

Til barnets beste

*Empati, oppdragelse og slemme barn i barnelitteraturen:
En komparativ analyse av Vi Børn (1890) og Intet (2000)*

Thale Lundberg Raad



Masteroppgave i nordisk, Lektorprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

Til barnets beste

Empati, oppdragelse og slemme barn i barnelitteratur:

En komparativ analyse av

Vi Børn (1890) og Intet (2000)

© Thale Lundberg Raad

2019

Til barnets beste

Av Thale Lundberg Raad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven foretar jeg en komparativ analyse av *Vi Børn* (1890) av Dikken Zwilgmeyer og *Intet* (2000) av Janne Teller. Jeg analyserer den impliserte forfatteren i verkene for å kunne si noe om hvilke normer og holdninger den voksne forfatteren formidler til barneleseren og hvilke konsekvenser det kan ha for barneleseren å lese om barn som gjør slemme ting mot andre mennesker. Jeg trekker inn forholdet mellom empati og fiksjon, og undersøker hva man kan lære av å lese skjønnlitteratur og hvordan voksne forfattere kan ta barneleseren og barnekarakterene på alvor. Barnelitteratur blir skrevet av voksne forfattere som befinner seg utenfor barndommen de selv formidler, og har tidligere vært preget av religiøs moralisme og et ønske om å oppdra, ikke underholde barneleseren. Jeg undersøker hvilke grep forfatterne gjør for å forsterke empatien hos leseren og hvilken effekt det asymmetriske forholdet mellom en voksen forfatter og en barneleser har å si for fremstillingene av verkens holdninger og normer.

Forord

Det tok et år lengre enn planlagt, men nå er jeg endelig ferdig med lektorgraden min. Det har vært noen lange seks år på Blindern, og jeg er stolt over å ha kommet meg gjennom. Jeg vil benytte denne muligheten til å takke min veileder Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy, for at hun alltid hadde troen på prosjektet mitt, og for god hjelp og oppmuntrende ord i tunge stunder.

Takk til Andrea som introduserte meg til *Intet*, en gang for mange år siden, og for hjelp til gjennomlesning. Takk til Julie for tålmodigheten din og for at du er deg. Takk til resten av mine nærmeste både i og utenfor Nova Noir, som har latt meg tenke på andre ting og tvunget meg til å ta en pause når jeg har trengt det. Tusen takk til Håvard som alltid har troen på meg og som alltid greier å gjøre alt bedre. «Jeg tror det kommer til å gå bra, jeg. Og hvis det ikke gjør det, tror jeg det kommer til å ordne seg, likevel».

Jeg tror du har rett.

Thale Raad

Oslo, 6. juni 2019

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet og oppgavens struktur	1
1.2	Barnelitteraturhistorie	2
1.3	Kort presentasjon av Dikken Zwilgmeyer og <i>Vi Børn</i>	4
1.4	Kort presentasjon av Janne Teller og <i>Intet</i>	5
2	Teori og begreper	8
2.1	Den impliserte forfatteren.....	8
2.2	Barneleseren	9
2.2.1	Den impliserte leseren	11
2.2.2	Til barnets beste og definisjon av barnelitteratur	12
2.3	Empati og fiksjon.....	14
2.3.1	Kan kunst være skadelig for deg?	14
2.3.2	Narrativ empati.....	15
2.3.3	Skjønnlitteraturens mål	18
3	Sentrale karakterer og episoder.....	21
3.1	Hovedkarakterene og fortellerperspektivet	21
3.1.1	Inger Johanne	21
3.1.2	Agnes.....	24
3.1.3	Verkenes «vi» og den impliserte leseren.....	26
3.2	Sentrale episoder fra verkene	29
3.2.1	«Krig» (<i>Vi Børn</i>)	29
3.2.2	«Eiebakke» (<i>Vi Børn</i>).....	30
3.2.3	Uskylden (<i>Intet</i>).....	32
3.2.4	Pierre Anthons død (<i>Intet</i>).....	33
4	Voksne og barn	35
5	Verkenes normsett.....	39
5.1.1	Skyld og anger.....	41
5.1.2	Konsekvenser og leserens påvirkning	44
6	Avslutning	46
	Litteraturliste.....	48

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet og oppgavens struktur

Som lektorstudent med nordisk som hovedfag, ble jeg i løpet av studietiden mer og mer interessert i barne- og ungdomslitteratur, og spesielt barnelitteratur som handler om barn som er slemme mot hverandre eller gjør ting som er galt. Barnelitteratur var lenge pedagogisk av natur, og er det til en viss grad fremdeles, og derfor ble jeg nysgjerrig på barnebøker som ikke blir fortalt av en moraliserende voksenstemme som befinner seg utenfor barndommen som skildres. Jeg vil derfor undersøke på hvilken måte en normgivende voksenstemme kommer til uttrykk gjennom den impliserte forfatteren i to barnebøker med barneforteller. Jeg benytter meg av begrepet implisert forfatter, som Wayne C. Booth introduserte i 1963, og det noe omstridte begrepet implisert leser, introdusert av Wolfgang Iser i 1974, for å undersøke problemstillingen. Samtidig bruker jeg Martha C. Nussbaum og Suzanne Keen til å undersøke hva en leser kan lære om empati av å lese skjønnlitteratur.

Jeg har lenge vært fascinert av Janne Tellers *Intet* fra 2000, og måten hun formidler alvorlige temaer til barneleseren på. I Norge er det ikke blitt skrevet noe særlig om romanen tidligere, men i Danmark finnes det naturlig nok, flere som har tatt interesse for *Intet*. Blant andre Johannes Fibiger, som i tillegg til å ha skrevet en analyse av *Intet* i Dansk lærerforeningens tidsskrift, også har publisert en intertekstuell svar-roman til Janne Teller. *Alt* kom i 2012, og handler om alt som har betydning (Andersen, 2012). Det er derimot langt flere som har skrevet om Dikken Zwillgmeyers *Vi Børn*, siden den ble publisert i 1890, som den første boken i serien om Inger Johanne. I 2001 ble det skrevet en masteroppgave om barnesynet i bøkene om Inger Johanne (Gerdrup, 2001), men det forblir den eneste ved UiO før denne. Da jeg ble introdusert til *Vi Børn* slo det meg at mange av analysene og tekstene skrevet om Inger Johanne, fokuserer mer på henne som en nyskapende jenteskildring, fremfor de fæle tingene hun finner på. Derfor ville jeg gjerne utforske dette aspektet ved *Vi Børn* nærmere, og jeg fant også visse likheter mellom de to romanene. Det skal sies at jeg ikke tenker på noen av karakterene i hverken *Vi Børn* eller *Intet* som ondsinnede, til tross for at de gjør slemme ting. De er, etter min mening, barn som blir revet med og påvirket av en gruppementalitet som styrer handlingene deres. Det er likevel interessant å undersøke hva som får barnekarakterene til å gjøre som de gjør, hvordan de selv forholder seg til handlingene sine og hvilke holdninger som formidles til en eventuell barneleser.

Først vil jeg plassere verkene litteraturhistorisk med en særlig vekt på det pedagogiske og moralistiske opphavet til barnelitteraturen, kort presentere forfatterne, verkene og teoretiske begreper, før jeg begynner den komparative analysen av *Vi Børn* og *Intet*. Jeg vil undersøke verkenes fortellende «vi», det ujevne forholdet mellom voksen og barn og hvilke normsett som kommer til uttrykk i verkene. Jeg kommer til å fokusere spesielt på to scener fra hvert verk, der normene og den impliserte forfatteren kommer spesielt tydelig frem.

1.2 Barnelitteraturhistorie

Barnelitteratur har alltid vært et særtilfelle i litteraturhistorien, både på grunn av de åpenbare forskjellene mellom den voksne forfatteren og barneleseren, men også på grunn av at det lenge har vært vanlig å se på barnelitteratur som annenrangs sammenlignet med voksenlitteraturen. Voksenlitteraturen fikk ikke autonom verdi som kunst før i romantikken på 1830-tallet, en periode som kom senere til Norge enn den gjorde til andre land i Europa (Bache-Wiig, 1996, s. 180). Romanens sene ankomst i Norge har kanskje hatt innvirkning på barnebokas sene utvikling til egen sjanger, som ikke kom før rundt slutten av 1800-tallet. Før romantikken hadde litteraturen stort sett kun hatt verdi i kraft av at den var nyttig for å lære leseren noe og stort sett knyttet til den religiøse opplæringen (Hagemann, 1965, s. 97). Det var heller ikke vanlig å kunne lese på starten av 1800-tallet, og de få barna som gikk på skole lærte primært å lese for at kristendomsundervisningen kunne foregå både muntlig og skriftlig. I hjemmene fikk barna høre muntlige historier og fortellinger som underholdning, men det var svært uvanlig at det fantes noen bøker skrevet direkte til barn (Hagemann, 1965, s. 42, 37). Flere faktorer bidro til at det ikke fantes så mange skriftlige tekster for barn. For det første var det få som kunne lese og skrive og det var dyrt med bøker, og grunnet et lite publikum tok det derfor lang tid før forlag, trykkerier og bokhandlere ble etablert (Ommundsen, 2016, s. 160). For det andre gjorde mangelen på et eget norsk skriftspråk de tekstene som fantes lite tilgjengelige for barn utenfor byene. Det danske skriftspråket var så langt fra deres eget talemål at det ble vanskelig for dem å forstå tekstene (Hagemann, 1965, s. 18, 43).

Ut over 1920-tallet kom det en og annen ABC-bok, men barnelitteraturen var fremdeles en lite lukrativ beskjeftigelse og bare de som hadde som formål å føre barn inn i religion skrev bøker beregnet for barn (Hagemann, 1965, s. 97). Lesebøker og samlinger med rim og regler hadde fremdeles som formål å lære barna noe, og det var lite fokus på underholdningsverdien av en tekst eller bok med barn som målgruppe. Et begynnende skifte kom i 1851, da Jørgen Moe publiserte *I Brønden* og *i Tjernet*. Den inneholder seks fortellinger

om søskenparet Beate og Viggo, og representerer en ny måte å se på barn og barndom på. Moe tar barna på alvor og er ikke moraliserende eller belærende, slik mange av fortellingene for barn ofte var i lesebøkene man hadde sett tidligere (Ommundsen, 2016, s. 160–161). Til tross for utgivelser som denne, fortsatte likevel moraliserende oppdragelsesskrifter å være barnelitteraturens hovedform utover 1870-, 80-, og 90-tallet. Tekstene var svært preget av kristne verdier og brukte ofte redsel og skyldfølelse som virkemidler for å få barna til å oppføre seg fromt og sømmelig (Hagemann, 1974, s. 30; Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 105–106). Psykologien gjorde også sitt inntog på denne tiden, og Charles Darwin hadde sterk innflytelse og satte mer fokus på barnepsykologi og oppdragelsesmetoder. En ny generasjon forfattere ble etterhvert også pådrivere for en mer moderne oppdragelse som ikke la like mye vekt på straff og skyld (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 106–107).

Tiden fra 1850 er ifølge Sonja Hagemann en «forberedelsens tid for gjennombruddet til realistiske barnefortellinger på litterært nivå i 1880-årene» (1974, s. 33). Det begynnende tendensskifte på 1850-tallet vises i Bjørnstjerne Bjørnsons barneskildringer i hans *Bondefortællinger*, skrevet i tiden mellom 1857 og 1863. Barneskildringene er «de første barneportretter med psykologisk dybdeperspektiv i norsk litteratur» (Hagemann, 1974, s. 33). Her kan man se en gryende tendens til å gå vekk fra religiøst motiverte barnefortellinger og å skrive barnelitteratur fra et barneperspektiv. En av dem som var opptatt av å sette barnet i fokus var Johan Nordahl Rolfsen. Han publiserte *Læsebok for folkeskolen* i 1892, i tillegg til at han redigerte barnebladet «Illustreret Tidende for Børn» i perioden mellom 1885 og 1894. Han var opptatt av at barnet skulle oppmuntres til å lære ved å bruke fantasien. Fortellingene han publiserte i bladet, hadde høy kvalitet og han prioriterte norske forfatteres tekster fremfor oversatte, og på denne måten ga han større plass til en norsk barnelitteraturtradisjon. Hans godkjenning og publisering gjorde mye for norske forfattere som skrev tekster for barn, og mange av dem debuterte med tekster i «Illustreret Tidende for Børn», blant andre Dikken Zwilgmeyer (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 105). Også utdrag fra Jørgen Moes *I Brønden og i Tjernet* (1851) ble senere publisert i *Læsebok for folkeskolen* (1892), noe som bidro til kanoniseringen av boken (Ommundsen, 2016, s. 165).

Dermed blir det stadig mer plass til barnelitteratur som tar barnet på alvor utover 1800-tallet, selv om den fremdeles hadde lang vei å gå før den får en kunstnerisk egenverdi. Først i 1902 ble det åpnet en barneavdeling ved et bibliotek i Norge, og utover 1900-tallet ble gutteklubb- og ungpikébøker gjeldende barnelitterær form, også disse opptatte av å lære leserne noe (Lorentzen, 2016). I 1979 ble Norsk barnebokinstitutt opprettet, som tilbyr Norges eneste barne- og ungdomsforfatterutdanning, i tillegg til å drive formidlings- og

informasjonsvirksomhet om barne- og ungdomslitteratur (Norsk barnebokinstitutt). Utover 1970-tallet ble det etter hvert større rom for å ta barneboka på alvor og som en del av den litterære institusjonen i Norge. På 70-tallet ble barnelitteraturen preget av den sosial-politiske situasjonen, på 80-tallet opplevde man et oppsving i fantastisk barnelitteratur, før man på 90-tallet og fremover mot 2000-tallet så en draging mot mer realistisk barnelitteratur igjen (Birkeland, Risa & Vold, 2015, s. 270–171, 371–373). De samme tendensene viser seg i dansk barnelitteratur, med en liten overvekt av fantastisk litteratur utover 2000-tallet med populære fantasyserier som blant andre Lene Kaaberbøls *Skammerens barn* som kom ut mellom 2000 og 2003 (Mørch-Hansen & Pohl, 2006, s. 5–9).

1.3 Kort presentasjon av Dikken Zwiłgmeyer og *Vi Børn*

Dikken Zwiłgmeyer, døpt Barbara Henrikke Wind Daae Zwiłgmeyer, ble født i Trondheim 20. september 1853. Faren fikk stilling som byfogd i Risør da Dikken var åtte år, og familien flyttet dit i 1860-1861, der de ble boende i 17 år. Man kan tydelig se spor av oppveksten i Risør i Zwiłgmeyers forfatterskap, spesielt i bøkene om Inger Johanne, med mange skildringer fra familieeiendommen Bakken (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 14-16). Hun debuterte som forfatter med novellen «En hverdagshistorie», som ble publisert i det radikale tidsskriftet «Nyt Tidsskrift» i 1884. Novellen var for voksne og var en kritikk av ekteskapet, som hun mente var hyklersk og kvinneundertrykkende (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 7). Zwiłgmeyers voksen noveller ble dårlig mottatt, og det var ikke før hun begynte å skrive tekster for barn at forfatterkarrieren begynte å ta av.

