempel til Stella mens de går mot Enkebyen. I dette og flere andre tilfeller fremstår han som en empatisk litterær figur. Dette sammenfaller godt med den australske litteraturviteren Jessica Seymours forskning som blant annet påpekte at de dystopiske heltene ofte blir skildret med egenskaper som omsorg og empati.

Tar vi for oss hvilke funksjoner Cyto har i denne romanen, kan vi for det første merke oss at han er Stellas hjelper. Han redder henne blant annet fra å drukne i flomkatastrofen. I scenen hvor Stella forsøker å stanse en kolonnene av lastebiler som kommer kjørende, er det også Cyto som redder Stella fra å bli påkjørt. Han får slik sett spille en helterolle. I motsetning til Stella som i store deler av romanen styres av impulsivitet, tenker Cyto mer på hvilke konsekvenser de ulike handlingene kan få. I tillegg til å være Stellas hjelper, opptrer Cyto også som en talerørkarakter. Dette kommer særlig til syne i scenen hvor Stella betviler hvorvidt det er noe poeng i å gå på skolen lenger:

«Hvilken rolle spiller det om jeg vet hva hovedstaden heter her og der? Hvem som var president i det og det landet. Alt er i ferd med å gå til helvete uansett. Det blir verre og voldsommere vær. Mer og mer flom. Vi tapte krigen, og på grunn av det er det noen som bestemmer over landet vårt. Hva er poenget med å lære noe? Alt handler om å overleve uansett...»

Cytos svar:

«Jeg tror det er viktigere enn noensinne,» sa Cyto...

«Å lære om alt som har vært så vi kan unngå å gjøre de samme tabbene på nytt. Lære om hvordan vi kan ta vare på det som er igjen av planeten vår. Bli smartere. Gjøre smartere valg.» (Enger, 2019, s. 74)

I denne passasjen i romanen fremstår Cyto som et talerør for tekstens norm. Dette vil jeg kommentere nærmere i kap. 3.9 hvor jeg tar for meg romanens motiv, samfunnskritikk og norm. Når det gjelder karakteregenskapene hans, peker de derimot alle i samme retning, noe som innebærer at han kan karakteriseres som en enkel karakter. Vi kan heller ikke spore en

utvikling eller endring av karakteren gjennom romanen, noe som fører til at Cyto kan betegnes som en flat litterær figur.

To andre sentrale støttende karakterer som bør trekkes frem, er de to vennene Cursa og Alhena. Tar vi for oss den direkte personkarakteristikken vi får av disse jentene, kan vi blant annet lese at: «Cursa var høy og slank» og «smidig og sterk» (Enger, 2019, s.104). I tillegg har hun «langt, ravnsvarthår» (Enger, 2019, s. 104). Alhena er på sin side «minst et hode lavere, og en god del kraftigere enn venninnen.» (Enger, 2019, s.104). Hun har også tatoveringer både på armene, skuldrene og halsen (Enger, 2019, s. 201). Kroppslig oppfattes de to jentene derfor som *kontrasterte figurer*. Alhena og Cursa representerer noe nytt for Stella og det kommer tydelig frem at hun lar seg fascinere av de to jentenes styrke og kraft: «Hvor tilsvarende enkelt Alhena og Cursa hadde banket dem opp. Hvor sterke og tøffe de var.» (Enger, 2019, s. 131). Alhena og Cursa blir viktige forbilder og venner for Stella i Enkebyen.

De to jentene opptrer for første gang i romanen da Stella blir banket opp av tre menn på et diskotek. Jentene legger mennene i bakken, og redder Stella fra å bli fanget. Alhena og Cursa blir også viktige hjelpere i Stellas forsøk på å bygge muskler for å kunne forsvare seg mot Janus-mennene. I tillegg er de sentrale i arbeidet med å forsøke å avsløre hvem Janus-mennene er. Deres funksjon i romanen, er derfor å være hjelpere.

Alhena og Cursa skildres på sin side kun med et fåtall karaktertrekk som alle peker i samme retning. De er «handlende skikkelser med et fåtall ytre attributter» for å bruke Gaasland sine ord (1999, s.107). Som følge av dette, kan de to jentene, i tråd med karaktertypene vi ofte møter i eventyret, karakteriseres som flate karakterer.

3.7 Romanens setting

Som følge av at romanen har en førstepersonsforteller med intern fokalisering, er det kun Stella som gir leseren informasjon om romanens setting. Det kan også nevnes at handlingen i romanen utspiller seg på tre ulike steder: i Gravdal, på flukt til Enkebyen og til slutt i Enkebyen.

3.7.1 Et dystert miljø- og naturlandskap

I starten av romanen utspiller handlingen seg i den lille byen Gravdal. Hvor i verden denne byen befinner seg kommer ikke tydelig frem, men setningen «De som bestemte i vårt, ville ikke åpne grensen for alle som ville nordover der det fortsatt var vann og mulig å dyrke noe» (Enger, 2019, s. 43) gir imidlertid leseren indikasjoner på at vi befinner oss i den nordlige delen av verden. Tidsmessig er handlingen i romanen, i tråd med det dystopiske sjangerinventaret, lagt fram i tid. Mye tyder samtidig på at dette foregår i en «nær framtid» for å bruke Nilson sitt begrep.

Vi kan og legge merke til at skildringene av det fysiske miljøet og naturen har en fremtredende rolle i starten av romanen. Naturen kan, som vi så under komposisjonsanalysen, ses på som en katalysator som setter handlingen i gang: «Et kraftfullt vindkast feide innholdet utover. Greiner pisket mot hverandre. Elven gikk hissigere enn jeg kunne huske å ha opplevd før.» (Enger, 2019, s. 5). Naturen skildres som vi ser av sitatet med voldsomme krefter, og spenningen i romanen etableres. Et interessant moment å legge merke til i åpningsscenen, er også hvordan naturen blir antropomorfisert: «Det hørtes *ut som en illsint kjempe som trampet seg vei ned igjennom dalen, mot oss.*» (Enger, 2019, s.11, min kursivering) eller «[...] regnet fortsatte å *denge løs på oss.*» (Enger, 2019, s. 17, min kursivering). Naturen tillegges her menneskelige egenskaper som trampe og denge, noe som er med på å understreke menneskenes maktesløshet i møte med naturkatastrofer. Naturen slår tilbake mot menneskene og i møte med dens krefter har innbyggerne i Gravdal lite å stille opp med: «Det våte monsteret ville spyle med seg alt. Og alle.» (Enger, 2019, s.13). Det er gjennomgående negativt ladete ord som preger skildringen av naturen og det fysiske miljøet i denne delen av romanen, og gjennom Stellas fortellerstemme formidles det et bilde av en bygd i total ødeleggelse:

På avstand så det ut som noen hadde kastet en søppeldynge rett ut i en elv som var minst tre ganger så stor som vanlig. Det fløt en jevn strøm av planker, biter og greiner fra trær, skrot som var blitt smadret, deler av et vindu, bøtter og kanner som stanget mot klær, papp og plastikk, men som snart gled sakte videre. (Enger, 2019, s. 26).

I likhet med karakterene i en roman, kan også romanens setting opptre med hjelper- og motstanderfunksjon, påpeker Gaasland (1999, s.102). I starten av romanen kan vi derfor si at settingen har en motstanderfunksjon.

Mens Stella og de andre innbyggerne fra Gravdal forsetter sin flukt mot Enkebyen, tilbys også leseren en rekke detaljerte skildringer av det fysiske miljøet: ”De spisse steinene. Et gammelt,

falleferdig stabbur. Gjerder av stein med mose på. Oversvømte åkre, dessverre et altfor presist bilde på hvordan det hadde vært i bygda vår de siste årene.” (Enger, 2019, s. 36). Som vi ser av sitatet gis leseren her et bilde av en natur (og kultur) som er både er forlatt og forsømt, noe som er med på å understreke konsekvensene av klimaendringene for leseren. Ordet stabbur peker også mot at handlingen i romanen utspiller seg i et nordisk landskap. Videre på fluktruten skildres mye av det samme, men da er det først og fremst fokus på den ødelagte naturen: ”Foran oss var det mer stein enn jord. Det ville ta evigheter å rydde vekk alt, for så å prøve å få noe til å vokse. Det minnet mest om en fremmed, kald og nesten død planet.” (Enger, 2019, s.43) eller: Overalt var det døde, tørre blader, og et jevnt teppe av brune furunåler som knaste under føttene.” (Enger, 2019, s. 53). Det males et dystert bilde av en jordklode som er på randen av kollaps, og hvor planter, dyr og mennesker ikke lenger har et godt livsgrunnlag. De detaljerte skildringene av de fysiske omgivelsene er med på å gi leseren et innblikk i en verden hvor naturen og miljøet sakte, men sikkert raseres, og gir et alarmerende bilde i leserens hode.

Fremme ved Enkebyen blir Stella og faren først innlosjert i en flyktningleir på utsiden av byen. I denne delen av romanen får vi de første skildringene av det ytre miljøet i Enkebyen. Vi kan blant annet lese at byen beskyttes av: «En betongmur som minst måtte være ti meter høy, så ut til å omkranse byen i en gigantisk halvsirkel. Det gikk menn i uniformer der oppe, fram og tilbake, som om de var på vakt.» (Enger, 2019, s. 83). På utsiden av muren finnes det to åkerlapper som beskyttes av soldater, et stort område med solcellepaneler og en flyktningleir som er like stor som byen på utsiden av muren (Enger, 2019, s.84). Det er i denne leiren Stella og resten av innbyggerne fra Gravdal blir innlosjert. Teltlandsbyen skildres som gigantisk, og det er tydelig at både klimaendringene og livet i telt har satt sine spor på menneskene som lever der: «De virket slitne, og det så ut som om de hadde vært her i en evighet. Mange hadde solsvidde ansikter. Sprekker i huden, lepper som var tørre.» (Enger, 2019, s. 93), og «[o]veralt var det slitne ansikter, tynne kropper og småbarn som gråt.» (Enger, 2019, s. 86). Skildringene vi får av teltlandsbyen i romanen ligner mye på bilder vi har sett på nyhetene fra flyktningleirer flere steder i verden i dag. Disse skildringene vi får av flyktningleiren, indikerer at romanen også har en kobling til forfatterens samtid, og er med på å sette en dystert og trist stemning over det hele.

3.7.2 Digitalt diktatur – et strengt og kontrollerende samfunn

Stella og familien får etter hvert tillatelse til å flytte inn til byen, og i denne delen av romanen får vi et tydeligere bilde på hvordan livet i Enkebyen er. Byen styres av en diktatorisk elite, og den øverste lederen i byen er en mann med navn Grugl (Enger, 2019, s.121). Når det gjelder den geografiske plasseringen, kan vi merke oss at Enkebyen er en kystby. Enkebyen ble hardt rammet under den såkalte Vannkrigen, og gjennom Stellas fortellerstemme formidles det blant annet at: «Enkelte bygg var fullstendig utbombet. Bare kratere sto igjen. Spiret på en kirke hadde brukket, men det hang fremdeles på, som en ødelagt tannpirker.» (Enger, 2019, s. 96). Vi får også vite at byen lignet en firkant «med så godt som helt rette veier som løp på kryss og tvers. Som om noen hadde tegnet den opp med en linjal på forhånd.» (Enger, 2019, s. 96). Navnet har byen fått som følge av at mange mennesker reiste dit for å ofre sitt eget liv for at de nærmeste skulle få en bedre framtid:

Enkebyen var et sted mange dro for å dø, frivillig. Det lå penger i en ærefull død, i være en «martyr» - som myndighetene kalte dem, folk som var villig til å gi slipp på sitt eget liv for at resten av familien – ektefelle og maks to barn – skulle få mulighet til en bedre framtid. På den måten bidro de til at det ble færre mennesker på jorden – en forutsetning for at vi alle kunne fortsette å leve. Det var ikke nok plass til alle, heller ikke nok vann og mat. (Enger, 2019, s. 40).

Innbyggerne i Enkebyen oppfordres daglig til å ofre sitt eget liv, og overalt i byen finnes det plakater som reklamerer for den såkalte Eternity-klinikken. Denne klinikken blir på folkemunne kalt dødsfabrikken. I dødsfabrikken kan man sikre seg en smertefri død ved å inhalere gass med selvvalgt duft. Denne dødsfabrikken gir assosiasjoner til holocaust og nazistenes «dødsfabrikk» hvor jødene ble gasset. Slagord som «Vår framtid-alles ansvar» (Enger, 2019, s.88) eller «Ditt liv-den største gaven» (Enger, 2019, s.88) er noe av det Stella blir møtt med når hun bosetter seg i Enkebyen. Disse slagordene maner til fellesskapsfølelse, og det forventes at alle bidrar i dugnaden om å redusere befolkningsantallet.

Den globale oppvarmingen har samtidig ført til en økt flyktningstrøm, og Enkebyen har blitt et yndet sted for folk som nå må forsøke å skaffe seg et nytt sted å bo og leve. Som følge av at mange flyktninger har forsøkt å komme seg inn til byen uten tillatelse, har myndighetene besluttet å plassere kunstige og spisse steiner på havbunnen, slik at de som forsøker å komme seg inn til land, ødelegger båten sine. Kystlinjen kontrolleres av patruljerende soldater som avviser de fleste som vil inn «noen ganger med vold, andre ganger med trusler om det.» (Enger, 2019, s. 154).

