

“Det tok bare litt tid før jeg lærte”

En studie av fremstillinger av vold mot barn i norsk barnelitteratur.

KAREN NYGAARD

VEILEDER

Cecilie Takle

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Jeg husker godt mitt først møte med *Lydighetsprøven - en tenkt fortelling om et barn* (2017) av Bjørn Ingvaldsen. Boka var pensum i norskfaget på lærerutdanninga, og dette møtet vekket interessen min for bøker som omhandler vanskelige og vonde tema. Den er utrolig sterk, men tar opp viktige tema som vold i hjemmet, mobbing og utestengelse. Jeg tror boka kan være en god ressurs å bruke i klasserommet. Da tiden kom for å finne tema til masteroppgaven hadde jeg ikke klart å glemme *Lydighetsprøven* og jeg bestemte meg etterhvert for at det var bøker som dette jeg ønsket å jobbe med i oppgaven min. Med god hjelp fra veileder Cecilie Takle fant vi flere bøker som virket veldig interessante, og jeg satte i gang med å lese. Dette var mitt første møte med *Leo og Mei* (2012) av Synne Lea, og jeg må si at boka berørte meg og vekket en interesse. Etter å ha tenkt en stund bestemte jeg meg for å bruke *Lydighetsprøven* av Bjørn Ingvaldsen og *Leo og Mei* av Synne Lea i oppgaven min. Valget falt på disse bøkene da jeg likte dem godt begge to. Bøkene handler begge om vold mot barn, og jeg satt igjen med en opplevelse av at de likevel var veldig forskjellige. Dette gjorde at jeg fikk lyst til å undersøke disse forskjellene nærmere, undersøke hva forskjellene hadde å si, og ikke minst hvordan jeg som lærer kan bruke bøkene i klasserommet.

Av flere grunner har dette halvåret vært spesielt utfordrende, det har vært mange prøvelser også utenfor arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil takke min kjære, Tommy Seland, for hjelp og støtte gjennom en utfordrende periode. Og en stor takk til Cecilie Takle for god veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Arbeidet med oppgaven har vært spennende og utfordrende. Jeg har fått jobbe med noe som jeg virkelig interesserer meg for, og ser frem til å ta det med meg ut i klasserommet.

Karen Nygaard, 2022.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Summary	4
Innledning	5
Problemstilling	6
Presentasjon av litterære verk	7
Lydighetsprøven - en tenkt fortelling om et barn.	7
Leo og Mei	8
Tidligere forskning	9
Metode	11
Komparativ analyse	11
Hermeneutikk	12
Didaktikk	12
Teoretiske betraktninger	13
Utvikling i fremstilling av “det mørke” i barnelitteraturen	13
Forteller/synsvinkel	16
Tematikk	17
Vold	18
Fysisk vold	18
Psykisk/emosjonell vold	18
Undervisning: Hvorfor jobbe med slik litteratur i klasserommet?	19
“Mind-reading”	19
Følelser som grunnleggende ferdighet	20
Innlæring av følelser	20
Simulering av emosjoner	21
Ulike måter å jobbe med bøkene på i klasserommet	21
Dialog i klasserommet	22
Den litterære samtalen	24
Analyse	25
Forteller og synsvinkel	25
Fremstilling av vold	30
Håp i avslutninga	39
Oppsummering	43
Didaktikk- Hvordan jobbe med bøkene i klasserommet?	45
“Et repertoar av spørsmål”	46
Opptak og høy verdsetting	49

Oppsummering	49
Avslutning	50
Veien videre	51
Litteraturliste	52

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* fremstiller voldt mot barn, og hvordan man kan bruke slike bøker i klasserommet (Nygaard, 2021, s. 2). Prosjektet tar først for seg litt av utviklingen med fremstillingen av “det mørke” i barnelitteraturen i løpet av de siste tiårene. Teori om følelser, simuleringsteori og Nikolajevas teori om “mind-reading” danner noe av grunnlaget for valget med å benytte skjønnlitteratur i undervisningen knyttet til LK20s overordnede tema “Folkehelse og livsmestring”. Dialog i klasserommet og teori om den litterære samtalen er noe av det som benyttes som teoretisk grunnlaget for didaktikkapittelet. Analysen av *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* baserer seg på narratologisk teori av blant annet Kari Skjønberg og Åsfrid Svensen. Det didaktiske opplegget tar utgangspunkt i Kåre Kverndokkens litteraturdidaktiske grep, og bygger på teori fra Anne Kari Skarðhamar og Olga Dysthe. Det er en stor forskjell i hvordan *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* fremstiller voldt mot barn, knyttet opp til blant annet forteller/synsvinkel og type vold. *Lydighetsprøven* kan være et fint utgangspunkt til klassesamtaler om blant annet vold i hjemmet, mobbing og utestengelse. *Leo og Mei* kan blant annet benyttes i samtaler om vold, vennskap og upassende oppførsel.

Summary

The purpose of this master's thesis is to investigate violence against children in *Lydighetsprøven* and *Leo og Mei*, and how teachers can use these kinds of books in their classrooms (Nygaard, 2021, s. 2). The thesis starts with an introduction of some of the changes in “darkness”/taboo in children's literature from the last decades. The choice to include literature in teaching about LK20's “Folkehelse og livsmestring” is backed by theory about emotions, simulation theory and Nikolajevas “mind-reading” theory. The basis of my didactics chapter is classroom dialogue and literary dialogue theories. My analysis chapter is based on Kari Skjønberg and Åsfrid Svensen among others. The lecture I created is based on Kåre Kverndokkens literature didactic measures, and Anne Kari Skarðhamar and Olga Dysthe's theories. There's a big difference in how *Lydighetsprøven* and *Leo og Mei* portray violence against children, mostly because of the use of narrator/point of view and the type of violence. *Lydighetsprøven* could make a good starting point for a classroom dialogue about domestic violence, bullying and exclusion for example. *Leo og Mei* could be used in dialogues about violence, friendship and inappropriate behavior among other themes.

Innledning

Statistikken viser at man møter barn og unge i klasserommet som har blitt utsatt for en eller flere former for vold. Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) har publisert en studie *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. Studien er en nasjonalt representativ omfangsundersøkelse gjort blant 9240 ungdom i alderen 12-16 år som omhandler omsorgssvikt, overgrep- og voldserfaringer. Studien viser at de som utsettes for vold eller overgrep ofte utsettes for flere former for vold. 19 % av informantene oppgir at de har opplevd fysisk vold minst en gang i oppveksten (Hafstad & Augusti, 2019, s. 62). I alt er det 20% av utvalget som sier at de har opplevd psykisk vold fra foreldre (Hafstad & Augusti, 2019, s. 68). Studien viser også at kun 1 av 5 av de som har opplevd vold og overgrep faktisk har vært i kontakt med hjelpeapparatet i forbindelse med dette (Hafstad & Augusti, 2019, s. 178).

Men den nye læreplanen, LK20, har “folkehelse og livsmestring” kommet inn som et tverraglig tema i overordnet del. Dette innebærer at blant annet viktigheten av fysisk og psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting og håndtering av følelser, relasjoner og tanker skal inn som en del av undervisningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del, Folkehelse og livsmestring). Sett i sammenheng med norskfaget i skolen, handler folkehelse og livsmestring om at elevenes evne til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig utvikles. For å kunne delta i det sosiale fellesskapet og håndtere relasjoner er det viktig at elevene kan gi uttrykk for egne tanker, følelser og erfaringer. I arbeidet med elevenes identitetsutvikling og livsmestring, kan lesing av skjønnlitteratur og sakprosa spille en viktig rolle, da med tanke på at den kan bekrefte og utfordre elevens selvilde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I LK20 finner man også kjerneelementer for faget, i norsk inkluderer dette blant annet “tekst i kontekst”. Dette innebærer at elevene skal lese tekster som engasjerer, som gir dem innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, de skal lese for å undre seg, for å oppleve og for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Svein Slettan, professor ved Universitetet i Agder, skriver om litterær opplevelse. Dette gjør han i tilknytning til en analyse han gjennomførte av sjetteklassingers vurdering av

Lydighetsprøven i samarbeid med Bokslukerprisen 2017-2018 i *Eleven og litteraturen - estetisk lesing på barnetrinnet*. Her skriver han at vi forestiller oss en litterær verden som er knyttet sammen av erfaringene våre, fantasien vår og livsbildet fortellinga vi leser om byr på. På en måte så lever vi oss inn i karakterene vi leser om. Dette gjør vi blant annet ved at sorgen og gleden de måtte føle på blir på en måte vår egen. Påvirkningen av det vi leser kan enkelte ganger bli veldig sterk (Slettan, 2022, s. 53). Videre skriver Slettan at man kan slippe til følelsene når vi leser, fordi vi ikke trenger å ta noen sosiale hensyn slik vi vanligvis gjør i det virkelige livet (Slettan, 2022, s. 53). Man kan med dette si at litteraturen handler om nærhet og innlevelse, men den kan også by på en distanse. Dette kan oppnås ved at man ikke bare beveger seg rundt i den oppdiktete verdenen man forestiller seg, men man kan se den på avstand og reflektere over innholdet og den reaksjonen man selv har til lesingen (Slettan, 2022, s. 53-54). Det vi møter i litteraturen dreier seg om oss, samtidig som at fiksjonen, på grunn av distansen den har, gjør at det likevel ikke blir alt for privat eller personlig. Det kan tenkes at det nettopp er denne distansen litteraturen har som kan være grunnen til at sjetteklassinger kan bli engasjert av *Lydighetsprøven*, som er en “nattsvart” roman (Slettan, 2022, s. 54).

Problemstilling

Man kan altså se ut i fra dette at statistikken sier at det er 20% av informantene i NKVTS sin studie som har opplevd vold fra foreldre. Sjansen for at man møter noen som har opplevd slike ting når man kommer ut i skolen er stor. Derfor er det viktig at man snakker med barna om vold, og andre vonde opplevelser de kan ha vært utsatt for, vitne til eller kjenner noen som har gjennomgått lignende situasjoner. Det er også slik at med den nye læreplanen, LK20, er folkehelse og livsmestring et viktig overordnet tema som skal inngå i alle fag. Med bakgrunn i dette, og som Slettan skriver at det vi møter i litteraturen som dreier seg om oss, samtidig som at den ikke blir for privat eller personlig på grunn av fiksjonen kan skape en distanse til vonde tema vil jeg bruke dette prosjektet til å undersøke hvordan vold mot barn fremstilles i barnelitteratur, og hvordan man kan bruke litteratur som dette i undervisningen.

Problemstillinga mi blir da: “Hvordan fremstilles vold mot barn i *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*, og hvordan kan man bruke slike bøker i klasserommet?” (Nygaard, 2021, s.2).

Presentasjon av litterære verk

I denne delen av prosjektet vil jeg presentere de to litterære verkene jeg har valgt å ta for meg i arbeidet med dette prosjektet. Bøkene vil først bli presentert med fakta om forfatter og lignende, før det kommer et kort handlingsreferat.

Lydighetsprøven - en tenkt fortelling om et barn.

Lydighetsprøven er skrevet av Bjørn Ingvaldsen, og gitt ut i 2017. Den var en av superfinalistene til bokslukerprisen i 2017/18 (Foreningen !les, u.å.). Boka begynner med en paratekst på innsiden av omslaget hvor det står

...Hva som har skjedd før boka begynner og hvordan det går etter at den er slutt, vet jeg ikke. Men jeg vet én ting: Uansett hva barn blir utsatt for, er det aldri barnas feil. Det er de voksne som gjør noe galt. Husk på det. Og husk at dette ikke er en historie fra virkeligheten (Ingvaldsen, 2017, omslagstekst - innside).

Videre kommer det et forord. Her skriver Ingvaldsen om et møte han har hatt med ei trist bok, litt om hvilke bøker han har skrevet til nå og hva slags bok *Lydighetsprøven* er. Han forsikrer leseren om at historien om Alvis, og karakterene, ikke er ekte. Men kommer også med informasjon om at det finnes barn som opplever fæle ting i virkeligheten der voksne er veldig slemme mot barn. Videre repeteres det som står på innsidepermen, som er sitert i avsnittet over. Han avslutter med at man må huske på at det ikke er barnets feil, og at historien ikke er fra virkeligheten (Ingvaldsen, 2017, s. 7).

Lydighetsprøven handler om Alvis, han er 12år og bor sammen med sin mor. Alvis blir utestengt, mobbet og utnyttet av de andre barna han kjenner. Moren får seg en ny kjæreste, Duncan, som de flytter inn hos. Dette skal vise seg å bli skjebnesvangert for Alvis, da det viser seg at Duncan tyr til vold. Han slår, sparker og kommer med nedsettende kommentarer. Mor er også vitne til noe av dette, men gjør ikke noe med det. Det er en episode i boka hvor Alvis blir slått på kvelden og dukker opp på skolen neste dag. Her er han hos Anitra, og i løpet av timen tar hun Alvis i den vonde armen så han besvimer. Han blir sendt videre til undersøkelse hvor mor også blir med. Det viser seg at armen er brukket. Forklaringen fra mor er da at han har falt med sykkelen, og Alvis forteller at han ikke har det og at han ikke har

sykkel. Senere kommer det ei dame de ikke kjenner og skal snakke med dem. I mellomtiden har Alvis fått en tidlig bursdagsgave, en ny sykkel. Dette gjør at damen tror Alvis ikke snakket sant når han var hos legen og sa at han ikke hadde falt av sykkelen, og Alvis sier da at det var det som hadde skjedd. Mot slutten av boka skjer det en annen episode hvor noen eldre gutter får Alvis til å ta dem med til museet på kvelden. Her ser de på skjeletter som Duncan og kollegaene hans har funnet. Alvis sier de ikke må røre noe, men guttene hører ikke etter. De tar noen av hodeskallene og stikker, et av dem knuser på veien. Så kommer Duncan inn, han er sint. Han slår og sparker Alvis, og det ender med at Alvis mister livet. Boka slutter med at Alvis beskriver kista, og hvem som er i begravelsen. Den avsluttes med “Den eneste som ikke er her, er Duncan. Han fikk ikke komme i begravelsen min” (Ingvaldsen, 2017, s. 140).

Leo og Mei

Leo og Mei er skrevet av Synne Lea og utgitt i 2012. Dette er Leas første barne- og ungdomsroman, før den har hun gitt ut diktsamlinger. Boka ble også nominert til den prestisjetunge Deutscher Jugendliteraturpreis (Østgaard, 2019).

Boka handler om Mei og bestevennen Leo. De bor i samme gate, husene deres er like men speilvendte. Mei er glad i å løpe, men Leo har et bein som er kortere enn det andre noe som gjør det vanskelig å gå normalt. Om natta pleier Mei å løpe bort til Leos hus for å slippe han ut. Først er hun ikke sikker på hvor han blir av, men det viser seg at til bursdagen til Mei så viser han henne hvor det er han kommer når han blir sluppet ut om natten. Her er det en stor bakke som Mei kan løpe i. Det er en plass bare de to vet om. De bruker mye tid her og lager en hytte oppe i et tre. Mei merker at noe er galt hjemme hos Leo, men hun forstår ikke helt hva det er. Det viser seg at faren ikke behandler Leo på en grei måte, og kommer ofte med ufine kommentarer. Etter en ulykke ved trehytta hvor også faren er innblandet havner Leo på sykehuset hvor han blir værende en stund. Mei er innom flere ganger for å snakke med han og håpe at han våkner. Etter hvert våkner Leo, og faren har flyttet. Mei skal på sommerferie med familien, men Leo lover å vente hjemme på henne. Når hun kommer tilbake er ikke Leo der mer. Det viser seg at faren har flyttet tilbake og Leo har dratt til en annen familie. Dette er veldig vondt for Mei, og boka slutter med en brevveksling mellom henne og Leo.

Tidligere forskning

Det er gjort en rekke studier og forskning på lignende tema tidligere. Mange har undersøkt dette med vold i barnelitteraturen, eller hvordan slike bøker kan benyttes i klasserommet. I denne delen av oppgaven skal jeg kort redegjøre for noen av disse og hva som gjør at mitt prosjektet kan være nyttig og bringe noe nytt inn i feltet. Blant annet har Svein Slettan skrevet “*Hjarteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur*” (Slettan, 2022, s. 52). Hvor han undersøker “I kva grad kan barnelesarar på alder med Alvis bli engasjerte av ein så tragisk livslagnad og finne verdi i *Lydigheitsprøven*? Kva vil dei leggje vekt på om dei skal vurdere boka?” (Slettan, 2022, s. 52). Slettan analyserer sjetteklassingers respons tilknyttet Bokslukerprisen 2017-2018 (Slettan, 2022, s. 52). Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy, Instituttleder og professor ved UiOs Institutt for lingvistiske og nordiske studier, har skrevet artikkelen “Lyset skjuler mer enn mørket”, som omhandler *Leo og Mei*. I denne artikkelen analyserer hun boka, og viser hvordan *Leo og Mei* utfordrer leseren etisk og estetisk (Bjorvand, 2017, s. 126).