Dikken Zwiłgmeyer skaper en ny type jentekarakter i sine bøker om Inger Johanne, som leseren først møter i *Vi Børn* fra 1890. Inger Johanne er aktiv, snakkesalig og viljesterk og den naturlige lederen av vennegjengen (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 99). *Vi Børn* er skrevet i jeg-form og fortelleren Inger Johanne henvender seg ofte direkte til leseren. Dette er to virkemidler som sjelden ble tatt i bruk i nordisk litteratur på 1800-tallet, spesielt i barnelitteratur, og Zwiłgmeyer tilfører barnefortellingen som sjanger noe fundamentalt nytt ved å gjøre dette (Birkeland, Risa & Vold, 2015, s. 57). Formen i boken er det man kaller episodiske hverdagsfortellinger, og den er delt inn i sju kapitler, med isolerte fortellinger om Inger Johanne og vennene hennes: «Hjemme», «Krig», «Afbrudt Syttende-Mai», «Eiebakke», «Julebuk», «I Marens Bryllup» og «Vor Hane». I tillegg er det en epilog, med tittelen «Slutning», der Inger Johanne tar avskjed med leserne sine og skriver om opplevelsen av å skrive «en hel bog, som skal trykkes» (Zwiłgmeyer, 1890, s. 109). Det første kapitlet bruker

Zwilgmeyer til å presentere Inger Johanne, byen hun bor i og barna hun leker med: «Ja, slig er jeg – Inger Johanne «til byfogden», og slig har vi det hjemme!» (Zwilgmeyer, 1890, s. 22).

Boken er skrevet under pseudonym, slik hun også gjorde da hun publiserte debutnovellen sin i 1884, antagelig både fordi det ikke var ansett at kvinner skrev litteratur i det hele tatt (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 106-107), men også for å kunne henvende seg direkte til barneleseren gjennom hovedpersonen i boken. «Af Inger Johanne, 13 aar gammel» (Zwilgmeyer, 1890) står det under tittelen på boken. Under pseudonymet tillot Zwilgmeyer å legge mye av seg selv i tekstene sine, og spesielt mye i *Vi Børn* og barndomsskildringene om Inger Johanne. Hjembyen Risør blir fargerikt beskrevet i *Vi Børn*, i tillegg til at Inger Johannes venner også kan spores tilbake til barna Zwilgmeyer selv lekte med som barn (Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 15-16). *Vi Børn* er som sagt skrevet i jeg-form, med en lett og muntlig tone som fikk leserne til å tro at det faktisk var en tretten år gammel jente som hadde skrevet bøkene. Hun inkluderer barneleseren i fortellingen på en engasjerende måte ved hjelp av direkte henvendelser til leseren, og også i tittelen «vi børn», samtidig som hun tar barna på alvor. Inger Johanne er ofte selvrefererende og kan for eksempel fortelle leseren at hun angret på ting hun har gjort, som for eksempel å stjele akebakken fra de fattige barna i kapittelet «Krig». Denne måten å skrive til barn på, i tillegg til den banebrytende jenteskildringen gjorde *Vi Børn* til en nyskapende klassiker.

I innledningen henvender Inger Johanne seg direkte til leseren og forteller hvor gøy hun synes det er å skulle skrive bok og at hun aller helst vil skrive om ingenting (Zwilgmeyer, 1890, s. 3). Dette kan skiller seg fra de mer vanlige oppdragelsesskriftene fra perioden. Hverdagsfortellinger er mest til for å underholde leseren, og Inger Johanne forteller at hun skriver dem fordi hun kjeder seg (Zwilgmeyer, 1890, s. 20). Selv om Inger Johanne er tøffere og mer aktiv enn det var vanlig å beskrive pikene i bøker på denne tiden, tar ikke boken opp kjønnsroller i særlig stor grad. Det er derimot større fokus på klasseforskjeller, og det er tydelig at Inger Johanne ser ned på de fattige i byen, og hun er voldsom til å erte og gjøre narr av både voksne og barn som er dårligere stilt enn henne selv.

1.4 Kort presentasjon av Janne Teller og *Intet*

Janne Teller ble født den 8. april 1964, i København i Danmark. Hun er utdannet cand. polit. (i Danmark: kandidatgrad i økonomi), og har jobbet for EU og FN, vært økonomisk rådgiver i forhandlinger mellom den tanzanianske regjeringen og Verdensbanken, og tilbragt mye tid i Afrika. I 1995 ga hun opp diplomatkarrieren for å bli forfatter, og hun debuterte med

fantasyboken *Odins ø* i 1999 (Christensen, 2008, s. 233). Voksenbokforfatterskapet hennes er preget av fortiden hennes i konfliktfylte områder og tar ofte for seg temaer som krig, politisk og religiøs fanatisme og flyktningproblematikken.

Både *Vi Børn* og *Intet* ble skrevet på bestilling, og begge forfatterne gjorde det motvillig. Zwilgmeyer publiserte sin første tekst for barn i tidsskriftet «Illustreret Tidende for Børn» en gang før 1890, men da en begeistret forlegger fikk sporet henne opp og gjerne ville ha mer, ble hun usikker og måtte overtales til å skrive flere tekster for barn, det vil si de tekstene som senere ble publisert sammen i boken *Vi Børn* i 1890 (Sandnes & Krogh, 1990, s. 11-12). Janne Teller fikk i oppdrag fra et forlag å skrive en ungdomsroman, og ville først ikke ta jobben, før hun endte opp med å skrive *Intet* på to uker. Da forlaget fikk lese resultatet ville de først ikke utgi boken, men gjorde det senere likevel. I løpet av de første to årene solgte *Intet* bare 600 eksemplarer, før den fikk Kulturministeriets børneboghandlerpris og ble omdiskutert (Fibiger, 2011, s. 1). Etter prisutdelingen ble den etterhvert utgitt i mange opplag i mange land og havnet på diverse bestselgerlister rundt om i verden. På grunn av romanens kontroversielle handling ble den forbudt en tid ved flere skoler i land som Norge og Frankrike, mens i Danmark, der det var planlagt å bruke boken som pensum, nektet foreldre å la lærerne bruke *Intet* i undervisningen (Fibiger, 2011, s. 1; Johnsen, 2011). *Intet* tar opp eksistensielle spørsmål på en måte som tar barn og unge på alvor og kan åpne for mange tankevekkende diskusjoner.

I *Intet* er det Agnes som forteller historien om da den nihilistiske klassekameraten Pierre Anthon ikke vil fortsette på skolen fordi han har funnet ut at ingenting betyr noen ting. Som slangen i syndefallsmyten sitter han i toppen av et plommetre og frister de gamle klassekameratene med meningsløshetens frihet. Han erter og ler av dem for at de fortsetter å gå på skolen til tross for at det ikke har noen nytte eller betydning. For å vise Pierre Anthon at han tar feil og at det finnes noe som har mening, starter klassen en lek der de skal samle gjenstander i en «dyngge af betydning». I tur og orden bestemmer en elev hva nestemann skal legge på haugen, og det som startet som en nokså uskyldig lek spinner raskt ut av kontroll. En død lillebror, en uskyld, et bønneteppe, en pekefinger og diverse (snart døde) kjæledyr er noen av gjenstandene som etterhvert ender i haugen. Når klassen til slutt er ferdige med haugen og vil vise den til Pierre Anthon, ler han bare av dem og står fast ved sitt: ingenting i haugen av betydning betyr noe som helst. Klassen blir illsinte over at de har ofret så mye uten å klare å overbevise Pierre Anthon om at han tar feil, og de ender opp med å ta det ut på hverandre, før de skjønner at det er Pierre Anthon som er deres felles fiende, og slår ham ihjel i fellesskap.

Intet skiller seg ut fra mye annen litteratur for barn, både i språket, formen og handlingen. De 26 kapitlene i boken er titulert med romertall, og ikke kapiteltitler, noe som er uvanlig for barne- eller ungdomsbøker, fordi romertall stort sett hører til en voksenkode i sjangre som essayer eller i eldre litteratur. I barne- og ungdomslitteratur er det derimot vanligere å bruke kapiteltitler som er beskrivende eller fungerer som fristende lovord om hva som kommer. På denne måten sender boken på sett og vis avvisende signaler til den typiske barne- eller ungdomsleseren (Fibiger, 2011, s. 3). Det samme gjør språket, som er poetisk og gjentakende, og derfor kanskje uvant for en uerfaren leser. Ifølge Lone Billeskov Jansen har barne- og ungdomslitteraturen i årene rundt 1990- og 2000-tallet vært preget av «en markant tendens til kompleksitet og litterære eksperimenter» (2006, s. 119), noe man kan finne igjen i Janne Tellers *Intet*. Flere steder brytes teksten av linjeskift, ofte etterfulgt av gjentakende gradbøyinger og lyriske fraser fra tankene til Agnes: «nu fulgte en længre diskussion om hvor vi skulle få stenene fra, og hvor store de skulle være, og hvem der skulle kaste dem, for ideen var god. / God, bedre, bedst. / Vi havde ikke andre.» (Teller, 2010, s. 15).

I dette sitatet ser man at Teller også benytter seg av et inkluderende *vi*, som omfatter klassen som helhet i tillegg til leseren. Forfatter og cand. mag. i dansk, idehistorie og filosofi, Johannes Fibiger, karakteriserer *Intet* som en «modernistisk ungdoms- og kollektivroman» (Fibiger, 2011, s. 12). Han mener verket er en kollektivroman fordi det orienterer seg rundt klassen som en sosial gruppe satt sammen av stereotypiske karakterer, og ikke Agnes som individ. Derfor blir *Intet* en slags kollektiv dannelsesroman, om hvordan en gruppe ungdommer mister uskylden sin mens de prøver å finne meningen. Fibiger peker på hvordan byen der handlingen foregår, Tæring, er en fiktiv by som kan være hvor som helst og symboliserer småborgerligheten. Navnet Tæring har også overført betydning fordi ordet betyr å bruke opp, etse bort eller å ruste. Metaforen utføres av Pierre Anthon som prøver å fortære betydningen de andre i klassen jobber desperat for å opprettholde.

2 Teori og begreper

2.1 Den impliserte forfatteren

I boken *The Rhetoric of Fiction* fra 1961 definerer Wayne C. Booth fire narratologiske instanser: den faktiske eller ekte forfatteren, den impliserte forfatteren, fortelleren og karakterene i fortellingen. Den impliserte forfatteren vil si instansen som ligger mellom den faktiske eller ekte forfatteren og fortelleren, og må ikke forveksles med noen av de andre instansene, fordi de kan ha helt ulike holdninger til det som skjer i fortellingen. En faktisk og ekte forfatter kan for eksempel være for abort og skrive en roman der en abort finner sted, men presentere hendelsen på en måte som fordømmer karakteren som velger å ta abort. Som leser kan det, basert kun på informasjonen man får i romanen, derfor være fristende å tenke at holdningene som blir presentert, tilhører den faktiske forfatteren, når de i realiteten tilhører den impliserte forfatteren. Forfattere skaper den impliserte forfatteren med en gang de begynner å skrive, og denne instansen er helt unik sammenlignet både med andre forfatteres impliserte forfattere, men også med den impliserte forfatteren i forfatterens andre litterære verk (Booth, 1983, s. 70–71).

Den impliserte forfatteren kan besitte holdninger eller normer og dermed legge føringer for leseren og påvirke hva leseren føler om hendelsene eller karakterene i fortellingen. Det er ikke dermed sagt at leseren kommer til å føle det den impliserte forfatteren vil, men målet er ofte å overtale leseren til å føle bestemte ting for forskjellige karakterer, derav fiksjonens *retorikk*. Ved å skille den impliserte forfatteren fra den faktiske forfatteren, unngår man som leser å si noe direkte om eller forholde seg til hva den faktiske forfatteren mener om en sak eller et tema, noe som er viktig å unngå fordi man som leser sjeldent har belegg for å vite noe om hva den faktiske forfatteren tenker. Booth mener også at den faktiske forfatteren bør etterstrebe å være objektiv, for jo tydeligere den faktiske forfatterens holdninger kommer til syne i et verk, jo svakere er romanen. Dette betyr ikke at han skal eliminere alle følelser og dommer fra verkene sine, men at de skal komme fra den impliserte forfatteren, og ikke ham selv: «The emotions and judgments of the implied author are, as I hope to show, the very stuff out of which great fiction is made» (Booth, 1983, s. 86).

Samtidig som den impliserte forfatteren er individuell og unik i hvert eneste litterære verk, skriver Booth at forfatteren bak den impliserte forfatteren burde se på sitt andre jeg som en mest mulig nøytral og generell figur, og glemme alle sine særegenheter (1983, s. 70). Ved å gjøre dette reduseres mulighetene for at en leser opplever fordommer mot holdningene i

verket, og kan lettere sette seg selv inn i fortellingen. «[The implied author] includes, in short, the intuitive apprehension of a completed artistic whole; the chief value to which *this* implied author is committed, regardless of what party his creator belongs to in real life, is that which is expressed by the total form» (Booth, 1983, s. 73–74).

Noen ganger kan det være vanskelig å skille den impliserte forfatteren fra fortelleren av fortellingen, og Booth mener derfor at den tradisjonelle analysen av synsvinkel er for overfladisk og lite grundig når man skal studere disse to instansene (1983, s. 151–152). Nærmere bestemt er det inndelingen av synsvinkelen i underkategorier som personal, aural eller allvitende Booth mener er for overfladisk. Derfor skiller han heller mellom dramatiserte og ikke-dramatiserte fortellere, og skriver at det er lettere å skjelle forskjellen mellom den impliserte forfatteren og fortelleren når en fortelling er fortalt med en dramatisert forteller. Det vil si en forteller som på en eller annen måte er tilstede i narrativet, uavhengig av om fortellingen er blitt klassifisert som en personal førstepersons jeg-forteller eller en aural, allvitende forteller. For å kunne analysere fortellerstemmen grundig, mener Booth derfor at det kan være nyttig å se på avstanden mellom de forskjellige instansene i det litterære verket. Altså er avstanden mellom den faktiske forfatteren, fortelleren, den impliserte forfatteren, leseren og de andre karakterene i verket avgjørende for lesningen av det (1983, s. 155–159).