Teknologiske nyvinninger spiller, som nevnt i teoridelen, ofte en sentral rolle i mange dystopier. Dette er også tilfellet i *Enkebyen - de bortførte* (2019). I tillegg til en høymoderne dødsfabrikk, kan vi finne «døsig fugler» med kamera som flyr over byen (Enger, 2019, s.95). De flyvende objektene blir brukt for å kontrollere innbyggerne og deres bevegelser rundt omkring i byen: «Over bygningene, og med jevne mellomrom, beveget små, flyvende objekter seg langsomt. Som døsig fugler. Av og til stanset de helt, før de virret videre.» (Enger, 2019, s. 95). Senere får vi også vite at det er førerløse busser som frakter innbyggerne rundt omkring i byen (Enger, 2019, s. 129). De «døsig fuglene» og de førerløse bussene er samtidig tegn som taler for at handlingen i denne romanen utspiller seg en gang i «nær framtid», da dette er teknologi som allerede eksisterer. De døsig fuglene som flyr rundt med kamera, likner på det vi i dag kaller droner, og er derfor kjent og velprøvd teknologi i vår egen tidsalder. Droner som brukes til å utøve kontroll og overvåkning er dog ikke så vanlig i vårt samfunn enda. Førerløse busser er også kjent teknologi fra vår verden i dag, men er kanskje ikke like utbredt i alle byer.

Myndighetene sikrer seg også kontroll gjennom en strekkode som innbyggerne må tatovere inn i armen. Denne strekkoden benyttes for å hente ut mat- og vannrasjoner, samt for å kjøre kollektivtransport. Siden myndighetene ønsker å kontrollere reproduktiviteten i byen, får menneskene som lar seg sterilisere et ekstra tall i sin strekkode (Enger, 2019, s.124). Strekkoden skannes overalt i byen og sikrer myndighetene kontroll over hvor innbyggerne beveger seg.

Vi får også vite at byen har et poengsystem og en svarteliste, kalt «Den sosiale Troverdighetsindeksen» (Enger, 2019, s. 156). Dersom du oppfører deg godt, og i tillegg tyster på medborgere som bryter loven, sikrer du deg plusspoeng og ekstra goder (Enger, 2019, s. 156). Flere steder i byen finnes det derfor hvite bokser hvor innbyggerne kan tyste på folk som bryter regelverket. Dersom du gjør du noe ulovlig, får du minuspoeng, og står i fare for å bli fratatt mat- og vannrasjonene. Eventuelle overtramp kan også føre til at du mister jobben din, eller få vanskeligheter med å anskaffe deg en (Enger, 2019, s. 106). Dette poengsystemet har paralleller til den virkelige verden, blant annet Kinas sosiale kredittsystem, hvor innbyggerne nå blir straffet og premiært for god og dårlig oppførsel (Almås, 2019). Målet er å skape lovlydige borgere, og teknologien blir i denne romanen først fremst et middel makthaverne tar i bruk for å sikre seg ro og orden.

I tillegg til overvåkning og kontroll over innbyggernes bevegelser, har myndighetene også lagt begrensninger på hva som er lov til å si og ikke. En grunnleggende menneskerett som

ytringsfrihet gjør seg derfor ikke gjeldende i denne byen. Som i et totalitært regime er all form for mostand og kritikk ulovlig. På skolen læres elevene opp til at Storkoalisjonens handlinger var riktig og nødvendig (Enger, 2019, s. 153), og at krigføringen av den grunn ikke var kritikkverdig. Elevene skal ikke stille seg kritisk til myndighetenes beslutninger, og oppfordres slik sett til ikke å være tenkende individer. Avisen er gjennomsyret av hverdagslige «glad-saker», mens artikler som taler nedsettende eller avslører hvordan det egentlig er å leve i byen, er forbudt å utgi. Som følge av at myndighetene er pålagt å redusere befolkningen, gjøres det heller ingenting for å stoppe Janus-gruppens målsetting om å ta livet av de fruktbare kvinnene (Enger, 2019, s. 141). Menneskeverdet er satt til side, og rett til beskyttelse og liv er derfor ingen selvfølge. I lys av dette, kan vi si at settingen opptrer med en motstanderfunksjon også i denne delen av romanen. Det er farlig å være kvinne, og myndighetenes strenge sensur, lover og overvåkning gjør det også vanskelig for Stella å avsløre hvem Janus-mennene er.

Skal vi forsøke å plassere *Enkebyen - de bortførte* (2019) i Nina Aalstads inndeling av dystopier «postapokalyptiske fortellinger» og «fortellinger om strenge samfunn», er det mye som taler for at denne romanen har føtter i begge de to kategoriene. Naturkatastrofen som rammer bygda Gravdal og som setter handlingen i gang, indikerer at denne romanen kan plasseres i de «postapokalyptiske fortellingene». Naturen søker hevn mot menneskenes manglende evne til å ta vare på den. Da Stella og familien ankommer Enkebyen, kan vi imidlertid si at romanen først og fremst handler om «et strengt samfunn» hvor overvåkning, kontroll og sensur er en del av hverdagen, og hvor grunnleggende menneskerettigheter som ytringsfrihet, rett til beskyttelse og liv, er tilnærmet fraværende.

3.8 Intertekstuelle spor og allusjoner

Litteratur generelt er ofte krydret med intertekstuelle spor, referanser og allusjoner. Eksempler på intertekstuelle forbindelser finner vi også eksempel på i *Enkebyen – de bortførte* (2019). I analysen av romanens setting bemerket jeg blant annet at makthaverne i byen har innført et poeng- og rangeringssystem hvor innbyggerne blir straffet og premiært for oppførselen sin. Et lignende poeng- og rangeringssystem er også å finne i andre dystopiske verk, deriblant Axel Jensens *Epp* (1965). I denne romanen står innbyggerne i fare for å bli fratatt bokstaver i navnet sitt dersom de ikke oppfører seg i samsvar med myndighetenes krav. I tillegg finner vi en avansert bruk av teknologi for å kontrollere innbyggerne. Det er også mulig å finne enkelte

likhetstrekk mellom Orwells *1984* og *Enkebyen – de bortførte*. Orwells navn er dessuten nevnt eksplisitt i romanen. Da Stella og familien bosetter seg i den totalitære staten Enkebyen, starter hun på en skole som heter «Orwell skole» (Enger, 2019, s. 184). På samme måte som myndighetene i *1984* bruker overvåkning, propaganda, sensurering og slagord for å manipulere innbyggerne, ser vi noen av de samme grepene benyttes av maktøverne i *Enkebyen – de bortførte*. Slagord som «Ditt liv – den største gaven» (Enger, 2019, s.88) blir brukt for å manipulere innbyggerne til å ofre livet sitt.

I tillegg til de intertekstuelle sporene til andre dystopiske verk, er det også mulig å finne allusjoner i *Enkebyen – de bortførte*. Den bibelske allusjonen knyttet til saltstøttene blir nevnt flere ganger i ungdomsdystopien. Stella reiser ved to anledninger ned til stranden. Den første gangen reiser hun dit sammen med vennene sine, og hun opplever å møte de såkalte saltstøttene som skuer utover havet (Enger, 2019, s. 162).

Snart hadde det kommet enda flere. Jeg sendte blikket nedover stranden og oppover igjen. Det var litt av et syn – mange svarte streker som så ut til å stå opp av sanden. Som lakrispinner. Det føltes som om vi var med på noe stort og rart, men hemmelig. Det var et underlig fellesskap. (Enger, 2019, s. 164).

Stella lar seg fascinere av saltstøttene, og reiser ved en senere anledning alene ned til stranden for å se om hun kan finne dem igjen. Hun stiller seg opp ved siden av dem, og fylles av en tilstand av indre ro og kraft: «En etter en dukket de opp, Saltstøttene, mennene som var kledd i svart fra topp til tå og som stilte seg på rekke og rad på stranden [...]. De stirret bare stivt utover havet.» (Enger, 2019, s. 300). I denne scenen fremstår det som at saltstøttene har en innsikt og forståelse som andre ikke har, og etter Stellas siste møte med saltstøttene virker det som hun vet hva hun skal gjøre.

Ordet saltstøtte henspiller på fortellingen om de to byene Sodoma og Gomorra som ble ødelagt av Gud. Hva som er årsaken til at de to byene ble ødelagt diskuteres, men Benthe Groth trekker i sin artikkel hos SNL frem at ødeleggelsene skyldes «innbyggernes gudløshet og ugjestmilde oppførsel» (2020). Andre trekker frem innbyggernes ondskap og egoisme som en årsak til ødeleggelsene (Petruzzello, 2020). De to byene ble, ifølge kap. 18-19 i første Mosebok, ødelagt med ild og svovel. Før byene ble ødelagt lot imidlertid Gud de gode menneskene i byen få lov til å flykte (Groth, 2020). En av dem var den rettferdige og gode mannen, Lot. Hans familie fikk unnsnippe ødeleggelsene. Under flukten valgte imidlertid Lots kone å snu seg til tross for Guds forbud om å se seg tilbake. Som følge av lovbruddet ble hun omgjort til en saltstøtte (Groth, 2020).

Vi finner flere likhetstrekk mellom historien om Sodoma og Gomorra og det som skjer i *Enkebyen - de bortførte* (2019). I likhet med de onde menneskene i Sodoma og Gomorra som ble straffet for sin egoisme og «ugjestmilde oppførsel», dør de «egosentriske menneskene» som setter seg i bilen og kjører av gårde fra Gravdal til tross for at andre mennesker trenger skyssen mer enn dem. De gode menneskene som i denne romanen er representert ved Stella, Cyto og deres nærmeste reisefølge overlever imidlertid. Dette er alle litterære figurer som kan sies å ha verdier som solidaritet og medmenneskelighet nedfelt i ryggraden. I kapittel 3.9 og 3.10 hvor jeg tar for meg romanens samfunnskritikk og tematikk vil jeg også se nærmere på hvordan den bibelske allusjonen er med på å bygge opp under romanens samfunnskritikk og tema.

Til sist kan det nevnes at enkelte momenter i romanen alluderer til Det tredje riket og holocaust. Lederen av Janus-gruppen som ønsker å drepe alle fruktbare kvinner, heter Hynrach Himm (Enger, 2019, s. 260). Dette navnet kan ses på som en omskriving av nazisten og SS-lederen Heinrich Himmlers navn. I tillegg har vi den nevnte dødsfabrikken der innbyggerne kan ofre sitt liv for å bidra til å senke befolkningstallet. Metoden som brukes for å avslutte livet er gassing, noe som gir klare assosiasjoner til dødsfabrikkene nazistene opprettet for å ta livet av jødene. Videre gir Janus-gruppen de fruktbare kvinnene skylden for alt det onde som har skjedd i verden, hvilket også samsvarer med måten nazistene gav jødene skylden for alt det onde (Enger, 2019, s. 138).

3.9 Motiv, samfunnskritikk og norm

Vi kan peke på flere motiver i denne romanen. To sentrale motiver som er med på å underbygge samfunnskritikken og verdisynet, er global oppvarming og overbefolkning. Motivet global oppvarming ses i romanens natur- og miljøbeskrivelser, og vi får gjentatte ganger informasjon om hvordan temperaturen på planeten har økt og hvordan dette påvirker både mennesker og dyr som lever på planeten. En annet sentralt motiv som bør trekkes frem, er overbefolkning. Som følge av mindre mat- og vannressurser har det vokst frem et behov for å få ned befolkningsantallet på planeten. Det er for mange mennesker på jorda, og makthaverne har satt i gang drastiske grep for å få ned befolkningstallet. Begge disse motivene er med på å bygge opp under samfunnskritikken og romanens verdisystem. Vi kan også finne et velkjent motiv fra fantasy-litteraturen, nemlig kampen mellom gode og onde krefter, her illustrert gjennom Stellas kamp mot Janus-mennene.

3.9.1 Passiv og naiv holdning til klima- og miljøendringer

Dystopiens viktigste funksjon er som nevnt i teoridelen, samfunnskritikken. Den samfunnskritiske holdningen i denne romanen kan for det første sies å være rettet mot menneskers passive og naive holdning til klima- og miljøendringer. Det rettes samtidig en kritisk kommentar til menneskers behov for å kontrollere og bestemme over naturressursene i verden. Gjennom romanens setting tegnes det som vi har sett, et dystert bilde av hvordan verden vår en dag kan se ut dersom vi ikke forvalter naturressursene på en bærekraftig måte. Konsekvensene av klima- og miljøendringene kommer til syne på flere nivåer i romanen. Urettferdig fordeling av ressurser, krigføring, ødelagt livsgrunnlag for mennesker og dyr og migrasjon er noen av aspektene som blir berørt. Et sted i romanen hvor denne samfunnskritiske holdningen kommer særlig godt til syne er i en ekstern analepse hvor vi får vite mer om bakgrunnen for Vannkrigen:

Vannkrigen hadde brutt ut fordi det var for varmt og tørt på den sørlige delen av jordkloden, og fordi havet hadde slukt øyer og spist seg innover i mange land. *De som bestemte i landet vårt, ville ikke åpne grensen for alle som ville nordover der det fortsatt var vann og mulig å dyrke noe.* Det likte ikke alle de andre landene som ikke var like heldige. Deres desperasjon og vår motstand var en dårlig kombinasjon. *Resten av verden ville være med og bestemme over det som var igjen av plass og naturrikdommer.* Til slutt måtte de bruke makt for å få viljen sin. (Enger, 2019, s.42-43, min kursivering).