Det er også skrevet mye om lignende tekster og tema, blant annet har Åse Marie Ommundsen skrevet mye innenfor dette. Ommundsen har blant annet skrevet en avhandling for graden ph.d. i 2010 *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Ellers har hun blant annet også skrevet *Kanskje det fins flere helt usynlige jenter? Bildeboka Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus* og *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Kjersti Lersbryggen Mørk er i en stipendiatstilling hos Norsk barnebokinstitut og jobber med et prosjekt innad i dette feltet. Prosjektet omtales slik “Prosjektets overordnede problemstilling er å undersøke hvordan ondskap utforskes etisk og estetisk i nyere litteratur for barn og unge. Hvilket språk og narrative grep benyttes for å vitne om ondskap? Hvilke barndomsforestillinger reflekteres i tekstene?” (Norsk barnebokinstitut, 2013). Prosjektet hennes skal ta utgangspunkt i *Sinna mann* av Gro Dahle og Svein Nyhus, *The boy in the Striped pyjamas* av John Boyne og *The Hunger Games* av Suzanne Collins (Norsk barnebokinstitut, 2013).

Det finnes også mange masteroppgaver som omhandler lignende bøker og/eller tema. Daniel Eggen Klausen er blant dem som har utført et masterprosjekt med utgangspunkt i *Lydighetsprøven*. Han gjennomførte et prosjekt kalt “*Jeg skal vise han hva lydighet er*” - *En litteratursosiologisk analyse av Bjørn Ingvaldsens Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017). Prosjektet hans handler om hvordan boka setter barns oppvekstsvilkår på dagsordenen (Klausen, 2020, s. 5). Inger Helene Tønnesen har skrevet *Bildeboka og den vanskelige samtalen med barn - En kvalitativ studie av hvordan bildeboka kan anvendes i den vanskelige samtalen med barn*. I denne studien undersøkte hun bildebokas relevans og bruk i samtaler med barn som har vært utsatt for traumer, hvor hun brukte *Sinna mann* som eksempel (Tønnesen, 2012, s. 9). En annen som har gjennomført et prosjekt knyttet til *Lydighetsprøven* er Sofie Østebøe Olsen. Hun har gjennomført prosjektet «*Det faktum at slike ting faktisk skjer, får meg til å undre, er verden ond og kald?*» *En studie av elevers refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i en litteratursamtale og leselogg om Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn*. Olsen gjennomførte studien på 9. trinn, og med bakgrunn i at skolen skal være en viktig psykisk og fysisk helsefremmende arena (Olsen, 21, s. 1).

Den siste jeg vil trekke frem er Kaja Mjelstad som har gjennomført prosjektet “*[D]et finns äventyr som inte borde få finnas*” *Om vold og overgrep mot barn i de to romanene Janne, min vän og Leo og Mei*. Denne oppgaven tar for seg to bøker og undersøker vold og overgrep mot barn (Mjelstad, 2015, S. 5). Mjelstad sitt prosjekt vil være et av prosjektene som har mest til felles med mitt eget. Dette kapittelet gir bare et lite innblikk i alle prosjektene som er gjennomført enten knyttet til *Lydighetsprøven*, *Leo og Mei* eller andre lignende bøker og tema. Selv om det allerede finnes mye litteratur om dette vil jeg påstå at prosjektet mitt vil kunne bidra med noe nytt til dette feltet. Det vil kombinere en komparativ litterær analyse med didaktikk hvor folkehelse og livsmestring er enda viktigere i skolen etter LK20. Prosjektet mitt vil ta for seg *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* som begge har jeg-forteller, men siden det ikke er fortelleren som utsettes for den grovste volden i begge bøkene gir de forskjellige utgangspunkt for refleksjon og samtale rundt temaet (“Tidligere forskning” er delvis basert på “Presentasjon av masterprosjektet og faghistorisk ramme” Nygaard, 2021, emnekode: NO-506).

Metode

Med grunnlag i problemstillinga “Hvordan fremstilles vold mot barn i *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*, og hvordan kan man bruke slike bøker i klasserommet?” vil det være hensiktsmessig å benytte seg av nærlesing, komparativ litterær analyse og en hermeneutisk tilnærming til tekstene. Jeg vil benytte meg av en komparativ analyse for å undersøke på hvilken måte de to bøkene fremstilling av vold skiller seg fra hverandre. I det følgende skal jeg redegjøre for hva som ligger i de forskjellige metodene jeg vil benytte meg av.

Komparativ analyse

I analysedelen vil jeg benytte meg av komparativ analyse. Dette finner jeg hensiktsmessig for å kunne si noe om forholdet mellom hvordan de to bøkene fremstiller vold mot barn. Komparativ analyse vil også være et nyttig verktøy for å kunne besvare den delen av problemstillinga mi som omhandler hvordan de to utvalgte bøkene fremstiller vold mot barn. Ifølge professor i allmenn litteraturvitenskap, Rolf Gaasland, er sammenligning av komposisjon, fortellerteknikk eller karakterer eksempler på ting man kan jobbe med i en slik komparativ analyse. Videre skriver han at fremgangsmåten man benytter vil i stor grad påvirkes av tekstutvalg og utgangshypotese. For å gjøre det enklere deler man det opp i to hovedperspektiver (Gaasland, 1999, s. 133). “Det som fokuserer på tekstens bruk av forelegg, og det som fokuserer på likheter og forskjeller tekster imellom uten å gå ut fra at den ene bruker den andre som forelegg” (Gaasland, 1999, s. 133). Disse to hovedperspektivene omtaler Gaasland som vertikale og horisontale forbindelser (Gaasland, 1999, s. 133). Det førstnevnte handler om at tekstene har tekstlige forbindelser, og at den ene teksten har brukt den andre som forelegg. Det andre perspektivet omhandler tekster som likner på hverandre på en eller flere måter uten at det kan vises til direkte lån eller etterligninger (Gaasland, 1999, s. 134 + 137).

Horisontale forbindelser vil være mest hensiktsmessig å benytte seg av for å kunne si noe om likheter og forskjeller i hvordan bøkene fremstiller vold mot barn, da det ikke kan bevises at *Lydighetsprøven*, som ble utgitt i 2017, har brukt *Leo og Mei*, utgitt i 2012, som forelegg. Gaasland skriver at innenfor dette perspektivet må vi selv påstå hva som er likt med to eller flere tekster, for så å underbygge dette gjennom tekstanalyse. Det er mye ved bøkene som kan likne på hverandre, eksempler på ting vi kan undersøke er fortellerteknisk konsept, ett motiv, ett stiltrekk, et komposisjonsprinsipp, en karaktertype og tematikk. En forutsetning for denne

typen forbindelse er forestillingen om sirkulasjon (Gaasland, 1999, s. 137). Analysen innenfor begge retningene handler altså om å undersøke forskjeller og likheter i to eller flere tekster, det er bare utgangspunktene som er litt ulike (Gaasland, s. 138).

Hermeneutikk

Jeg vil benytte meg av en hermeneutisk tilnærming til bøkene for kunne besvare problemstillinga mi. Filosof Nils Gilje skriver om hermeneutisk tolkningsarbeid i *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Her skriver han at hensikten med hermeneutisk tolkningsarbeid er å prøve å avdekke en dypere mening, eller en underliggende sammenheng i tekster, handlinger, historiske kilder, kunstverk og andre lignende kulturuttrykk (Gilje, 2019, s. 11). Gilje skriver at forståelse av noe alltid starter med en førforståelse, noe som vil si at noe vi allerede har forstått danner grunnlaget for tolkningsarbeidet. Videre skriver han at fordommene vi har er en del av førforståelsen, ifølge Gadamer. Gadamer har flere beskrivelser av “fordom”, et eksempel er at man kunne sett det som “før-dom” altså en dom vi allerede har konkludert med på forhånd (Gilje, 2019, s. 155). Gilje skriver så at forståelsen beveger seg hele tiden fra helheten, til delene og så tilbake til helheten igjen. Det vil si at ifølge Gadamer vil et kriterie for riktig forståelse være knyttet til helheten og delenes indre sammenheng. Han mener, ifølge Gilje, at vi kan ha misforstått teksten hvis tolkningen vår viser at delene ikke harmonerer med helheten i teksten (Gilje, 2019, s. 157). Jeg vil altså bruke enkelte deler av *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* for å si noe om helheten, og hvordan den fremstiller vold mot barn.

Didaktikk

For å kunne svare på den didaktiske delen av problemstillinga mi om hvordan man kan bruke bøker som *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* i klasserommet vil jeg benytte meg av en syntetisk tilnærming til litteratur didaktikk. Grunnlaget for denne syntesen er Kåre Kverndokken, dosent i norskdidaktikk, Anne-Kari Skarøhamar, norsk litteratur- og språkviter og Olga Dysthe, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Først og fremst vil det være Kverndokkens *101 litteraturredidaktiske grep* (2018) som ligger til grunn for didaktikkapittelet. Skarøhamar og Dysthe er noe av grunnlaget Kverndokken bygger på, og dette blir da også en del av grunnlaget mitt for det didaktiske opplegget. Jeg vil bruke Kverndokken som et grunnlag for å utforme eksempeloppgaver knyttet til *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*.

Teoretiske betraktninger

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg og presentere ulike teoretiske betraktninger som vil danne grunnlaget for analysen av *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*. Jeg vil først presentere et historisk overblikk på barne- og ungdomslitteraturens utvikling, først og fremst med tanke på å behandle tabubelagte temaer. Det vil være hensiktsmessig å presentere teori knyttet til de tre analysepunktene jeg ønsker å undersøke i bøkene. Jeg vil også presentere teoretiske betraktninger som vil være relevant for å kunne belyse problemstillinga mi om fremstilling av vold mot barn. For å kunne svare på den didaktiske delen av problemstillinga, vil jeg benytte meg av teori om den det flerstemmige klasserommet, den litterære samtalen og om hvordan undervise i tabubelagte temaer, samt hvorfor det er viktig.

Utvikling i fremstilling av "det mørke" i barnelitteraturen

K. E. Løgstrup var en dansk filosof som blant annet har skrevet om moral i barnebøker. Han er en av bidragsyterne til boka *Børne- og ungdomsbøger: problemer og analyser* (1974), hvor han bidrog med kapittelet "Moral og børnebøger" (Løgstrup, 1974, s. 18). Løgstrup skriver at pedagogiske hensyn har en mye større plass i litteratur for barn enn det den har i litteratur for voksne (Løgstrup, 1974, s. 18, min oversettelse). Videre skriver han at forfatteren ikke tenker på leseren når han skriver, noe han heller ikke burde gjøre, selv om han vet at leseren blir påvirket av det han skriver (Løgstrup, 1974, s. 18, min oversettelse). Løgstrup mener likevel at det ikke er grunn til bekymring fordi leseren inngår i et dobbelt forhold til teksten. Det dobbelte forholdet bygger på identifikasjon og avstand. Noe som vil si at leseren identifiserer seg med det han leser. Dette innebærer at leseren lever seg inn i hovedkarakterens tanker, følelser og handlinger. Videre vil det da bli mulig å forstå, og bli berørt av, hva hovedkarakteren gjør og sier sett "innenfra" (Løgstrup, 1974, s. 18, min oversettelse). Avstanden kommer med synet leseren har på karakterene, skjebnene deres og hendelsene som oppstår. Løgstrup mener at barn ikke vil inngå i et slikt dobbelt forhold til litteraturen, hvertfall ikke i samme grad som en voksen leser. Det er fordi barn ofte har en mye større identifikasjon til det de leser, og da blir også avstanden mindre (Løgstrup, 1974, s. 18, min oversettelse).

Videre mener Løgstrup at hovedkarakteren i barnebøker utsettes for en rekke prøvelser. Gjennom disse prøvelsene kan han oppleve å bli skadet, men det skal alltid gå bra med hovedkarakteren. Han skal komme ut av det hele i live, og med både lykken og moralen i god

behold (Løgstrup, 1974, s. 19, min oversettelse). Det er noe annet når det kommer til bikarakterene i bøkene. Det er ikke alltid at det går like godt med dem. Noen ganger kan de ende opp med å miste et bein eller en arm, eller til og med ende opp med å bli skutt (Løgstrup, 1974, s. 19, min oversettelse). Løgstrup mener at “Barnebokforfatteren begrenser seg selv, det går ikke an at fortellingen belaster barnet med mer enn dets identitet med hovedpersonen kan bære” (Løgstrup, 1974, s. 19, min oversettelse). Det vil altså si at moralen ikke først og fremst er der for barnet, men at forfatteren pålegger seg selv denne moralen i møte med barnet (Løgstrup, 1974, s. 19, min oversettelse). Ifølge Løgstrup består denne moralen i “[...] at ingen forfatter tør å ta livsmotet fra et barn” (Løgstrup, 1974, s. 19, min oversettelse). Han mener også at det ikke finnes barnebokforfattere som tør å skrive så realistisk som ting skjer i virkeligheten (Løgstrup, 1974, s. 20, min oversettelse).

48 år er gått siden Løgstrup skrev sine påstander om moral og barnebøker. Det er mye som har skjedd på de årene. Svein Slettan skriver om utviklingen i ungdomslitteraturen, blant annet om fremstillingen av “det mørke” i kapittelet “Introduksjon. Om ungdomslitteratur.” i boka *Ungdomslitteratur* (Slettan, 2020, s. 20). “Det mørke” vil her si vold, indre konflikter og drivkrefter blant annet. Norsk ungdomslitteratur på 1980- og 90- tallet karakteriseres av mangfold og utvikling. Vi fikk et mer mangfoldig felt av realistiske ungdomsbøker. Det ble større variasjon i komposisjonen, det ble åpnet opp for mer fordypning av personskildringer og det kunstneriske språket ble utviklet. Modernisme og kompleks psykologisk realisme er noen av formeksperimentene som fikk større plass. Denne perioden ble også et gjennombrudd for fantastisk litteratur (Slettan, 2020, s. 23). Utover 1980- og 90-tallet øker, ifølge Slettan, tendensen av «psykologisering» og individorientering i ungdomslitteraturen. Fremheving av indre konflikter og drivkrefter sammen med mindre fokus på ytre handlinger kjennetegner den psykologiske realismen (Slettan, 2020, s. 24). Perioden er også preget av at det er en økende tendens når det kommer til individorientering. Bøkene tar i mindre grad for seg ungdomslivet i sammenheng med samfunnsmessige vilkår, mens de benytter seg av enkeltindividets tanke- og følelsesliv i mye større grad (Slettan, 2020, s. 26). Videre skriver Slettan at denne perioden blir det også mer fokus på «det mørke» i ungdomslitteraturen. Det vil si at litteraturen går nå lengre i sine beskrivelser av vold, brutalitet og depressive tilstander. Dette skapte en debatt knyttet til hvor langt man kan gå når man fremstiller slike mørke livstilstander, og hvordan man fremstiller dem for de unge leserne. Et annet spørsmål som ble diskutert var forfatterens etiske ansvar overfor leserne (Slettan, 2020, s. 26).

“2000-2020: Mot ei globalisering av ungdomslitteraturen” (Slettan, 2020, s. 27). Selv om det var mye likt med de forrige tiårene finner vi noen nye trekk ved ungdomslitteraturen i denne perioden også. Globalisering av ungdomslitteraturen er et slikt trekk. Tidligere har vi hatt en tradisjonell norsk nasjonal ramme for livsbilde i litteraturen, den beveger seg nå mer mot et perspektiv som er verdensomspennende. Det er særlig innenfor flerkulturell litteratur, økolitteratur og i dystopier at man finner en slik globalisering av litteraturen (Slettan, 2020, s. 27). Ungdomslitteraturen har de siste tiårene hatt en økende interesse for identitetsproblematikk, noe som gjør at bøkene ofte er sterkt preget av “det indre” og følelseslivet (Slettan, 2020, s. 31). Vi ser gjennom Slettans beskrivelse at barne- og ungdomslitteraturen er et felt som har utviklet seg mye siden Løgstrup kom med sine påstander.

Kristin Ørjasæter, direktør for Norsk barnebokinstitutt skriver, sammen med Norsk barnebokinstitutt utdanningsleder Dag Larsen, om bøker med vanskelige temaer i en kronikk publisert 17. oktober 2017 i Dagsavisen, Nye meninger. Her skriver de at bøker som har blitt kontroversielle og som også er på et høyt nivå kunstnerisk, ofte har et pedagogisk tilsnitt (Ørjasæter & Larsen, 2017). Temaene bøkene tar opp er vanskelige, og de inviterer barn inn i rom hvor refleksjon og opplevelser blir vektlagt likt. Bøkene tar ofte opp temaer som er langt fremme når det kommer til samtidsdebatten, samtidig er det flere voksne som gjerne vil skjerme barna fra dette (Ørjasæter & Larsen, 2017). Videre skriver Ørjasæter og Larsen at media har en tendens til å gi slike vanskelige temaer, som for eksempel familievold og overgrep, en oppmerksomhet som lett kan skremme både voksne og barn. Likevel vil det være slik at det nettopp er gjennom litteratur og kunst, som tar opp disse vanskelige temaene, at disse barna får de midlene de trenger for å kunne forstå sin egen tid (Ørjasæter & Larsen, 2017). Det er ikke en oppdragende hensikt som ligger til grunn for kunsten, den prøver å skape mulighet for refleksjon og innsikt gjennom opplevelse, gjerne sammen med en voksen som er forstandig. Når man møter bøker det er tabu å snakke med barn om så glemmer man ofte dette med kunstens hensikt og tilstedeværelsen til en forstandig voksen (Ørjasæter & Larsen, 2017).