Avstandene mellom instansene kan variere ikke bare i tid eller rom, men også med hensyn til moralske holdninger, intellekt, klasse, bakgrunn, kjønn, alder og andre variabler som kan påvirke måten fortellinger blir fortalt på. På denne måten kan derfor den faktiske forfatteren ha andre holdninger enn den impliserte forfatteren, slik som i eksempelet over, fortelleren kan være mindre intelligent enn leseren, eller den impliserte forfatteren kan vite mer om hvordan hele fortellingen slutter enn den allvitende fortelleren. Når det gjelder analysen av den impliserte forfatteren er det likevel mest relevant å avdekke hvilke holdninger instansen besitter og om disse holdningene er forskjellige fra holdningene til de andre instansene i fortellingen. Ved å forholde seg til en tekst på denne måten og å analysere forholdene mellom alle instansene grundig, kan man derfor synliggjøre holdninger i teksten som kanskje ikke er åpenbare ved første gjennomlesning.

2.2 Barneleseren

Noe av det som er spesielt ved barnelitteratur er at det i nesten alle tilfeller er voksne forfattere som skriver for barnelesere. I tillegg må teksten appellere til barneleserens foreldre før den når målgruppen, men før det må teksten godtas, kjøpes og selges av enda flere voksne

forleggere og innkjøpere. Altså er det voksne som formidler bøker til barn ved å selge dem til andre voksne (Nodelman, 2008, s. 207). Barnebokforsker Perry Nodelman påpeker at den iboende forskjellen mellom voksne og barn påvirker fortellerstemmene og den impliserte forfatterstemmen i barnelitteratur. Voksne forfattere søker å formidle et bilde av barndom til barn som opplever barndommen mens de leser, men barndommen de forsøker å formidle, er ofte konstruert av forfatterens nostalgiske bilde av sin egen barndom, romantisert og forhøyet i forfatterens avstand til den (Nodelman, 2008, s. 85). På denne måten ser vi at barnelesere befinner seg i en særstilling fordi de leser bøker skrevet av en avsender som er grunnleggende annerledes enn dem selv, en voksen som formidler et falskt bilde av tilstanden barnet lever i.

Den falske barndommen blir formidlet med en overdreven vekt på barnets uskyld, noe som fungerer som et litterært uttrykk for voksnes tendens til å ville beskytte barn. Nodelman skriver: «Children are certainly not as universally uninformed or incapable as texts of children's literature conventionally assume, nor are they always uninformed and incapable exactly in the ways those texts tend so consistently to describe them» (2008, s. 163). På denne måten mener han at barnelitteratur koloniserer barnet og barnelitteratur for å manipulere barn, og han bruker Edward Saids (1978) begreper om orientalisme og kolonialisme som metaforer for det ujevne forholdet mellom den voksne forfatteren og barneleseren. Den voksne blir som orientalistens som studerer et felt han selv står utenfor, og barnet blir som et orientalsk forskningsobjekt som orientalistene ser på som ute av stand til å snakke for, om eller til seg selv (Nodelman, 2008, s. 164). Den voksne forfatteren utnytter det ujevne forholdet til å trygge seg selv, gjennom å tilsynelatende gi barnet trygghet og beskyttelse fra voksenlivets ulykker ved å skjerm dem fra feil type kunnskap om voksenlivet.

Leseforsker J. A. Appleyard påpeker hvor tekst- og narrativkyndige barnelesere er til og med før de har lært å lese. De har allerede lært å snakke og bruker språket til å leke og gjenfortelle historier og ting de har opplevd til foreldrene sine og til andre barn (Appleyard, 1994, s. 21). I dette stadiet i en lezers liv, tidlig barndom, er barneleseren en spiller eller en som leker («the reader as a player») ifølge Appleyard, som foreslår en inndeling av barneleserens utvikling i forskjellige stadier med tanke på alder. Senere i barndommen blir barneleseren helt eller heltinne, før man i ungdomsårene blir en tenker og senere blir en moden tolker. Med tanke på bøkene jeg skal analysere er gruppene senere barndom og tidlig ungdom mest relevante, ettersom det er disse aldersgruppene jeg tenker på som de respektive målgruppene for *Vi Børn* og *Intet*. Med senere i barndommen («later childhood») foreslår Appleyard barn mellom 7 og 12, og med ungdomsåret eller tenåring («adolescence») ser han for seg unge mellom 13 og 17 år (Appleyard, 1994, s. 69, 96). Hos barneleseren mellom 7 og 12

år kan historiene bli stadig mer narrativt komplekse, til tross for at en voksen leser kanskje vil se på karakterene som arketyper og handlingen som repetitiv. Etter hvert som barnet utvikler seg kognitivt blir barneleseren introdusert til flere under- eller sideplot i de litterære verkene rettet mot dem og narrativene blir også mindre episodiske og lengre sammenhengende fortellinger (Appleyard, 1994, s. 65). Disse aldersinndelingene kan være problematiske å jobbe med, fordi de er i overkant generaliserende, men jeg finner det produktivt å benytte meg av dem som noen tendenser man kan være oppmerksom på.

2.2.1 Den impliserte leseren

Motparten til den impliserte forfatteren er den impliserte leseren – et begrep som vanskelig lar seg definere. Begrepet er først og fremst forbundet med den tyske litteraturviteren Wolfgang Iser som bidro til å utvikle litteraturkritikkens resepsjonsteknikk. I boken *The Implied Reader* (1974) har Iser samlet et utvalg essayer om forholdene mellom leseren og romanen, og hvordan en forestilt aktiv deltakelse fra leseren skaper rollen han kaller den impliserte leseren. Han forklarer at forfatterens eller romanens mål er at leserne av romanen skal involveres i, aktivt delta i og forstå romanens verden og dens normer, og dermed forstå sin egen verden og virkelighet bedre. Denne aktive deltakelsen er knyttet til leserens antatte reaksjon til normene presentert i romanen, som er basert på leserens egne forhåndskunnskaper og personlige erfaringer. Romanen åpnet for noe nytt ingen tidligere kunstform hadde greid, nemlig å speile den empiriske virkeligheten til leserne i teksten. På denne måten er romanen opptatt av de sosiale og historiske normene tatt i bruk av sine egne lesere og er derfor direkte gjenkjennbar for målgruppen (Iser, 1974, s. xi). Når normene tas i bruk i teksten, går de fra å være anvendte, sosiale reguleringer og til å bli grunnlaget for en diskusjon om det litterære verket. Når leseren godtar invitasjonen teksten legger til grunn for dem i denne oppfordringen til diskusjon, godtar leseren også sin rolle som aktiv leser av verket. Samtidig kan man også se for seg at en leser kan delta aktivt i lesningen uten å godta invitasjonen boken presenterer. Leserens aktive deltakelse går ut på at han eller hun opplever og tar til seg holdningene i romanen, gjenkjenner dem utenfor romanen i den virkelige verden og reagerer på dem, og det er denne aktive deltakelsen som utgjør den impliserte leseren, ifølge Iser: «This term incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the reader's actualization of this potential through the reading process» (Iser, 1974, s. xii).

Ifølge *Litteraturvitenskapelig leksikon* (1997) er en implisert leser en «rolle eller standpunkt som gjør det mulig for den historiske leseren å skape mening ut fra den litterære

teksten hun eller han leser». Leksikonartikkelen baserer seg på Iser's definisjon av begrepet og forklarer nærmere at «Den impliserte leseren står i en produktiv spenning mellom den leserollen teksten tilbyr og den historiske leserens forståelseshorisont, interesser, kompetanse osv.» (Lothe, Refsum & Solberg, 1997, s. 110–111). Men det finnes også andre definisjoner av begrepet, som ikke fokuserer like mye på en aktiv deltakelse fra leserens side, men kun på den tenkte leserens kontekst, forkunnskaper eller verdigrunnlag. Wayne C. Booth beskriver sin impliserte leser som et tenkt bilde av en leser, skapt av forfatteren på lik linje med den impliserte forfatteren, hans tenkte og opphøyde selv. Forfatteren skaper en implisert leser som er mest mulig enig med den impliserte forfatteren, og en suksessfull lesning av romanen er når disse tenkte instansene er i fullstendig enighet om normene, verdiene og faktaene i verket (Booth, 1983, s. 138, 422). Med Booths definisjon er det kanskje lettere å se hvordan begrepene idealleser eller modelleser kan bli blandet inn i diskusjonen, og en vanlig misforståelse eller overforenkling er at den impliserte leseren er målgruppen for teksten, altså en generalisert gruppe med potensielle mottakere, som for eksempel «barn». Det er altså ikke tilfellet. Iser forklarer at den impliserte leseren «refers to the active nature of this process – which will vary historically from one age to another – and not to a typology of possible readers» (1974, s. xii). På den andre siden er litteraturteoretiker Stanley Fish (1980) kritisk til begrensningen begrepet implisert leser gir, fordi han mener en tekst har like mange tolkninger som den har lesere og at det er institusjonaliseringen av tekst og samspillet mellom flere lesere som gir teksten mening. På denne måten mener han at alle de utallige lesningene en tekst kan ha er med på å undergrave hele begrepet implisert leser (Lothe, Refsum & Solberg, 1997, s. 110–111).

2.2.2 Til barnets beste og definisjon av barnelitteratur

Perry Nodelman peker på at det spesielt er to ting voksne ofte vil at barnelesere skal få ut av å lese skjønnlitteratur: kunnskap og beskyttelse (2008, s. 157). Fordi barn er uerfarne og uskyldige ser voksne på det som sitt ansvar å lære dem om livet og hva de ikke vet, og en kanal for kunnskapsformidlingen er gjennom barnelitteratur. Derfor mener Nodelman at barnelitteratur i hovedsak er pedagogisk. Et syn som, slik vi har sett, har røtter tilbake til barnelitteraturens opprinnelse, da kristenmoraliserende historier eller belærende fabler dominerte sjangeren. I løpet av de siste femti årene har det blitt mer vanlig å ta avstand fra den didaktiske barneboka, men det gjelder stort sett bare de åpenbart pedagogiske bøkene, fordi disse kan bli sett på som nedsettende mot barneleseren eller fordi lærdommene kan

overskygger det estetiske aspektet ved barnelitteraturen. Mange voksne ser på det som et mål for barnelitteraturen å lære bort noe tilsynelatende uten å gjøre det, og dermed få både i pose og sekk: å lære barn noe viktig samtidig som barnet underholdes og opplever leseglede (Nodelman, 2008, s. 158).

I tillegg til å lære noe, vil voksne, ifølge Nodelman, at barnet også skal beskyttes mens det leser, både fra for mye eller feil type kunnskap og fra for mye eller feil type erfaring. Ved å ekskludere visse temaer eller aspekter ved voksenlivet fra barnelitteraturen, beskyttes barnet fra kunnskap om ting de ikke burde vite noe om. På denne måten blir denne ideelle barnelitteraturen både ekskluderende og pedagogisk: «Paradoxically, children's literature characteristically attempts both to make children better than they are and to keep them the same as they are already» (Nodelman, 2008, s. 158). Ved å formulere seg på denne måten kan det virke som at Nodelman opererer med en innholdsorientert definisjon av barnelitteratur, nemlig at det er handlingen og innholdet i fortellingen som gjør den til barnelitteratur. Barnelitteraturforsker Barbara Wall har derimot en mer formorientert definisjon, og skriver i sin bok *The Narrator's voice. The Dilemma of Children's Fiction* (1991, s. 2) at det ikke er hva som blir sagt, men på hvilken måte og til hvem som definerer om en litterær tekst er barnelitteratur eller ikke.

Nodelmans forestilling om at de fleste foreldre vil at barn skal lese barnelitteratur som utdanner og beskytter, stemmer ikke nødvendigvis overens med tendenser i handling og hvilke temaer barnelitteraturen tar opp, kanskje særlig i skandinavisk barnelitteratur. Som Maria Nikolajeva skriver i sin artikkel «Exit Children's Literature», følger ikke skandinavisk barnelitteratur like ofte de overfladiske sjangerkriteriene barnelitteraturen stadig blir tildelt av teoretikere som Nodelman (1998, s. 226). I de senere årene er det i Skandinavia blitt vanligere å skrive barnebøker som i en større grad bryter med tradisjonen, og benytter seg av mer komplekse narratologiske virkemidler som åpen slutt, tyngre tone eller vanskelige temaer. Tabuene man før ville unngå å ta opp i barnelitteraturen har nå fått større spillerom, og kan for eksempel brukes i undervisningssammenheng eller i terapeutiske samtaler om sorg eller lignende (Kleve, 2010). Eksempler på slike bøker kan være *Båten mellom stjernene* (2010) av Gaute Heivoll og *Pappaen min bor i himmelen* (2009) av Bjørg Thorhalldottir, som begge handler om barn som opplever at en forelder dør, eller *Sesam sesam* (2017) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus som handler om en ung gutt som oppdager internettpornografi for første gang. Med barnebøker som tar opp temaer som dette, er det tydelig at intensjonen er at barnet skal lære noe, det vil si lære å takle en ny situasjon og fremmede følelser, men ikke å beskytte eller skåne barnet for de vanskelige samtale og temaene. Det vil si at den nyere

skandinaviske barnelitteraturen viser at det ikke er innholdet eller fortellingene i barnelitteratur som definerer sjangeren, men måten de blir formidlet på, slik som Wall hevder (1991, s. 2).