I en forlengelse av denne samfunnskritikken, kommer også den tydeligste normen i denne romanen frem, nemlig at vi må dele på naturens goder og forvalte kloden til felleskapets beste. Cyto-karakteren fremstår, som vi så under analysen av romanens karaktergalleri, som et talerør for denne normen. Normen som formidles gjennom Cyto-karakteren vitner også om at fremtiden ikke nødvendigvis er så mørk og blottet for håp, jf. karakteristiske trekk ved ungdomsdystopiene. Det er fremdeles mulighet til å få til en endring, men skal vi få til det, må vi stå sammen og gjøre det vi kan for å ta bedre vare på planeten vår.

3.9.2 Inhuman flyktningpolitikk

En sentral utfordring i samfunnet vårt er den pågående flyktningkrisen. Millioner av mennesker er i dag drevet på flukt som følge av krig og konflikt i hjemlandet. Dersom havnivåene øker, vil trolig enda flere mennesker drives på flukt bort fra hjemmene sine. Med global oppvarming og endrede klimatiske forhold vil vi i fremtiden få mer flom, jordskjelv og

andre naturkatastrofer. Innen 2050 vil antallet klimaflyktninger ha steget til 200 millioner (Natur og Ungdom, 2014).

I *Enkebyen - de bortførte* bringes vi inn i et fiktivt univers hvor havnivåene har økt, og hvor klima- og miljøendringer har ødelagt livsgrunlaget for menneskene. Stella og hennes familie blir også offer for klimaendringer, og må begi seg ut på en farlig reise for å finne seg et nytt hjem. Før de får fast bosted, blir de innlosjert i en flyktningleir som har klare referanser til flyktningleirene vi kjenner fra dagens virkelighet. Gjennom Stellas fortellerstemme formidles det ved en rekke anledninger hvilke grusomme handlinger som flyktningene blir utsatt for: «Jeg tenkte på havneområdet, der båtflyktninger ble skutt etter.» (Enger, 2019, s.107). I analysen av romanens setting bemerket jeg også at myndighetene i Enkebyen har besluttet å plassere spisse steiner på havbunnen for å ødelegge båtene til de som forsøker å komme seg inn. Tidligere i romanen får vi informasjon om at: «De som bestemte i vårt, ville ikke åpne grensen for alle som ville nordover der det fortsatt var vann og mulig å dyrke noe. Det likte ikke alle de andre landene som ikke var like heldige.» (Enger, 2019, s. 43). Denne passasjen fra romanen vitner om en inhuman verden, hvor de rike og mer heldige i verden ikke evner å tenke på andre enn seg selv og sitt. Som lesere blir vi kjent med et egoistisk og selvsentrert Vesten, og assosiasjonene trekkes til de stengte landegrensene flere steder i Europa i dag.

I lys av dette, kan vi hevde at romanen retter en kritisk pekefinger mot Vestens flyktningpolitikk. Den bibelske allusjonen til historien om de to byene Sodoma og Gomorra som ble ødelagt som følge av innbyggernes «ugjestmilde oppførsel» (Groth, 2020) er med på bygge opp under denne samfunnskritikken. Gjennom ovennevnte samfunnskritikk fremmes det i *Enkebyen - de bortførte* (2019) en tydelig norm om solidaritet og medmenneskelighet. Denne normen kommer godt til syne i romanens karaktertegning. I analysen av romanens karaktergalleri, påpekte jeg blant annet at Stella og Cyto begge er skildret som litterære figurer med empatiske og omsorgsfulle evner. De har gode verdier, og står opp for de menneskene de mener det begås urett mot. De bidrar solidarisk når andre trenger det, og står slik sett i kontrast til alle de andre som kun tenker på seg selv og sitt. Cyto og Stella kan derfor begge ses på som representanter for normen om solidaritet og medmenneskelighet.

3.9.3 Diskriminering og kvinneforakt

Enkebyen - de bortførte (2019) er også en roman med en påtakelig feministisk tendens, og som lesere får vi ta del inn i et univers hvor det finnes menn som gir kvinnene skylden for alt

det onde som har skjedd. «Noen mener at jenter og kvinner er årsaken til mye av det som har gått til helvete her på jorden» (Enger, 2019, s. 138) kan vi blant annet lese. Som under andre verdenskrig er det sydebukk-filosofien som råder, og samfunnet gjør ingenting for å sette en stopper for kvinnehaternes planer om å drepe de fruktbare kvinnene. Den økologiske krisen har ført til at verden er overbefolket, og kvinners liv settes i fare som følge av deres evne til å føde barn. Befolkningstallene må ned, og nøyaktig hvordan det gjøres spiller ingen rolle. Menneskes maktposisjon legitimeres med påstander om at det er de som er «sterkest og best rustet til å bygge opp samfunnet igjen.» (Enger, 2019, s. 138). Kvinnene har således mindre verdi for samfunnet, og blir utsatt for vold og diskriminering som følge av sitt kjønn. Parallellene til Margret Atwoods klassiker *The handmaid's tale* (1985) hvor fruktbare kvinner daglig ble utsatt for både vold og undertrykking er klare.

I protagonisten, Stella, møter vi imidlertid en sterk heltinne-skikkelse som tar opp kampen mot kjønnsbasert diskriminering. Hun opptrer som en aktiv agent som med sin rettferdighetsans og handlekraft gjør det hun kan for å avsløre Janus-mennene, og sette en stopper for framtidige kvinnedrap. Hun blir stående som en motkraft i et samfunn hvor ingen andre tør å ta opp kampen mot kvinnehaterne, og verver seg til slutt til kvinnelegionen for å forsøke å bekjempe misogynistene i samfunnet.

Romanen retter med dette, et kritisk søkelys mot en viktig utfordring i samfunnet vårt. Til tross for at verden er mer likestilt enn noen gang, finnes det mange eksempler på at kjønnsbasert diskriminering fremdeles er et utbredt problem i samfunnet. Dette kom ikke minst til syne gjennom den såkalte #metoo-bevegelsen hvor tusenvis av kvinner stod frem med sine historier om hets og maktmisbruk i arbeidslivet og hverdagen. Samtidig vet vi at mange kvinner flere steder i verden fremdeles begrenses til annenrangs borgere, og daglig utsettes for både vold og hets i hjemmet. Kvinneforakt og kjønnsbasert diskriminering er med andre ord fortsatt en stor utfordring. Vi vet også at forakt for andre mennesker på bakgrunn av kjønn og rase har en tendens til å øke betraktelig i krisetider. Dette ses også i vår tid hvor fremmedfrykten og forakten for enkelte folkeslag har økt under korona-pandemien. Mennesker har en tendens til å utpeke «sydebukker», og i denne romanen er det kvinnene som blir stående som «de utvalgte».

3.10 Tematikk

På det tematiske nivået retter romanen søkelyset mot hva som skjer med mellommenneskelige relasjoner i krisetider. Romanen reiser en rekke spørsmål som blant annet: Vil vi dersom verden en dag kollapse, falle ned i en egoistisk selvoverlevelses gruve? Eller vil vi evne å tenke på og hjelpe andre enn oss selv? En tekstpassasje i romanen hvor dette kommer godt til syne, er Cytos kommentar til Stella på fluktruten frem til Enkebyen.

Hvem folk er, blir tydelig når de havner i vanskelige situasjoner. Det er da man finner ut hvem som er feig, hvem som er modig. *Hvem som er villig til å ofre seg for andre og hvem som bare tenker på seg selv.* Det blir ekstra tydelig når folk er sultne. (Enger, 2019, s. 40, min kursivering).

Mot slutten av romanen tenker Stella tilbake på hva Cyto sa til henne, og Cytos «moral» ser ut til å være en avgjørende faktor for at Stella til slutt velger å verve seg til kvinnelegionen. Det er i krisetider vi viser hvem vi er, og det er når livet røyner på at vi avslører hva som bor i oss. Mens noen lukker øynene for andres behov, stiller andre seg solidarisk og bidrar etter beste evne både økonomisk og rent menneskelig. Dette ses allerede i romanens åpningskapitler hvor de rikeste menneskene i Gravdal setter seg i bilen og kjører av gårde, mens Stella, Cyto og faren alle forsøker å finne noen de kan hjelpe. Stella, Cyto og faren er alle tre litterære figurer som representerer de gode verdiene og egenskapene som mennesker kan ha. I lys av dette, kan vi derfor si at romanen tematiserer konflikten mellom det gode og det onde i mennesket. Dette temaet kan ses i tilknytning til romanens norm om medmenneskelighet og solidaritet. Den bibelske allusjonen til historien om de to byene Sodoma og Gomorra som ble ødelagt som følge av innbyggernes egoisme og ondskap er også med på bygge opp under dette temaet.

Man kan også hevde at romanen tematiserer eksistensielle valg og dilemmaer. Både i romanens åpningsscene og avslutningsscene blir Stella stilt overfor vanskelige valg. Hun er aldri i tvil om at hun vil forsøke å redde bestemoren da flommen rammer Gravdal selv om hun vet at bestemoren uansett ikke har lenge igjen å leve. Dette valget viser Stellas respekt for menneskeverdet og er det første signalet på hvilke verdier protagonisten setter høyt i livet. Hun velger konsekvent å forsøke å hjelpe de sårbare som trenger det aller mest.

Også i den siste scenen i romanen blir Stella stilt overfor et livsomveltende valg. Hun vet at dersom hun verver seg til kvinnelegionen, vil hun måtte bryte med familien og vennene sine. I denne scenen kommer det også frem at Stellas bror, Sirius, har valgt å kjempe sammen med

Janus-mennene. Mens Stella velger å verve seg til kvinnelegionen for å forhindre drap av flere jenter og kvinner, har broren valgt å verve seg til det ondes tjeneste.

3.11 Oppsummering av analyse og didaktiske refleksjoner

Jeg vil på de følgende sidene forsøke å oppsummere funnene i analysen. Deretter vil jeg se nærmere på romanens didaktiske potensial.

Mange ungdomsdystopier skildrer en verden som er på randen til å kollapse som følge av global oppvarming og andre klima- og miljøendringer. Dette er også tilfellet for *Enkebyen - de bortførte* (2019) hvor vi som lesere får ta del i et skremmende framtidsscenario. Vi følger en tenkt utviklingslinje hvor den globale oppvarmingen har ført til både naturkatastrofer, ødelagt livsgrunnlag for mennesker og dyr samt økt flyktningstrøm. Den økologiske krisen har samtidig ført til at det har brutt ut krig om vann- og matressurser. I kjølvannet av krigen, har det vokst frem et totalitært regime hvor innbyggerne lever under streng kontroll og overvåkning. Som lesere av romanen presenteres vi for en brutal, ubarmhjertig og inhuman verden hvor de rikeste og heldigste i verden lever godt, mens de fattigste og mest sårbare blir utsatt for vold og avvisning.

Samtidig presenteres vi for en verden hvor misogynien i samfunnet har økt, og hvor kvinner blir utsatt for både vold og diskriminering som følge av sitt kjønn. Verden er overbefolket, og befolkningstallene må ned. Kvinnene gis skylden, og de lokale makthaverne gjør ingenting for å forhindre kvinnedrapene. De grunnleggende menneskerettighetene som vi kjenner fra vårt demokratiske samfunn har gått tapt, og det er ungdommene som må ta ansvar og stå opp i kampen for en mer human verden. Romanen har som følge av dette, trekk fra begge to kategoriene Aalstad skisserer i *Ungdomslitteratur – en innføring*, og kan i mitt syn kategoriseres både som «en fortelling om et strengt samfunn» og «en postapokalyptisk fortelling» (2020).

I tråd med dystopisjangerens viktigste funksjon, finner vi en skarp kritikk av farlige tendenser i vårt eget samfunn. Ved å plassere handlingen i «nær framtid» og følge en mulig utviklingslinje, blir de farlige tendensene i vår egen samtid ekstra tydelig for leseren.

Romanen har en klar politisk brodd, og det rettes en kritisk kommentar både mot vår evne til å ta vare på naturen, men også vår evne til å ta vare på menneskene vi har rundt oss. Gjennom de to mest sentrale karakterene i romanen, Stella og Cyto, kommer romanens norm godt til

syne. Denne normen speiler etiske kjerneverdier som solidaritet og medmenneskelighet, samt en oppfordring om å ta vare på planeten vår før det er for sent.

Enkebyen - de bortførte (2019) deler mange av de samme byggeklossene som Basu et al. (2013) hevder å finne i de angloamerikanske dystopiene. Gjennom analysen har jeg forsøkt å vise hvordan romanens komposisjon og oppbygging har et tydelig formelpreg. Dette har den til felles med andre sjangerkategorier som eventyr, krimromanen og heroisk fantasy.

Som i eventyret møter vi en handlekraftig heltinne som blir utsatt for en rekke prøvelser og farer på veien frem til Enkebyen. Livet i Enkebyen er ikke mindre farlig, og Stella må gjøre det hun kan for å stå opp for seg selv. For å nå prosjektet sitt, søker hun hjelp og kunnskap fra sine hjelpere på veien. I analysen av romanens komposisjon, så vi også hvordan det var mulig å identifisere mange av de samme eventyrfunksjonene som Vladimir Propp identifiserte i sin forskning på russiske undereventyr.