Åse Marie Ommundsen, professor i nordisk litteratur skriver om kontroversielle bildebøker i Norge og Danmark. En nyere utvikling i norsk og dansk barnelitteratur viser at grensene mellom barne- og voksenlitteraturen blir utfordret konstant, og de blir til tider også visket helt bort. Denne tendensen ser man at er typisk for litteratur som er prisvinnende, og den kan sies

å representere en “søfistikert” barnelitteratur (Ommundsen, 2016, s 29, min oversettelse). Ommundsen beskriver noen bildebøker som eksistensielle bildebøker, eller at det finnes bildebøker som har eksistensielle trekk. Her inngår bildebøker som tar opp temaer som kjærlighet, vennskap, ensomhet, identitet, liv og død for å nevne noen. Dette kan gjøre bøkene utfordrende både for voksne og barn. Eksistensielle bildebøker kan også ta for seg andre temaer som kan oppfattes som tabu i barnelitteraturen. Eksempler på dette er skilsmisse og ødelagte forhold, vold i hjemmet, barn som blir utsatt for overgrep og krig. Temaer som dette kan i noen kulturer oppfattes som tabu, mens i andre kan de oppfattes som mer normale (Ommundsen, 2016, s. 31, min oversettelse). Selv om Ommundsen her skriver først og fremst om bildebøker, vil det samme kunne overføres til annen type barne- og ungdomslitteratur.

Forteller/synsvinkel

Per Thomas Andersen, professor i nordisk litteratur ved Universitetet i Oslo, mener at “øynene vi ser med, er helt avgjørende for hvordan en fortelling blir opplevd og utformet” (Andersen, 2019, s. 69). Stemmen vi hører i ei bok trenger ikke å være den samme som den som har synsvinkelen. Vi kan ha både intern og ekstern fortellerstemme og synsvinkel. Altså kan fortelleren enten befinne seg i fortellinga, som en deltaker, eller han kan befinne seg utenfor. Det samme gjelder synsvinkelen (Andersen, 2019, s. 71). Har man en forteller som er ekstern kan han også være allvitende. Da kan fortelleren velge å gå inn i de ulike karakterene og fortelle hva de tenker og føler, noe som også kalles nullfokalisering. Man kan med dette også veksle på hvilken karakter synsvinkelen ligger hos (Andersen, 2019, s. 71). Andersen skriver videre at man likevel også kan velge å benytte seg av en ekstern forteller som ikke er allvitende. Da vil fortelleren forholde seg til begrensningene gitt en ekstern rolle, og kun fortelle det som er objektivt observerbart. Her vil ikke fortelleren ha tilgang på de ulike karakterenes synsvinkler. Hvis vi kombinerer en ekstern forteller med en intern synsvinkel vil vi få en tredjepersonsforteller. Velger vi å bruke intern fortellerstemme og synsvinkel har vi derimot en jeg forteller (Andersen, 2019, s. 71).

Norsk litteraturviter og førsteamanuensis i barnelitteratur ved Statens bibliotekhøgskole i 1968, Kari Skjøsberg, skriver om ulike fortellere i *Hvem forteller? Om adaptasjoner i barnelitteratur*. Det kreves mer adaptasjon om man benytter seg av en jeg-forteller.

Jeg-fortelleren må vekke tillit som leserens jevnaldrende i tonefall, språkbruk og tankegang.

Han må også begrense kunnskapen sin til å kunne stemme med det en person i den alderen kan tenkes å forstå, og det må være sannsynlig at jeg-fortelleren har denne kunnskapen (Skjøsberg, 1979, s. 122-123). Synsvinkelen begrenses av en jeg-forteller da en ikke kan få vite direkte hva de andre karakterene tenker eller føler. Dette løses ofte gjennom beskrivelser av stemme, bevegelser og/eller ansiktsuttrykk gjort av “jeg” som deretter tolker disse. Videre leses karakteren ut ifra utseende generelt, klær og opptreden. En annen måte man kan skaffe seg informasjon om de andre karakterene på er gjennom samtaler, både direkte eller de som overhøres (Skjøsberg, 1979, s. 137).

Tematikk

Åsfrid Svensen, litteraturhistoriker og professor emerita i nordisk litteratur fra Universitetet i Oslo, skriver blant annet om tematikk i et verk: “Tematikken preger alle elementene i verket og relasjonen mellom dem” (Svensen, 1985, s. 211). Delundersøkelser, at man for eksempel ser på ulike virkemidler hver for seg, vil ikke være hensiktsmessig om man ønsker å komme frem til tekstens tematiske karakteristikk. Dette er fordi samspillet mellom disse delene, og mellom enkeltdelene og helheten er like verdifulle tematisk som enkeltdelene er hver for seg. Tematikk i tekster kan være alt fra én idé eller en stemning, til et større kompleks av ideer, problemer, følelser og verdiholdninger. Det vil også variere om teksten formidler et ganske entydig budskap, eller ikke (Svensen, 1985, s. 211). Tematikken kan være åpen og nøytral, men måten den blir behandlet på i verket vil ikke være nøytral, det er påvirket av forfatterholdningen i teksten. Grensene mellom begrepene tematikk og forfatterholdning vil være mer flytende i praksis. Som regel vil en analyse av tematikken i et verk også være en analyse av forfatterholdningen (Svensen, 1985, s. 212). Svensen skriver videre at “Både tematikk og implisitt forfatterholdning inngår i verkets virkelighetstolkning eller -forståelse, dets menneskesyn og samfunnssyn, dets måte å oppfatte livet og verden på, og dets grunnleggende verdiorientering” (Svensen, 1985, s. 212).

Skarðhamar skriver om den impliserte forfatteren i *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse* (2005). Hun skriver at det bildet som leseren lager seg av forfatteren uten å måtte trekke inn opplysninger utenfra utgjør den impliserte forfatteren (Skarðhamar, 2005, s. 62). Skarðhamar skriver videre at det ikke er slik at den impliserte forfatteren er identisk med hverken forfatteren av teksten eller tekstens forteller. Fortelleren

er et virkemiddel og ifølge Skarðhamar eksisterer han ikke utenfor den teksten han selv er en del av (Skarðhamar, 2005, s. 62-63). “Hva kan vi lære av teksten?” er det mange som venter at teksten skal svare på. Et slikt svar vil ligge i hvordan leseren tolker teksten, og hvilket forhold leseren selv måtte ha til de verdiene teksten behandler. Det er mulig at forfatteren ikke ønsker å gi noen form for svar når han belyser noe av livet gjennom fiksjon (Skarðhamar, 2005, 63). Skarðhamar skriver at gjennom en slik tilnærming gir forfatteren muligheten til å finne løsninger på problemene i teksten over til leseren. Teksten fungerer da ikke som konfliktråd og megler, men heller som en konfliktsimulering (Skarðhamar, 2005, 63).

Vold

For å kunne si noe om hvordan *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* fremstiller vold mot barn, er det viktig å vite hvordan man definerer begrepet. I den forbindelse vil jeg benytte meg av Carolina Øverlien, forskningsleder ved nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, sin definisjon av vold. Øverlien skiller mellom fysisk vold mot barn og psykisk/emosjonell vold mot barn.

Fysisk vold

Fysisk vold mot barn handler, ifølge Øverlien, om at et barn blir utsatt for smerte, sykdom, kroppslig skade eller blir utsatt for maktesløshet eller lignende utført av en voksen. Noen eksempler på dette er at den voksne klyper, sparker, dytter, brenner eller forgifter barnet. Volden kan utøves med eller uten våpen eller andre redskaper (Øverlien, 2012, s. 22).

Psykisk/emosjonell vold

Øverliens definisjon av psykisk/emosjonell vold innebærer at barnet blir behandlet på en måte som er systematisk nedverdiggende og/eller at barnet blir utsatt for en annen form for følelsesmessig lidelse forårsaket av en voksen. Har man enkelthendelser som er spesielt alvorlige, kan også disse gå under denne definisjonen av psykisk/emosjonell vold. Eksempler på psykisk/emosjonell vold som barn opplever er at det blir fornedret, isolert, at det blir hånet og trakassert (Øverlien, 2012, s.22). Det vil være hensiktsmessig å undersøke begge formene for vold under ett og ikke dele inn i deler som spesifikt omhandler fysisk vold og

psykisk/emosjonell vold. Dette er fordi de ofte er knyttet tett sammen og noen av situasjonene inkluderer begge disse formene for vold.

Undervisning: Hvorfor jobbe med slik litteratur i klasserommet?

Som tidligere nevnt så har temaet “folkehelse og livsmestring” kommer inn som et tverrfaglig tema i overordnet del av LK20. Bøkene aktualiseres gjennom at “overordnet del” fastslår at fysisk og psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting og håndtering av følelser, relasjoner og tanker er viktige ting som havner inn under temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del, Folkehelse og livsmestring). Dette vil da danne et grunnlag for påstanden om at bøker som omhandler blant annet vold mot barn er viktige i en undervisningssammenheng. I læreplanen finner vi også spesielt et kompetansemål i norsk etter 7. trinn som kan knyttes til et opplegg om *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*: “Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). En viktig grunn til å jobbe med bøker som *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* er NKVTS (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress) sin studie *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. Hvor det kom frem at 19 % av informantene oppgir at de har opplevd fysisk vold minst en gang i oppveksten (Hafstad & Augusti, 2019, s. 62). Og at det i alt er 20% av utvalget som sier at de har opplevd psykisk vold fra foreldre (Hafstad & Augusti, 2019, s. 68). I tillegg til dette er det bare 1 av 5 av de som har opplevd vold og overgrep faktisk har vært i kontakt med hjelpeapparatet i forbindelse med dette (Hafstad & Augusti, 2019, s. 178). Det vil altså være mulig at man treffer unge som har opplevd noe lignende ute i skolen.

“Mind-reading”

Litteraturviter Maria Nikolajeva mener at bildebøker kan være med på å gi barn og unge følelsesmessige opplevelser. Dette er en gruppe som har begrensede erfaringer med følelser. Ifølge kognitiv kritikk kan fiksjon skape ulike situasjoner med simulerte følelser. Det å lese bildebøker kan hjelpe barna med å utøve “mind-reading” og empati i virkeligheten (Nikolajeva, 2013, s. 250, min oversettelse). Med “mind-reading” menes det, som i kognitiv psykologi, evnen til å forstå hvordan andre tenker. Mens empati er mer konkret å forstå

andres følelser, og hvordan de har det (Nikolajeva, 2013, s. 250, min oversettelse). Som i all skjønnlitteratur, representerer også bildebøkene de fiktive karakterenes følelser samtidig som de også inkluderer hvordan karakterene tolker hverandres følelser (Nikolajeva, 2013, s.249, min oversettelse). Selv om Nikolajeva her snakker mest spesifikt om bildebøker, vil mye av det også kunne overføres til annen type litteratur, da også bøkene i dette prosjektet, *Lydigtesprøven* og *Leo og Mei*. Bøkene kan være med på å gi leserne følelsesmessige opplevelser, selv om det ikke er bildebøker.

Følelser som grunnleggende ferdighet

Per Thomas Andersen trekker frem følelser som den ene grunnleggende ferdigheten som kommer før alle andre. “Etter mitt skjønn er det én grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre, og som er bestemmende for evnen til å inngå i enhver form for fellesskap, det være seg kjærlighetsforhold, familiefellesskap eller samfunnsrelasjoner” (Andersen, 2019, s.14). Evnen til å forstå andres følelser utgjør denne grunnleggende ferdigheten. Andersen skriver videre om man kan være en god partner, et gagnlig samfunnsmenneske eller en velfungerende forelder hvis man ikke kan leve seg inn i hvordan andre har det. Veien er lang fra den biologisk bestemte narsissismen hos en nyfødt baby, helt til et individ som er empatisk sosialt, balansert og kan ta samfunnsansvar (Andersen, 2019, s. 14). Videre mener Andersen at det kreves trening av gitte anlegg som det ser ut til at samfunnsutviklingen ikke prioriterer. Han tror det er slik at hvis man ikke har evnen til å føle andres følelser, kan man ikke ha et samfunn som er demokratisk og velfungerende. Det tolerante samfunnet vil, ifølge Andersen, krakelere om man ikke har en relativt stor del av befolkningen som har denne genuine innlevelsesevnen (Andersen, 2019, s. 14). For å kunne trene opp og utvikle det empatiske individ mener Andersen at fortellinger i ulike sjangre kan spille en enestående rolle i dette arbeidet. Man kan få en øvelse i å forstå andres liv, skjebne, behov og situasjon gjennom ulike fortellinger. Et aspekt ved slike fortellinger er at de kan bidra til en basal øvelse i å utvikle empati og forståelse for andres angst, håp, smerte og glede, uten at man skal miste seg selv (Andersen, 2019, s. 14).

Innlæring av følelser

Filosof Martha Nussbaum skriver i *Litteraturens etikk* (2016) at følelser ikke er naturlige eller personlige, men sosiale konstruksjoner som er tillærte. Det vil si at man lærer et repertoar av

følelser, og hvordan man skal føle. Som med andre ting vi tror på, så lærer vi følelser gjennom samfunnet rundt oss. Måten man lærer følelser på skiller seg fra de fleste andre overbevisningene vi har, ved at vi ikke lærer om dem gjennom konkrete eller abstrakte påstander om hvordan verden er. Det er først og fremst gjennom fortellinger at vi lærer følelser (Nussbaum, 2016, s. 127). Vi lærer strukturen følelsene har, samtidig som vi også lærer om hvordan de fungerer. Kort sagt så inneholder, og lærer fortellinger oss ulike former for følelser, og ulike måter å leve på (Nussbaum, 2016, s. 127).

Simulering av emosjoner

Magne Drangeid, forfatter, dr.art. i nordisk litteratur skriver om simulering av emosjoner og sanser i *Litterær analyse og undervisning* (2014). Her skriver han om simuleringsteorien, og at leseren har ifølge den evnen til å simulere både sansninger og emosjoner selv om vi kun sitter og leser (Drangeid, 2014, s. 73-74). Fordi fremstillingen i boka er presis eller dynamisk vil det være mulig med simulering. Vi opplever med både kropp og sinn på bakgrunn av at vi kan se for oss en særegen situasjon, et karakteristisk miljø eller en handlingssekvens (Drangeid, 2014, s. 74). Drangeid fastslår at "Ett av litteraturens fortrinn er at den så elegant lar oss oppleve andre personer innenfra" (Drangeid, 2014, s. 31). Gjennom bruk av litteratur kan man altså oppleve og prøve å forstå andres tanker og følelser. Leserens motivasjon og pågangsmot påvirkes av innlevelse i litteraturen. Ruth Seierstad Stokke, førstelektor i norsk ved OsloMet, skriver også om å møte andres livsverdener ved hjelp av litteraturen i *Møter med barnelitteratur - introduksjon for lærere*. Hun skriver videre at litteraturen kan gi leseren simulerte erfaringer, og dermed også utfordre evnen leseren har til mentalisering. Altså er det slik at når man jobber med sosial og emosjonell kompetanse i skolen kan litteraturen være en viktig ressurs. I en slik situasjon må læreren legge til rette for at møtet med litteraturen gjør at elevene kan leve seg inn i tekstuniverset, samt møte de litterære karakterene (Stokke, 2018, s. 257-258).

Ulike måter å jobbe med bøkene på i klasserommet

Det finnes veldig mange måter man kan jobbe med litteratur i klasserommet på, som også kunne ha vært relevant for *Lydigheitsprøven* og *Leo og Mei*. Noen eksempler på dette kunne ha vært å stoppe opp underveis og la elevene skrive videre, de kunne ha skrevet fra en annen persons perspektiv, elevene kunne ha jobbet med en bokanmeldelse, de kunne ha jobbet med

å lage tegneserie inspirert av bøkene, man kunne ha tatt deler av tekstene å brukt som skrivestartere og litterær samtale for å nevne noen. Jeg velger å gå i dybden på en metode fremfor å behandle et større utvalg mer overfladisk, da jeg opplever at det vil være mest hensiktsmessig. Jeg har da valgt å legge fokuset på den litterære samtalen fordi bøkene omhandler viktige, men også vonde og såre tema, og derfor vil det være fordelaktig at slike bøker blir brukt som høytlesningsbøker i klasserommet. Det vil også være viktig å snakke om bøkene og bruke de som et utgangspunkt for de viktige samtalene i klasserommet, knyttet opp til folkehelse og livsmestring. Gjennom å arbeide med bøkene på denne måten vil jeg også kunne legge opp til gode og trygge rammer rundt undervisningen, noe som vil være viktig med tanke på temaene som belyses. Med bakgrunn i sosiokulturelle læringsteorier vil jeg benytte meg av litterær samtale i opplegget knyttet til *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*. I et sosiokulturelt perspektiv kan man anta at tenking ikke bare er en individuell prosess som skjer i et menneske, men også en kollektiv prosess som finnes mellom mennesker (Lave, 1988, sitert i Säljö 2001). Slektskapet mellom kommunikasjon og tenking fremheves, men det er likevel ikke slik at språklig kommunikasjon og tenking er sidestilte eller identiske (Säljö, 2001, s. 117). Videre skriver Säljö:

Læring handler ikke lengre om å få del i informasjon, men om å gjøre erfaringer i miljøer der fysiske og intellektuelle redskaper er gjort tilgjengelige på en for individet hensiktsmessig måte, og der de brukes som en del av konkrete virksomheter. Og det er stor forskjell mellom på den ene siden å innhente informasjon og på den andre siden å gjøre erfaringer som tillater appropriering av begrepssystemer og ferdigheter (Säljö, 2001, s. 246).