2.3 Empati og fiksjon

2.3.1 Kan kunst være skadelig for deg?

I *The Company We Keep – An Ethics of Fiction* fra 1988 tar Wayne C. Booth stilling til sammenhengen mellom empati og fiksjon. Ideen til boken startet som en college-forelesning på midten av 70-tallet med tittelen «Can Art Be Bad For You?», og det varte ikke lenge før den vokste til en serie på tre forelesninger, og etter hvert utviklet ideen seg etterhvert til *The Company We Keep*. I introduksjonen til boken foreslår Booth spøkefullt en alternativ tittel: «A Conversation Celebrating the Many Ways in Which Narratives Can Be Good for You – With Side-Glances at How to Avoid Their Powers for Harm» (Booth, 1988, s. ix). Booth så et behov for en samtale om kunst og dens innflytelse etter at den eneste svarte kollegaen hans på University of Chicago på 1960-tallet nektet å fortsette å undervise om *Huckleberry Finn* (1884). Normene i romanen vek så mye fra kollegaens egne på grunn av hvordan den presenterte slaveriet, hvordan karakterene behandlet frigjorte slaver og de forskjellige antagelsene om hvordan alle de involverte skulle og burde oppføre seg. Kollegaen slo fast at boken var «bad education» og at hverken ham selv eller noen av studentene hans hadde godt av å ha den på pensum (Booth, 1988, s. 3). Under Booths forelesning «Can Art Be Bad for You?» skjedde det ofte at en college-student for eksempel ville svare:

Well, yes, some kinds of art can be bad for some kinds of immature or inexperienced people – children, for example, who are still naïve about identifying with characters and transferring their values to their own lives. But, mature, critical readers don't do that. (Booth, 1988, s. 41)

Booth skriver dette for å vise at mange lesere tror at de på en eller annen måte er immune mot litteraturens påvirkning fordi de ser på seg selv som modne og kritiske lesere. Det vil si at de tror at de er immune på en måte som uerfarne lesere ikke er, og det er oftest snakk om barn eller umodne voksne, som dermed kan bli påvirket negativt av visse litterære verk fordi de er uerfarne eller lite kyndige. Det er ikke Booths hensikt å diskutere eller studere hverken barneleseren eller barnelitteratur, men det kommer frem av parafraseringen hans at han i alle

fall har inntrykk av at den gjengse college-student ser på barnelesere som uerfarne og lite tekstkyndige. Det stemmer kanskje på noen områder og til en viss grad, men Booth gjør lite for å ta parti med barnet. Dette kan virke noe påtakelig, ettersom han ender med å konkludere at all litteratur på en eller annen måte er didaktisk, en tendens som lenge har vært tilstede i barnelitteraturen. Etter sitatet over fortsetter han: «The giveaway is that most of the “mature” readers who exempt themselves in this way are ready to admit that *other* adults are still children in this one respect» (1988, s. 41). Men man kan si at til og med barn som ikke kan lese bokstaver og dermed er lite tekst- eller bokkyndige, likevel kan være narrativ- eller fortellingskyndige, slik som Appleyard antyder (1994, s. 21). Barn forholder seg ofte til muntlige og visuelle tekster og historier, og de har få problemer med å tilegne seg kunnskap fra dem.

I *The Company We Keep* argumenterer Booth for at fiksjonens etikk gjensidig stiller krav både til forfatteren og til leseren. Det vil si at kravene ikke bare forventes av den ene parten og blir innfridd av den andre, men at alle de involverte partene har forskjellige krav å innfri til hverandre. Partene kan for eksempel være den faktiske og den impliserte forfatteren, den faktiske og den impliserte leseren, det litterære verket, samfunnet generelt og lignende roller man kan finne i miljøet rundt boken. Fiksjonens etikk stiller krav om at den faktiske leseren stiller kritiske og relevante spørsmål til verket og dermed også til forfatteren, at den faktiske forfatteren har ansvar for å ikke skade den faktiske leseren med verket sitt (Booth åpner i alle fall opp for denne diskusjonen), at den faktiske forfatteren har ansvaret for å skrive den boken den impliserte leseren kommer til å få mest ut av (Booth, 1988, s. 125–137). Alle rollene eller partene stiller forskjellige krav til hverandre, samtidig som de også må oppfylle de andres krav. Konklusjonen blir at et hvert litterært verk er didaktisk, og at det er leserens ansvar å lære noe av det man har lest, samtidig som det er forfatterens oppgave å skape verket på en mest mulig kjærlig og dydig måte. Som leser trenger man ikke å være enig i lærdommen, men å ta den med seg, aktivt ta den innover seg eller reagere på den mens man leser, er en del av det å være leser (Booth, 1988, s. 151–153).

2.3.2 Narrativ empati

Studiet av kunst og litteratur blir ofte sett på som noe demokratisk og et bidrag til den empatiske oppdragelsen av mennesker. Filosofen og litteraturforskeren Martha Nussbaum har hatt mye å si for hvordan man ser på sammenhengen mellom fiksjon og empati, og skriver i sin bok *Cultivating Humanity* (1997) at sammenlignet med annen kunst, står

skjønnlitteraturen i en særstilling fordi den gir mottakeren muligheten til å sette seg inn i andre menneskers spesielle problemer og levekår. Ved å sette seg inn i fiktive karakterers situasjoner og føle med karakterenes følelser, utvikler leseren en form for sympatisk forestillingsevne som er essensiell for å ta del i demokratiet og bli en verdensborger (Nussbaum, 1997, s. 85). Nussbaum trekker frem greske dramaer som eksempler på hvordan stykkene lot publikum sette seg inn i situasjonen til den lidende helten og forestille seg hvordan han følte seg, men fokuserer også mye på fordelene romanformen har når det gjelder å skildre følelsesliv. Hun forklarer at mens de greske tragediene ofte handler om guder, overnaturlige helter og krigere, tar romanen ofte for seg vanlige mennesker som leseren kan identifisere seg med. Nussbaum skriver at ved å lese «a realist novel with active participation, readers do all that tragic spectators do – and something more. They embrace the ordinary» (1997, s. 95). Ved å lese realistiske romaner møter leseren menneskelige karakterer som ligner på seg selv og utvikler etter hvert den sympatiske forestillingsevnen som gjør det mulig å sette seg selv inn i de samme situasjonene karakterene opplever, det vil si å utøve empati. På denne måten anerkjenner også leseren likhetene mellom seg selv og den fiktive karakteren til tross for avstandene og ulikhetene mellom dem. En leser i den øvre middelklassen i Norge kan lese Charles Dickens *Oliver Twist* fra 1838 og føle på urettferdighetene ved å bli født inn i fattigdom og tenke «det kunne vært meg» (1997, s. 91). Det er denne prosessen eller leseropplevelsen som Nussbaum mener er demokratiserende fordi man gjennom å lese skjønnlitteratur kan oppleve å sette seg inn i minoritetsgruppers situasjoner og dermed heller se likheter fremfor å forholde seg til andre med en «oss og dem»-mentalitet. «Narrative art has the power to make us see the lives of the different with more than a tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding, with anger at our society's refusals of visibility» (Nussbaum, 1997, s. 88).

Historielesning spiller ifølge Nussbaum en spesielt stor rolle i barns utvikling av essensielle moralske ferdigheter, og denne prosessen begynner tidlig. Ved å høre historier om andre mennesker eller dyr med følelser kan barnet bli klar over det brede spekteret av følelser som finnes, samtidig som at de øver seg på hvordan man skal reagere i gitte situasjoner eller til gitte uttrykte følelser. Barnet skjønner også etter hvert at følelser er noe abstrakt som kommer innenfra og ofte kan være skjult for tilskueren, hvis personen ikke uttrykker dem konkret gjennom ansiktsuttrykk eller tale (1997, s. 89). Denne oppfatningen minner om det Maria Nikolajeva skriver i sin artikkel om barns utvikling av det hun kaller «emotional literacy», eller emosjonelle ferdigheter, gjennom å lese bildebøker (2013, s. 249–254). Ved å se på bildene lærer barn å gjenkjenne ansiktsuttrykk, koble dem til spesifikke følelser og

deretter forstå, kjenne seg igjen i og sette seg inn i en karakters følelser. De lærer dermed å bli empatiske mennesker. Etter hvert som barnet begynner å lese selv, eller blir fortalt historier som ikke suppleres med bilder, utvikler de også en narrativ forestillingsevne, som er en essensiell forberedelse til moralske samhandlinger, fordi empati, ifølge Nussbaum, fører til en følelse av felleskap og en viss samfunnsdeltakelse (2016, s. 90). Hun trekker også frem Jean-Jacques Rousseaus *Émile – eller om oppdragelse* fra 1762 hvor han forklarer barnets utvikling fra å tro at andre mennesker eksisterer for å mate og tjene dem, til å forstå at de føler smerter og gleder og andre komplekse følelser, og på lik linje med dem selv er egne personer (2016, s. 198). Nussbaum skriver mye om verdien kunst og særlig litteratur har for å gi innsikt i følelseslivet til minoriteter og de som er forskjellige fra tilskueren eller leseren, men fokuserer ikke så mye på viktigheten av å lese om fiktive karakterer som er like leseren selv. Det å sette seg inn i en annerledes og ny situasjon gjennom litteratur kan bli sett på som en demokratiserende prosess, men jeg tror også at det kan være like demokratiserende å lese om karakterer som er i en lignende situasjon som den som leser. Dette er kanskje spesielt viktig hvis målgruppen og leseren er barn eller ungdommer, målgrupper som kanskje er mer utsatt for å føle seg fremmedgjort fra samfunnet i utgangspunktet fordi de for eksempel ikke er myndige ennå eller «voksne nok».

Nussbaum påpeker at en av de viktige rollene kunst har er å utfordre rådende normer, men også ens egen kunnskap og egne verdier, og en viktig kilde til denne utfordringen er stimuli av fantasien, også gjennom verk som er forstyrrende eller urovekkende (Nussbaum, 1997, s. 100). I *Radical Children's Literature* (2007) utforsker Kimberly Reynolds hvordan moderne barnelitteratur tøyser grensene for hva som tradisjonelt har blitt regnet som passende innhold og temaer i bøker for barn. Hun peker altså på at temaer som kan karakteriseres som forstyrrende eller urovekkende begynte å snike seg inn i barnelitteraturen utover 1980- og 90-tallet, og at både realistisk og fantastisk barnelitteratur begynte å ta for seg mørkere temaer. Man kan for eksempel se at det i takt med et voksende antall forskningsrapporter som avdekket barn og unges stadig dårligere psykiske helse utover 2000-tallet, også i økende grad ble publisert barne- og ungdomsbøker med hovedkarakterer som opplever mentale sammenbrudd. Reynolds trekker frem den konstruerte barndommen som ofte blir formidlet i barnelitteratur og påpeker hvor fremmedgjørende det kan være for barn og ungdommer med mentale lidelser som depresjon eller med familier i oppløsning å oppleve at virkeligheten i bøkene viker fra ens egen opplevde virkelighet (Reynolds, 2007, s. 90). Derfor kan det være viktig med et bredt spekter av representasjon også i bøker (og andre typer media) med barn og unge som målgruppe. Barnelitteratur som tar for seg utfordrende temaer som psykisk helse,

seksualitet og traumer utøver dermed sin viktige rolle som kunst, tildelt av Martha Nussbaum, ved å utfordre rådende verdier. En rådende verdi kan i dette tilfellet være at man som voksen ikke skal formidle slike mørke temaer og sannheter til barn.

2.3.3 Skjønnlitteraturens mål

En annen litteraturviter som er opptatt av sammenhengen mellom empati og fiksjon er Suzanne Keen, som i sin bok *Empathy and the Novel* (2007) peker på at temaet empati ofte vekker diskusjonen om arv eller miljø til live. Keen mener at empati er en egenskap alle mennesker har, men hun stiller seg kritisk til den empatiske nytteverdien mange teoretikere mener at skjønnlitteratur har (s. 6). Hun anerkjenner at mennesker opplever empatiske lesninger av skjønnlitteratur, identifiserer seg med karakterer i bøker og føler med dem, men målet hennes er å vise at skjønnlitteraturs påvirkning på leseren er mye mer uregjerlig enn forkjempere for narrativ empati vil ha oss til å tro (s. 68). Innledningsvis tar hun opp flere spørsmål rundt lesing av skjønnlitteratur og utviklingen av empati og hun stiller to forskningsspørsmål opp mot hverandre:

Could novel reading help an individual become better regulated and thus more likely to move from empathy to sympathy in real life? Or does the testimony about the role of fiction reflect the aesthetic preferences of readers already inclined to respond empathetically? (Keen, 2007, s. 3)

Hva kommer først – empatien eller skjønnlitteraturen? Med det første spørsmålet foreslår Keen at målet med å lese skjønnlitteratur kan være å lære å utøve sympati i det virkelige liv. Hun påpeker at man i psykologien og filosofien opererer med et skille mellom empati og sympati, selv om man ikke nødvendigvis anerkjenner denne forskjellen i en hverdagsdiskurs. Hun beskriver empati som å faktisk føle det andre føler, og sympati som å føle *for* noen og å tydelig vise denne medfølelsen. Man kan oppleve og uttrykke både positive og negative følelser gjennom empati og sympati, selv om det kanskje i hovedsak er negative følelser som sorg og smerte man assosierer mest med situasjoner der disse egenskapene er viktige (2007, s. 5). Med det andre spørsmålet lurar Keen på om mennesker som allerede er gode til å tenke empatiske lettere tiltrekkes av skjønnlitteratur. Hun undrer seg over om disse leserne er mer eller mindre fokusert på den empatiske responsen man kan få til skjønnlitteratur, eller om man nødvendigvis *må* lære noe av å lese skjønnlitteratur.

Hvis målet med å lese skjønnlitteratur er å lære å utøve sympati overfor andre mennesker, hva skjer da med dem som ikke får noen empatisk lærdom av å lese eller ikke selv har som mål å lære noe av skjønnlitteraturen? Keen har nemlig møtt mange lesere i sine undersøkelser, som ikke synes de har lært noe av bøkene de har lest, og sier de bare leser for underholdningens skyld og for å slappe av (s. 66). Derfor setter Keen seg i opposisjon til Booths forestilling i *The Company We Keep*, om at alle som leser, *bør* lære noe av å lese skjønnlitteratur. Booth spør forskningsobjekter eller elever hvilke bøker som forandret karakteren deres eller ga dem lyst til å forandre oppførselen sin, med en selvfølgelighet som ikke gir rom til andre typer svar enn boktitler (Booth, 1988, s. 278). Derfor spør Keen heller sine objekter om de kan komme på noen bøker som fikk dem til å forandre seg og i så fall på hvilken måte. Dermed åpner hun for muligheten til å svare nei, og legger vekt på at hun ikke antar at empatisk lesing av skjønnlitteratur nødvendigvis fører til sosial godhet og altruisme (Keen, 2007, s. 65–66).

Hun mener likevel at det er noen teknikker en forfatter kan benytte seg av for å øke sannsynligheten for å vekke empati hos leseren. Det er spesielt to aspekter ved narrative tekster som assosieres med empati, nemlig karakteridentifikasjon og den narrative situasjonen (Keen, 2007, s. 92–95). Karakteridentifikasjon er ikke en narrativ egenskap eller teknikk i seg selv, fordi den oppstår i leseren og ikke i teksten. Men det er noen grep forfatteren kan gjøre for å prøve å få leseren til å identifisere seg med karakterene i romanen og dermed skape eller forsterke empati hos leseren. Noen av grepene kan være: «naming, description, indirect implication of traits, reliance on types, relative flatness or roundness, depicted actions, roles in plot trajectories, quality of attributed speech, and mode of representation of consciousness» (Keen, 2007, s. 93). Riktig bruk av disse grepene kan fremme identifikasjonen mellom leser og fiktiv karakter, men forfatteren har selvfølgelig begrenset kontroll over denne prosessen. Hvorvidt leseren synes karakterene fremstår realistiske eller om de for eksempel ligner leseren selv er andre faktorer som også påvirker identifikasjonen, og dermed de empatiske følelsene hos leseren.