Vi finner også likhetstrekk med en sjangerkategori som heroisk fantasy. Motivet i heroisk fantasy er ofte en kamp mellom gode og onde krefter (Skyggebjerg, 2005, s. 286) I *Enkebyen - de bortførte* (2019) er denne kampen presentert som en kamp mellom de gode ungdommene med Stella i spissen vs. de onde Janus-mennene. Heltinnen gjør det hun kan for å ta opp kampen mot de onde kreftene i byen. Hun har imidlertid ingen magiske krefter som hjelper henne på veien, men med en sterk rettferdighetssans, et stort pågangsmot og med et ønske om å stå opp for en mer humanitær verden, makter hun å avsløre hvem Janus-mennene er. Hvordan det går videre med heltinnen i kvinnelegionen, og om hun makter å slå ned Janus-mennene for godt, forblir en uløst gåte i denne romanen.

Underveis i analysen har jeg også forsøkt å peke på at vi kan ane konturene av et romantisk plott. Stella er tydelig forelsket i gutten Cyto, og om det blir kjærlighet mellom de to, må vi lese de neste romanene i serien for å svar på. Vi finner dessuten spor av den klassiske dannelsesromanen. Stella er på kanten av voksenlivet, og det farefulle livet som jente i Enkebyen fører til at Stella må ta store steg. I en verden hvor det er farlig å være jente, og hvor de voksne ikke makter å stå opp imot urett, må Stella ta saken i egne hender. I slutten av romanen begir hun seg ut på en reise vekk fra foreldrene sine. Hun verver seg til kvinnelegionen, noe som innebærer at hun må forlate familien sin. Hvorvidt hun vender tilbake med klokskap og modenhet kan kun de neste romanene i serien svare på.

Alt i alt kan vi si at *Enkebyen – de bortførte* (2019) er en dystopisk ungdomsroman som henter elementer fra flere ulike sjangerkategorier. Romanens formelpreg er interessant i et didaktisk perspektiv, og noe jeg vil ta for meg i de neste avsnittene.

3.11.1 En roman som innbyr til både eskapisme, kritisk tenking og politisk engasjement?

Som nevnt i teoridelen, åpner enkelte dystopiske ungdomsromaner opp for både en fantasifull flukt og eksplisitt didaktikk. *Enkebyen - de bortførte* (2019) har, som vi har sett gjennom analysen, et tydelig formelpreg. Det formelaktige, eventyrrekka, inviterer til en eskapistisk lese måte. En flukt vekk fra virkeligheten og hverdagen, og til en lesning hvor elevene kan få mulighet til å drømme seg bort, og la seg rive med i Stellas kamp og opprør mot de onde kreftene i Enkebyen. Til tross for at Stella lever i en skremmende og dyster verden hvor det er farlig å være jente, makter hun å ta opp kampen mot de onde kreftene. Stellas kamp for rettferdighet signaliserer en motkraft til det destruktive i Enkebyen. Hennes valg og handlinger gir leseren et håp om at det er mulig å ta opp kampen mot det som er galt i samfunnet.

Et annet eskapistisk moment ved romanen, er den moralske polariseringen. De gode er gode, og de onde er onde. Denne polariseringen samsvarer dårlig med den moderne verdens kompleksitet, hvor veien er mer sammensatt, nyansert og moralsk relativistisk.

Begrepet eskapisme konnoterer ofte til noe negativt, og beskyldningene om virkelighetsflukt og eskapisme er ofte å finne blant skeptikerne av fantastisk litteratur (Birkeland et al., 2018a, s. 94). På den andre siden har vi de som hevder at en slik type litteratur appellerer til fantasien vår. Hanne Dahll-Larssøn bemerker i sitt kapittel «Fantasy som motivator» at «Behovet for helter som slåss mot ondskap og maktbegjær, det godes seier over det onde, den lille og svakes tapperhet og visdom mot den sterke og grådige [...] har vært viktig for mennesker i alle aldre.» (2007, s. 137). Hun skriver videre at fantasy-litteraturen «appellerer til fantasien og behovet for eventyr hos de fleste unge mennesker.» (2007, s.138). Selv om Dahl-Larssøn sitt kapittel omhandler fantasy-litteratur og ikke dystopier, kan hennes betraktninger om fantasy-litteraturens evne til å appellere til fantasien vår, sies å være vel så gjeldende for ungdomsdystopiene som for fantasy.

Bak romanens underholdningsverdi og appell til fantasien vår, finner vi på den andre siden en skarp kritikk av farlige tendenser og utviklinger i vår samtid. Dystopiens politiske og ideologikritiske funksjon innbyr derfor til en lese måte som står i opposisjon til den eskapistiske lese måten, og i romanen ligger det derfor et interessant spenningsfelt. Dystopiene kan konfrontere leseren med hvordan vi selv forholder oss til klimaet og miljøet rundt oss. De kan fungere som en advarsel og en politisk kraft, uten at det fiktive blir en form for eskapisme (Barnebokinstuttet, u.å). Dystopien kan mane til endring der hensikten er å skape en ny og bedre verden for menneskeheten. Lignende betraktninger om den dystopiske litteraturens evne til å stimulere oss til handling trekkes frem av Thorstein Nordheim i et intervju gjort av NRK. Nordheim mener dystopiforfatterne forsøker å gripe tak i leserne og vekke dem til handling før det er for sent (Sveen, 2017). Den danske litteraturviteren, Gregers Andersen, kaller dette for klimalitteraturens *kritiske potensial* (2014, s. 108-109). I det legger han at litteraturen kan fungere som alarmklokke som vekker leseren til engasjement og handling, men også til «selvrangsgelse og selvkritikk.» (Andersen, 2014, s.108-109). Gjennom å skildre et framtidssamfunn der det meste har gått galt, kan litteraturen oppfordre de unge til å ta grep og handle. *Enkebyen - de bortførte* (2019) kan således vekke et politisk engasjement hos ungdommer som kanskje ikke alltid har vært så interessert i politikk jf. Joseph W. Campbell (2019, s.37). Dette gjør romanen til en relevant og interessant roman å ta i bruk i norskundervisningen.

3.11.2 Romanens didaktiske potensial i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling

Med det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling», som nå er inkludert i det nye læreplanverket, skal elevene i norskfaget lære mer om hvordan vi kan «verne om livet på jorda og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge for fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I dette tilfellet kan skjønnlitteratur og dystopiske ungdomsromaner være et verdifullt bidrag å ta i bruk i undervisningen. Førsteamanuensis ved Universitet i Oslo, Anne Kari Rødnes, fremhever blant annet at «[f]or å kunne forstå betydningen av hvordan våre handlinger påvirker verden, blir det viktig å forestille seg framtider [...]» (2019, s. 69).

Skjønnlitteraturens evne til å kunne utvikle vår forestillingsevne trekkes også frem av Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen i *Dypt og grunnleggende norskfaglig - dybdelæring i teori og praksis* hvor vi blant annet kan lese at: «Den litterære

forestillingsevnen er av stor betydning for at vi også skal kunne forestille oss at vår egen samtid og framtid [...] kan endres, og at den kunne vært annerledes.” (2020, s.11).

At vår framtid kan se langt mer annerledes ut enn det den gjør i dag, får vi et godt eksempel på i *Enkebyen - de bortførte* (2019). Som leser av romanen gis vi anledning til å ta på oss et «par langsynte briller» inn i en nær framtid hvor verden er totalt forandret som følge av global oppvarming (Andersen, 2014, s. 108-109). De katastrofale ringvirkningene av en global oppvarming kommer i *Enkebyen - de bortførte* til syne for leseren på en rekke områder. I romanens natur- og miljøbeskrivelser og gjennom vesentlig informasjon som formidles gjennom romanens analepser, får vi gjentatte ganger informasjon om hvordan tørke og ekstremvær har gjort det vanskelig å produsere nok mat. Vi får også opplysninger om at det manglende livsgrunnet har ført til at det har brutt ut krig og konflikter om de gjenværende naturressursene. Tørke, ekstremvær og oversvømmelse er en del av hverdagen også i Norden, og Stella og resten av innbyggerne i Gravdal blir sendt på flukt vekk fra hjemmet sitt som følge av en omfattende flomkatastrofe.

De endrede klimatiske forholdene har i dette universet ført til at tusenvis av mennesker er på flukt vekk fra sitt opprinnelige bosted, og egenskaper som solidaritet og medmenneskelighet er sjelden vare. Manglende livsgrunnlag har samtidig ført til at de politiske myndighetene har iverksatt skremmende tiltak for å forhindre at det bli flere mennesker på jorda. Sterilisering, ettbarnspolitik og dødsfabrikker er noen av de politiske tiltakene og grepene som myndighetene har innført i *Enkebyen*.

Global oppvarming, naturkatastrofer, overbefolkning, ressurskonflikter og klimaflyktninger er alle relevante temaer innenfor klima- og miljødimensjonen av bærekraftbegrepet. Romanen kaster således lys over hvilke fatale konsekvenser «manglende handlingskompetanse» og evne til å stoppe klimaendringene kan få for livsgrunnet og framtiden vår, jf. bærekraftmål 13(FN-sambandet, 2021b). Romanen åpner dermed opp for at elevene kan forestille seg hvordan verden vår en dag kan komme til å se ut dersom vi fortsetter rovdriften på naturressursene, og ikke tar klimaproblematikken på alvor. Dette kan igjen være en inspirasjonskilde til endring og engasjement, jf. Maria Eisenmann (2018, s. 142).

Foruten de klima- og miljørelaterte aspektene dystopien tar for seg, aktualiserer den i enda større grad mange av bærekraftmålene knyttet til den sosiale dimensjonen. Vi ser en nær kobling mellom klimaendringenes konsekvenser for de sosiale livsvilkårene for ulike grupper mennesker. Som følge av matmangel og overbefolkning får vi blant annet vite at Stellas

bestemor og Alhenas mor ikke lenger får tilbud om medisiner (Enger, 2019, s. 44). Stellas bestemor blir isteden tilbudt medisiner som skal sikre henne en kjapp og smertefri død. På den måten blir det færre munnar å mette. Alle menneskers rett til liv og helse blir dermed satt til side for å få ned befolkningsantallet på planeten.

Etter at hun ble syk, hadde hun ikke fått livsforlengende medisiner, bare smertestillende. Noe annet var ikke tillatt. Alle som var døende, fikk derimot tilbud om å ta en tablett som ville gjøre en rask slutt på lidelsene [...] (Enger, 2019, s. 44).

Romanen berører også en rekke andre aspekter som er sentrale innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftbegrepet. Ifølge FN er det å sikre alle mennesker grunnleggende menneskerettigheter som ytringsfrihet, organisasjonsfrihet, rett til beskyttelse og liv også viktige mål for å oppnå en bærekraftig utvikling på sikt (FN-sambandet, 2020a). Dette er alle grunnleggende menneskerettigheter som i *Enkebyen - de bortførte* (2019) har blitt brutt ned som følge av makthavernes styresett. I analysen av romanens setting påpekte jeg blant annet at innbyggerne ikke får lov til å ytre seg fritt om sine meninger om styresmaktene. Å vise motstand eller å unndra seg myndighetenes pålegg blir slått hardt ned på, og grunnleggende menneskerettigheter som ytringsfrihet og organisasjonsfrihet er nærmest ikkeeksisterende. Nyhetsformidlingen er underlagt streng sensur og makthavernes trusler om inhumane konsekvenser sørger for at innbyggerne i Enkebyen ikke tør å stå opp for det de mener er rett. Innbyggerne i Enkebyen har dermed liten «mulighet til å påvirke egne liv og samfunnet de lever i.» (FN-sambandet, 2020a). Menneskerettighetsbruddene som begås av styresmaktene i denne romanen har klare paralleller til totalitære stater flere steder i verden i dag, og kan i en undervisningssituasjon innby til refleksjon og diskusjon rundt dette.

Som følge av overbefolkning er det heller ingen som sikrer de kvinnelige innbyggerne beskyttelse eller vern mot de som ønsker å drepe dem. Å kvitte seg med fruktbare kvinner blir i dette universet sett på som den endelige løsningen. Alle kvinners rett til liv og beskyttelse er dermed totalt fraværende. Menneskes rett til å leve til fordel for kvinnene legitimeres med påstander om at det er «de som er sterkest» (Enger, 2019, s. 138), og derfor best rustet til å bygge opp verden igjen. De politiske myndighetene forholder seg passivt til det som foregår, og gjør ingenting for å forhindre vold mot og drap av kvinner.

Å forhindre og sette en stopper for diskriminering av og vold mot kvinner er også en viktig målsetting for å oppnå bærekraftig utvikling, jf. bærekraftmål 5 (FN-sambandet, 2020b). Ifølge FN er like rettigheter for kvinner og jenter viktig for at verden skal bevege seg i en mer bærekraftig retning. FN har som følge av dette, utarbeidet flere delmål å jobbe mot for å

oppnå en reell bærekraftig utvikling på sikt. Et uttalt mål er blant annet å: «Få slutt på alle former for diskriminering av jenter og kvinner i hele verden.» (FN-sambandet, 2020b). I tillegg er det et uttalt delmål: «[å] avskaffe alle former for vold mot [...] jenter og kvinner i både offentlig og privat sfære [...]» (FN-sambandet, 2020b). Å få bukt med slike diskriminerende holdninger som kvinnene blir møtt med i Enkebyen, blir viktig dersom vi skal nå bærekraftmålene innen 2030, og romanen åpner slik sett opp for en diskusjon rundt diskriminering og forakt for kvinner i en undervisningssituasjon.