Ut i fra dette kan man si at det å lære gjennom å gjøre erfaringer er viktig ifølge et sosiokulturelt perspektiv. En litterær samtale kan derfor være med på å bidra til læring ved å gjøre seg erfaringer i fellesskapet i klassen.

Dialog i klasserommet

Olga Dysthe, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, har i sin bok *Det flerstemmige klasserommet - skriving og samtale for å lære* (1995) skrevet om hvordan en kan praktisere en dialogisk undervisning. Dysthe mener det er viktig å stille autentiske og samtidig åpne spørsmål for å inkludere elevene i undervisningssamtaler. Da kan man utfordre hvordan de tenker og forståelsen de har, samtidig som man kan hjelpe dem å se at det nye vi lærer henger sammen med ting vi har lært tidligere (Dysthe, 1995, s. 214). "Når Ann

[læreren] spør: Hva mener du om det? Så er dette et autentisk spørsmål som læreren ikke har svar på” (Dysthe, 1995, s. 214). Her er elevene nødt til å tenke og reflektere selv, de kan ikke hente frem svaret fra læreboka. Et annet autentisk og åpent spørsmål man kan stille er for eksempel hva elevene selv legger i forskjellige begreper, blant annet moral. Elevene må da formulere selv, og ikke minst så blir de utfordret på verdiene deres. Autentiske spørsmål får i gang en tankeprosess, og gjennom dette vil forståelsen deres øke og elevene må gå inn i stoffet de lærer om (Dysthe, 1995, s. 214).

Dysthe har flere tilnærminger som vil være veldig nyttig i en undervisningssamtale. Den ene hun presenterer er opptak. Det vil si at en bruker det elevene selv har bidratt med av svar som grunnlag for det neste spørsmålet (Dysthe, 1995, s. 214-215). På denne måten kan man hjelpe elevene til å reflektere videre på ting de allerede har sagt. Selv om dette er et nyttig verktøy må læreren bruke fornuft for å vurdere hva man skal ta med videre i samtalen, da det ikke er gitt at alt trenger eller bør tas med videre i samtalen. Det er viktig med en balanse mellom lærer og elevinnslag. For å få en god undervisningssamtale er det viktig at læreren er godt forberedt og har planlagt på en god måte, samtidig som han kan være spontan og utnytte det elevene kommer med da det ikke er mulig å planlegge disse opptakene (Dysthe, 1995, s. 214-215).

En annen tilnærming man kan benytte seg av i arbeidet med undervisningssamtaler kaller Dysthe høy verdsetting. Dette handler, i likhet med opptak, om å inkludere elevsvar videre i nye spørsmål. Igjen handler det om å bygge videre på elevenes innspill. Når man benytter seg av såkalt høy verdsetting holder det ikke med generell ros som “bra” eller “flott” da dette er verdsetting på et mye lavere nivå. Ved å for eksempel følge opp et elevutsagn med “her var det noe viktig”, “her var det et nøkkelpunkt” eller lignende for så å ta det med videre i samtalen og for eksempel spørre elevene hva de mener om det vil det falle under kategorien høy verdsetting. Verdsetting på et lavere nivå kan også være hyggelig, men det vil ha en større effekt om læreren benytter høy verdsetting og faktisk bruker elevens innspill videre i samtalen. Dette vil være svært verdifullt for elevene, særlig de som har en lav akademisk selvtillit (Dysthe, 1995, s. 215-216). Flere aspekter av det dialogiske klasserommet slik

Dysthe beskriver det vil være viktige i det videre arbeidet med den litterære samtalen i klasserommet.

Den litterære samtalen

Den litterære samtalen sitt formål er å undersøke tekster med utgangspunkt i elevenes leseerfaringer, som de da deler gjennom samtaler i klassen. Ifølge Laila Aase, tidligere førsteamanuensis i norsk ved Universitetet i Bergen, spiller den litterære samtalen en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Hun mener også at på sitt beste så vil den litterære samtalen være et dynamisk utviklingsmoment i forhold til lesinga. Dette er fordi vi blir nødt til å stoppe opp og tenke tilbake på det vi har lest, men også fordi vi må forholde oss til andres lesing. Gjennom dette kan man si at den litterære samtalen vil ha en avgjørende rolle for hvilken danningsfunksjon lesingen av litteraturen har (Aase, 2005, s. 106).

Aase skriver videre at i skolen har litteraturundervisninga to formål, den ene er at elevene skal lære å lese og oppleve litteratur mens den andre er at de skal kunne lese og oppleve litteratur på en måte som berører dem. Slik lesing kan også skje utenom skolen, men på skolen blir lesesituasjonene oftere kollektive, og lesinga kan skje i et tolkningsfellesskap hvor ulike forståelser og tolkninger møtes. Den sosiokulturelle læringsteorien støtter at et slikt opplegg vil gi gode forutsetninger for læring (Aase, 2005, s. 106-107). Gjennom formål og iscenesetting vil den litterære samtalen skille seg fra, og være mer formell enn hverdagslige samtaler i klasserommet. Den litterære samtalen er et eksempel på en kommunikasjonssituasjon som er institusjonsbundet. Det vil være ganske trygt å anta at nesten ingen elever har erfaring med en slikt type samtale fra det daglige livet utenfor skolen (Aase, 2005, s. 107-108). Videre skriver Aase at om elevene snakker med andre om bøker de har lest, kan det handle om å gjenfortelle handlingen eller gi en kort forklarelse av boka. Den litterære samtalen er noe elevene må lære gjennom sosial praksis på skolen. Dette inkluderer at de må lære seg et begrepsapparat fra litteraturvitenskapen, samt strategier for hvordan de skal lese og fortolke (Aase, 2005, s. 107-108).

Vilkårene for å få til den gode samtalen vil variere. Man kan ha den samme klassen med de samme lærerne, men vil likevel kunne oppleve at vilkårene endres fra gang til gang. Dette

kommer av at disse vilkårene er knyttet til personlige egenskaper hos elevene, erfaringer de har, de er også knytta til teksten, og andre ytre faktorer som kan påvirke elevene i den gitte timen. På grunnlag av dette vil det være vanskelig å ha gitte retningslinjer eller en metodikk som er generell. Samtalen blir på mange måter spolert om den blir for teknisk ifølge Aase (Aase, 2005, s. 109). Man finner mange samtaler i klasserommet som er knyttet til personlige erfaringer, aktuelle samfunnsspørsmål og lærestoff. Det som gjør at den litterære samtalen skiller seg ut er at vi snakker om teksten, altså noe som ligger utenfor oss selv, noe som ligger utenfor de erfaringene vi har i verden, og som har blitt gitt en språklig form gjennom en forfatter (Aase, 2005, s. 110-111). Grunnlaget for samtalen er en felles leseerfaring som stort sett styres gjennom teksten. Likevel leser vi denne teksten med vår individuelle forståelse av teksten, men også med vår forståelse av verden. Dette er med på å skape en dobbel orientering, som igjen gir den litterære samtalen andre vilkår enn samtalerne hvor elevene stort sett diskuterer ting ut i fra deres egne meninger og kunnskapen de allerede har. Elevene får i en slik situasjon mulighet til å velge om en ytring er uttrykk for egne meninger eller om det kun gjelder for teksten. Det er altså en mulighet for elevene til å skjule seg og vise seg frem samtidig. Han får muligheten til å vise frem noe han ser eller forstår, uten at dette forteller noe om hvem han er (Aase, 2005, s. 110-111).

Analyse

I dette kapittelet undersøker jeg tre narratologiske aspekter ved *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*. Jeg analyserer forteller og synsvinkel, fremstillingen av vold og hvordan bøkene forholder seg til håpet i avslutninga. Funnene i analysen presenteres innenfor de tre aspektene og blir satt i system etter hvilket verk de tilhører. Jeg vil benytte meg av en komparativ tilnærming for å si noe om likheter og forskjeller mellom *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*.

Forteller og synsvinkel

Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn starter med “Tenk om jeg hadde visst hvordan han døde” (Ingvaldsen, 2017, s. 9). Boka har altså en jeg-forteller. En jeg-forteller er som Andersen beskriver en forteller som befinner seg i fortellinga (Andersen 2019, s. 71). En jeg-forteller med en intern synsvinkel kommer med visse begrensninger, og betyr at vi opplever historien gjennom jeg-fortelleren. Hadde man hatt en ekstern, allvitende forteller kunne man gått inn i ulike karakterer og berettet om følelsene og tankene deres (Andersen,

2019, s. 71). Dette er derimot ikke mulig når man har en intern, jeg-forteller slik vi har i *Lydighetsprøven*.

Jeg-fortelleren kommer med ulike forutsetninger, blant annet at han må vekke tillit til leseren som jevnaldrende i språkbruk, tonefall og tankegang, samt begrense kunnskapen sin til å stemme med det en person i den alderen kan tenkes å forstå (Skjøsberg, 1979, s. 122-123). Selv om dette er normen, kan det også variere litt mellom de ulike karakterene. Alvis er 12 år, og det kan tenkes at boka kan være passende fra mellomtrinnet og oppover. Bakgrunnen for denne påstanden er forekomsten av vold, og bokas tragiske avlutning. Det vil si at man kan tenke seg en leser på omtrent samme alder som Alvis og oppover. Når det kommer til språkbruk og tankegang kan man hevde at Alvis muligens ligger på et noe lavere nivå enn mange av leserne. Dette kommer til uttrykk flere ganger i boka da han blir fremstilt som “mindre enn” eller “mer barnslig enn” sine jevnaldrende, da sett gjennom blant annet sin mors øyne. Moras syn på Alvis i forhold til hans jevnaldrende kommer frem flere plasser i boka:

Du blir jo tolv. Ingen går i lekeland når de er tolv. Kan vi ikke? Så kommer alle i klassen. De syntes nok de er for store, sa mamma. Jeg synes ikke jeg er for stor, svarte jeg. Nei, Alvis, sa mamma. Det er noe annet med deg. Er det noe annet med meg? Ja (Ingvaldsen, 2017, s. 57).

Man skjønner fort at moren til Alvis er bekymret for hvordan de andre barna skal oppleve han om han har den bursdagen han så gjerne vil ha. Et annet eksempel på mors syn på Alvis kommer frem under bursdagsfeiringen hans: “Jeg vet ikke om det er en god idé, Alvis, sa mamma. De er jo store de i klassen din. Kanskje de ikke synes slikt er gøy” (Ingvaldsen, 2017, s. 115). Det er også en episode i klasserommet som kan være med å danne et bilde av hvordan andre ser Alvis i forhold til resten av klassen hans: “Læreren sa at vi jo hadde sluttet med bursdagssang, siden alle i klassen var så store nå. Men så sa læreren at vi kunne synge likevel, siden det var Alvis sin bursdag” (Ingvaldsen, 2017, s. 111).

Alvis er en karakter med et begrenset språk og man får lite beskrivelser. Dette er blant annet fordi synsvinkelen begrenses av en jeg-forteller da en ikke kan få vite direkte hva de andre karakterene tenker eller føler. Dette løses ofte gjennom beskrivelser av stemme, bevegelser, ansiktsuttrykk gjort av “jeg” som deretter tolker disse. En måte man da kan skaffe seg

informasjon om de andre karakterene er gjennom samtaler, både direkte eller de som overhøres (Skjøsberg, 1979, s. 137). Alvis er ofte kort og direkte i måten han fremstår. Dette kommer frem blant annet i samtale med noen av klassekameratene hans dagen etter at han har stjålet øl på butikken for å gi til noen eldre gutter, og har blitt slått av Duncan som straff for det han gjorde:

Er det sant at du måtte flykte fra politiet, Alvis? Ja. Kom de etter deg? Ja. Er det sant at du gjemte deg inne i et hus? Ja. Kult. Fakka politiet deg der, Alvis? Ja, de fakka meg, arresterte meg. Er det politiet som har banka deg opp, Alvis? Ja, det er politiet som har banka meg.

Skikkelig rått, Alvis. Ja, rått (Ingvaldsen, 2017, s. 52).

Man ser her at Alvis svarer kort, gir ikke mer informasjon enn det som blir spurt om og ender opp med å gjenta deler av det som blir sagt ved for eksempel å gjenta at politiet “fakka han” og at det var “rått”. Man kan se samme tendenser gjennom hele boka, et annet eksempel er: “Falt du ned fra et tre, Alvis? Nei, jeg falt med sykkel min, Har du sykkel, Avis? Ja, ny sykkel [...] Er det vondt, Alvis? Ja, litt så. Måtte du kjøre i sykebil? Nei, bare i taxi. Grein du? nei” (Ingvaldsen, 2017, s. 103).

Når det kommer til begrenset kunnskap hos jeg-fortelleren kan man blant annet se dette i sammenheng med Duncans jobb og ting Alvis ikke vet fra før og dermed også lærer her. Et eksempel er i begynnelsen av boka når Alvis er med Duncan på jobb for å se på noen skjeletter hvor han lærer at man kan finne ut mye om dem ved å analysere tennene: “Kan dere se at det er en gutt? [...] Det er tatt en prøve av tanna hans. I den finnes det masse informasjon” (Ingvaldsen, 2017, s. 9). I matematikktimene er han hos Anitra og vi får et lite innblikk i hvilket nivå han ligger på her. “Vi så på rundinger og firkanter. Noen var oransje og noen var gule. Anitra spurte meg om hvilken firkant som var størst.[...] Den gule var størst. [...] Den gule rundingen var størst. Det sa Anitra. At den var størst” (Ingvaldsen, 2017, s. 34). Alvis ligger altså på et nivå i matte som er en god del lavere enn det man forventer at barn i den aldersgruppen ligger på.

Det finnes ting som gjør at Alvis oppleves som jevnaldrende med aldersgruppa som boka er tiltenkt, men også andre aspekter som peker i motsatt retning. Likevel vil jeg påstå at det er vanskelig å si noe særlig generelt om en slik gruppe, da det vil være store individuelle

forskjeller. Alvis er lett å overtale til å gjøre ting som er ulovlig og de andre bruker smiger for å få han til å gjøre som de vil. Han kan med dette oppleves som noe naiv. Alvis er ofte kort, direkte og til en viss grad gjentakende i samtale med andre. Dette kommer da i tillegg til blant annet kunnskapsnivået i matematikk, som tidligere nevnt.

Det at *Lydighetsprøven* har en intern, jeg-forteller slik som Alvis, gjør at volden i boka kommer veldig nær selv om det ikke blir gitt veldig mye beskrivelser av hendelsene. Episodene hvor det utøves fysisk vold blir ikke beskrevet i detaljer, men vi blir med inn i episoden. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom dette utdraget:

Jeg lå på gulvet i gangen utenfor rommet mitt. Mamma ropte at Duncan måtte slutte. [...] Det gjorde vondt i armen da jeg reiste meg. Jeg hylte. Mamma sa at jeg ikke skulle skrike. Jeg grein. Duncan kom inn igjen. Han var sint. Mamma stod foran meg og sa at Duncan ikke måtte slå (Ingvaldsen, 2017, s. 89).

Utdraget er dramatisk men gir ikke direkte beskrivelse av voldshendelsen eller øyeblikket den ble utøvet. Den eneste grunnen til at vi får vite hva som faktisk har skjedd er gjennom moren (Ingvaldsen, 2017, s. 89). Vi kan se en lignende tendens helt mot slutten av boka: “Så så jeg hånda hans. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. [...] Jeg så meg. Duncan. Blodet mitt. Tennene mine” (Ingvaldsen, 2017, s.139). Dette er nok en gang en alvorlig, voldelig hendelse som ikke blir beskrevet i detaljer. Vi får ikke høre noe om slagene eller sparkene, men likevel så gjør denne jeg-fortelleren at hendelsene kommer veldig nære.