Det er hovedsakelig to typer empati som kan vekkes i en leser som identifiserer seg med en romankarakter. Her viser Keen (2007, s. 95) til Patrick Colm Hogans (2001, 135–136) to begreper kategorisk og situasjonsbetinget empati. Kategorisk empati oppstår når romankarakteren og leseren ligner hverandre, for eksempel i kjønn, alder, nasjonalitet, kulturidentitet eller lignende. Situasjonsbetinget empati oppstår når leseren er avhengig av et tidligere minne som kan ligne på situasjonen romankarakteren befinner seg i, for å kunne identifisere seg med den. Det er denne typen empati som ifølge Hogan er den etisk foretrukne,

men også den mer sjeldne formen for empati, fordi man aldri kan garantere at leseren har et minne om en lignende opplevelse som romankarakteren. Hogan mener at den situasjonsbetingede empatien er foretrukket eller har større verdi fordi det krever mer av leseren å innta en ukjent rolle, enn det gjør å sette seg inn i en karakter som ligner en selv.

3 Sentrale karakterer og episoder

3.1 Hovedkarakterene og fortellerperspektivet

3.1.1 Inger Johanne

Leseren blir best kjent med Inger Johanne i *Vi Børns* første kapittel, «Hjemme», der hun aktivt forteller om seg selv og ofte henvender seg direkte til leseren. Hun begynner, høflig som hun er, med å introdusere seg selv: «Altsaa: i hele byen heder jeg ikke andet end Inger Johanne «til byfogden» - min far er byfoged, ser I, og jeg er tretten aar gammel. Nu ved I det.» (Zwilgmeyer, 1890, s. 3). Leseren får vite at hun ikke skriver for noen spesiell grunn, annet enn at hun kjeder seg (s. 20). Det sier litt om Inger Johannes status og selvfølelse at hun ikke ser noe i veien for at hun kan skrive og utgi en bok som 13 åring, fordi «naar Inger Johanne «til byfogden» har faaet lyst til noget, saa giver hun seg ikke» (s. 4). Her kommer den sterke personligheten til Inger Johanne til syne og hun var en helt ny type jente i barnelitteraturen mot slutten av 1800-tallet. Hun er vilter og viljesterk, og tar ofte styringen over situasjonene hun havner i, noe som er uvanlig for jenteskildringer fra denne tiden (Birkeland, Risa & Vold, 2015, s. 56). Samtidig viser Inger Johanne noen ganger tendenser til å fremstille seg selv som ydmyk og lite selvsikker. I epilogen skriver hun om sin egen bok: «For det er noget skrab altsammen, ser dere» (s. 109). Men det kan virke som at uttalelsene hennes ofte er tilgjorte eller en form for kokettering, både på grunn av motstridende utsagn, men også i lys av bokens åpenbare suksess.

Når Inger Johanne motsier seg selv blir koketteringen spesielt tydelig. Et eksempel fra «Hjemme» er når Inger Johanne først skriver at hun ikke liker at andre, spesielt guttene, sier at hun er «saa viktig» (s. 5), altså at hun er overlegen. Hun liker ikke at guttene plystrer og piper etter henne når de vil ha henne med ut for å leke, eller at de drar henne i flettene og kaller henne navn. Men så snur hun og skriver rett ut: «Men saa er jeg naturligvis viktig», og det er noe med måten hun skriver på som kan få leseren til å tro at hun liker oppmerksomheten godt. Effekten av ombestemmelsen er ikke at Inger Johanne fremstår som en upålitelig forteller, men heller blir en troverdig skildring av en ubeslutsom og naiv 13-åring. Hun er rask til å trekke seg selv ned, som når hun skriver at hun har for stor nese og «desværre» visst også har «store hænder og store ben» (s. 4), noe som viser at hun tross alt er ganske usikker på seg selv. Inger Johanne fortsetter å rakke ned på seg selv og forfatterferdighetene sine i epilogen: «for de, som «kan» skrive, de skriver så levende, at det, som de skriver om, det ser og hører den, der læser det, i sin egen sjæl. Men dere ser ikke det

gran af hele vor by, det er jeg vis paa, endda jeg har skrevet syv fortællinger om, hvorledes vi har det» (Zwilmeyer, 1890, s. 109). Inger Johannes kokettering kommer til uttrykk fordi hun absolutt ikke har god grunn til å skrive slike ting om seg selv. Hun har gjennom hele verket bevist at hun har skrevet en bok med mange levende skildringer av omgivelsene og menneskene rundt henne. Et av de mange eksemplene kan være beskrivelsen av hva hun våknet opp til en vintermorgen: «Dagen før havde det tinet lidet bitte gran, men om natten havde det frosset paa igjen, og da solen den dag kom op, var der strøet ti-tusinder af diamanter udover paa alle kanter; det skinnede, blinkede, glitrede og lyste, saa det skar i øinene» (s. 25). De levende beskrivelsene i boken fikk unge jenter til å tro at det virkelig var en 13 år gammel jente som het Inger Johanne som hadde skrevet boken, og sendte henne utallige fanbrev hvor de reagerte på historiene hennes og delte sine egne (Hareide, 1993, s. 162; Bache-Wiig, 1999, s. 35). Derfor kan det være vanskelig å forstå Inger Johannes nedrakninger og betraktninger om at hun har skrevet en bok full av skrap. Dessuten kan det tenkes at det er den impliserte forfatteren som kommer til syne og legger føringer for hvordan den tenker at unge piker burde oppføre seg. For eksempel å ikke snakke uhemmet godt om seg selv og hva man får til, ikke ta for mye plass eller være for «viktig» for å si det som Inger Johanne gjør det. På denne måten kommer kanskje noen skjulte kjønnsnormer frem gjennom den impliserte forfatteren.

Fortelleren Inger Johanne er en dramatisert forteller som selv er med i narrativet og ligger nære den impliserte leseren i kjønn og alder. Det kommer frem av verket fordi hun ofte referer til leserne sine direkte, og en gang til og med som «dere smaapiger, som læser dette» (Zwilmeyer, 1890, s. 5). Nærheten kommer også frem gjennom den impliserte leserens innforståtte besittelse av de samme holdningene eller normene uttrykt gjennom fortelleren Inger Johanne eller den impliserte forfatteren. Dette ser man fordi den impliserte forfatteren ikke setter spørsmåltegn ved Inger Johannes handlinger eller er ute etter at hun skal lære noe av feilene sine. I tillegg til å være dramatisert er også fortelleren Inger Johanne selvbevisst, det vil si en forteller som er klar over at hun har et publikum (Booth, 1983, s. 155).

Selvbevisste fortellere gjør det vanskelig å utpeke den impliserte forfatteren blant de andre litterære instansene i utgangspunktet, men spesielt vanskelig blir det i *Vi Børn* fordi det tilsynelatende er fortelleren som er forfatteren av boken. Zwilmeyer har skapt et psevdonym som fungerer som forfatter, forteller og en aktivt deltakende karakter i historien. Mellom den faktiske forfatteren Dikken Zwilmeyer og den fiktive forfatteren Inger Johanne ligger det altså en implisert forfatter som har mye å si for hvordan leseren oppfatter Inger Johanne som karakter.

Den impliserte forfatteren kommer tydeligst frem gjennom ironien av avstanden mellom den voksne forfatteren Zwilgmeyer og barnefortelleren Inger Johanne. Bruken av jeg-forteller og direkte henvendelser til leseren skaper en umiddelbar følelse av nærhet mellom leseren og karakteren Inger Johanne, og er med på å øke autentisiteten til barnefortelleren. Det ironiske med barnelitteratur er at forfatteren simulerer en autentisk barnestemme, som i sin iboende simulerte form aldri kan bli ordentlig autentisk (Cadden, 2000, s. 146). Fordi Zwilgmeyer simulerer en barnestemme formidler hun dermed et intensjonelt begrensende verdensbilde til den impliserte leseren. Dette gjør hun for eksempel ved å la Inger Johanne innrømme at hun ikke vet hva ord betyr, som i epilogen: «Ezekiel [...] sagde, at alle fortællingerne manglede «holdepunkt», – noget, som jeg forresten ikke ved, hvad han mente med» (s. 111), eller når hun ikke skjønner hvorfor Maren gråt så mye i bryllupet sitt, siden hun nå «ikke behøvde at vaske ørenringene sine mere» (s. 80). Det kan tenkes at Inger Johannes lite reflekterte tankeprosess eller noen ganger ignorante holdninger, som når hun initielt ikke forstår at det er leit for de fattige barna å bli fratatt akebakken sin, på samme måte er intensjonelt begrensende for å speile den impliserte leserens umodenhet. Som leser i 2019, er det i alle fall fristende å kategorisere Inger Johannes handlinger som lite inkluderende og lite gjennomtenkte, og holdningene eller normene som kommer frem gjennom dem, som begrensende.

The YA [young adult] novelist often intentionally communicates to the immature reader a single and limited awareness of the world that the novelist knows to be incomplete and insufficient. It is a sophisticated representation of a lack of sophistication; it is an artful depiction of artlessness. (Cadden, 2000, s. 146)

Det er i alle fall synd, om Inger Johannes ignoranse skulle være intensjonell for å speile en umoden leser, i og med at Zwilgmeyer i så fall går glipp av en mulighet til å gjøre barneleseren oppmerksom på mer inkluderende holdninger overfor andre mennesker. Man kan spekulere i om verket hadde blitt mer belærende og at det dermed kunne ha gått på bekostning av historienes kvalitet, om Zwilgmeyer hadde latt Inger Johanne reflektere grundigere over sine egne holdninger. Det var vanlig med oppdragende barnefortellinger på tiden rundt 1800-tallet og utover, og Zwilgmeyer applauderes ofte for å unngå den moraliserende tonen og at hun lar barn være barn (for eksempel i Birkeland, Risa & Vold, 2015, s. 54; Sandnes & Ro Krogh, 1990, s. 103).

Dermed ser man den impliserte forfatteren komme til syne når Zwilgmeyer formidler et begrenset verdensbilde og når den impliserte forfatteren snakker til leseren over hodet på Inger Johanne. Inger Johannes holdninger og handlinger går som oftest på bekostning av dem som er fattigere enn henne, og hun bruker mye av boken på å beskrive menneskene rundt seg

negativt, spesielt i utseende. Når hun er slem mot andre på denne måten, beviser det at Inger Johanne faktisk synes hun er bedre enn andre, til tross for at hun ikke liker at andre påpeker det.

3.1.2 Agnes

Agnes står, i motsetning til Inger Johanne ikke i sentrum av gjengen eller klassen sin. Hun forteller hele klassens historie, men fra hennes eget perspektiv som ofte kommer fra sidelinjen. Man blir ikke like godt kjent med Agnes som man blir med Inger Johanne, til tross for at begge bøkene er skrevet med dramatisert førstepersonsforteller. Agnes har ingen tydelige karakteristikk slik som mange av de andre i klassen hennes, for eksempel Rikke-Ursula med de blå flettene, fromme Kaj, adopterte Anna-Li, store Hans eller smukke Rosa, som konstant blir referert til med kallenavnene. Hun er også en av de første som må gi fra seg noe av betydning og det er de helt nye, grønne sandalene sine hun må ofre (s. 25). Etter hver innser Agnes at hun har sluppet billig unna sammenlignet med flere av de andre i klassen. Hun observerer utviklingene med forferdelse, men til tider også med en viss skadefryd. «Der var ved at komme gang i betydningen, og vores jubel ville ingen ende tage da lille Ingrid spagfærdigt hviskede at Henrik skulle komme med slangen i formalin» (Teller, 2010, s. 36). Agnes blir revet med og jubler sammen med resten av klassen over det store offeret sønnen til naturfagslæreren blir nødt til å komme med.

Samtidig forstår Agnes tidlig at leken har potensiale til å spinne ut av kontroll. Når reglene forandres og ingen lenger har mulighet til å velge selv hva de skal legge på haugen av betydning, går det opp for Agnes at lekens gang også kommer til å ramme henne selv. Hun ser at de tidligste ofrene må kvitte seg med ting de virkelig er glade i, og hun vil nødvendig miste det som betyr aller mest for henne. Derfor prøver hun å avslutte leken før det blir hennes tur, men hun blir gjennomskuet av Gerda og får turen sin raskere enn hun hadde planlagt (s. 26). Agnes innrømmer til leseren at det var derfor hun prøvde å stoppe det, noe som bidrar til å gjøre henne til en sympatisk karakter, fordi hun fremstår ærlig og viser at hun har selvinnsikt.

Jeg vidste det. Og hvis jeg skal være helt ærlig, var det nok også derfor jeg forsøgte at stoppe innsamlingen. Det havde kun været et spørgsmål om tid før nogen pegede på sandalerne. At det skulle blive øv, bøv, åh så dumme grin Gerda, gjorde det kun verre. (Teller 2010, s. 25)

Ved Agnes sin tur skjer det et skifte i leken. Agnes blir så sint på Gerda, at hun sverger hevn og bruker tre dager på å smiske med henne for å finne hennes «ømmepunkt» (s. 28). Det er Gerdas hamster, Oscarlille, valget faller på. For det første ser man her hvor utspekulert og følelsesdrevet Agnes kan være, og det er første gang noen tar seg god tid til å planlegge en hevn. For det andre er det også den første gangen tingen av betydning ikke er et livløst objekt, men et levende vesen, og Agnes er den som forskyver verdiforståelsen i leken. Senere er det også Agnes som bestemmer seg for å hente Pierre Anthon når hele klassen slåss etter at Sofie overbeviser dem om at Pierre Anthon har hatt rett hele tiden. «Det var som ville vi slå hinanden i hjel. Og med ét vidste jeg, at jeg var nødt til at hente Pierre Anthon» (Teller, 2010, s. 119). På denne måten kan man se hvordan Agnes er sentral og viktig for handlingen, til tross for at hun ofte forteller klassens kollektive historie fra sidelinjen.