Enkebyen - de bortførte (2019) berører som vi har sett, mange aktuelle temaer som kan relateres til FNs bærekraftsmål, og som derfor gir et godt utgangspunkt for å la elevene jobbe med grunnleggende dilemmaer i samfunnet. Sentrale bærekraftproblemstillinger som berøres i romanen, og som jeg har påpekt i avsnittene ovenfor, er blant annet global oppvarming, klimaflyktninger, ressurskonflikter, menneskerettighetsbrudd og diskriminering av og vold mot kvinner. Dystopien viser skrekkeeksempler som er fjernt fra hvordan situasjonen er i vårt eget land, men vi finner likevel elementer som er gjenkjennelig fra andre stater og totalitære samfunn. Dette gjør *Enkebyen - de bortførte* (2019) til en relevant og interessant roman å ta i bruk i klasserommet.

Gjennom fagfornyelsen syns jeg at muligheten for bruk av dystopier som gangbar klasseromslitteratur har blitt styrket. Samtaler rundt mange av dialogene i dystopiene kan lære unge lesere å tenke selv og til å stille spørsmål rundt hvilken retning vårt eget samfunn beveger seg i. Som leser av romanen sitter man igjen med en rekke spørsmål om hva som kan komme til å skje dersom vi fortsetter rovdriften på naturressursene og det økologiske sammenbruddet blir et faktum. Vil vi kunne opprettholde vårt demokrati og demokratiske rettigheter? Vil misogynien i samfunnet øke? Vil myndighetene måtte gjøre politiske beslutninger for å sikre at det blir færre mennesker på jorda? Hvilke sosiale konsekvenser vil en klimakatastrofe resultere i? Dette er alle spørsmål som stimulerer til refleksjon og diskusjon i en klasseromssituasjon.

Det er heller ikke til å stikke under stol at vi ved å ta i bruk dystopier i klasserommet, tar mange ungdommers fritidslesing på alvor. Det ligger et potensial i å ta i bruk litteratur ungdommer selv viser interesse for og motivasjon for å jobbe med. Vi vet at motivasjonen er en sterk drivkraft i forhold til alle typer aktivitet og at frivillighet i seg selv påvirker interessen for lesing. Lignende synspunkter finner vi hos Åsmund Hennig som bemerker at «[...] dersom vi alltid bestemmer hva de skal eller bør lese, og gjerne på tvers av det de selv ønsker

å lese, vil det trolig være nokså demotiverende for de unge leserne.» (Hennig, 2017, s. 129, min kursivering).

4.0 *Enkebyen - de bortførte* (2019) i klasserommet

I et forskningsprosjekt gjennomført av Marthe Blikstad-Balas og Astrid Roe i 2018, kom det frem at romanlesningen i norske klasserom ofte foregikk som «individuell lesing av selvvalgt roman eller felles lesing av romanutdrag.» (2020, s. 93). Dette kan tyde på at det er sjeldent at hele klassen leser en og samme bok, og at vi heller ikke så ofte arbeider med lengdelesing. Et annet interessant funn var at tekstutvalget i de fleste tilfeller var hentet fra læreboka (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.93). I tillegg fant de ut at det i litteraturundervisningen første og fremst var fokus på sjanger og virkemidler, snarere en følelser og erfaring (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Den største utfordringen hevder de er knyttet til «hva vi gjør og – ikke gjør – med tekstene i klasserommet.» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 106).

Med den nye læreplanen og dens vektlegging av dybdelæring, utforskende arbeid og kritisk tenking, åpnes det opp for at lesing av hele verk nå gis større muligheter. I dette kapittelet vil jeg derfor se nærmere på hvordan man kan arbeide med *Enkebyen - de bortførte* (2019) i klasserommet. Her vil jeg ta i bruk metodiske prinsipper hentet fra det norskdidaktiske feltet, og underveis forsøke å legitimere valgene norskdidaktisk. Jeg vil også vise til eksempler på hvordan dystopien åpner for arbeid med flere av FN's bærekraftsmål og knytte dette konkret til passasjer i boken som åpner for samtale og refleksjon.

I denne delen av oppgaven støtter jeg meg til Åsmund Hennigs bok *Effektive lesere snakker sammen* (2012), Kari Anne Rødnes sine betraktninger i boken *Bærekraftdidaktikk* (2019) og Jon Smidts *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2009). Sistnevnte bok har en rekke bidragsyttere, og jeg har først og fremst benyttet meg av Peer Harry Bjørkeng og Anne Charlotte Torvatns kapitler.

Før jeg tar for meg hvordan man arbeide med romanen i klasserommet, kan det være formålstjenlig å bemerke at undervisningsopplegget ikke er prøvd ut. Siden hver klasse er unik, vil det kreves justeringer og vurderinger underveis som jeg ikke har tatt hensyn til i denne oppgaven. Undervisningsopplegget forutsetter også at klassen har et godt og trygt samtalemiljø. Leseprosjektet vil foregå over en 3-4 ukers periode, og er tiltenkt en 9.klasse. Elevene har 4 i norsktimer i uka, og i planleggingen av dette undervisningsopplegget har jeg sett for meg at de har to enkelttimer og én dobbelttime i løpet av uka. Det kan poengteres at jeg har tatt utgangspunkt i at jeg som lærer leser høyt fra romanen en time hver uke, den andre timen denne uka er satt av til individuell lesning, mens den siste dobbeltimen er satt av til

diskusjon og refleksjon om spørsmålene og romanen. Det kan også nevnes at elevene vil få i lekse å lese noen kapitler i romanen.

I arbeidet med romanen i klasserommet, vil disse kompetansemålene være relevante:

- 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
- bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer
- utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon

(Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I forbindelse med dette undervisningsopplegget, vil det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og de tre kjerneelementene *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst* og *muntlig kommunikasjon* også være sentrale i arbeidet med romanen.

4.1 Klasesamtale om dystopien som sjanger og førlesning

Før vi tar fatt på lesingen, kan det være relevant å arbeide med å aktivisere elevenes forkunnskaper. Den første timen vil derfor foregå på den måten at vi i fellesskap har en klasesamtale om sentrale kjennetegn ved dystopien som sjanger. I den forbindelse kan det nevnes at det råder to ulike synspunkter på hvordan man best kan drive sjangeropplæring. Anne Charlotte Torvatn trekker i boken *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2009) et skille mellom det hun kaller for implisitt og eksplisitt sjangeropplæring (s.317). Tilhengerne av den implisitte sjangeropplæringen vektlegger at elevene bør gis anledning til å lese mange tekster i den samme sjangerkategorien. Dette vil på sikt føre til at elevene selv evner å gjenkjenne de ulike sjangertrekkene (Torvatn, 2009, s. 318). Læreren har i dette tilfellet en mer tilbakeskuende rolle, og det er elevene som arbeider aktivt med å finne frem til noen karakteristiske trekk. Tilhengerne av den implisitte sjangeropplæring er særlig kritisk til den eksplisitte sjangeropplæringen fordi de hevder at man ved å sette opp noen regler for den nevnte sjangeren, står i fare for å begrense sjangerens kompleksitet (Torvatn, 2009, s. 318).

I denne undervisningstimen vil jeg imidlertid lene meg mot en mer eksplisitt sjangeropplæring. Denne typen sjangeropplæring har sine røtter i den australske sjangerskolen sine betraktninger, og kjennetegnes blant annet ved at den har som mål å «*trekke elevene inn i arbeidet med å definere sjangertrekk*» (Torvatn, 2009, s. 320). Et annet sentralt mål ved den

eksplisitte sjangeropplæringen er at man forsøker å bygge opp et metaspråk (Fjørtoft, 2014, s. 172). Læreren fungerer i dette tilfellet som «stillasbyggende støtte» for å bruke Fjørtoft sine ord (2014, s. 172).

Siden dystopisjangeren for det første kjennetegnes ved at den følger en tenkt utviklingslinje, kan en relevant inngang til sjangeropplæringen være at elevene forsøker å forestille seg hvordan verden vår kan komme til å se ut i 2075. I dette tilfellet vil det være relevant at jeg som lærer stiller elevene spørsmål som: Hvordan tror dere teknologien vil utvikle seg? Hvordan ser klimaet, demokratiet eller kvinners rettigheter ut? Hvem kan være heltene i en slik fortelling? Hva består mangelen, problemet og konfliktene i? Her må elevene bidra aktivt med innspill, og jeg som lærer må bygge videre på og anerkjenne elevens innspill. Klassesamtalen om dystopien som sjanger kan også innby til spørsmål som om elevene har lest noe i den nevnte sjangerkategorien tidligere, eller om de kjenner noen forfattere som skriver i denne sjangerkategorien. Siden dystopisjangeren fanger mange elever, vil elevene trolig komme med mange relevante innspill som man som lærer kan bygge videre på.

Etter at elevene har forsøkt å danne seg et bilde av hvordan verden vår kan komme til å se ut i 2075, og vi har ført en klassesamtale om dystopiens særtrekk, vil det være naturlig å snakke mer om leseprosjektet og *Enkebyen - de bortførte* (2019). Før vi starter å lese romanen, kan det være nyttig å ta en nærmere kikk på romanens omslagsillustrasjon. Førlesing er en kjent lesestrategi innenfor de norskdidaktiske feltet, og ifølge Henning Fjørtoft kan en førlesningsfase bidra til å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap (2014, s. 109). I førlesningsfasen får elevene anledning til å danne seg et førsteinntrykk om hva de tror teksten vil handle om. Det kan også være relevant at jeg som lærer stiller spørsmål som: Hva kan tittelen på romanen bety? Hvilke assosiasjoner får dere når dere hører denne tittelen? Formålet er, som Fjørtoft påpeker; å aktivisere elevenes forkunnskaper samt skape interesse og «motivasjon for å begynne arbeidet med meningsskaping» (2014, s. 109).

Etter at vi har studert romanens forside i fellesskap, er planen at vi starter med å lese romanen sammen. I den første timen er planen at jeg som lærer leser romanen høyt mens elevene følger med i sin bok. I den påfølgende norsktimen vil elevene få mulighet til å lese romanen individuelt. Elever som har behov for lydbok, vil få anledning til å ta i bruk det. Den siste dobbeltimen denne uken, har jeg planlagt at elevene skal diskutere romanen og spørsmålene i grupper den første timen, deretter har vi en felles klassesamtale.

4.2 Leseoppdrag

Å gi elevene leseoppdrag i forkant av lesningen kan være et nyttig verktøy å ta i bruk.

Åsmund Hennig peker i sin bok *Effektive lesere snakker sammen* (2012) på at det å formulere skriftlige spørsmål på forhånd, kan være til god hjelp for mindre erfarne lesere (s. 175). *Styrt respons* i form av forhåndsformulerte spørsmål kan samtidig være ekstra fruktbart i oppstartsfasen av prosjektet. Målet med spørsmålene er å få i gang samtalen mellom elevene samt «vekke elevens respons og refleksjon» (Hennig, 2017, s. 167). En annen styrke ved forhåndsformulerte spørsmål er at man sikrer at elevene har noe å ta med seg inn i de litterære samtalen.

Spørsmålene som jeg har utarbeidet, er forsøkt formulert på den måten at de legger opp til både analytisk distanse og personlige refleksjoner og assosiasjoner. Marthe Moe skriver i sitt kapittel «Litteraturundervisning» i *Ungdomslitteratur – en innføring* (2014) at man står i fare for å låse elevenes tolkningsprosess hvis man kun vektlegger at elevene skal forholde seg analytisk til teksten (s. 197). Spørsmålene som er formulert nedenfor er derfor et forsøk på å kombinere analytisk distanse med elevenes personlige refleksjoner og assosiasjoner. I arbeidet med å utforme spørsmålene, har jeg også hatt i tankene at noen spørsmål skal være åpne mens andre lukkede. I tillegg har jeg forsøkt å formulere noen identifikasjonsspørsmål, noen refleksjonsspørsmål og noen overføringsspørsmål (Tønnessen, 2007, s.54). Spørsmålene har ulik vanskelighetsgrad, slik at alle elever føler at de kan svare på i hvert fall noen av spørsmålene.

Som nevnt i kapittel 2.3 i denne oppgaven, vil undervisningsopplegget også inneholde små elementer av økokritikk. I spørsmål nr. 3 har jeg latt meg inspirere av en økokritisk tilnærming til tekster, hvor jeg har formulert et spørsmål hvor elevene skal undersøke romanens naturskildring og bildespråk nærmere. Nina Goga trekker i sin artikkel «Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?» fram at «[d]et i fellesskap å bli oppmerksomme på hvordan natur, naturerfaring og -forståelse er formet eller formes av språk, må være av stor betydning for all utdanning for bærekraftig utvikling.» (2019, s. 8). Hun skriver videre at det «å ikke være oppmerksom på hvordan vi sanser, snakker eller formulerer oss om natur eller hvor vi henter vårt språklige repertoar fra, vil kunne forkludre arbeidet med i fellesskap å oppnå bærekraftmålene.» (Goga, 2019, s. 8). I analysen av romanens setting pekte jeg blant annet på at naturen blir antropomorfisert. Antropomorfisering av naturen er noe enkelte økokritikere forsøker å problematisere, og

spørsmål nr. 3 er forsøkt formulert på den måten at elevene får anledning til å diskutere og reflektere over hvordan vi snakker og formulerer oss om naturen.