I likhet med *Lydighetsprøven* har også *Leo og Mei* en jeg-forteller. Boka starter med “Leo sitter stille i natta og lytter etter skrittene mine. For det er bare jeg som kan slippe ham ut” (Lea, 2012, s. 5). Boka har altså en jeg-forteller. Synsvinkelen vil også da havne hos denne jeg-personen. Selv om begge bøkene har samme type forteller er det store forskjeller mellom de to verkene, spesielt når det kommer til fremstillingen og nærheten til volden i bøkene. I motsetning til Alvis, er det litt vanskeligere å si noe eksakt om Meis troverdighet som leserens jevnaldrende. Mei har et lite nyansert syn på folk : “Jeg har aldri funnet ut av hvordan jeg kan se om noen er snille eller slemme” (Lea, 2012, s. 5). Med dette kan man anta at Mei er ung, da hun ser folk som enten snille eller slemme, og virker ikke å evne å se at folk

ofte er en kombinasjon av dem begge som påvirkes eller utløses av ulike faktorer. Et syn på mennesker som er så polarisert, er veldig forenklet og noe man kan tenke seg at man finner hos barn og ung. Man kan også tenke seg at det at Mei tidlig skjønnte at noe var galt hjemme hos Leo, men ikke helt visste hva det var, kan si noe om alderen hennes. Likevel vil det variere veldig med tanke på hva folk har opplevd. Har man opplevd/hørt om noen som har vært utsatt for vold i hjemmet, vil man kunne tenke seg til hva som skjer, og dette kan gjelde uansett alder. Mei bor hjemme hos foreldrene, hun besøker Leo alene på sykehuset, og overnatter i Holtet sammen med Leo. Sett ut ifra dette vil Mei kunne oppleves som jevnaldrende med leseren i den tiltenkte målgruppen som ifølge forlaget er 11-16 år (Cappelen Damm, u.å.).

I likhet med *Lydighetsprøven* har *Leo og Mei* en jeg-forteller, likevel oppleves volden i den sistnevnte boka ikke like nær. Dette kommer av at i *Leo og Mei* så er det ikke Mei selv som blir utsatt for den alvorligste volden slik som Alvis gjør. Det kan være vanskelig for en tenkt leser å oppfatte hva som er galt i huset til Leo før mot slutten av boka. Man finner ulike scenarioer i boka som indikerer at noe er galt i forholdet mellom Leo og faren: “Du burde ikke være sammen med gutter som ham, sier faren” (Lea, 2012, s. 6). Mei hører også faren si: “-Du er altfor snill mot ham. Hører du! Det nytter ikke å være bare snill. Han tåler jo ingenting, den gutten!” (Lea, 2012, s. 11). Litt lengre ute i boka får man vite litt mer om hva som skjer hjemme hos Leo:

Det er to store merker i ansiktet hans, jeg har ikke sett dem før, og en skygge over tinningen, et lite, rødt risp på håndflata. Har du slått deg? Åh, det, sier han og stryker seg over pannen. [...] Har ikke slått meg akkurat. Det tok bare litt tid før jeg lærte, sier han og svelger (Lea, 2012, s. 89).

Man får ikke vite så mye rundt hendelsen, men man skjønner at Leo har blitt utsatt for vold hjemme. Som leser blir man ikke med inn i selve den fysiske voldshandlingen, slik man gjør i større grad i *Lydighetsprøven*. Selv om begge bøkene har intern jeg-forteller og de ikke gir detaljerte beskrivelser av voldsepisodene, skiller de seg i hovedsak ved at man har en hovedkarakter som blir utsatt for vold, og en som er bestevennen til en som blir utsatt for vold.

Fremstilling av vold

Både *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* har innslag av fysisk og psykisk/emosjonell vold etter Øverliens definisjoner. Bøkene har jeg-forteller, men det er ikke fortelleren som utsettes for vold i begge tilfellene. Dermed vil også nærheten til volden skille dem. Ingvaldsen har gjort et grep i *Lydighetsprøvens* forord hvor han skriver: “Det er én ting du skal vite før du leser denne boka: dette er ikke en sann historie. Alvis er ikke en sann person. Det er heller ikke mora hans eller stefaren. De er personer som jeg har diktet opp” (Ingvaldsen, 2017, s. 7). Dette grepet kan skape litt mer distanse til fortellinga og ikke minst til volden i boka. Det kan tenkes at Ingvaldsen benytter seg av dette grepet da det er Alvis selv som blir utsatt for volden i boka, og med tanke på at det ikke ender så godt for Alvis. I *Leo og Mei* derimot er det Leo som opplever mesteparten av volden, og boka har en helt annen avslutning.

Psykisk/emosjonell vold er den formen for vold som er hyppigst brukt i begge bøkene. Det finnes vitner til den psykiske/emosjonelle volden både i *Lydighetsprøven* og i *Leo og Mei*. I Alvis sitt tilfelle er mor vitne til noen av episodene med Duncan, og i Leos tilfelle er det Mei som er til stede når faren snakker nedlatende om, og til han. Når det kommer til den fysiske volden er det kun Alvis, som man som leser får vite sikker, som opplever å ha et vitne, mora, i en av voldshendelsene. *Lydighetsprøven* inneholder mye psykisk/emosjonell vold, og den blir utført av forskjellige karakterer i boka. Jeg har plukket ut noen av hendelsene i boka som representerer spekteret av psykisk/emosjonell vold som finne. Altså vil jeg prøve å få frem forskjellige måter denne volden er utført på, og vise situasjoner med ulike karakterer som utsetter Alvis for denne typen vold. Det finnes fem konkrete fysiske voldshendelser i boka, og jeg skal analysere tre av dem. De to andre finner sted på side 89 og 135 i *Lydighetsprøven*.

Det er ganske tidlig i boka at Alvis opplever psykisk/emosjonell vold i form av en følelsmessig lidelse gjennom trakasserende kommentarer fra Nico og de andre guttene:

Bor du her? Har du flyttet? Ja, der. I det huset. Bra, sa Nico. Da slutter det å lukte piss i blokka vår. [...] Alvis her, sa han til de to andre guttene, han liker å pisse i bukse. Det er derfor han heter Alvis Piss. Jeg kjenner lukta, sa den ene gutten. Bra du har flyttet, sa Nico (Ingvaldsen, 2017, s. 22).

Ifølge Øverlien (2012) er følelsesmessig lidelse forårsaket av en voksen en del av psykisk/emosjonell vold, likevel vil det også gjelde når lidelsen er forårsaket av et barn slik som i denne situasjonen mellom Alvis og Nico. Her blir Alvis trakassert av andre barn, noe som skjer flere ganger gjennom boka. Et annet eksempel utspiller seg når Alvis leker i sandkassen sammen med Jonas, som er litt yngre enn han selv: “Har ikke du fått deg sykkel da, Alvis? spurte Milan. Jo. Max lo. Er det en dere har funnet på søppelplassen? Da er det sikkert den jeg kastet i forrige uke” (Ingvaldsen, 2017, s. 106).

Den neste episoden jeg vil kommentere er en hendelse som skjer etter at Alvis stjal øl på butikken for å gi til Markus, han har rømt og gjemt seg i ei putekasse hvor han også tisser på seg. Vel hjemme igjen utspiller det seg en episode mellom han, moren og Duncan etter at Alvis ikke forteller hvorfor han stjal ølet, eller hvem han gav det til:

Duncan kastet noe i gulvet. Har du ikke lært ungen å lyde? ropte han til mamma. [...] Jeg skal vise ham hva lydighet er, sa han. Mamma gråt. Jeg lå på gulvet. Jeg kjente det kom blod ut av nesa mi. Det ble en flekk på gulvet. Duncan stod ved døra. Jeg så bare beina hans. Mamma satt i sofaen og gråt høyt. Ikke slå sønnen min igjen, sa hun. Vær så snill, Duncan, ikke slå han. [...] Hvorfor gjorde du det Alvis? Hvorfor stjal du? (Ingvaldsen, 2017, s. 48-49).

Dette sitatet viser den første fysiske voldshendelsen i boka, og også den første fysiske volden Duncan utøver overfor Alvis. Alvis blir her utsatt for smerte og kroppslig skade, noe Øverlien definerer som fysisk vold (Øverlien, 2012, s. 22). Han blir også utsatt for psykisk/emosjonell vold gjennom Duncan som roper om ikke moren har lært Alvis å lyde (Ingvaldsen, 2017, s. 48). Duncan er den som utøver den fysiske volden, likevel er det verdt å merke seg at det første moren spør Alvis om er hvorfor han stjal fra butikken, og ikke om det går greit med han eller lignende. Hun griper heller ikke aktivt inn, selv om hun ber Duncan om å ikke slå Alvis. Dette kan kategoriseres som at hun utsetter Alvis for følelsesmessig lidelse gjennom at hun velger å spørre Alvis igjen om ølet fremfor å gi han omsorg eller stå opp for han etter voldshendelsen.

Den neste psykiske/emosjonelle voldshendelsen jeg vil kommentere skjer i sammenheng med den forrige voldshendelsen jeg undersøkte. Like etter den forrige hendelsen blir Alvis utsatt for psykisk/emosjonell vold av moren. Duncan har gått ut, moren sitter i stua med tven på og

Alvis kommer inn til henne: “Gå å legg deg, sa hun. Det er ikke leggetid, svarte jeg. Gjør det for det. Jeg orker ikke se deg mer i kveld” (Ingvaldsen, 2017, s. 50). Igjen blir Alvis utsatt for følelsesmessig lidelse, og denne gangen utføres det av en voksen, slik Øverlien skriver (Øverlien, 2012, s. 22). Samtalen mellom dem fortsetter, og Alvis får høre akkurat hva mor tenker om hendelsen den dagen:

God natt, mamma. Nei, Alvis, det blir ingen god natt. Du har stjålet fra butikken, du har løyet, du har rømt hjemmefra, du har blitt hentet av politiet, du har pisset deg ut. Det blir ingen god natt. Det blir en dårlig natt. Du har skjemt oss ut for Duncan. Og du har skjemt ut Duncan og meg. Nå vet hele nabolaget om dette. At jeg har en unge som stjeler øl og som rømmer hjemmefra. Og som ikke klarer å la være å pisse seg ut. Alle vet det i morgen. Jeg orker det ikke. Nå som alt var så fint, ødelegger du det. Duncan og jeg. Jeg var så glad for at det ble så fint. Nå er Duncan sint, og alle naboene har fått noe å snakke om (Ingvaldsen, 2017, s.50).

Igjen opplever Alvis at han ikke får noe støtte eller medfølelse fra moren med tanke på volden Duncan utøvde. Hun gir Alvis skylden for alt som er galt, og prøver ikke å hjelpe han i stede. Moren til Alvis sier at alt var så fint, likevel har vi sett at Alvis blir behandlet dårlig av andre barn, så det er tydelig at selv om hun mener at alt er bra så er fokuset henne selv og ikke hvordan det går med Alvis. Dagen etter denne hendelsen sier hun, og gjør hun ting som et barn i Alvis sin situasjon ikke burde oppleve:

Si at du falt og skadet deg i går, sa mamma. Jeg falt ikke, mamma. Si at du falt. Mamma gikk på jobb. Hun satte ikke leker bak huset. Hold deg i hagen etter skoletid i dag, sa hun. Ikke gå noen steder. Ikke vær med noen. Nei. (Ingvaldsen, 2017, s. 51).

Fokuset blir igjen på Duncan og henne selv. Hun vil ikke at noen skal få vite hva som egentlig skjedde med Alvis, at han ble utsatt for vold. Hun gir han ikke leker, og han får ikke være sammen med noen andre. Moren bruker altså en form for straff mot Alvis etter det han gjorde, men ser bort ifra det han gjennomgikk den kvelden alt skjedde.

Moren til Alvis blir også utsatt for fysisk vold en gang i boka, som vi får vite om. Duncan kommer hjem sint etter å ha vært på et jobbmøte:

Duncan sparket til en stol i gangen. Den traff en vase. Vasen ble knust. Mamma gikk etter Duncan ut på kjøkkenet. De snakket sammen. Duncan snakket veldig høyt. Så kom mamma inn til meg i stua og

sa at jeg måtte gå på rommet. Jeg sa at det ikke var leggetid, men mamma sa at jeg måtte. Mamma fulgte meg inn på rommet. Det kom blod ut av munnen hennes” (Ingvaldsen, 2017, s. 130).

Dette er den eneste hendelsen i *Lydighetsprøven* hvor en annen karakter enn Alvis blir utsatt for fysisk vold. I likhet med den forrige voldshendelsen som ble undersøkt gir denne også minimalt med beskrivelser rundt hendelsen. Vi får vite at Duncan er sint når han kommer hjem, at han snakker høyt, sparker en stol og lignende, men lite om selve voldshendelsen. Vi følger Alvis sitt perspektiv og han er ikke i samme rom, så det vil være naturlig at informasjonen kan være begrenset. Det står at det kom blod ut av munnen hennes, men ikke noe mer om andre merker, lyder eller lignende som Alvis kan ha hørt. Vi får ikke vite hva som har skjedd før litt senere hvor det står: “At Duncan hadde slått mamma” (Ingvaldsen, 2017, s. 133). Her bekreftes mistanken vår om at Duncan hadde slått moren til Alvis når de var på kjøkkenet og Duncan var så sint.

Den siste fysiske voldshendelsen Alvis blir utsatt for i boka ender dramatisk: “Duncan ropte. Så brølte han. Jeg så på Duncan. Jeg så ansiktet hans. Så så jeg hånda hans. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan” (Ingvaldsen, 2017, s. 139). Både denne hendelsen og de forrige fysiske voldshendelsene er dramatiske, men de blir ikke beskrevet i detalj. Man skjønner hva som skjer, men man får lite beskrivelser av hva som skjer og hvordan det skjer. En får heller ikke vite hva Alvis tenker eller hvordan han reagerer i situasjonene, selv om en som leser “blir med inn” i voldshendelsene. Utfallet av denne hendelsen er dramatisk, som vi ser på siste side: “Det er vegger på alle sider. Over meg, under meg, rundt meg. [...] Den eneste som ikke er her er Duncan, han fikk ikke komme i begravelsen min” (Ingvaldsen, 2017, s. 140). Selv om det ikke står skrevet direkte, skjønner vi at volden Duncan utøvde i slutten av boka endte med at Alvis mistet livet sitt. Et interessant grep Ingvaldsen har gjort er å ha en fortellerstemme som ikke dør sammen med karakteren.

Alvis blir gjennom hele boka utsatt for psykisk/emosjonell vold av flere rundt han, både fra barn og voksne. Han opplever å bli trakassert og utsatt for følelsesmessig lidelse som ifølge Øverlien er en del av psykisk/emosjonell vold (Øverlien, 2012, s. 22). I flere av tilfellene er det hans nærmeste som står for utførelsen av denne volden. Som leser “blir man med inn” i

voldshendelsene, men Ingvaldsen gir lite detaljer rundt hendelsene. Det er lite beskrivelser av hva som skjer, hvordan Alvis opplever det og generelt reaksjonen han har knyttet til de ulike hendelsene.

I likhet med *Lydighetsprøven*, har *Leo og Mei* har også flest innslag av psykisk/emosjonell vold. I denne boka er det faren til Leo som står for utøvelsen av volden. I Alvis sitt tilfelle ble han mobbet og trakassert av flere forskjellige, mens i Leo sitt tilfelle begrenser det seg til faren. Ifølge Øverlien handler psykisk/emosjonell vold blant annet om at man blir behandlet på en systematisk nedverdiggende måte (Øverlien, 2012, s. 22). Jeg skal undersøke noen av episodene fra boka og se at faren til Leo ofte kommer med kommentarer som vil oppleves som ubehagelige og nedverdiggende av både Mei og leseren.

Ganske tidlig i boka er det en episode hvor Leo er på besøk hos Mei og faren kommer for å hente han hjem:

-Vi får komme oss hjem, Leo. Ikke sant? Han smiler raskt og tar tak rundt livet til Leo, kaster han over skulderen. Leo dingler, faren ler. Pappa gjorde også sånn med meg da jeg var mindre. Han gjør det ikke nå lengre. Jeg forsøker å finne Leos blikk, men han snur ansiktet vekk fra meg. Faren ler. Og jeg ler tilbake. For når jeg ler, pleier alt å være slik det skal, eller bli det. Men Leo ler ikke. -Der ser du! Han tåler ikke en lek en gang. Vil alltid være sterkest. Men det er han ikke (Lea, 2012, s. 19-20).

Ved første øyekast tenker man kanskje at denne episoden er ganske uproblematisk. Likevel skjønner man gjennom Meis beskrivelser at Leo er ukomfortabel, eller at han ikke syntes det var gøy å bli behandlet på den måten av faren sin. Mei prøver å få øyekontakt med Leo, men hun lykkes ikke. Hadde Leo vært komfortabel eller med på farens forsøk på lek ville han nok ikke ha prøvd å unngå blikket hennes slik som han gjør "Jeg forsøker å finne Leos blikk, men han snur ansiktet vekk fra meg" (Lea, 2012, s. 20). I tillegg til dette sier faren også at Leo ikke tåler lek en gang, her snakker han Leo ned og bagatelliserer hendelsen. Når man som leser også har fått med seg hvordan faren omtaler Leo når han ikke er til stede, og man kan lese ut fra situasjonen at Mei heller ikke er komfortabel rundt han, ser man situasjonen litt mer alvorlig enn bare uskyldig lek. I tillegg styrkes tanken om at Leo ikke har det så bra hjemme på kvelden når Mei tenker tilbake på det Leo sa før faren kom for å hente han: "Jeg

skulle ha bodd her hos dere, jeg, sa han til mamma før faren kom og hentet han” (Lea, 2012, s. 21). Igjen kan dette være noe man sier uten å legge så mye i det, men med tanke på Leos situasjon er det tenkelig at han mener det han sier.