I likhet med Inger Johanne, virker fortelleren Agnes også selvbevisst fordi det ofte forekommer lyriske diktlinjer underveis, et virkemiddel som gjør verket mer poetisk. Innslagene av diktlinjer i fortellingen viser at fortelleren er sjangerbevisst og forholder seg aktivt, men indirekte, til et publikum. I starten begynner verselinjene som gradbøyinger av adjektiv: «Bange, mere bange, mest bange» (s. 7), før adjektivene blir byttet ut med substantiv eller fraser, samtidig som rytmen beholdes: «Ikke noget. Ingenting. Intet» (s. 24), «Had. Mere had. Alle mot alle» (s. 120). Verselinjene gjør at Agnes fremstår som kreativ, samtidig som det gjør at hun virker bevisst over at hun skriver. De virker også ettertenksomme og gir inntrykk av at hun reflekterer over det som skjer, etter det har skjedd. Boken er skrevet i preteritum og i det siste kapittelet får man vite at Agnes forteller historien åtte år senere, uten at det kommer frem hvem hun forteller den til eller hvem tilhøreren er. Agnes fremstår som en pålitelig forteller, til tross for at hun noen ganger går tilbake på det hun har sagt tidligere, fordi hun endrer mening når hun reflekterer over hendelsene. Hun forteller hele klassens historie og snakker på vegne av de andre, men man får aldri inntrykk av at hun ikke forteller sannheten eller snur om på den for å sette de andre i dårligere lys. Tvert imot, innrømmer Agnes flere ganger ting som viser at hun er i stand til å gjøre slemme eller slue ting for å komme bedre ut selv. For eksempel gjør hun et nokså inngående forsøk på å jukse med kortstokken når klassen skal trekke kort for å avgjøre hvem som skal grave opp Elises lillebror.

3.1.3 Verkenes «vi» og den impliserte leseren

Det er flere som tidligere har skrevet om vi-et i *Vi Børn*, blant andre professor i nordisk litteraturvitenskap, Harald Bache-Wiig. Han mener at Zwilgmeyer inkluderer leseren i verket både ved å bruke *vi* i tittelen og ved å henvende seg direkte til leseren i teksten. Ved å inkludere leseren på denne måten blir han eller hun en del av bokas imaginære *vi* og en del av Inger Johannes vennegjeng. «Dermed kan også Inger Johanne/Dikken Zwilgmeyer sies å bidra til konstruksjonen av en kollektiv barnlig subjektivitet [...]. Inger Johanne trer fram som selvoppnevnt representant for alle norske barn» (Bache-Wiig, 1999, s. 35). Leseren blir dratt inn i fortellingene som vitner, både gjennom direkte og indirekte tiltale. Henvendelsene til leseren blir tydelige når Inger Johanne presenterer fortellingen eller stedet den foregår på, kommer med innskutt informasjon eller som en dramatisk effekt mens hun forteller.

Henvendelsene er direkte når Zwilgmeyer bruker «dere» for å adressere leseren, som i kapittelet om læreren Eiebakke: «Jeg skjønnte med en eneste gang at det var Eiebakkes mor; men ved dere, hvad jeg sagde?» (Zwilgmeyer, 1890, s. 60). Mens de er indirekte, for eksempel når Inger Johanne kommer med impulsive reaksjoner til det hun forteller: «Uf, det er mange gange leit at være saa lattermild!», forteller hun leseren når hun skal rettfærdiggjøre oppførselen sin overfor den mobbede læreren (s. 54). Gjentatte ganger skyter hun også inn muntlige utsagn som: «Tænk, generet for os, som gik med korte kjoler og fletter nedover ryggen!» (s. 54) eller: «Men tænk: endda jeg havde saa gruelig ondt af Peder, [...] saa var der noget saa græsselig spændende ved at se paa» (s. 49). Til tross for at disse muntlige innskytelsene ikke er direkte henvendelser til leseren, bidrar de til å inkludere leseren i narrativet. Det føles nesten som at man hører en nær venninne fortelle en historie og at man tar del i barndommen Inger Johanne beskriver.

Det er nok denne invitasjonen til deltakelse i verkets verden Bache-Wiig tenker på når han skriver at Zwilgmeyer «ga sine barnelesere hjelp til å danne et *kollektivt selvbilde*, en klar oppfatning av hva det å være barn går ut på og de rettigheter og muligheter det innebærer» (1999, s. 38, kursiv som i originalen). Han mener tittelens «store vi» og henvendelser inkluderer alle norske barn, og at barndommen i *Vi Børn* blir «fremstilt som bevegelse, åpenhet og mangfold» (s. 36). Bevegelsen kan komme til uttrykk ved Inger Johannes frihet til å gjøre (nesten) det hun vil, men de to andre beskrivelsene kan være litt vanskelig å få taket på. For, som Marianne Egeland påpeker i sin artikkel «Inger Johannes <vi> og <dere>» (2017) er ikke Inger Johannes barndomsskildringer hverken spesielt åpne for flere forskjellige lesere eller særlig mangfoldige av natur. Egeland viser til en forskningsrapport fra 1902, om

blant annet fritidslesingen til mellom 1500 og 2000 skoleelever i hovedstaden mot slutten av 1800-tallet, for å si noe om hvem de faktiske leserne av Inger Johanne-bøkene var. Det kommer frem at det er «en bemerkelsesverdig forskjell i Dikken Zwilgmeyers popularitet på den offentlige og de private skolene i materialet, særlig om vi sammenligner Tøiens [offentlig skole] 13 prosent totalt med Olaf Bergs [privatskole] 71 prosent» av elever som oppga Inger Johanne-bøkene som lesestoff (2017, s. 282).

Det kommer frem i forskningsrapporten at de som leste *Vi Børn* og de andre Inger Johanne-bøkene, først og fremst var unge jenter fra den øvre middelklassen, altså barn som var nære Inger Johanne i alder og sosial bakgrunn. Bruker man Booths definisjon av implisert leser, ser man at de faktiske leserne ligger tett på den impliserte leseren Inger Johanne henvender seg til direkte i boken. Det er tydelig at den impliserte forfatteren ikke er ute etter å utfordre leserens holdninger, for eksempel om folk fra andre sosiale sjikt enn Inger Johannes eget. Det ser man fordi den impliserte forfatteren ikke inviterer leseren til å reflektere over hendelsene i noen særlig grad, og derfor tar det som en selvfølge at den impliserte leseren tenker likt som Inger Johanne. I kapittelet som heter «Krig», ser Inger Johanne og venninnene på at «deres» gutter tar akebakken fra de fattige barna utenfor byen, og hun skildrer deres første møte nøkternt, før hun setter dem i motsetning til hennes egen vennegjeng: «Det er bare fattige folk, som bor udover Tangen, lodser og sjøfolk og arbeidsmænd [...]. Hele bakken yrede af børn i dag, [...]. Kjælker var der ikke mange af, de rendte mest paa lange bord [...]. Men ingen af vore gutter var endnu at se» (s. 32). Her kommer det tydelig frem en «oss og dem»-mentalitet og man kan se hvorfor Egeland stiller spørsmålsteget ved Bache-Wiigs inkluderende «store vi».

I *Intet* forteller Agnes hele klassens historie og bruker ofte *vi* når hun forteller, men henvender seg ikke direkte til leseren slik som Inger Johanne gjør. Hun veksler mellom å fortelle fra klassens perspektiv og sitt eget. Når Agnes skildrer sine egne tanker, kan hun ofte innrømme ting til leseren hun ikke tør å si til noen andre, nesten som om hun skriver en dagbok. I likhet med Inger Johanne, kommer også Agnes med indirekte henvendelser til leseren gjennom muntlige innskytelser: «Nej, hvor vi forbandede ham» (Teller, 2010, s. 41). På denne måten ser man et annet eksempel på at Agnes er en selvbevisst forteller. *Vi-et* i *Intet* er ikke like direkte inkluderende som det er i *Vi Børn*, men det inkluderer ungdomsleseren likevel. Benytter man seg av Johannes Fibigers sjangerbestemmelse av *Intet* som en kollektivroman for ungdom, ser man at romanen henvender seg til leseren gjennom aldersgruppen ungdom. Kollektivromaner skildrer som oftest en folke- eller yrkesgruppe, et samfunnslag eller lignende, og forteller hele gruppens historie fremfor å ha ett individ i fokus

(Lem, 2019). I *Intet* er gruppen som blir skildret, ungdommer, og representeres gjennom stereotypiske identitetsmarkører og generelle sosiale roller i en skoleklasse. Derfor kan man som leser lett kjenne seg igjen i klassestrukturen eller klasse miljøet, og bli inkludert i narrativets *vi*.

Vi-et i *Intet* kommer også til uttrykk gjennom den demokratisk kollektive måten klassen kommer frem til lekens «regler». Det er Jan-Johan som først sier høyt at de er nødt til å gjøre noe (s. 12), Agnes som foreslår at de andre guttene skal banke Pierre Anthon (s.13) og dermed foreslår en eskalering, men blir nedstemt. Lille Ingrid foreslår at de skal si ifra til de voksne (s. 14), men det er det heller ingen som vil, og Ole sier at de skal kaste stein etter ham (s. 15). Klassen blir enige om Oles forslag, som blir et slags kompromiss, fordi de da får muligheten til å fysisk straffe Pierre Anthon uten å være fysisk nære ham selv. De blir enige om å eskalere situasjonen, men på en trygg avstand. Med Oles alternativ blir dessuten hele klassen utøvende, fremfor at bare guttene skal ta skylden om noen finner det ut. Etter å ha truffet Pierre Anthon i hodet med en stein, tror de en kort stund at det hele er over, men Pierre Anthon gir seg ikke. Det er da Sofie endelig sier ««Vi er nødt til at bevise for Pierre Anthon at der er noget som betyder noget» [og] med det samme vidste alle vi andre hvad der skulle gøres» (s. 21). Hele klassen jobber sammen for å komme frem til et felles normsett som bestemmer hva som må til for å overbevise Pierre Anthon om at ting har mening. Sammen forskyver de etter hvert reglene, og forandringene skjer så sakte at ingen legger merke til at leken er ute av kontroll før det er for sent. Gruppementalitetens *vi* er en sentral del av fortellingen fordi den viser hvor lett det er å bli revet med, samtidig som at den inkluderer den impliserte leseren.

Vi-et formidler også klassens samarbeid og representerer det at ingen av elevene er mer skyldige enn noen andre. De er alle sammen om å lage reglene, forskyve verdibegrepet og eskalere situasjonen. Samholdet vises også gjennom selvfølgen av at alle i klassen må gjøre det de får beskjed om, og gruppepresset gjør seg gjeldende. Selv om omstendighetene og handlingen i *Intet* er spesifikke, er de eksistensielle følelsene og spørsmålene om mening typiske for ungdommer (Cullberg, 1995, s. 44–45), og boken blir dermed generelt gjeldene for aldersgruppen. Tæring skole blir symbolet for barndommens begrensinger, samtidig som at klasse 7A er i ferd med å bli modne nok til å skjønne at de trenger skolen for å få utdanning og «blive til noget, til nogen» (s. 9). Agnes forteller på vegne av klassen at ingen av dem er villige til å innrømme at Pierre Anthon er inne på noe. Gjør de det, faller alt sammen, og de nekter å gi slipp på illusjonen om at de gjør noe nyttig ved å avfinne seg med samfunnets normer. «Skolen var så grå og grim og kantet at jeg næsten ikke kunne få vejret, og det var

ligesom om skolen var livet, og det var ikke sådan livet skulle se ud, men det gjorde det alligevel» (s. 11).

Inger Johanne prøver mer aktivt og direkte enn Agnes å inkludere leseren, men Teller adresserer hele aldersgruppen ved å appellere til følelser typiske for den impliserte leseren. Dermed er *vi-et* i *Intet* større og mer inkluderende enn *vi-et* man finner i *Vi Børn*. De direkte henvendelsene og den iscenesatte nærheten mellom Inger Johanne og leseren bidrar til å vekke empati hos leseren, men den blir svekket av *vi-ets* begrensinger og utestengninger. I *Intet* er *vi-et* rausere, og det er lettere å sette seg inn i karakterene og få sympati for dem fordi de er basert på typer leseren blir nødt til å utfylle selv. En slik lesning inviterer til en aktiv deltakelse i verket og vekker dermed empati hos leseren. Når det gjelder den narrative situasjonen, eller måten historier blir fortalt på, er både Keen og Booth enige om at det er førstepersonsfortellinger, der handlingen blir skildret av en jeg-forteller som selv er med i fortellingen, som fremmer karakteridentifikasjon og empati hos leseren best (Keen, 2007, s. 96; Booth, 1983, s. 377–378). Både Zwilgmeyer og Teller benytter seg av førstepersonsforteller og henvender seg til leseren, men i forskjellig grad. Dermed øker de både nærheten mellom fortelleren og den impliserte leseren, og autentisiteten til barnefortelleren. De inkluderer leseren i narrativet og tar opp generelle, aldersaktuelle temaer som gjør det lettere for leseren å sette seg inn i fortellingen og karakterene. Disse fortellertekniske grepene er strategier forfatteren kan bruke for å vekke empati hos leseren og å øke sjansen for at leseren lærer noe av leseropplevelsen.

Man ser også at det både i *Vi Børn* og *Intet* i stor grad oppstår det Suzanne Keen (2007) kaller kategorisk empati, heller enn situasjonsbetinget empati, gjennom den generelle barndommen som blir formidlet i verkene. Kategorisk empati, den empatien som oppstår hos leseren som kjenner seg igjen i romankarakteren, rammer kanskje flere lesere fordi den ikke er avhengig av at leseren kjenner seg igjen i gitte eller spesifikke situasjoner. På denne måten kan leserempatien som vekkes når man leser *Vi Børn* være mer situasjonsbetinget, enn en lesning av *Intet* inviterer til, fordi Inger Johanne tilbyr flere forskjellige historier som er generelle nok til at mange lesere kan komme på lignende minner fra egen barndom.

3.2 Sentrale episoder fra verkene

3.2.1 «Krig» (*Vi Børn*)

I «Krig» blir Inger Johanne med lillebroren Karsten og de andre guttene for å ta den gode akebakken fra de fattige barna på Tangen. Det er ikke Inger Johanne som tar initiativ til

kuppet, men tvinger Karsten til å fortelle henne det han vet om guttenes plan. Hun blir umiddelbart begeistret og tar med seg noen venninner for å se på krigen som skal finne sted. Inger Johanne har slått kneet i deres egen underlegne akebakke, men akter ikke å la smertene stoppe henne fra å overskue snøballkrigen. «Jeg haltede opover bakken med mit saare knæ, men indeni mig bestemte jeg mig til, at jeg vilde ut paa Tangen ieftermiddag og se paa krigen, om saa knæet gjorde aldrig saa ondt» (Zwilgmeyer, 1890, s. 31). Inger Johanne fryder seg med å være tilskuer til noe ulovlig eller farlig, og hun tar det som en selvfølge at hun skal være der for å se det. Når guttene i vennegjengen til Inger Johanne dukker opp, merker hun den spente stemningen, og blir frydefullt nervøs: «Huf, jeg fik næsten hjerteklap» (s. 33). Til tross for at Inger Johanne ikke er direkte involvert i krigen, er kommentarene hennes fra sidelinjen avslørende nok til at de sier noe om henne som karakter.