Før jeg presenterer spørsmålene, kan det nevnes at jeg har delt romanen inn i tre deler. Den første uken skal elevene diskutere og snakke sammen om del 1 (s.1-92). Spørsmålene til de resterende sidene av romanen har jeg plassert i vedlegg 1 bakerst i denne oppgaven.

Tabellen nedenfor illustrerer hvilke spørsmål jeg har tenkt at elevene skal ta utgangspunkt i.¹⁰

Enkebyen - de bortførte, oppgaver til s. 1-92

- 1) Stella og innbyggerne fra Gravdal blir i utdraget vi har lest, sendt på flukt bort fra hjemmet sitt. Hvilke tanker tror du hadde gått gjennom ditt hode hvis du var Stella?
- 2) Hvordan åpner romanen? Hva får det deg til å føle og tenke?
- 3) Skildringene av naturen og det fysiske miljøet har en sentral rolle i romanens åpningsscene. Hvordan skildres naturen på s.5-13? Vis med eksempler.
- 4) Hvor i verden tror du vi befinner oss? Hvordan har verden endret seg som følge av krigføring og global oppvarming? **Jf. Bærekraftsmål: 13 og 16**
- 5) Det har blitt benyttet flere spenningskapende grep i romanen. Kan du finne noen eksempler?
- 6) «Hvilken rolle spiller det om jeg vet hva hovedstaden heter her og der? Hvem som var president i det og det landet? Alt er i ferd med å gå til helvete uansett. Det blir bare verre og voldsommere vær. Mer og mer flom. Vi tapte krigen, og på grunn av det så er det noen andre som bestemmer i over landet vårt. Hva er poenget med å lære noe?» (Enger, 2019, s. 74), sier Stella til Cyto.

Hvorfor mener du at utdanning er viktig? **Jf. Bærekraftsmål: 4**



(FN-sambandet, 2021a)



(FN-sambandet, 2021a)



(FN-sambandet, 2021a)

¹⁰ De resterende spørsmålene er plassert i vedlegg 1.

¹¹(FN-sambandet, 2021a). Grafikk hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/last-ned-grafikk>

4.3 Litterær samtale og klassesamtale

I de to siste norsktimene vi har hver uke er planen at elevene skal få anledning til å diskutere romanen og spørsmålene sammen i grupper. Å samtale om litterære tekster i grupper trekkes ofte frem som en adekvat tilnæringsmåte å ta i bruk i litteraturundervisningen. En av dem som finner denne tilnæringsmåten fruktbar, er førsteamanuensis Kari Anne Rødnes ved Universitetet i Oslo. Hun peker i sitt kapittel «Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag til norskfaget» på at: «Litterære samtaler kan hjelpe elevene til å utvikle mer nyanserte lesninger, slik at man får rom for å utvikle forståelse for situasjoner eller karakterer som er helt annerledes enn det man selv kjenner til.» (Rødnes, 2019, s. 65). Et lignende synspunkt finner vi hos Åsmund Hennig som hevder at litterære samtaler gir elevene gode muligheter til å «kunne utveksle perspektiver og refleksjoner som gir større forståelse både av den litterære teksten og av tekstens betydning for elevenes virkelighet.» (2017, s. 164). I læreplan for norskfaget trekkes det også frem at elevene skal kunne samtale om tekst og tverrfaglige temaer, og en litterær samtale kan derfor være en adekvat tilnærming å ta i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Litterære samtaler gir også rom for refleksjon i trygge rammer. Dette er ikke uten betydning da enkelte deler av *Enkebyen - de bortførte* (2019) kan virke urovekkende aktuelle. Vår egen samtid med covid 19, skremmende raskatastrofer og storming av kongressen i USA tett på dagliglivet er bare eksempler på saker som gjør at dystopisjangerens temaer kan virke faretruende reelle. Dette kan utnyttes i en undervisningssituasjon gjennom samtale og refleksjon i trygge rammer. Temaene gir læreren gode muligheter for å trene elevene i kritisk lesning og er et bra utgangspunkt for å fremme demokratiske verdier.

I undervisningstimene på skolen er derfor planen at elevene vil bli delt inn i grupper på fire og fire elever. I samtalene skal de ta utgangspunkt i spørsmålene som jeg har formulert på forhånd (vedlegg 1). Det er de samme spørsmålene som de har fått i leseoppdrag. Spørsmålene sikrer at elevene har noe å diskutere, og at samtalen ikke vil stoppe opp. Det bør også gis rom for at elevene kan stille spørsmål til hverandre underveis i samtalen, og ikke låser seg til de forhåndsformulerte spørsmålene. Det kan f.eks. være en idé å be elevene dele noe fra tekstutdraget som gjorde inntrykk på dem.

Etter at elevene har diskutert romanen og spørsmålene i grupper, er planen å ha en felles klassesamtale og diskusjon rundt spørsmålene i plenum. Her vil jeg som lærer forsøke å samle trådene, og høre på hva de ulike gruppene diskuterte og kom frem til. Felles oppsummering i

plenum gir læreren en pekepinn på hvordan elevene har arbeidet, og om spørsmålene åpnet opp for refleksjon og diskusjon. Dersom spørsmålene ikke resulterer i refleksjon, kan det være relevant å gjøre noen justeringer.

I denne klassesamtalen vil *elevteksten* møte *lærerteksten* og sammen kan vi forsøke å skape en *fellestekst* (Bjørkeng, 2009, s. 308). Hvordan man som lærer skal forholde seg til undervisningsteksten og eleven, er et evig aktuelt tema i det norskfaglige miljøet. Mens enkelte hevder at læreren ikke skal gå inn i elevenes leseopplevelse og frata eleven mulighet til å tilegne seg teksten på selvstendig vis, mener andre at det er lærerens tolkningskompetanse som må ligge til grunn for at læring kan finne sted (Bjørkeng, 2009, s. 304). Peer Harry Bjørkeng poengterer i sitt kapittel «Klassesamtalen om litteratur – lærerens rolle» at det er viktig at man som lærer er i stand til å se nye muligheter i teksten, dette innebærer blant annet at man må evne å se det potensialet som ligger i *elevteksten* (2009, s. 306). I denne klassesamtalen blir det derfor sentralt at jeg som lærer ikke låser meg til *lærerteksten*, men evner å se de mulighetene som ligger i *elevteksten*. Sammen kan vi forsøke å konstruere en *fellestekst*.

Det kan også nevnes at en slik klassesamtale i fellesskap gir læreren anledning til å «følge opp elevenes svar [med] *opptak* og *høy verdsetting* (Tønnessen, 2007, s. 53). *Opptak* og *høy verdsetting* er, ifølge Elise Seip Tønnessen, sentrale kjennetegn ved en dialogisk undervisning (2007, s. 53). *Opptak* vil si at man som lærer bygger videre på elevenes innspill, mens *høy verdsetting* innebærer at man setter pris på og anerkjenner de innspillene elevene kommer med (Tønnessen, 2007, s. 53).

Denne prosessen med høytlesing, individuell lesing, litterær samtale og klassesamtale vil så gjentas de to neste ukene. Den siste uken vil vi arbeide med å forsøke å svare på hva den viktigste meningen med romanen er. Her vil det være relevant å komme inn på romanens samfunnskritikk, tematikk og norm. Spørsmålene som er formulert til den siste uken, (se vedlegg 1) er laget med inspirasjon fra Åsmund Hennig sine betraktninger i boken *Effektive lesere snakker sammen* (2012, s. 175-176). Disse spørsmålene skal, ifølge Hennig, «gjøre elevene i bedre stand til å formulere sin egen analyse og tolkning av en tekst.» (2012, s.176).

4.4 Skriveoppgaver

Etter at vi er ferdig med leseprosjektet, er det en mulighet for å gi elevene skriveoppgaver knyttet til romanen. Jeg har laget to ulike skriveoppgaver, og planen er at elevene skal velge en av dem. Den første oppgaven går ut på elevene skal skrive en kort tekst om hvordan Kristiansand by kan se ut i 2075 dersom vi ikke makter å bremse klimaendringene. I dette tilfellet blir det sentralt at elevene også forsøker å forestille for seg hvilke sosiale og mellommenneskelige konsekvenser en eventuell klimakatastrofe kan resultere i. Denne oppgaven har jeg laget etter inspirasjon fra Kari Anne Rødnes sine refleksjoner i boken *Bærekraftdidaktikk* (2019). I sitt kapittel skriver hun blant annet at: «Å lese framtidfortellinger åpner også opp for videre arbeid som lar elevene forestille seg ulike hypotetiske framtider, for eksempel ved å skrive eller forteller historier om dem.» (Rødnes, 2019, s. 69). Rødnes poengter videre at den kan være formålstjenlig å knytte oppgaven til noe som er nært for elevene: «En måte å vekke følelser og innlevelse på er å forankre arbeidet i noe som er nært for elevene. Hvordan påvirker klimaendringene mitt nærmiljø?» (2019, s. 69). I dette tilfellet må elevene ta i bruk sin fantasi og kreativitet og forsøke å forestille seg hvordan lokalsamfunnet kan endres dersom vi ikke makter å bremse klima- og miljøendringene. Denne oppgaven vil bli en form for kreativ skriveoppgave, og den er plassert bakerst i denne avhandlingen (vedlegg 2).

Den andre skriveoppgaven går ut på at elevene skal skrive en kort tekst om hva de mener er verdt å kjempe for i dagens samfunn. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i en tekstpassasje fra romanen hvor Stella reflekterer over om hun har noe i livet hun brenner for. Se vedlegg 2 for utfyllende beskrivelse.

5.0 Avslutning og oppsummering

Enkebyen - de bortførte (2019) er en brennende aktuell ungdomsdystopi som maler et uhyggelig og alvorlig bilde av hvordan vår verden en dag kan komme til å se ut dersom vi ikke tar bedre vare jordkloden vår. I dette kapittelet vil jeg oppsummere funnene i oppgaven, og trekke frem noen hovedpunkter som kan stå som svar på oppgavens hovedproblemstilling.

Formålet med masteravhandlingen har vært å undersøke hvilke dystopiske trekk vi kunne finne i romanen. Dernest ønsket jeg å ta for meg hvilket didaktisk potensial romanen har i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, hvor jeg hadde et spesielt fokus på den sosiale dimensjonen av begrepet. Underveis i analysen og i mine refleksjoner rundt romanens didaktiske potensial, har teorien om ungdomsdystopiers særtrekk vært viktig for å vurdere tekstens relevans og egnethet i undervisningen.

Fra et sjangerteoretisk ståsted har analysen vist at *Enkebyen - de bortførte* (2019) kan kategoriseres både som «en postapokalyptisk fortelling» og «en fortelling om et strengt samfunn». Vi får ta del i en «nær framtid» hvor livsvilkårene er betraktelig forverret. Videre fant jeg at romanen deler mange av de samme byggesteinene som Basu et al. (2013) hevder å finne i de angloamerikanske ungdomsdystopiene. Sjangerpluralismen er tydelig til stede, og jeg fant spor av dannelsesromanen, kjærlighetsromanen og eventyrsjangeren. Romanens formelpreg i tråd med eventyrsjangeren er interessant i et didaktisk perspektiv, da romanen innbyr til virkelighetsflukt og utvikling av fantasi.

Romanen har et spenningsdrevet plott, og bruken av jeg-forteller med en intern fokaliseringsinstans gir leseren innblikk i Stellas følelser og tanker. Dette fortellergrepet kan lede til identifikasjon og fascinasjon for den jevnaldrende og modige heltinnens innsats for å skape en bedre verden. Romanen åpner dermed opp for en lesning hvor elevene kan drømme seg vekk og la seg rive med i protagonistens kamp mot de onde kreftene.

Som i mange andre ungdomsdystopier finner vi en jente i sentrum for handlingen i romanen. Som karakter er Stella en klok, driftig og uredde heltinne som til tross for at hun lever i en dyster og ubarmhjertig verden, makter å ta opp kampen mot urettferdigheten i samfunnet.

På den andre siden har analysen vist at *Enkebyen - de bortførte* (2019) inntar en tydelig samfunnskritisk holdning til en rekke bærekraftsutfordringer. Ved å plassere handlingen i en «nær framtid» og forstørre farlige tendenser i vårt samfunn i dag, kommer konsekvensene av global oppvarming ekstra godt til syne for oss som lesere. Den samfunnskritiske holdningen

som kommer til uttrykk, retter seg ikke bare mot vår passive og naive holdning til klimaendringer, men også mot en inhuman flyktningpolitikk og kvinners rettigheter og verdi i samfunnet. På den måten berører romanen ikke bare aspekter innenfor klima- og miljødimensjonen av bærekraftbegrepet, men også sentrale momenter innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftbegrepet. Dette gjør romanen i mine øyne til en svært interessant og relevant ungdomsdystopi å ta i bruk i undervisningen. Dystopiens samfunnskritiske funksjon kan motivere de unge til handling og politisk engasjement rundt globale problemstillinger som flyktningkrisen, klima- og miljøendringer og likestilling mellom kjønnene.