Det finnes også flere eksempler i boka hvor Leos far snakker han ned uten at Leo er til stede. Et eksempel på dette er skjer ved at Mei overhører en samtale når hun står utenfor Leos hus på kvelden, klar for å slippe han ut i mørket: “-Du er altfor snill mot ham. Hører du! Det nytter ikke å være bare snill. Han tåler jo ingenting den gutten! Det er faren til Leo, tydelig som om han stod ved siden av meg” (Lea, 2012, s. 11). Siden Leo bor hjemme med mor og far på dette tidspunktet i boka, må vi anta at det er henne faren snakker til. En annen episode hvor Leos far snakker nedverdiggende om Leo når han ikke er der utspiller seg når Mei kommer til Leo for å være med han, det er faren som lukker opp og sier dette om Leo: “-Du burde ikke være sammen med gutter som ham, sier faren [...] - Du kan aldri vite hva de finner på, slike gutter, aldri vite hva de gjør med deg”. Farens hånd over håret mitt, han stryker det bakover (Lea, 2012, s. 6-7). Dette er enda en episode hvor Leo selv ikke er en del av samtalen, men hvor farens karakter kommer fram. Som leser blir man gjort oppmerksom på hvordan faren ser Leo. Her får man en vond følelse, ikke bare snakker faren nedverdiggende om Leo til Mei, men han stryker henne også over håret. Denne episoden har en veldig ubehagelig stemning over seg gjennom det lille Mei beskriver av situasjonen.

Boka har flere slike episoder mellom Mei og faren til Leo som er preget av ubehag. Mei skal spise hos Leo og faren sier foran Leo og Mei: “-Du får ikke gjemme deg bort med jentene, Leo. Du kan ikke få ha dem helt for deg selv, vet du. Han ler” (Lea, 2012, s. 46). Disse to episodene viser en upassende oppførsel fra faren til Leo overfor Mei. Med bakgrunn i disse hendelsene er det ikke urimelig å påstå at Mei også til en viss grad blir utsatt for psykisk/emosjonell vold gjennom trakassering basert på Øverliens definisjon av psykisk/emosjonell vold som da inkluderer blant annet trakassering (Øverlien, 2012, s.22). Trakasseringen kommer til uttrykk gjennom upassende kommentarer og uønskede berørelser for eksempel på skulder, halsgropen og overleppen hennes. “Faren legger hånda på skulderen min og snur meg inn i stua. -Denne veien. Fingertuppene hans i halsgropen min, og neglene,

så vidt jeg kjenner dem óg” (Lea, 2012, s. 46-47). En annen upassende episode oppstår under det samme måltidet:

Dere som vokser må spise mye, fortsetter faren. -Du ser ut som en flis, jo. Han ler. Det er fint med litt former på jenter. Og ellers er du jo søt. Jeg fryser litt. Jeg tror han merker det. -Du er så stille, Mei, sier han etter en stund. -Du er ikke den som sier for mye, er du vel. Faren ser lenge inn i øynene mine. Så nikker han. -Jeg liker de som ikke sier for mye (Lea, 2012, s. 49).

Igjen kommer faren til Leo med upassende kommentarer til Mei. Det er også problematisk at han sier at han liker de som ikke sier for mye. Man kan tenke seg til at faren til Leo kanskje merker at Mei føler det er noe som er galt i familien deres og bruker denne situasjonen til å prøve å få Mei til å være stille og å ikke snakke om noe for eksempel med de hjemme. Man skjønner at Mei opplever kommentarene som ubehagelige gjennom at det står “Jeg fryser litt” (Lea, 2012, s. 49). En tredje hendelse skjer når faren kommer overraskende på besøk til trehytta. Han går til Mei først som er litt unna Leo og trehytta:

Hånda hans på kinnet mitt holder meg fast. -Du sier ikke noe? Fingeren hans sklir ned til haken min og, blir der. -Du sier aldri noe du Mei, det vet jeg jo. [...] -Det er fint det, fortsett med det, hvisker han. Han slipper meg, men jeg kjenner ham enda i ansiktet (Lea, 2012, s. 96).

Litt lengre ute i møtet mellom de to fortsetter faren: “Han løfter hånda igjen, stryker fingeren langs underleppa mi. Den er mye varmere enn meg, så varm at det gjør vondt” (Lea, 2012, s. 97). Denne episoden viser en enda mer upassende oppførsel fra Leos far mot Mei med tanke på at han stryker fingrene over underleppa hennes. Man forstår at Mei synes dette er ubehagelig i måten hun beskriver fingeren “Den er mye varmere enn meg, så varm at det gjør vondt” (Lea, 2012, s. 97). Det er også tenkelig at han stryker fingeren langs leppa hennes nesten som et “hysj”. Vi kan med utgangspunkt i de tre forrige episodene slå fast at Mei også blir utsatt for en form for psykisk/emosjonell vold gjennom trakassering, selv om det er en annen form enn den Leo opplever. Leo får negative kommentarer, mens de Mei får er innimellom positivt ladet, men de er uønsket og veldig upassende med tanke på alderen hennes. Hun utsettes også for uønsket fysisk kontakt.

Litt før den forrige episoden når de alle har kommet inn i stua sier faren høyt foran alle:

-Skal du ikke be henne sette seg, Leo? Du får ikke venner på den måten, det kan jeg si deg, sier faren. Jeg skynder meg å sette meg ved siden av Leo. Han er rød i kinnene og ser ned i bordet (Lea, 2012, s. 47).

Igjen stiller faren Leo i et dårlig lys, og kommer med spydige og nedsettende kommentarer. Det er Meis bursdag denne dagen, og faren til Leo har en gave han gir henne når de sitter ved bordet: “-Jeg ser at Leo liker deg så godt. Men det er ikke mulig for ham å finne noe fint til deg alene vet du” (Lea, 2012, s. 48). Den psykiske/emosjonelle volden Leo opplever skiller seg litt fra den Alvis opplever. Begge opplever å bli trakassert, for Alvis skjer dette ofte veldig direkte som for eksempel: “Alvis her, sa han til de to andre guttene, han liker å pisse i bukse. Det er derfor han heter Alvis Piss. Jeg kjenner lukta, sa den ene gutten. Bra du har flyttet, sa Nico” (Ingvaldsen, 2017, s. 22). Et annet eksempel er episoden der Milan spør om Alvis har fått seg sykkel fra søppelplassen (Ingvaldsen, 2017, s. 106). Selv om vi skjønner at faren til Leo mener at han er ubrukelig, at han ikke får seg venner når han oppfører seg som han gjør og lignende så er det ikke fullt så direkte i ordvalget. Det vil være vanskeligere å sladre på kommentarer som den, og i tillegg kan det oppleves som om faren prøver å “kjøpe” Meis stillhet.

Det finnes mange andre episoder hvor Leos far utøver psykisk/emosjonell vold. Boka har en beskrivelse av en episode hvor man skjønner at han også har utøvet fysisk vold overfor Leo, og den skal jeg også undersøke. Leo kommer til Mei og viser en taustige han og faren har laget når Mei legger merke til noe:

Det er to store merker i ansiktet hans, jeg har ikke sett dem før, og en skygge over tinningen, et lite, rødt risp på håndflata. -Har du slått deg? -Åh, det, sier han og stryker seg over pannen. [...] -Har ikke slått meg akkurat. Det tok bare litt tid før jeg lærte, sier han og svelger. -Tok det tid før du lærte deg å snekre? spør jeg. Han som alltid er så flink med hendene. Mamma pleier å si det. Du er flink med hendene, du, Leo, sier hun (Lea, 2012, s. 89).

Selv om vi ikke får vite direkte hva som har skjedd, så skjønner vi at Leo har blitt utsatt for fysisk vold. Grunnen til at vi kan fastslå det, er måten han snakker om det på og hvordan han er. Han sier at han ikke har slått seg og at det tok tid før han lærte (Lea, 2012, s. 89). Leo innrømmer at han ikke har gjort det selv, og i og med at han var sammen med sin far skjønner

vi at det er han som er den skyldige. Når vi også har sett hvordan faren er frem til nå er det rimelig å anta at han har utsatt Leo for fysisk vold i form av at han har påført Leo smerte.

Denne hendelsen skiller seg en del fra to av de jeg kommenterte fra *Lydighetsprøven* selv om begge blir utført av en slags farsfigur for den utsatte karakteren. I *Lydighetsprøven* er vi med inn i hendelsene når de skjer, og selv om det ikke gis mange beskrivelser av selve hendelsene, får vi bli med inn i voldshendelsen. Dette skjer fordi vi følger Alvis sitt perspektiv i boka, mens i *Leo og Mei* er det Meis perspektiv vi følger og siden hun ikke er til stede når den fysiske voldshendelsen finner sted får vi heller ikke bli med inn i handlingen. Selv om vi ikke blir med inn i hendelsen når Leo utsettes for vold, og ikke får høre noe konkret om den får vi likevel noen beskrivelser av sårene/merkene Leo har etter hendelsen når Mei ser han i etterkant. Et annet viktig skille er at i Alvis sitt tilfelle er moren vitne til den fysiske volden i den ene episoden, men med Leo så vet vi ikke sikkert om han var alene med faren eller ikke. Beskrivelsene knyttet til den fysiske volden i *Leo og Mei* kan til en viss grad minne litt om den fysiske voldshendelsen hvor moren til Alvis blir slått av Duncan. Likevel er man mer med i hendelsen der enn det man er i *Leo og Mei* da vi kun får lære om den av Leo i etterkant, mens Alvis er til stede i et annet rom. Hverken Alvis, moren eller Leo snakker noe særlig om hva de har opplevd, og det blir kun gitt vage beskrivelser av skadene de har blitt påført.

Lydighetsprøven og *Leo og Mei* skiller seg altså fra hverandre når det kommer til hvordan de fremstiller vold. Volden i *Lydighetsprøven* har generelt en høyere alvorlighetsgrad da den resulterer i blant annet et armbrudd, i tillegg til at den siste hendelsen ender med døden for Alvis. Leo slipper unna denne tragiske skjebnen, selv om han også opplever å bli utsatt for fysisk vold. Alvis utsettes for psykisk/emosjonell vold fra flere ulike hold og fysisk vold fra Duncan, mens i Leo sitt tilfelle begrenser det seg til faren hans uavhengig av typen vold som utøves. Et annet stort skille mellom bøkene er at i Alvis sitt tilfelle er moren hans vitne til den fysiske volden, mens Leo ikke har noen vitner vi som lesere vet om. I tillegg til at Leo utsettes for vold, har vi sett at Mei også blir utsatt for trakassering av Leos far gjennom upassende kommentarer, uønsket oppmerksomhet og uønsket fysisk kontakt.

Håp i avslutninga

En viktig del av hvordan *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* fremstiller vold mot barn er hvordan håpet blir formidlet i avslutninga. Bøkene befinner seg i hver sin ende av skalaen på dette punktet, og er en av de største forskjellene man finner mellom dem. Ifølge Løgstrup inngår ikke barn i det dobbelte forholdet til teksten på samme måte som voksne gjør (Løgstrup, 1974, s. 18, min oversettelse). De har en mindre avstand til teksten, samtidig som identifiseringen er større. Han mener da at det begrenser barnebokforfatterne til å skrive slik at fortellinga ikke tar livsmotet fra barna. Det vil si at hovedkarakterens liv alltid skal lykkes og at han skal ha moralen i god behold skriver han (Løgstrup, 1974, s. 18, min oversettelse). Likevel har vi sett at barnelitteraturfeltet har utviklet seg mye siden den gang. Ommundsen skriver at det er en nyere utvikling i norsk og dansk barnelitteratur. Denne utviklingen viser at grensene mellom barne- og voksenlitteraturen blir utfordret konstant, og de blir til tider også visket helt bort (Ommundsen, 2016, s. 29, min oversettelse). Ommundsen beskriver noen bildebøker som eksistensielle bildebøker, disse tar opp tema i barnelitteraturen som er tabubelagt, slik som vold i hjemmet (Ommundsen, 2016, s. 31, min oversettelse). Ørjasæter og Larsen er også uenige med Løgstrup og skriver at det vil være gjennom litteratur og kunst som tar opp disse vanskelige temaene at disse barna får de midlene de trenger for å kunne forstå sin egen tid (Ørjasæter & Larsen, 2017). Både *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* behandler slike tabubelagte tema.

Mot slutten av *Lydighetsprøven* tar Alvis med seg Marcus til museet hvor Duncan jobber. De møter fire gutter på veien som blir med de. Det er kveld, og Alvis har tar med Duncans nøkkel. De skal inn for å se på skjelettene. Marcus og de andre guttene tar med seg hodeskallene, og kaster knokler på gulvet før de stikker og Duncan kom inn (Ingvaldsen, 2017, s. 136-138). Det som skjer videre gir en antydning til at håpet om at ting skal ordne seg for Alvis forsvinner: “Duncan ropte. Så brølte han. Jeg så på Duncan. Jeg så ansiktet hans. Så så jeg hånda hans. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan” (Ingvaldsen, 2017, s. 139). Videre får en indikasjon på at ting ikke har gått så bra med Alvis gjennom at han forteller at han en gang satt oppe i et tre og kunne se ned. Han beskriver hva han kan se som inkluderer “Jeg så meg. Duncan. Blodet mitt. Tennene mine” (Ingvaldsen, 2017, s. 139). På siste side får vi bekreftet at det ikke gikk bra med Alvis: “Det er vegger på alle sider. Over meg, under meg, rundt meg. Ingen kan se meg. Jeg er helt skjult.

[...] De legger blomster på lokket. Den eneste som ikke er her, er Duncan. Han fikk ikke komme i begravelsen min (Ingvaldsen, 2017, s. 140).

Det viser seg altså at den volden Alvis ble utsatt for førte til at han mistet livet. Det vil si at Ingvaldsen bryter med Løgstrups påstander om at det alltid går bra med hovedkarakteren, og at ingen barnebokforfatter tør å fortelle så realistisk som det skjer i virkeligheten (Løgstrup, 1974, s. 19-20, min oversettelse). Ingvaldsen forteller veldig troverdig om Alvis som opplever mobbing, gruppepress, det å bli utnyttet og å bli utsatt for vold i hjemmet. Avslutninga hans er også troverdig med tanke på at Alvis dør av volden han blir påført. Selv om vi blir med direkte inn i den grusomme handlingen, gis det lite beskrivelser av volden og konsekvensene. Hendelsen er troverdig, men den blir ikke beskrevet i detalj, noe som tar hensyn til den barnlige leseren. Ingvaldsen kan ha kjent på et slags moralsk ansvar overfor leseren som kommer til uttrykk gjennom få beskrivelser av volden. En ting som kan være verdt å merke seg når det kommer til hvordan håpet fremstilles er at Ingvaldsen kommer med en slags advarsel i bokas forord:

Det er én ting jeg vil at du skal vite før du leser denne boka: Dette er ikke en sann historie. Alvis er ikke en virkelig person. Det er heller ikke moren hans eller stefaren. De er personer som jeg har diktet opp. Det som skjer med Alvis har ikke skjedd i virkeligheten. Heldigvis. Men det finnes virkelige historier om barn som opplever fæle ting. Der voksne er veldig slemme mot barn (Ingvaldsen, 2017, s. 7).

Dette sitatet kan være med på å hjelpe barna med å skape seg en litt større avstand til karakteren og fortellinga. Ingvaldsen minner dem på at Alvis ikke finnes og at han har diktet opp resten av personene samt fortellinga også. Likevel er han ærlig om at lignende ting skjer. Selv med den grusomme skjebnen til Alvis, vil jeg påstå at Ingvaldsen ikke frarøver barn livsmotet. Fortellinga er troverdig og grusom, men spesielt advarselen i forordet vil være med på å gi barna en viss avstand til boka. Samtidig ser vi også gjennom det Ommundsen beskriver at det er vanligere at man skriver norske barnebøker som utfordrer grensene mellom barne- og voksenlitteraturen, og de noen ganger også viskes helt bort (Ommundsen, 2016, s 29, min oversettelse). Det er altså ikke like uvanlig at barnebokforfattere skriver troverdig om vold mot barn, eller at det ikke alltid går bra med hovedkarakterene slik som det stort sett gjorde den gang Løgstrup kom med sine påstander.

Leo og Mei skiller seg ganske mye fra *Lydigheitsprøven* når det kommer til håpet i avslutninga. Mot slutten av boka får vi vite at faren til Leo er borte, noe som gir oss et håp om at det kan gå bra med Leo, sett at han våkner når han ligger på sykehuset. Det ser litt mørkt ut at han ligger på sykehuset og ikke har våknet enda, men man får et håp om at om han skal våkne så slipper han unna faren fremover. Mei sier til Leo på sykehuset: “Han er borte nå. Faren din. [...] Han kommer ikke tilbake, sier jeg” (Lea, 2012, s. 120). Litt senere i boka våkner Leo: “Det er mamma som får vite det først. Jeg er ikke der når Leo åpner øynene. Han våkner om natta” (Lea, 2012, s. 234). Her blir leserens håp om at ting skal ordne seg for Leo forsterket. Leo er nå våken og faren hans er borte. Ting ser lyst ut i fortellinga på dette tidspunktet. Det er sommer og Mei drar på ferie, Leo lover å vente på henne i Holtet. Hun kommer hjem til en stor overraskelse når hun ringer på hos Leo :

Faren til Leo, han er her. - Han har kommet tilbake fra ferie nå, han også, hvisker hun. - Han kom for to uker siden. Hun ser ikke på meg.[...] Han trenger meg til å stelle for seg nå, sier hun og ser inn.[...] Alle kan forandre seg, Mei (Lea, 2012, s.166).