Hun blir så revet med av det spennende dramaet mellom byguttene og Tangenbarna at hun ikke stopper og reflekterer over om de fortjener det. Inger Johanne er privilegert nok til at hun ikke tenker på konsekvensene av handlingene sine, og som inaktiv tilskuer blir hun delaktig medkriger, likevel. Det kommer frem at hun synes det er fryktelig spennende å være vitne til snøballkrigen, og tar ikke innover seg at hennes egen spenning går på bekostning av Tangenbarnas akeglede. Før det til slutt kommer en voksen og tilbyr Inger Johanne en annen versjon av hendelsene og tvinger henne til å tenke over hva hun er med på. Hun får umiddelbart dårlig samvittighet og knuser kassen med snøballer, før hun går hjem og gråter. Hun forteller leseren at hun angrer, men det hindrer henne ikke i å beskrive den voksne Kristen som «en liden sortsmudsket mand» (s. 37). Fortelleren Inger Johanne skriver ned historien en tid etter at hendelsene fant sted, og karakteristikken av Kristen som liten og skitten tyder ikke på at hun egentlig forandrer syn på de fattige, angeren til tross.

3.2.2 «Eiebakke» (*Vi Børn*)

Kapittelet som heter «Eiebakke» handler om hvordan Inger Johanne og klassevenninnene mobber den nye læreren sin, og er det beste eksempelet på hvor fæl Inger Johanne kan være. Hun forteller hvor mye hun angrer på det de gjorde mot ham, og kapittelet når høydepunktet når Inger Johanne møter Eiebakkes mor, fordi det er da hun blir konfrontert med det fæle hun har gjort. Inger Johanne innrømmer at det var henne selv som satte i gang mobbingen og sørget for at den fortsatte, men forsikrer leseren om at hun angrer voldsomt. Hun angrer spesielt mye fordi Eiebakke døde bare et år eller to etter han hadde vært læreren deres og at hun derfor aldri fikk sagt unnskyld til ham. Hun innleder fortellingen med å si at hun gjerne

har lyst til å fortelle denne historien nettopp fordi «det kanskje kunde lette mit hjerte – for jeg var lei, afskyelig lei mod ham, og nu angrer jeg det saa usigelig» (s. 53). På denne måten fungerer fortellingen dels som en skremselshistorie, som advarer leseren mot å oppføre seg slik som Inger Johanne gjør, og at slemme barn blir plaget av en voldsom anger. Samtidig virker det som hun synes det er litt stas å ha opplevd så sterke følelser som da hun skjønnte at hun ikke fikk muligheten til å si unnskyld til Eiebakke: «Jeg har ofte tænkt, at større sorg findes nu vel ikke i verden. Og tænk, den har jeg, Inger Johanne, alt prøvet, endda jeg ikke er mere end tretten aar gammel» (s. 53). Her kommer den koketterende Inger Johanne til syne igjen, og hun smykker seg nærmest med de vonde følelsene hun har knyttet til sin egen oppførsel. Utsagnet setter ikke Inger Johanne i noe godt lys, i og med at det ikke virker som at hun greier å sette seg inn i Eiebakkes situasjon. Hun tenker at det er henne det er synd på, som sitter igjen med skyldfølelsen, og ikke Eiebakke som ble mobbet av sine egne elever. Mobbingen startet med at Inger Johanne syntes at Eiebakke var så rar da han dukket ned bakom kateteret for å blåse seg i nesen, og ville at hele klassen skulle gjøre det samme neste gang, slik at alle jentene var ute av syne da han kom frem igjen. «Han skjønnte godt, at vi holdt skøi med ham. Fra den dag begynte det, at vi var leie mod ham» (s. 56). Inger Johanne så hvor flau og berørt Eiebakke ble av stuntet deres, men fortsatte likevel å finne på nye ting for å plage ham fordi hun synes det var gøy. Mobbingen blir enda verre når klassen finner ut at Eiebakke har en «gammel, fattig fjeldkone til mor» (s. 59).

Inger Johanne ser en dag en eldre dame komme inn i skolegården, antar at det er Eiebakkes mor og bestemmer seg for å bruke det mot ham. Hun gjør Eiebakke og resten av klassen oppmerksomme på at en dame går rundt der nede og tigger etter penger. Klassen stormer til vinduet for å se, og Inger Johanne ser på Eiebakke at han umiddelbart forstod at det var moren hans hun snakket om. ««Nei, det er min mor», sagde han ganske sagte. Jeg fik et stik i hjertet med det samme, men jeg lod som ingenting; klokken ringte netop, og Eiebakke skyndte seg ut» (s. 61). Her ser man hvordan Inger Johanne til en forandring, i gjerningsøyeblikket forstår at hun gjør noe galt, men at hun likevel later som at ingenting er i veien. De andre jentene ble imponerte av at hun turte å si noe sånt, men Inger Johanne greier ikke å nyte skrytet fordi hun allerede angrer.

Senere den dagen møter Inger Johanne Eiebakkes mor tilfeldig, og hun takker Inger Johanne for at hun og klassen er så snille og greie mot sønnen hennes. Eiebakke har bare fortalt moren fine ting om klassen sin for at hun ikke skal bekymre seg for ham og det gjør situasjonen mye verre for Inger Johanne. I møtet med Eiebakkes mor konfronteres hun med sine egne handlinger, men hun innrømmer ikke høyt at hun har gjort noe galt og flykter fra

den ubehagelige situasjonen. Inger Johanne reflekterer ikke rundt handlingene sine, annet enn å innrømme overfor leseren at hun angret. Skyldfølelsen handler ikke om at hun for eksempel innså hvordan Eiebakke følte seg eller lærte noe av situasjonen og hadde tenkt til å slutte å mobbe ham fremover, men om at hun ikke fikk sagt unnskyld. Samme dag får Inger Johanne meslinger og når hun kommer tilbake til skolen har Eiebakke fått jobb et annet sted. Dermed slipper Inger Johanne å forholde seg til ham noe mer og leseren får aldri høre noe mer om saken.

3.2.3 Uskylden (*Intet*)

En av de mest sentrale og alvorlige hendelsene i *Intet* er når Sofie må gi fra seg jomfrudommen sin til haugen av betydning. Store Hans er så forbannet for å ha mistet den nye sykkel sin at han velger å ta jomfrudommen, eller «uskylden», til Sofie. Jomfrudommen blir symbolet på hele klassens uskyldighet og barndom, og det alle på sett og vis ofrer for å overbevise Pierre Anthon (og seg selv). Det er Store Hans selv, som skal gjennomføre akten og tar med seg fire av de andre guttene for å hjelpe til. Fordi Agnes ikke er tilstede får ikke leseren vite nøyaktig hva som skjer den kvelden, bare at det neste dag var «en lille smule blod og noget slim på et ternet lommeterklæde der lå øverst oppe på dyngen av betydning, og Sofie gikk lidt mærkeligt som om hun havde ondt når hun flyttede benene» (Teller, 2010, s. 66). Agnes vil nesten ikke fortelle leseren hva Sofie må avlevere, fordi «det var så ækelt og væmmeligt at næsten alle vi andre gikk i forbøn for hende» (s. 64). Agnes skjønner at det er galt, men kommer ikke på at de burde si stopp snart. Det virker ikke helt som at hun greier å fullføre tanken om at leken om betydningen har gått for langt, fordi hun og de andre er fanget i en gruppementalitet som bygger på sine egne moralske regler om hva som er rettferdig og rimelig. «Store Hans var nådesløs. Og vi måtte selvfølgelig medgive ham at vi andre hadde været ubøjelege, da han skulle aflevere den neongule cykel» (s. 64). Her gjenforteller Agnes Store Hans' argumentasjon til leseren og formidler klassens eget verdsett. Alle blir derfor enige, om enn noe motvillig, om at det er mest rettferdig om Sofie gjør som hun har fått beskjed om.

Dagen Sofie skal gi jomfrudommen sin til haugen, er klassen mer stille og alvorlige enn vanlig på skolen, noe som kan tyde på at det er flere som opplever en indre splittelse angående leken deres. Agnes ser på likbleke Sofie og tenker: «jeg tror ikke jeg ville have bebrejdet hende, hvis hun havde sladret i netop dette øjeblikk» (s. 65). Agnes forstår at Sofie kan ha lyst til å trekke seg fra leken og si ifra til de voksne fordi byrden av å måtte gi fra seg

jomfrudommen sin ufrivillig er noe som kan veie tungt for enhver person. Agnes' tankestrøm fortsetter mot Pierre Anthon og rundes av ved det som skal skje med Sofie igjen: «Joh, Sofie gjorde ret i at bide tænderne sammen. Der var trods alt noget ved noget, også selv om dette noget var noget man skulle bli af med» (s. 66). Her går Agnes altså tilbake på det hun har tenkt tidligere, og rettfærdiggjør lekens gang og klassens verdisystem for seg selv. Hun tenker at resultatet av handlingen er til det beste for klassen som fellesskap. Når Agnes reflekterer over Pierre Anthon forteller hun leseren at hun «kom til at tænke på begynnelsen, og på hvordan Pierre Anthon råbte efter os oppe fra blommetræet» (s. 65). Hun sitter i klasserommet der alle i klassen er uvanlig stille, mens læreren deres prøver å få ut av dem hva som er galt. Hun kom til å tenke på begynnelsen, men uten å reflektere over hvordan de har havnet der de er nå eller hvordan de kanskje mistet kontrollen underveis. Sofie er den i klassen som får tydeligst varige men av leken de holder på med, og ender opp med å bli plassert «et sted hvor man beskytter folk som hende mod sig selv» (s. 128). Hun blir altså aldri helt seg selv igjen etter hendelsen, og Agnes blir litt redd for henne og mørket hun nå bærer med seg. Sofies apati dekker over sinnet som er i ferd med å bygge seg opp på innsiden av henne, og til slutt mister hun forstanden. Sofie er en av de mer aktive karakterene i *Intet*, fordi hun er den som får klassen til å skjønne at Pierre Anthon likevel har hatt rett hele tiden, og utløser dermed kjempeslagsmålet som ender med Pierre Anthons død.

3.2.4 Pierre Anthons død (*Intet*)

Pierre Anthons død er en av de mest sentrale hendelsene i *Intet*, fordi det er med det kollektive drapet på Pierre Anthon at klassen bryter det siste tabuet, døden. Johannes Fibiger påpeker hvordan *Intets* komposisjon minner om et overgangsritual, der barna gjennomgår en modningsprosess som gir dem en ny identitet og ny innsikt. I løpet av overgangsritualet gjennomgår klassen tre symbolske ofringer som representerer de tre tabuene seksualitet, det sakrale og døden. De seksuelle ofringene er Sofies uskyld og til en viss grad den avkappede pekefingeren til Jan Johan som fungerer som et fallossymbol, de sakrale ofringene er fromme Kajs kors og Hussains bønneteppe, mens de dødelige ofringene er Oscarlille, Elises lillebror, hundehodet og Pierre Anthon (Fibiger, 2011, s. 7). Selv om det er flere dødelige ofringer, er det likevel Pierre Anthon som veier tyngst, fordi han er et menneske som aktivt blir drept av klassen i fellesskap. Oscarlille er et hamster og fryser i hjel ute i sagbruket, Elises lillebror er allerede død, Askepot er en hund og det er bare smukke Rosa som får i oppdrag å drepe hunden (selv om det er Sofie som ender opp med å gjøre det). Til gjengjeld er drapet på Pierre

Anthon spontant og drevet av raseri, og ikke planlagt nøye slik som de andre ofringene. Men Agnes innrømmer at det i øyeblikket, virket som det eneste riktige å gjøre.

Når jeg nu kigger tilbake på det, må det have været meget uhyggeligt. Men det er ikke sådan jeg husker det. Mere at det var rodet. Og godt. Det gav mening at slå på Pierre Anthon. Mening at sparke til ham. Det havde betydning, også selv om han lå ned og ikke kunne forsvare sig og efterhånden heller ikke forsøgte på det. (Teller, 2010, s. 123)

Å drepe Pierre Anthon var den eneste måten å få ham til å holde munn. De var ferdige med leken, blitt avslørt av de voksne og solgt haugen av betydning til et museum i New York, og Pierre Anthon var ikke imponert. ««Hvis det der virkelig betød noget, så hadde I vel ikke solgt det?» endte Pierre Anthon sin svada [...]. Pierre Anthon hadde vundet. Men så begik han en fejl. Han vendte ryggen til os» (s. 122).

Dagen før museumsfolkene skal komme og hente haugen av betydning blir alt sammen virkelig for Sofie. Det har gått opp for henne at haugen mister all betydningen hvis de selger den, og de andre skjønner at hun har rett, men vil ikke innrømme det. ««Hvis dyngen ikke betyder noget, så har Pierre Anthon ret, og der er ingenting der betyder noget!» fortsatte Sofie. «Intet!»» (s. 117). Sofie er kanskje en av dem som har mistet mest i leken om meningen, og det tærer hardt på henne. Sinneutbruddet hennes setter i gang et masseslagsmål mellom hele klassen som begynner å delje til den som bestemte skjebnen deres. Agnes henter Pierre Anthon og han får for første gang se hva klassen har stelt i stand for ham.

4 Voksne og barn

Det asymmetriske forholdet mellom den voksne forfatteren og barneleseren er bygget på en ujevn maktstruktur mellom voksne og barn som, ifølge Maria Nikolajeva, er tilstede i en eller annen form, i all litteratur for barn (2010, s. 7). Den ujevne maktstrukturen gjør, som Perry Nodelman har vært inne på, at man kan sammenligne barnelitteratur med litteraturen til andre marginaliserte grupper. Derfor kan man med hell anvende litteraturteori som utforsker maktstrukturer, for eksempel feministisk litteraturteori eller queer teori, som inspirasjon til å analysere barnelitteratur ved å utforske maktubalansen mellom voksne og barn. Sammenlignet med voksne har barn begrenset frihet. De mangler både økonomisk og samfunnsdemokratisk frihet, samtidig som de til en viss grad mangler bevegelsesfrihet fordi de bor med verger og må gå på skolen og lignende. Utenfor barnelitteraturen er det normative at de voksne har all makten og at barn har lite eller ingen makt. Barnebokforfatterne snur ofte om på voksen-normativiteten for å sette barnet i sentrum og gir dermed barnet mulighet til å leve ut frihetsfantasier gjennom bøker, om enn kortvarig (Nikolajeva, 2010, s. 9).