Selv om ungdomsdystopien kanskje ikke kan omtales som raffinert og høyverdig klasseroms litteratur, har den et potensial i seg til å røre ved både hjerte og hjerne. Det gjelder å møte elevene på det nivået de er og, som tidligere nevnt, respektere de unges lesepreferanser. Forhåpentligvis kan dystopien fungere som en døråpner og en spire til å vekke både leselyst, politisk engasjement og en tro på at det nytter å kjempe mot destruktive krefter i samfunnet.

5.1 Videre forskning

Romanen har, som jeg har sett på gjennom analysen, et potensial til å belyse sentrale temaer innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det bør likevel innvendes at det kreves en interaksjon med verket for å realisere potensialet. Forslag til videre forskning kan derfor være å undersøke hvordan elever responderer på romanen, og i hvilken grad de klarer å koble samfunnets aktuelle bærekraftsutfordringer til de etiske og sosiale dilemmaer vi møter i romanen.

Litteraturliste

- Aalstad, Nina. (2014). Dystre dystopier – en skildring av virkeligheten? Lesedato: 16.03.2021. Hentet fra: <https://www.barnebokkritikk.no/dystre-dystopier-en-skildring-av-virkeligheten/#.YFCXmZ1KhPY>
- Aalstad, Nina. (2020). Dystopier. I Slettan, Svein. (Red.), *Ungdomslitteratur – en innføring* (s. 100-112). Cappelen Damm akademisk: Oslo.
- Alkestrand, Malin. (2020). Bristen på social hållbarhet i framtiden – ungdomsdystopin Eleriatriologins didaktiska potential. I Löwe, Corina & Nilsson Skåve, Åsa (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barne- och ungdomslitteratur* (s. 164-183). Natur & Kultur: Stockholm.
- Almås, Blekstad Gry. (2019). Digitalt diktatur: Kina planlegger sosialt poengsystem. Lesedato: 04.02.2021. NRK. Hentet fra: https://www.nrk.no/urix/kinas-digitale-diktatur_-gar-du-pa-rodt-lys_-blir-du-uthengt-pa-storskjerm-1.14369439
- Andersen, Gregers. (2014). Klimakrisen i litteraturen. I M. Sørensen, & M. F. Eskjær (Red.), *Klima og menneske: Humanistiske perspektiv på klimaforandringer* (s.107-125). Museum Tusulanum: København.
- Andersen, P.T. Mose, G & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse – en innføring*. Pax forlag: Oslo.
- Andersen, Per Thomas.(2019). *Forstå fortellinger - innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Atwood. Margaret. (2016) [1985]. *The handmaid's tale*. Vintage Books: London.
- Basu, Balaka. Broad, R Katherine & Hintz, Carrie. (2013). Introduction. I Basu, Balaka. Broad, Katherine R & Hintz, Carrie. *Contemporary dystopian fiction for young adults* (s. 1-15). New York: Routledge.
- Barnebokinstituttet. (u.å). Klimaangst i barneboka. Lesedato: 17.09.2021. Hentet fra: <https://barnebokinstituttet.no/utvikling/forskning-50/klimaangst-i-barneboka/>

Birkeland, Tone. Mjør, Ingeborg & Teigland, Anne-Stefi. (2018a). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm akademisk: Oslo.

Birkeland, Tone. Risa, Gunvor & Vold, Beate Karin. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utgave). Det norske samlaget: Oslo.

Bjørhei, Elin. (2019). Oppslukende dystopi! Bokanmeldelse: Thomas Enger: «Enkebyen: De bortførte». VG. Lesedato: 12.11.2020. Hentet fra:

<https://www.vg.no/rampelys/bok/i/kannav/oppslukende-dystopi-bokanmeldelse-thomas-enger-enkebyen-de-bortfoerte>

Bjørkeng, Peer Harry. (2009). Klassesamtalen om litteratur – lærerens rolle. I Smidt, Jon. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3 utg., s. 304-310). Universitetsforlaget: Oslo.

Blikstad-Balas, Marte & Roe, Astrid. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget: Oslo.

Boglund, Ann & Nordenstam, Anna. (2016). *Från fabler til manga 2*. Malmø: Gleerups Utbildning AB.

Bræin, Ingvild. (2020). Uprisen 2020. Lesedato: 12.11.2020. Hentet fra:

<https://www.barnebokkritikk.no/uprisen-2020/#.X60pcZNKhQI>

Campbell, Joseph W. (2019). *The order and the other: young adult dystopian literature and science fiction*. University Press of Mississippi: Jackson.

Claeys, Gregory. (2010). The origins of dystopia: Wells, Huxley and Orwell. I G. Claeys (Red.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (s. 107-132). Cambridge University Press: New York.

Claudi, Mads B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget: Bergen.

Collins, Suzanne. (2010) [2008]. *Hunger-Games*. Scholastic: New York.

Dahll-Larssøn, Hanne. (2007). Fantasy som motivator. I Lillevangstu, Marianne. Tønnessen, Seip Elise & Dahll-Larssøn, Hanne (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 137-147).

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke: Bergen.

Day, Sara K., Green-Barteet, Miranda A. & Montz, Amy L. (2014). Introduction: From "New Woman" to "Future Girl": The Roots and the Rise of the Female Protagonist in Contemporary

Young Adult Dystopias. I Day, Sara K., Green-Barteet, Miranda A., Montz, Amy L (Red.), *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction* (s. 1-14). Routledge: United Kingdom.

Deichman. (2020). Utlånstoppen på Deichman i 2020. Lesedato: 27.92.2021. Hentet fra: [https://deichman.no/aktuelt/Mest%20l%C3%A5nt%20p%C3%A5%20Deichman%20i%20202020_edbf227e-92de-41f8-a1c2-7a75bd043264](https://deichman.no/aktuelt/Mest%20l%C3%A5nt%20p%C3%A5%20Deichman%20i%202020_edbf227e-92de-41f8-a1c2-7a75bd043264)

Donelson, Kenneth L & Nilsen, Pace Alleen. (2009). *Literature for today's young adults, Eighth Edition*. Pearson: USA.

Eisenmann, Maria. (2018). The Potential of Young Adult Dystopian Fiction in the EFL Classroom. I Ludwig, Christian & Maruo-Schröder (Red.), *Tell Freedom I said Hello. Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (s.137-159). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg: Germany.

Enger, Thomas. (2019). *Enkebyen - de bortførte*. [Innbundet]. Trondheim: Capitana.

Enger, Thomas. (2019). *Enkebyen - de bortførte*. [Pocketutgave]. Trondheim: Capitana

Fjørtoft, Henning. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget: Bergen.

FN-sambandet. (2020a). Bærekraftig utvikling. Lesedato: 29.10.20. Hentet fra: <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

FN-sambandet. (2020b). Likestilling mellom kjønnene. Lesedato: 08.02.2021. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/likestilling-mellom-kjoennene>

FN-sambandet. (2021a). Last ned grafikk. Lesedato: 28.03.2021. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/last-ned-grafikk>.

FN-sambandet. (2021b). Stoppe klimaendringene. Lesedato: 28.04.2021. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/stoppe-klimaendringene>

Folkedal, Kåre. Fossen, Wenche. Johansen, Terje. Thorbjørnsen, Arild. Thorbjørnsen, Kari & Aase, Laila. (1993). *Ord i tid 2*. Det norske samlaget: Oslo.

Gaasland, Rolf. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget: Oslo.

Glotfelty, Cheryll. (1996). Introduction: Literary studies in an age of environmental crisis. I Glotfelty, Cheryll & Fromm, Harald (Red.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (s. xv-xxxii). University of Georgia Press: Athens Georgia.

- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratsamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, Nina., Guanio-Uluru, Lykke., Hallås, Bjørg. O., & Nyrnes, A. (2018). Introduction . I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås, & A. Nyrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Culture* (s. 1-28). United Kingdom: Palgrave Macmillian.
- Golding, William. (1994) [1954]. *Fluenes herre*. Gyldendal: Oslo.
- Groth, Bente. (2020). *Sodoma og Gomorra*. I *Store norske leksikon*. Lesedato: 19.03.2021. Hentet fra: [https://snl.no/Sodoma og Gomorra](https://snl.no/Sodoma_og_Gomorra)
- Hamm, Christine. (2018). *Dystopi*. I *Store norske leksikon*. Lesedato: 11.10.20. Hentet fra: <https://snl.no/dystopi>
- Haugen, Torgeir. (1995). *Fantastisk litteratur: deriblant science fiction og heroisk fantasilitteratur*. Biblioteksentralen: Tøyen. Lesedato: 23.01.2021. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f030519c7f2848a4734cc5a8907662b2?lang=no#3>
- Heinze, Rüdiger. (2018). *Through a Glass, Darkly: Contemporary Young Adult Dystopias*. I Ludwig, Christian & Maruo-Schröder, Nicole (Red.), «*Tell Freedom I said Hello*». *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (s. 27-46). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg: Germany.
- Hennig, Åsmund. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Hennig, Åsmund. (2017). *Litterær forståelse*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Hintz, Carrie & Ostry, Elaine. (2003). Introduction. I Hintz, Carrie & Ostry, Elaine (Red.), *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults* (s. 1-20). Routledge: New York.
- Huxley, Aldous. (2007) [1932]. *Brave New World*. Vintage Classics: London.
- Høgskulen på Vestlandet. (2021). *Natur i barnelitteratur og -kultur (NaChiLitCul)*. Lesedato: 14.05.2021. Hentet fra: <https://www.hvl.no/forsking/gruppe/nachilit/>
- Jensen, Axel. (2002) [1965] *Epp*. J.W: Cappelens forlag

Jota, Anne Marit. (2018). *Miljø- og klimakrise i Lars Mæhles Bouvetøya 2052: En økokritisk lesning*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet). Lesedato: 23.03.2021. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2567885>

Klein, Judith. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex:Oslo

Krüger, Nadine. (2018). «The Odds Are Never in Our Favor»: Dystopia as Metaphor for Adolcence. I Ludwig, Christian & Maruo-Schröder, Nicole (Red.), «*Tell Freedom I said Hello*». *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (s. 161-178).

Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg: Germany.

Larsen, Rannveig. (2010). *Dystopisk aktualitet. Den litterære dystopiens kjennetegn og dens "apokalyptiske" aktualitet i dagens samfunn – eksemplifisert med Nineteen Eighty-Four, Brave New World og Genesis*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo). Lesedato: 10.04.2021. Hentet fra:

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25871/Rannveig_Larsen_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leer-Salvesen, Paul. (1996). Håpets didaktikk. I Hansen, Smedsvig Haakon. Leer-Salvesen, Paul & Aase, Andreas (Red.), *Natur og menneske* (s.9-17). Universitetsforlaget: Oslo.

Lehnen, Christine. (2016). *Defining Dystopia. A Genre Between The Circle and The Hunger Games. A functional Approach to Fiction*. Tectum Verlag: Marburg.

Lothe, Jakob. Refsum, Christian & Solberg, Unni. (2015). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2.utg.). Gyldendal ASA: Oslo.

Ludwig, Christian. (2018). «Freedom Is a Small Price to Pay for survival». Selected Images of the Posthuman in Chatherine Fisher's *Incarceron* Biology and Global Education in the EFL Classroom. I Ludwig, Christian & Maruo-Schröder, Nicole (Red.), «*Tell Freedom I said Hello*». *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (s. 179-208).

Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg: Germany.

Ludwig, Christian & Maruo-Schröder, Nicole. (2018). «What, Indeed, Is the Matter with (Young Adult) Dystopia?» A Short Introduction. I Ludwig, Christian & Maruo-Schröder, Nicole (Red.), «*Tell Freedom I said Hello*». *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (s. 11- 24). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg: Germany.

- Löwe, Corina & Skåve, Åsa Nilsson. (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman : I barn- och ungdomslitteratur*. Natur & Kultur: Stockholm
- Markussen, Bjarne. (2014). Å analysere litteratur. I Slettan, Svein (Red.), *Ungdomslitteratur – en innføring* (s. 205-215). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Maruo-Schröder, Nicole. (2018). Technological Progress, Adult Power, and Teenage Bodies in 21st-Century Dystopias. I Ludwig, Christian & Maruo-Schröder, Nicole (Red.), *Tell Freedom I said Hello. Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (s. 47-72). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg: Germany.
- Mathisen, Christie Werner. (2018). Utopi. I *Store norske leksikon*. Lesedato: 08.02.2021. Hentet fra: <https://snl.no/utopi>
- Moe, Marthe. (2014). Litteraturundervisning. I Slettan, Svein (Red.), *Ungdomslitteratur- en innføring* (s. 191-203). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- More, Thomas. (1982) [1516]. *Utopia*. Thorleif Dahls kulturbibliotek: Oslo
- Natur og ungdom. (2014). Klimaflyktninger. Lesedato: 08.03. 2021. Hentet fra: <https://nu.no/saker/klima/fakta-klima/2014/06/klimaflyktninger/>
- Nikolajeva, Maria. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Lanham: Scarecrow Press.
- Nilson, Maria. (2013). *Teen noir: om mørkret i modern ungdomslitteratur*. Lund: BTJ Förlag
- Nilson, Maria. (2017). Demokrati och dystopi: Om människosyn i moderna ungdomsromaner. I Hedmark, Åse & Karlsson, Maria (Red.), *Unga läser. Läsning, normer och demokrati* (s.51-64). Gidlunds forlag: Halmstad.
- Nilson, Maria. (2018). Feministisk science fiction. I Nilson, Maria. Ehriander, Helene & Tornborg, Emma (Red.), *Feministisk fantastik. En läslustbok* (s.137-162). BTJ förlag: Lund.
- Norli, Camilla. (2019). Maja Lunde historisk: Tre bøker på den tyske bestselgerlisten. VG. Lesedato: 10.03.2021. Hentet fra: <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/8mVEJd/maja-lunde-historisk-tre-boeker-paa-den-tyske-bestselgerlisten>
- Norli, Camilla. (2020). Millennium-produsent vil lage TV-serie av Thomas Engers «Enkebyen». VG. Lesedato: 10.02.2021. Hentet fra:

<https://www.vg.no/rampelys/bok/i/K34WV7/millennium-produsent-vil-lage-tv-serie-av-thomas-engers-enkebyen>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Lesedato: 12.12.2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

Nyhus, Jorunn Øveland & Talsethagen, Astrid Syse. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig - dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget: Oslo.