Mei får altså vite av Leos mor at faren er hjemme igjen, noe som igjen påvirker det håpet vi har for at det går bra med Leo. Med faren hjemme kan ting se mørkt ut for Leo, videre fortsetter Mei å snakke med mora:

-Hvor er Leo? Spør jeg. -Leo, sier hun. -Leo har flyttet, Mei. -Flyttet? -Han har det bra nå. -Han har vel ikke flyttet uten å si i fra? Hun svarer ikke, blir bare stående å se på meg. -Har han fått hunden du lovet ham? Den som skulle bli stille når han ba den om det? -Leo er trygg nå, Mei, Det må være godt nok (Lea, 2012, s. 167).

Leo har altså flyttet siden faren er tilbake i huset. Vi får ikke vite så mye mer her, men Leo skriver et brev til Mei hvor det kommer frem litt mer. “Til Mei. Jeg flytter nå. Familien jeg skal bo hos likner litt på din. Men den mangler deg, så klart” (Lea, 2012, s. 172). Leo har altså flyttet inn hos en annen familie, sannsynligvis i form av en fosterfamilie. Han skriver at familien likner litt på den Mei har, noe som gir oss et nytt håp for Leo. For selv om Leo har måttet flytte og ikke lenger er nabo med Mei, skjønner man gjennom beskrivelsen i brevet at han har kommet til en fin og omsorgsfull familie, slik Mei allerede har. Boka avslutter med Meis brev til Leo:

Til Leo. Jeg vet hvor du bor. Pappa hjalp meg med å finne adressen. Men det er ikke bare der du bor. [...] Vil du ha besøk? Jeg tror jeg kan klare å løpe helt til deg, jeg kan klare det for deg.” (Lea, 2012, s. 183).

Håpet vi har for Leo og Meis fremtid blir sterkere også gjennom dette brevet. Vi skjønner at Mei ikke har så lang vei til Leo, og hun vet hvor hun kan besøke han.

Skal vi ta utgangspunkt i det Løgstrup sier så skal hovedkarakteren i barnebøker ofte gjennom mange prøvelser, det kan være flere rundt han som dør, men selv klarer hovedkarakteren å komme seg gjennom hindringene. Kanskje får han noen mindre skader eller lignende, men han kommer seg alltid ut av prøvelsene med livet i behold. Det er noe annet med bikarakterene, kanskje mister de et bein, eller en arm eller til og med blir skutt (Løgstrup, 1974, s. 18-19, min oversettelse). I *Leo og Mei* er det Mei som er hovedkarakteren. Hun går gjennom flere prøvelser, hvor alle dreier seg om Leo og det å kunne hjelpe han. Selv om vi følger Mei og hun blir ansett som hovedkarakteren, er det også viktig at det går bra med Leo, for at hun skal ha det bra. Leas skriving stemmer til en viss grad med påstanden til Løgstrup gjennom at Mei klarer seg og at det går bra med henne. Selv om Løgstrup mener at det ofte går verre for bikarakterene, ser vi i denne fortellinga at det ser ut til å ordne seg for Leo også, tross omstendighetene hans. Igjen så kommer det også frem at barnelitteraturen har forandret seg siden Løgstrup kom med sine påstander. Han mener at barnebokforfattere ikke tør å skrive så realistisk slik som ting faktisk skjer i virkeligheten (Løgstrup, 1974, s. 20, min oversettelse). Ørjasæter og Larsen er uenige med Løgstrup og skriver blant annet at det vil være gjennom litteratur og kunst som tar opp disse vanskelige temaene at disse barna får de midlene de trenger for å kunne forstå sin egen tid (Ørjasæter & Larsen, 2017). Altså er det ikke lenger slik at barnebokforfattere ikke tør å skrive så realistisk som det som skjer i virkeligheten.

Lydighetsprøven og *Leo og Mei* representerer to ulike måter en kan forholde seg til håpet i avslutninga på. For Alvis sin del ser det lenge ganske mørkt ut, mens for Leo går det veldig opp og ned knyttet til faren som flytter ut for så å komme tilbake igjen i tillegg til sykehusoppholdet. Det lille håpet man hadde for Alvis slukkes i slutten av boka: “Så så jeg hånda hans. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. [...] Jeg så meg. Duncan. Blodet mitt. Tennene mine” (Ingvaldsen, 2017, s. 139). Etter dette

begynner man å miste håpet for Alvis, og i løpet av siste side er håpet for at ting skal gå bra med Alvis borte: “Det er vegger på alle sider. Over meg, under meg, rundt meg. Ingen kan se meg. Jeg er helt skjult. [...] De legger blomster på lokket. Den eneste som ikke er her, er Duncan. Han fikk ikke komme i begravelsen min” (Ingvaldsen, 2017, s. 140).

Lydighetsprøven bryter altså med Løgstrups påstand om at hovedkarakterens liv alltid skal lykkes (Løgstrup, 1974, s.20, min oversettelse). Boka avsluttes med at Duncan ikke får komme i begravelsen, så selv om håpet om at det skal gå godt med Alvis er slukket, har man likevel et håp om at Duncan skal få sin straff for måten han behandlet Alvis. Selv om håpet i *Leo og Mei* beveger seg som en berg-og-dal-bane sitter vi igjen med et håp og en tro på at det ordner seg både for Leo og for Mei. Leo, som blir utsatt for volden, ender opp med å flytte ut hjemmefra. Selv om det er trist at han må flytte og ikke er Meis nabo lengre skjønner vi at det er det beste for Leo. Moren sier også at “ -Han har det bra nå.[...] -Leo er trygg nå, Mei, Det må være godt nok” (Lea, 2012, s. 167). Håpet om at ting skal ordne seg for Leo opprettholdes, og gjennom Meis brev legges det et grunnlag for et håp om at vennskapet hennes med Leo består, og at hun snart får besøkt han.

Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har jeg undersøkt noen ulike aspekter ved *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*, og på hvilken måte disse påvirker fremstillingen av vold i bøkene. Forteller og synsvinkel, fremstilling av vold og håp i avslutninga ble undersøkt i begge bøkene. Både *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* har jeg-forteller som da også har synsvinkelen. Det som skiller bøkene knyttet til denne delen av analysen er blant annet at i *Lydighetsprøven* er det Alvis som er forteller og har synsvinkelen, og det er også han som blir utsatt for hovedvekten av volden i boka. I *Leo og Mei* derimot følger vi Mei mens det er Leo, bestevennen hennes, som gjennomgår det meste av volden. Dette gjør at vi kommer tettere på volden i *Lydighetsprøven* enn i *Leo og Mei*.

Begge barnebøkene har flere innslag av vold, men hovedvekten ligger på psykisk/emosjonell vold. Likevel kan man finne hele fem fysiske voldsepisoder i *Lydighetsprøven*. Fire av dem er rettet mot Alvis, mens i den ene er det moren til Alvis som er offer. Da det stort sett er Alvis selv som blir utsatt for volden, blir vi med inn i voldsepisodene. Det er likevel lite beskrivelse av selve hendelsene, hvordan Alvis opplever dette eller hva han føler. Alvis blir

utsatt for psykisk/emosjonell vold først og fremst fra Duncan som mener at han er ubrukelig og må lære seg å være lydige, men som vi tidligere har undersøkt blir han også utsatt for psykisk/emosjonell vold av mor og flere av de andre barna. I tillegg til dette er mor også vitne til den ene voldsepisoden som ender med at Duncan forvolder Alvis, og Alvis blant annet ender opp med brukket arm. Helt mot slutten av *Lydighetsprøven* finner vi den mest alvorlige, fysiske voldshendelsen i boka. Her blir Alvis slått og sparket i hjel av Duncan.

Det som gjør at *Leo og Mei* skiller seg fra *Lydighetsprøven* når det kommer til fremstilling av vold er blant annet at man får en litt større avstand til den fysiske volden. Dette er fordi man får vite om voldsepisoden i etterkant i *Leo og Mei* mens i *Lydighetsprøven* opplever vi volden sammen med Alvis. I *Leo og Mei* er det Leo som blir utsatt for fysisk vold av faren. Mei er ikke til stede når handlingen utspiller seg, og siden vi følger Mei og hennes perspektiv får vi heller ikke vite akkurat hva som skjer i kjelleren mellom Leo og faren hans. Vi forstår bare en del av det gjennom Leos svar til Mei om hva som har skjedd når han sier at det tok tid før han lærte. Leo har ingen vitner, som vi som lesere kjenner til, til den fysiske voldsepisoden slik Alvis har. Mei blir også utsatt for psykisk/emosjonell vold gjennom upassende, og uønskede kommentarer og oppførsel fra Leos far.

Gjennom analysen har jeg sett at *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* har ulike måter å forholde seg til håpet i avslutninga av boka på. For Alvis sin del ser det lenge ganske mørkt ut, selv om vi kanskje ikke ser for oss den triste avslutninga boka har, mens for Leo er håpet vi har for han som en berg-og-dalbane gjennom den siste delen av boka. For Alvis blir alt håpet borte gjennom bokas siste fysiske voldshendelse hvor Duncan ender opp med å ta livet av Alvis. Dette skiller seg veldig fra Leos situasjon. Selv om Leos far kommer tilbake og Leo må flytte, ender boka på en måte som gjør at vi har et håp om at det skal gå bra for Leo og at Mei får besøke han der han bor nå. Det finnes altså noen likheter og en del som skiller de to barnebøkene fra hverandre knyttet opp til temaet vold mot barn. Vi kan dermed si at det finnes et spekter i hvordan barnebøker forholder seg til, og fremstiller temaet vold mot barn i barnelitteraturen. Ifølge Slettan blir det mer fokus på «det mørke» i ungdomslitteraturen allerede fra 1980 og 90-tallet. Det vil si at litteraturen går nå lengre i sine beskrivelser av

vold, brutalitet og depressive tilstander (Slettan, 2020, s.). *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* er gode eksempler på dette.

Didaktikk- Hvordan jobbe med bøkene i klasserommet?

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere ulike måter man kan jobbe med *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* på gjennom en litterær samtale. Som Aase skriver så er grunnlaget for den litterære samtalen en felles leseerfaring som stort sett styres gjennom teksten. Teksten leses med vår individuelle forståelse, men også den forståelsen vi selv har av verden (Aase, 2005, s. 110-111). Utgangspunktet for oppgavene er Kverndokkens litteraturdidaktiske grep. I boka *101 litteraturdidaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (2018) hvor Kverndokken er redaktør beskrives seks ulike litteraturdidaktiske grep direkte knyttet til den litterære samtalen, og av disse velger jeg ut to og kommer med eksempler på hvordan man kan bruke disse knyttet opp mot *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*. Forslagene som presenteres er tenkt brukt på mellomtrinnet.

“Å respondere sammen”

Elevenes litteraturfaglighet styrkes gjennom at de ytrer seg, klarer å lytte aktivt til sine medelever og bygger videre på hverandres innspill i en litterær samtale (Kverndokken, 2018, s.170). Et av Kverndokkens litteraturdidaktiske grep som er knyttet til den litterære samtalen kaller han å “respondere sammen” (Kverndokken, 2018, s. 170). Dette handler om at man sammen med elevene velger ut noe ved en tekst som elevene ønsker å ta stilling til, eller kommentere. Her kan man gjerne skrive opp flere forslag på tavla. Det settes av tid til at elevene får reflektert rundt de aktuelle påstandene og/eller spørsmålene før de skal stå i to ringer, en indre og en ytre hvor de står ansikt til ansikt. Her skal de som står mot hverandre utveksle meninger, på et gitt signal roterer den ene ringen slik at samtalepartner byttes og dette gjentas et par ganger per påstand/spørsmål (Kverndokken, 2018, s. 170). Det at man gjentar synspunktene sine til flere samtalepartnere kan bidra til at elevene blir tryggere i den muntlige kommunikasjonen. De kan også oppleve at de ulike partene tilfører nye perspektiver (Kverndokken, 2018, s. 171).

Den overnevnte metoden kan benyttes i arbeidet både med *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*. Noen påstander/spørsmål fra *Lydighetsprøven* som kunne ha vært aktuell å diskutere er “Det er helt greit at de andre guttene går inn og spiller når de egentlig leker gjemsel ute med Alvis

og han står.”, “Hvorfor tror du at moren til Alvis blir værende sammen med Duncan?” og “Hvorfor tror du at moren sier til Alvis at han må si at han har kantet på sykkelen når han egentlig ble slått av Duncan?” For *Leo og Mei* kan noen slike påstander/spørsmål være “Hva syntes Mei om faren til Leo?”, “Faren til Leo behandler Mei på en grei måte” og “Hva tror du skjer videre med Leo og Mei?”. Det finnes såklart mange flere ting å diskutere i begge bøkene, og det er også tenkelig at elevene i klassene opplegget eventuelt gjennomføres i vil ha noen gode innspill på hva de selv ønsker å diskutere.

“Et repertoar av spørsmål”

Et annet litteraturdidaktisk grep som Kverndokken presenterer er “Et repertoar av spørsmål” (Kverndokken, 2018, s.178). Kverndokken refererer til Skarðhamar når det kommer til hvilke spørsmål man bør vektlegge i en litterær samtale. Han viser til at Skarðhamar opererer med begrepet autentiske spørsmål (Kverndokken, 2018, s. 178). Dette er imidlertid et begrep fra Dysthe, noe Skarðhamar presiserer i sin tekst i *Litteraturundervisning: teori og praksis*: “Olga Dysthe skriver om det monologiske og det dialogiske klasserommet i *Det flerstemmige klasserommet* (1995/2000) og legger vekt på autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Skarðhamar, 2018, s. 79). Dysthe skriver at autentiske spørsmål er spørsmål man ikke finner direkte svar på i læreboka, man må tenke og reflektere over dem (Dysthe, 1995, s. 214-215). Hun mener det er viktig å stille autentiske og samtidig åpne spørsmål for å inkludere elevene i undervisningssamtaler (Dysthe, 1995, s. 214). Videre presenterer hun et eksempel: “Når Ann [læreren] spør: Hva mener du om det? Så er dette et autentisk spørsmål som læreren ikke har svar på” (Dysthe, 1995, s. 214).

Kverndokken bruker Skarðhamars kategorisering av spørsmål som utgangspunkt for dette litteraturdidaktiske grepet, disse er: “identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål/aktualiseringsspørsmål” (Kverndokken, 2018, s. 179). Disse vil bli utgangspunktet for en didaktisk modell. Modellen jeg har valgt å lage er en tabell som bygger på spørsmålskategoriene fra Skarðhamar, og som inkluderer forklaring, eksempler tilknyttet *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*, samt en litteraturteoretisk forankring. En slik modell vil være hensiktsmessig å bruke for å presentere funnene mine på en god og oversiktlig måte, som også er lett å navigere. Jeg er klar over at jeg godt kunne ha valgt andre spørsmål enn de som blir presentert i modellen, og at man ikke kan dekke hele bøker gjennom spørsmål eller

en slik tabell. Tanken med spørsmålene jeg har valgt, er at de skal få elevene til å reflektere selvstendig.