Orwell, George. (2003) [1949]. *1984*. Pearson Education: Harlow.

Petruzzello, Melissa. (2020). Sodom and Gomorrah. I *Encyclopedia Britannica*. Lesedato: 10.04.2021. Hentet fra: <https://www.britannica.com/place/Sodom-and-Gomorrah>

Regjeringen. (2012). Kunnskap for en felles framtid. Lesedato: 23.03.2021. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>

Regjeringen. (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). Lesedato: 10.02.2021. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Regjeringen. (2019). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Lesedato: 10.02.21. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/?fbclid=IwAR3rME13EcICJfXoeFo4cAOpGXTNoA6-vBLRH-ytufyuN7TkGxXkN3kFETk>

Roth, Veronica. (2012) [2011]. *Divergent*. HarperCollins Children's Books: London.

Rødnes, Kari Anne. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I Kvamme, Ole Andreas & Sæther, Elin (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 60-73). Fagbokforlaget: Bergen.

Sambell, Kay. (2003). Presenting the Case for Social Change: The creative Dilemma of Dystopian Writing for Children. I Hintz, Carrie & Ostry, Elaine (Red.), *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults* (s.163-178). Routledge: New York.

Sargent, Tower Lyman. (2010). *Utopianism. A very short introduction*. Oxford University Press: New York. Lesedato: 31.01.2021. Hentet fra: https://issuu.com/376746/docs/utopianism_a_very_short_introduction_pdfdrive.

- Seymour, Jessica. (2016). «Murder Me...Become a Man»: Establishing the Masculine Care Circle in Young Adult Dystopia, *Reading Psychology*, 37:4, 627-649. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1105336>
- Skarðhamar, Anne-Kari (2014). *Litteraturundervisning* (2. utg.). Universitetsforlaget: Oslo.
- Skei, Hans H. (2020). Thomas Enger. I *Store norske leksikon*. Lesedato: 12.01.2021. Hentet fra: https://snl.no/Thomas_Enger#-Ungdomslitteratur
- Skåve, Nilsson Åsa. (2017). Dystopiske og utopiske drag i svenska ungdomsromaner. I Warnqvist, Åsa (Red.), *Samtida svensk ungdomslitteratur: analyser* (s. 95-108). Studentlitteratur: Lund.
- Skyggebjerg, Anna Karlskov. (2005). *Den fantastiske fortælling i dansk børnelitteratur 1969-2005*. Roskilde Universitetsforlag: Roskilde.
- Slettan, Svein. (2014). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I Slettan, Svein (Red.), *Ungdomslitteratur – en innføring* (s. 9-28). Cappelen Damm akademisk: Oslo.
- Slettan, Svein. (2014). Krim og spenning. I Slettan, Svein (Red.), *Ungdomslitteratur-en innføring* (s. 45-56). Cappelen Damm akademisk: Oslo.
- Staxrud, Johan Magnus. (2010). *Dystopi og samfunnskritikk: en undersøkelse av dystopiske trekk i tre norske verk*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). DUO Research Archive: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26825>
- Suvin, Darko. (2016). *Metamorphoses of Science Fiction. On the poetics and History of a Literay Genre*. Peter Lang AG: Germany.
- Sveen, Brodshaug Karen. (2017). Mening i mørket. Hva skal vi med fortellinger om verdens undergang? *NRK*. Lesedato: 30.03.2021. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/xl/dystopiens-funksjon-1.13452776>
- Torvatn, Anne Charlotte. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I Smidt, Jon (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3 utg., s.317 -323). Universitetsforlaget: Oslo.
- Tønnessen, Elise Seip. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I Lillevangstu, Marianne. Tønnessen, Elise Seip & Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 37-59). Fagbokforlaget: Bergen.

Ulvestad, Roar. (2019). Norskklærerens rop på bærekraft. Lesedato: 10.04.2021. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/baerekraftig-utvikling-norsk-roar-ulvestad/norsklaererens-rop-pa-baerekraft/140883>

Uprisen. (2015). Arkiv: uprisen 2015. Lesedato: 25.10.2020. Hentet fra: <https://uprisen.no/uprisen-2015/>

Uprisen. (2016). Arkiv: uprisen 2016. Lesedato: 25.10.2020. Hentet fra: <https://uprisen.no/uprisen-2016/>

Uprisen. (2017). Arkiv: uprisen 2017. Lesedato: 25. 10.2020. Hentet fra: <https://uprisen.no/arkiv/uprisen-2017/>

Uprisen. (2018). Arkiv: uprisen 2018. Lesedato: 25.10.2020. Hentet fra: <https://uprisen.no/uprisen-2018/>

Uprisen. (2019). Arkiv: uprisen 2019. Lesedato: 25.10.2020. Hentet fra: <https://uprisen.no/uprisen-2019/>

Uprisen. (2020). Enkebyen. Lesedato: 01.02.2021. Hentet fra: <https://uprisen.no/tekst/enkebyen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Kjerneelementer. Norsk (NOR01-06). Lesedato: 13.03.2021. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Norsk (NOR01-06). Tverrfaglige temaer. Lesedato: 09.02.2021. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=TT1>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Overordnet del. Bærekraftig utvikling. Lesedato: 08.02.2021. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-baerekraftig-utvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 10. trinn. Lesedato: 10.02.2021. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). Fagets relevans og sentrale verdier. Lesedato: 09.04.2021. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Xialon, Wang. (2016). «Dystopian nightmare in contemporary adolescents fiction and its ethical value». Lesedato: 01.02.2021. Hentet

fra:<https://www.thefreelibrary.com/Dystopian+nightmare+in+contemporary+adolescent+ficti+on+and+its...-a0453915595>

Öhman, Anders. (2002). *Populærlitteratur. De populære genrernas estetik och historia.*

Studentlitteratur: Lund.

Åse, Alvheim Line. (2019). «Når vi blir voksne er det for seint»: *Klimaengasjement i to romaner for barn og unge.* (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet). Lesedato:

26.10.2020. Hentet fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2601278>

Sammendrag

I denne masteravhandlingen gjør jeg en litterær analyse av ungdomsdystopien *Enkebyen - de bortførte* (2019). Bakgrunnen for oppgaven er den nye læreplanen (LK20) og inkluderingen av bærekraftig utvikling som ett av tre tverrfaglige temaer. Analysen blir gjennomført i et sjangerteoretisk og didaktisk perspektiv. Hovedproblemstillingen for oppgaven er: Hvilke dystopiske trekk kan vi finne, og hvilket didaktisk potensial har romanen i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. For å svare på denne problemstillingen, benytter jeg meg av sjangerteori som teoretisk rammeverk. Metoden som ligger til grunn for avhandlingen er litterær analyse og nærlesning.

Fra et sjangerteoretisk ståsted finner jeg at *Enkebyen - de bortførte* (2019) kan kategoriseres som både en «postapokalyptisk fortelling» og «en fortelling om et strengt samfunn». Videre finner jeg at romanen deler mange av de samme byggeklossene som Basu et al. (2013) hevder å finne i de angloamerikanske ungdomsdystopiene. Vi finner spor av dannelsesromanen, kjærlighetsromanen og eventyrsjangeren. Romanens formelpreg i tråd med eventyrsjangeren er interessant i et didaktisk perspektiv. Den åpner opp for eskapisme og fantasi, men den inviterer også til en lese måte som står i opposisjon til dette. Gjennom sin samfunnskritiske brodd innbyr den til kritisk tenkning og politisk engasjement rundt flere globale bærekraftutfordringer.

I analysen av romanens didaktiske potensial relatert til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, finner jeg blant annet at romanen belyser flere områder innenfor klima- og miljødimensjonen av bærekraftbegrepet, men også en rekke aspekter innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftbegrepet. Sentrale problemstillinger innenfor den sosiale dimensjonen som berøres i romanen, er blant annet vold og diskriminering av kvinner og brudd på grunnleggende menneskerettigheter som ytringsfrihet, rett til liv og beskyttelse.

Denne oppgaven inneholder også en didaktisk del hvor jeg reflekterer over hvordan man kan ta i bruk romanen i en klasseromssituasjon. I denne delen tar jeg i bruk metodiske prinsipper og tilnæringsmåter hentet fra det norskdidaktiske feltet.

Abstract

In this thesis I do a literary analysis of the young adult dystopian novel *Enkebyen - de bortførte* (2019). The analysis is done in a genre theoretical and didactic perspective. The background for the thesis is the new curriculum (LK20) and the inclusion of sustainable development as one of three interdisciplinary themes. The main question posed in this thesis is: What dystopian features can we find, and what didactic potential does the novel have in light of the interdisciplinary theme of sustainable development? To answer this question, I use genre theory as a theoretical framework. Literary analysis and close reading is the method forming the basis for answering the question posed in this thesis.

From a genre theoretical point of view, I find that *Enkebyen - de bortførte* (2019) can be categorized as both a «post-apocalyptic story» and a «story about a strict society». Furthermore, I find that the novel shares many of the same building blocks that Basu et al. (2013) claim to find in the Anglo-American youth dystopias. We find traces of the coming-of-age novel, the love novel and the fairytale genre. The formulaic character of the novel in line with the fairytale genre is interesting from a didactic perspective, as the novel opens up for escapism. On the other hand, the socially critical sting invites a reading that is in opposition to this. It invites to critical thinking and political engagement around several global sustainability issues.

In the analysis of the didactic potential of the novel in light of the interdisciplinary theme of sustainability, I find that the novel sheds light on a number of areas within the climate and environmental dimension, and also within the social dimension. Key issues within the social dimension that are touched on in the novel include violence and discrimination against women and basic human rights such as freedom of expression, the right to life and protection.

This thesis also contains a didactic part where I reflect on how to use the novel in a classroom situation. In this section, I have applied methodological principles and approaches taken from the Norwegian didactic field.

Vedlegg 1

Enkebyen - de bortførte, oppgaver til s. 93 – 210.

- 1) Mange dystopiske romaner skildrer strenge og totalitære samfunn.
 - a) Hvilke føringer og begrensninger legges på innbyggerne i Enkebyen?
 - b) Kjenner du til liknende stater i verden i dag?

Jf. bærekraftmål 16

- 2) Hvem er Cyto og Alhena? Hva er deres egenskaper?
- 3) Stella, Alhena, Cursa og de andre vennene reiser i utdraget vi har lest ned til stranden. Her møter de saltstøttene som står og titter utover havet.

«Snart hadde det kommet enda flere. Jeg sendte blikket nedover stranden og oppover igjen. Det var litt av et syn – mange, svarte streker som så ut til å stå opp av sanden. Som lakrispinner. Det følte som om vi var med på noe stort og rart, men hemmelig. Det var et underlig fellesskap». (s. 164).

Hva er en saltstøtte? Hvem tror du saltstøttene kan være?

- 4) «Hvis det er sånn at folk dreper kvinner her i byen, bare fordi de er kvinner, så må jo noen si ifra», sa jeg. «Gjøre noe. Ta opp kampen eller noe.» (s. 167) sier Stella når hun får vite at en gruppe, kalt Janus, ønsker å drepe alle fruktbare kvinner.

3a) Hva betyr ordet Janus?

3b) Hvordan begrunnes Janus-mennenes handlinger?

3c) På hvilken måte er Stellas kamp for kvinners rettigheter relevant i dag? **Jf. bærekraftmål: 5**



(FN-sambandet, 2021a)



(FN-sambandet, 2021a)

Enkebyen – de bortførte, oppgaver til s. 211-335

- 1) «Hva er den viktigste meningen i teksten, men du/[dere]?
- 2) «Hvilken relevans eller hvilket forhold ser dere mellom det boken handler om og deres egen virkelighet?»
- 3) «Hvorfor er det teksten tematiserer viktig, mener dere?»
- 4) «Hva slags forståelse eller kunnskap kan vi ta med oss fra teksten?»

(Hennig, 2012, s. 175).

Vedlegg 2

- 1) Året er 2075 og Kristiansand ser helt annerledes ut enn det den gjør i dag. Skriv en kort tekst om hvordan byen har endret seg. Hvordan ser det ut der du beveger deg? Hvilke farger, lyder og lukter dominerer?
- 2) «Jeg tenkte på Rhygrim og det han hadde sagt om å tro på noe, brenne for noe. Hadde jeg noe jeg brant for?» (Enger, 2019, s. 187) reflekterer Stella over etter å ha besøkt Rhygrim på dødsfabrikken Eternity.

Hva mener du er verdt å stå opp for? Skriv en kort tekst hvor du reflekter over hva du mener er verdt å kjempe for i dagens samfunn.