Kategorier av autentiske spørsmål	Forklaring	Eksempler knyttet til <i>Lydighetsprøven</i>	Eksempler knyttet til <i>Leo og Mei</i>	Litteraturteoretisk forankring
Identifikasjonsspørsmål	Knytter sammen teksten og leseren, denne typen spørsmål er verdifulle å starte med både for å få leserne engasjerte i samtalen om teksten, og også for dem som er trent i å se teksten på avstand (Skarøhamar, 2018, s.81).	<p>-Har du noen gang sett et skjelett?</p> <p>-Har du noen gang sett noen som har blitt mobbet?</p> <p>-Hva ville du ha gjort hvis du hadde blitt mobbet eller blitt behandlet slik som Alvis?</p>	<p>-Hva ville du ha gjort hvis du hadde vært vennen til Leo?</p> <p>-Hva ville du ha sagt til moren din hvis du var Mei?</p> <p>-Har du noen gang hatt en venn som har flyttet?</p>	<p>Ved å bruke slike spørsmål kan man få elevene til å se en sammenheng mellom det som skjer i teksten og det som skjer i virkeligheten.</p> <p>Det kan være viktig fordi litteraturen kan gi leseren simulerte erfaringer, og dermed også utfordre evnen leseren har til mentalisering (Stokke, 2018, s. 257).</p>
Refleksjonsspørsmål	Hoveddelen av den litterære samtalen består ofte av refleksjonsspørsmål. Disse benyttes for å få elevene til å reflektere og resonere rundt tekstens innhold. Her er målet blant annet at elevene skal bli bedre på å lese oppmerksomt, analysere karaktertrekk, se på ulike karakterers handlinger og utsagn og forklare dem, undersøke	<p>-Hvorfor tror du at Alvis stjal øl til de andre guttene?</p> <p>-Hvorfor tror du at moren til Alvis ikke flytter fra Duncan før det er for sent?</p> <p>-Hvorfor tror du Alvis får en ny sykkel til bursdagen og at han får den litt på forskudd?</p>	<p>-Hvorfor sier Leo at det tok bare litt tid før han lærte, når Mei spør han om merkene han har fått på kroppen?</p> <p>-Hvorfor sier faren til Leo flere ganger at han liker de som er stille og ikke snakker?</p> <p>-Hvorfor tror du at Leo ikke liker det som skjer plutselig?</p>	<p>Flere av spørsmålene i denne kategorien legger opp til en samtale rundt følelser og tanker de ulike karakterene kan ha.</p> <p>Grunnen til at jeg legger opp til slike spørsmål er at det er først og fremst gjennom fortellinger at vi lærer følelser. Vi lærer strukturen følelsene har, samtidig som vi også lærer om hvordan de fungerer (Nussbaum, 2016, s. 127).</p> <p>Og fordi Drangeid fastslår at "Ett av litteraturens fortrinn er at den så elegant lar oss oppleve andre personer innenfra" (Drangeid, 2014, s. 31).</p> <p>Gjennom bruk av litteratur</p>

	konflikter og løsninger, ta for seg fortellerteknikk samt strukturen og posisjonen fortelleren benytter seg av (Skarðhamar, 2018, s.82).			kan man altså oppleve og prøve å forstå andres tanker og følelser (Drangeid, 2014, s. 31).
Overføring-/aktualiserings spørsmål	Hensikten med disse spørsmålene er å knytte sammen virkeligheten med fiksjonen. Dette kan gjøres gjennom spørsmål som: "Tror du dette kunne ha hendt i virkeligheten? Kunne det ha hendt i vår tid? Hva kunne ha vært virkelig, og hva kunne ikke ha vært det?" (Skarðhamar, 2018, s.84).	-Tror du det som hendte med Alvis kunne ha hendt i virkeligheten? -Synes du Alvis skulle ha sagt ifra til noen om det som skjedde hjemme, i så fall hvem? -Hvem kan man snakke med om man opplever noe lignende det Alvis gjorde? -Hva synes du om måten boka slutter på?	-Er det noe i boka som ikke kunne ha vært virkelig, hvorfor/hvorfor ikke? -Burde Mei ha sagt noe om faren til Leo sin oppførsel til noen? -Tror du det er mange som vet om noen/har en mistanke om at noen har det vondt hjemme, eller som selv har det vondt hjemme og som ikke deler det med noen? -Hva synes du om bokas avslutning?	Spørsmål som disse kan være med på å gjøre elevene bevisste på at ting som skjer i bøkene også kan skje i virkeligheten. Det å lese bildebøker kan hjelpe barna med å utøve "mind-reading" og empati i virkeligheten (Nikolajeva, 2013, s. 250, min oversettelse). Med "mind-reading" menes det, som i kognitiv psykologi, evnen til å forstå hvordan andre tenker. Mens empati er mer konkret å forstå andres følelser, og hvordan de har det (Nikolajeva, 2013, s. 250, min oversettelse). I likhet med spørsmålene i den første kategorien, kan disse være viktige fordi litteraturen kan gi leseren simulerte erfaringer, og dermed også utfordre evnen leseren har til mentalisering (Stokke, 2018, s. 257).

Skarðhamars spørsmålskategorier som inngår i Kverndokkens litteraturdidaktiske grep er altså et fint grunnlag å bruke når man skal lage et utgangspunkt for en litterær samtale. Videre skriver Kverndokken at et annet grep læreren kan benytte seg av er å gi elevene i oppgave å lage ulike spørsmål knyttet til det aktuelle litterære verket som de selv ønsker å diskutere på små lapper, og bruker dette som et utgangspunkt for en litterær samtale (Kverndokken, 2018,

s. 179). *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* handler om mange ulike temaer som kan oppleves som vanskelige for elevene. Bøkene omhandler vold, vennskap, familierelasjoner, mobbing, gruppepress osv. Øvelsen med lappene kan være en fin måte å få vite hva elevene selv ønsker å snakke om, og å diskutere. Elevene får trening i å plukke ut viktige ting/temaer fra en tekst, og de blir utfordret på å se sammenhenger mellom bøkene og deres eget liv.

Opptak og høy verdsetting

I tillegg til autentiske spørsmål har Dysthe, opptak og høy verdsetting som tilnærming til arbeidet med litterær samtale i klasserommet (Teoridelen, s.23). Det handler om å bruke elevenes innspill for å danne grunnlag for neste spørsmål, og å verdsette elevenes innspill på en måte hvor man unngår å bruke generell ros som “flott” eller “bra”, men heller bruker eksempelvis “Det du sier her er et nøkkelpunkt” (Dysthe, 1995, s. 214-216). Dette noe man ikke kan planlegge, men heller være oppmerksom på. Hvis man er oppmerksom på, og prøver å bevisst inkludere både opptak og høy verdsetting kan dette være med på å gjøre den litterære samtalen mer verdifull for elevene, og de kan oppleve en mestringfølelse som resultat av opptak og høy verdsetting. Det at læreren bruker innspillene de kommer med, samt gir meningsfull ros kan bidra til at elevene kjenner på en følelse av mestring, og at det de bidrar med er viktig for samtalen.

Oppsummering

Lydighetsprøven og *Leo og Mei* handler begge om vold, men på ulik måte og kan benyttes til å belyse litt ulike temaer og tilnærminger til dem i klasserommet. *Lydighetsprøven* har den groveste fysiske volden, handler om mobbing, psykisk/emosjonell vold fra flere kanter, gruppepress, det å lyve, han har vitne til volden, og en boka har en trist avslutning. Dette er noen av de interessante temaer man kan ta opp i klasserommet med utgangspunkt i boka. Selv om *Leo og Mei* har en mindre grov fysisk vold og muligens uten vitner kan denne også være et godt verktøy inn i arbeidet med vanskelige temaer i klasserommet. For eksempel handler den også om psykisk/emosjonell vold, upassende oppførsel fra Leos far mot Mei, vennskap og det å ha venner som er på sykehuset eller flytter, det å ha en mistanke om at noen ikke har det så bra, og at det er hjelp å få om man trenger det. Selv om bøkene er forskjellige vil begge kunne være en fin inngang til å snakke om ulike temaer, blant annet vold mot barn, i klasserommet.

Avslutning

Dette prosjektet har tatt for seg problemstillinga “Hvordan fremstilles vold mot barn i *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei*, og hvordan kan man bruke slike bøker i klasserommet?” (Nygaard, 2021, s.2). For å besvare første del av problemstillinga om hvordan de to barnebøkene fremstiller vold har jeg blant annet benyttet meg av teori fra Andersen og Skjønberg for definere forteller og synsvinkel. Deretter har jeg benyttet meg av Svensen for å definere tematikk i bøker. For å kunne si noe om hvordan vold fremstilles i *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* er det hensiktsmessig å legge en definisjon av vold til grunn før analysen gjennomføres. Her støttet jeg meg på Øverliens definisjon av fysisk og psykisk/emosjonell vold.

For å kunne si noe om hvordan en kan bruke *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* i klasserommet begynte jeg med å begrunne det å bruke litteratur som dette i klasserommet. Her støtter jeg meg blant annet på et av *LK20* sine overordnede tema “Folkehelse og livsmestring”. Her nevnes det blant annet viktigheten av både fysisk men også psykisk helse. Viktigheten av å kunne håndtere følelser, relasjoner og tanker blir presentert som en viktig del av dette. Videre bygger jeg begrunnelsen blant annet på Nikolajevas teori om “mind-reading” og empati, Nussbaums teori om innlæring av følelser og Drangeids simulering av emosjoner . Videre bygger jeg på et sosiokulturelt læringsperspektiv og Dysthes teori om et dialogisk klasserom, som danner bakgrunn for å velge litterær samtale som undervisningsmetode knyttet til hvordan man kan bruke *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* i klasserommet.

Gjennom analysen av forteller/synsvinkel kommer det frem at det er visse forskjeller Ingvaldsen og Lea har tatt i sine bøker som gjør at de på enkelte områder skiller seg fra hverandre. Selv om begge har jeg-forteller med intern synsvinkel, er nærheten til volden ulik. I *Lydighetsprøven* følger vi Alvis som blir utsatt for psykisk/emosjonell og fysisk vold. Siden det også er han som har synsvinkelen blir vi med inn i de ulike voldsepisodene. Dette skiller seg fra *Leo og Mei*, hvor det er Mei som har synsvinkelen, men det er Leo som i størst grad opplever å bli utsatt for psykisk/emosjonell og fysisk vold. Dette gjør derfor at man i de fleste tilfeller ikke kommer så tett på volden i *Leo og Mei* med unntak av den psykiske/emosjonelle volden som Mei utsettes for av Leos far.

Analysen av fremstillingen av volden i bøkene viser oss at begge bøkene har flest innslag av psykisk/emosjonell vold. Det som skiller bøkene i denne sammenhengen er blant annet at i

Lydighetsprøven kommer denne formen for vold i fra flere ulike karakterer, Duncan, moren og andre barn, mens i *Leo og Mei* kommer den utelukkende fra Leos far. En annen ting som skiller bøkene er den ubehagelige og upassende oppførselen Leos far har rundt Mei, denne formen for psykisk/emosjonell vold skiller seg veldig fra den Alvis opplever. Der Mei opplever uønsket oppmerksomhet og upassende kommentarer fra en voksen mann, opplever Alvis å bli kalt ubrukelig, AlvissPiss og lignende.

Lydighetsprøven har uten tvil den groveste fysiske volden, og det er også en hyppigere forekomst her enn i *Leo og Mei*. Alvis har i et tilfelle vitne, moren, til den fysiske volden, mens i Leos tilfelle virker det som om det ikke er noen vitner. Man “blir en del av” voldsepisodene i *Lydighetsprøven* da vi følger Alvis, noe som ikke er tilfelle i *Leo og Mei*. Her får vi vite om hendelsen i ettertid. Den største forskjellen knyttet til den fysiske volden i de to barnebøkene er at det for Alvis ender med døden, mens Leo kommer seg bort fra faren.

Den siste delen av analysen gikk ut på hvordan bøkene formidler håp i avslutninga. Håpet i *Lydighetsprøven* slokkes på bokas nest siste side hvor Duncan slår og sparker Alvis til døden. For Leo sin del går det bedre. Håpet knyttet til han beveger seg opp og ned i siste del av boka, men ender oppe ettersom at Leo flytter og han og Mei skriver brev til hverandre. Håpet om at det skal gå bra med dem og at de får treffe hverandre bevares selv etter bokas slutt.

I den didaktiske delen benytter jeg meg først og fremst av Kverndokken, Skarðhamar og Dysthe. Her benyttes autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting i tillegg til at jeg kommer med eksempler til oppgaver med utgangspunkt i Kverndokkens to litteraturredidaktiske grep “Å respondere sammen” og “Et repertoar av spørsmål” som begge knyttes til litterær samtale og tar utgangspunkt i Skarðhamar og Dysthe. *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* skiller seg fra hverandre, og kan legge litt ulike føringer for hvordan man kan jobbe med vanskelige temaer i klasserommet. Og selv om de er forskjellige vil begge kunne være en fin inngang til å snakke om blant annet vold mot barn, i klasserommet.

Veien videre

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har det dukket opp flere problemstillinger som det kunne ha vært interessant å undersøke videre. Blant annet kunnet det etter arbeidet med dette prosjektet ha vært interessant å undersøke hvilke erfaringer lærere ute i skolen har gjort seg med bøker som omhandler temaer som vold mot barn. Det kunne både ha vært interessant å

høre om *Lydighetsprøven* og *Leo og Mei* som jeg nå har jobbet grundig med, men også andre bøker som omhandler lignende tema. Det kunne ha vært interessant å undersøke hvordan elever opplever å jobbe med slike bøker i klasserommet, å observere eller gjennomføre et didaktisk opplegg knyttet til barnebøkene i denne oppgaven. Likevel kan det bli en utfordring om man skal sitte å observere elever i en slik setting. Mange av temaene som blir tatt opp i bøkene er sårbare, og som observatør kan man, med sin tilstedeværelse, påvirke situasjonen man ønsker å undersøke. Det kunne også ha vært veldig interessant å utføre opplegget i didaktikkapittelet ute i skolen.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B.K. Nicolaysen & L.Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. (s. 106-124).

Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Bjorvand, A. M. B. (2017). "Lyset skjuler mer enn mørket" Synne Leas roman *Leo og Mei*. I Simonhjell & Jager (red.), *Norsk litterær årbok: 2017*. (s. 125-156).

Cappelen Damm. (u.å.). *Leo og Mei: Synne Lea*. Cappelen Damm hentet fra:
https://www.cappelendamm.no/_leo-og-mei-synne-lea-9788202377267

Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - Skrivning og samtale for å lære*. ad Notam Gyldendal.

Foreningen !les (u.å.). *Superfinalister 2017-2018*. Bokslukerprisen. Hentet fra:
<https://bokslukerprisen.no/arkiv-201718/>

Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: en historisk introduksjon*. Samlaget.

Hafstad, G. S. & Augusti, E.M. (Red.) (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (NKVTS Rapport nr. 4/2019). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra: https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf

Ingvaldsen, B. (2017). *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*. Gyldendal.

Klausen, D. E. (2020). "Jeg skal vise ham hva lydighet er" - En litteratursosiologisk analyse av Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79249/Masteroppgave-Daniel-Eggen-Klausen.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>

Kverndokken, K. (Red.). (2018). *101 litteraturredaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget.

Lea, S. (2012). *Leo og Mei*. Cappelen Damm AS.

Løgstrup, K. E. (1974). Moral og børnebøyer. I S. M. Kristensen & P. Ramløv (Red.). *Børne- og ungdomsbøyer: Problemer og analyser*. (2. Utg., s. 18-24).

Mjelstad, K. (2015). "[D]et finns äventyr som inte borde få

finnas” Om vold og overgrep mot barn i de to romanene Janne, min vän og Leo og Mei.

[Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49331/1KajaMjelstadMa-oppg-.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The reading teacher*. 67.(4). 249-254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>

Norsk barnebokinstitutt. (2013, 12. juni). *Nytt doktorgradsprosjekt ved NBI: Vitnesbyrd om ondskap – barnelitteratur for vår tid?* Norsk barnebokinstitutt. Hentet fra:

<https://barnebokinstituttet.no/forskning-50/nytt-doktorgradsprosjekt-ved-nbi-vitnesbyrd-om-ondskap-barnelitteratur-for-v%c3%a5r-tid/>

Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne.* (A, Øye, Overs.). Pax forlag.

Nygaard, K. (2021). Eksamensoppgave i NO-506 Vitenskapsteori og metode for den forskende lærer, fagspesifikk del. Universitetet i Agder.

Olsen, S. Ø. (2021). «Det faktum at slike ting faktisk skjer, får meg til å undre, er verden ond og kald?» *En studie av elevers refleksjoner omkring barn i vanskelige situasjoner slik de kommer frem i en litteratursamtale og leselogg om Lydighetsprøven: en tenkt fortelling om et barn.* [Masteroppgave. Universitetet i Oslo]. DUO. Hentet fra:

https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2767678/Olsen_S.pdf?sequence=1

Ommundsen, Å, M. (2016). Billedbøger mellem læsere: Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark. *Passage* 75. 31(75). 29-48. <https://doi.org/10.7146/pas.v31i75.24164>

Säljö. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv.* Cappelen.

Skarøhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse.* Universitetsforlaget.

Skarðhamar, A. K. (2018). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. (utg. 3).

Universitetsforlaget.

Skjønsberg, K. (1979). *Hvem forteller?: Om adaptasjoner i barnelitteratur*. Tiden.

Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan. (red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring*. (2. utg, s. 13-33). Cappelen Damm Akademisk.

Slettan, S. (2022). Hjarteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan. (red.), *Elevene og litteraturen: estetisk lesing på barnetrinnet*. (s. 52-67). Cappelen Damm Akademisk.

Stokke, R.S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen. (red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. (s. 239-258) Universitetsforlaget.

Svensen, Å. (1985). *Tekstens mønstre: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Tønnesen, I. H. (2012). *Bildeboka og den vanskelige samtalen med barn - En kvalitativ studie av hvordan bildeboka kan anvendes i den vanskelige samtalen med barn*. [Masteroppgave. NTNU]. NTNU Open. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/269629/549837_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ørjasæter, K. & Larsen, D. (2017, 17. oktober). Tabu, kunst og barnebøker. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/10/17/tabu-kunst-og-barneboker/>

Østgaard, A. (2019, 22. mars). *Barndommens nattbord: Intervju med Synne Lea*. Boktips. <https://www.boktips.no/barneboker-books/barndommens-nattbord-intervju-med-synne-lea/>

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet:- barns strategier*. Universitetsforlaget.