Maktubalansen er bakgrunnen eller årsaken til mange av barnelitteraturens troper, som det fremmede og foreldreløse barnet, eller "nødvendigheten" av hjemme-borte-hjem-strukturen som tvinger barnet ut av huset og vekk fra begrensningenes trygghet. Det er utenfor hjemmets trygge rammer barnekarakterene får muligheten til å boltre seg og å være sjef over egen barndom, før de som oftest skjønner at det er godt å bli tatt vare på av voksne og vil hjem igjen. De forstår også at de til slutt må bli voksne selv og godtar etter hvert voksen-normativiteten (Nikolajeva, 2010, s. 7). I denne forbindelsen utvikler Nikolajeva begrepet *aetonormativitet* (fra latin: *aeto-*, det som har med alder å gjøre), som beskriver den narrative situasjonen der voksen-normativiteten igjen tar over for den uunngåelig midlertidige barnenormativiteten. «Here is the essence of aetonormativity in a nutshell: the child hero can be as brave, clever and strong as he pleases, but in the end, an adult will take over» (Nikolajeva, 2010, s. 20). Derfor er barnenormativiteten uunngåelig midlertidig, enten fordi barnet savner hjemmet, en voksen karakter til slutt tar styringen, eller ved at barnet selv vokser opp og godtar voksen-normativiteten.

Ved å se på maktubalansen eller avstanden mellom barn og voksne i *Vi Børn* og *Intet*, kan man si noe om barnesynet i verkene. Dermed kan man også si noe om hva den impliserte forfatteren formidler til den impliserte leseren om det å være barn, eller hva den vil at leseren skal lære. I begge verkene er det er sjeldent at noen av barnas foreldre eller andre voksne er tilstede. I *Vi Børn* får man stadig høre om voksne i byen, men det gjelder sjeldent foreldrene.

De voksne er stort sett kun tilstede i historien for å bli gjort narr av og for å gjøre avstanden mellom barndom og voksenliv større. Situasjonene der barna blir observert av en voksen gir samtidig Inger Johanne muligheten til å reflektere over de forskjellige rollene hun har. Med det fremstår hun som en noe mindre endimensjonal og statisk karakter, i alle fall til neste gang hun gjør noe galt eller baksnakker noen. «Men jeg betvang mig, for der inde i kontorvinduet hos papa saa jeg politibetjent Weibys violette næse, og han troede vel, jeg var blevet tullerusk, hvis jeg bar mig slig» (Zwilgmeyer, 1890, s. 27). Her ser man hvordan Inger Johanne ligger i skjæringspunktet mellom barn og voksen, fordi hun er klar over at det ikke tar seg ut å oppføre seg vilter og barnslig foran voksne og at andre spilleregler gjelder foran dem. Hun er ikke helt ferdig med å være barn, samtidig som hun glimtvis gleder seg til å bli en voksen dame og gå i fine klær og te seg fint: «Jeg knappede mine lange, lysebrune hansker ordentlig og pent, hanskerne gik langt opover haandledet, holdt muffen stramt ned, og skjød brystet ud og maven ind, slig som de voksne damerne gjør» (s. 27).

Det er altså nok av situasjoner der Inger Johanne og vennene hennes er i samvær med eller blir observert av voksne, men hovedfokuset i historiene er episoder der barna får være barn og teste grenser alene. Det vil si at det i stor grad er barnenormativiteten som råder. Når Inger Johanne blir observert av en voksen, blir hun tvunget til å se seg selv utenfra og dermed ta stilling til sin egen oppførsel og veksle mellom rollene sine. Dermed fungerer de voksne som en viss regulerende instans, og representerer voksenlivet og alle dets rigide regler direkte. *Vi Børn* er ikke spesielt preget av en hjemme-borte-hjem-struktur, fordi verkets form er basert på episodiske hverdagsfortellinger der Inger Johanne stopper å fortelle ganske umiddelbart etter historienes høydepunkt. Fortelleren Inger Johanne er dermed ikke tvunget til å forholde seg til et overordnet handlingsforløp, der hun for eksempel *må* komme hjem på slutten av dagen eller snakke direkte med foreldrene. Inger Johanne forteller derfor lite om hva som skjer hjemme hos henne og fokuserer på lek og barndom utenfor hjemmet. På grunn av de selektivt valgte historiene, får vi ikke inntrykk av at Inger Johanne blir særlig undertrykket eller begrenset av de voksne. Det virker snarere som at hun stort sett har friheten til å gjøre det hun vil, noe som er sjeldent i barnelitteraturen. I tillegg til verkets form, er Inger Johannes opphøyde status med på å gi henne frihet over egen tilværelse. Hun har for eksempel sommerferie, i motsetning til mange lavere stilte barn på denne tiden som ofte var nødt til å jobbe da de ikke var på skolen (Egeland, 2017, s. 293; Sjøbye, 2001). Derfor har Inger Johanne rom til å drive rundt og finne på rampestreker med vennene sine. Statusen hennes gir henne også overtaket over noen av de dårligere stilte voksne i byen. Dette kommer spesielt til uttrykk i kapittelet der hun tar initiativ til å mobbe læreren Eiebakke. Han er ifølge Inger

Johanne en stakkarslig fyr, og de greier rett og slett ikke la det være å plage ham. «Jeg syntes han var en saadan inderlig rar liden tusseladd af en mand» (s. 55). Det kan tenkes at hun tillater seg selv å tenke slik om ham fordi hun vet at han har lavere sosial status enn henne, og dermed ser man at den impliserte forfatteren avslører at klasse og sosial status utraderer den statusen alder gir.

I *Intet* er det svært viktig for barna å holde haugen av betydning skjult for de voksne. Barnas foreldre finnes bare i bakgrunnen av fortellingen og blir som oftest bare referert til indirekte. Et eksempel er når Agnes skal snike seg ut på kvelden for å hjelpe til med å grave opp Elises lillebror, og det bare blir antydnet at foreldrene er opptatte med andre ting: «Fjernsynet lød svagt inde fra stuen» (Teller, 2010, s. 49). Læreren deres, Eskildsen, er den eneste voksne karakter i romanen. De fleste andre voksne opptrer bare i generelle roller som foreldre, politibetjenter, journalister eller museumskuratorer som aldri eller sjeldent interagerer direkte med barna i fortellingen. Eskildsen uttrykker noe bekymring utover skoleåret og påpeker at han synes klassen har blitt annerledes, men griper ikke inn og er stort sett en nøytral karakter. «Mens Eskildsen snakkede og snakkede om vores mærkelige opførsel siden august, vendte jeg hovedet og kiggede på Sofie» (s. 65). Eskildsen opptrer bare som bakgrunnsstøy, og skolehverdagen går tilsynelatende sin vante gang. Det virker ikke som at klasse 7A på Tæring Skole synes det er nevneverdig fælt å gå på skole, og i *Intet* blir det ikke de voksne som har opposisjonsrollen direkte, men Pierre Anthon som representerer det utrygge ved voksenlivet og fremtiden deres. Agnes og resten av klassen er allerede i ferd med å godta voksen-normativiteten når historien starter, og vil gjerne at Pierre Anthon skal slutte å utfordre den.

Vi kan ikke klage til Eksildsen eller inspektøren eller til nogen andre voksne, for hvis vi klager over Pierre Anthon i blommetræet, er vi nødt til at fortælle hvorfor vi klager. Og så er vi nødt til at fortælle hvad det er Pierre Anthon siger. Og det kan vi ikke, for de voksne vil ikke høre at vi ved at der ikke rigtigt er noget ved noget, og at alle bare lader som om (Teller, 2010, s. 15)

På et plan skjønner klassen at Pierre Anthon har rett, og derfor blir det desto viktigere å motbevise ham og å beholde den uskyldige uvitenheten de hadde før første skoledag. De vil gjerne gå tilbake til å tro at alt har en mening og en verdi, og for å gjøre det må de også overbevise seg selv om at de har rett, men ender opp med å miste barndommens uskyldighet i prosessen, likevel. Kampen om betydningen og de nokså skremmende eksistensielle spørsmålene Pierre Anthon tvinger på resten av klassen kan være et eksempel på det Perry Nodelman kanskje vil mene at foreldre og andre voksne ser på som feil type kunnskap om

voksenlivet, og noe man burde skjerme barneleseren fra. Men, man kan også si at Teller her viser evne til å ta barnet og gryende ungdomstid på alvor og dermed tar parti med barnet.

Intet har i motsetning til *Vi Børn* en sammenhengende handling, og beveger seg mot en mer lukket og endelig avslutning. Man kan også se en tydeligere hjemme-borte-hjem-struktur i *Intet* enn i *Vi Børn*. Agnes og resten av klassen trekker seg vekk fra hjemmene sine og lager en base i sagbruket der barnenormativiteten råder. Aetonormativiteten får utslag når barna igjen går tilbake til sine vanlige liv og godtar voksen-normativiteten etter at Pierre Anthon er død og sagbruket brent ned. Inger Johanne trenger ikke å vokse opp på den samme måten fordi historien hennes ikke trenger å være ferdig ved bokens slutt. Historiens formål er ikke at Inger Johanne skal vokse opp og har derfor ikke det samme fokuset på barns fremtid. Det er statusen til Inger Johanne som gir henne muligheten til å være så fri som hun er, og formålet med fortellingene er å sette det generelle barnet og barndom i fokus. Derfor er de voksne bare en dualistisk motsetning til barna. Voksens tilstanden blir ikke formidlet som en trussel til barndommen på samme måte som i *Intet*, fordi Inger Johanne ikke trenger å forholde seg til den enda. *Intets* formål er å få leseren til å reflektere rundt eksistensielle spørsmål og å ta stilling til påstander om verdi og meningen med livet. Fordi *Intet* har et overhengende handlingsforløp beveger narrativet seg mot en avslutning og en form for konklusjon man ikke får i *Vi Børn*, som er mer preget av de tidstypiske formelbaserte og episodiske hverdagsfortellingene som preget en del av 1800-tallets litteratur for barn.

5 Verkenes normsett

Ved å undersøke hvilke normer som kommer til uttrykk i de litterære verkene, kan man også si noe om hva den impliserte leseren potensielt lærer av romanene. Normene kommer til syne gjennom den impliserte forfatteren som legger føringer for hva leseren skal tenke om karakterene og situasjonene de havner i. At Inger Johanne ser ned på de fattige kommer tydelig frem i flere av fortellingene i *Vi Børn*, og holdningene hennes rammer både barn og voksne. I «Krig» vil Inger Johanne og lillebroren Ake i den lille Akebakken de har i sin del av nabolaget, men ergres stort over at madam Lands vedbod står i bunden av bakken og stenger for dem. Inger Johanne krasjer i boden, faller av kassen de bruker som kjelke og slår kneet hardt. Ut av vedboden titter Kristen vedhugger, «med sine rødsprængte kinder og halte op i bukserne sine». Han spør om hun falt, og Inger Johanne vil ikke engang svare ham: «Jeg værdigede ham ikke et svar» (Zwilgmeyer, 1890, s. 29). Det er tydelig at hun ser ned på ham, og synes at hun er bedre enn ham, til tross for at hun er et barn. Det blir ikke tilbudt et varig, alternativt syn på de fattige i boken, og de gangene Inger Johanne gir inntrykk av å vise sympati eller å sette seg inn i deres situasjon skjer det flyktig. Normsettet i boken impliserer dermed indirekte at det er greit å se ned på andre, baksnakke og mobbe, så lenge man angrer.

Den impliserte leseren i *Vi Børn* er, som vi har sett gjennom Inger Johannes direkte henvendelser til «dere smaapiger, som læser dette» (s. 5), en ung jente som ligger tett på Inger Johanne, og den impliserte forfatteren er ikke ute etter å utfordre eller sette spørsmålstegn ved Inger Johannes holdninger. Når den impliserte leseren er så lik hovedpersonen og fortelleren, gir den impliserte forfatteren leseren bare overfladisk muligheten til å sette seg inn i andre menneskers situasjoner og bidrar dermed til å opprettholde holdningene om klasse og status. Selv om Inger Johanne uttrykker anger og skyldfølelse som umiddelbart setter leseren i ofrenes sko, er disse følelsene så midlertidige at de ikke får feste i karakteren til Inger Johanne. Dermed dveler ikke den impliserte leseren, i likhet med Inger Johanne, ved refleksjonene etter kapitelets slutt, fordi man allerede er i gang med et nytt eventyr.

Normsettet i *Intet* kommer best til uttrykk gjennom Agnes' refleksjoner og egne tanker som er spredt rundt i fortellingen. Når Agnes har bestemt seg for å ta hevn for sandalene og vil smiske med Gerda, innrømmer hun overfor leseren at hun godt vet at det ikke er bra å lyve.

Jeg byttede hårestriker med Gerda, hviskede med hende om drengene og betroede hende at jeg lidt godt kunne lide store Hans (hvilket overhovedet ikke var sandt, men selv om man ikke skal lyve, var dette det min storebror kaldte *fårs masjør*, hvilket jeg ikke var helt sikker på hvad betød, men som i hvert fald indebar at man lige nu havde lov at lyve). (Teller, 2010, s. 28)

Det vil si at Agnes gjenkjenner at lekens ekstreme tilstander krever ekstreme tiltak. Hun vet at det er galt å lyve, men belønningen for løgneren er større og viktigere enn handlingen i seg selv, og denne holdningen blir en del av hele klassens og verkets normsett. Etter at Gerdas hamster er plassert på haugen av betydning blir det helt stille i sagbruket, og hele klassen skjønner at de nå har økt innsatsen i kampen om å overbevise Pierre Anthon. ««Hold kæft hvor er det meget betydning!» sagde [Ole] med eftertryk og kikkede fra Oscarlille over på mig. [...] Jeg måtte bite mig i tungen for ikke at rødme af stolthed» (s. 32).

Agnes veksler mellom å tenke selv og å bli påvirket av gruppementaliteten i klassen. Noen ganger kommer det frem at hun egentlig synes noe av det de gjør er mer galt enn hun gir inntrykk av. Samtidig blir hun revet med når hun er sammen med de andre og gjør sjeldent noe for å irettesette de mer aktivt involverte elevene, som Ole og Store Hans som banker Hussain når han ikke vil gi fra seg bønneteppe sitt (s. 62). Derfor kan det virke som at Agnes opererer under to sett med verdisystemer i *Intet*. Et verdisystem som tilhører resten av klassen og et eget. Når Agnes er alene er hun ikke like påvirket av gruppementaliteten og det kommer til tider frem at hun egentlig synes det de gjør, er galt, men det er til syvende og sist klassens felles verdisystem som veier tyngst hos Agnes. Noen ganger er de flere som er enige om at noen krever for store ofringer, som når de prøver å protestere mot at store Hans vil ha jomfrudommen til Sofie. «Det var ikke det samme, sagde vi. [...] Så selv om vi nok hadde vores fornemmelser, blev det til sidst aftalt» (s. 64). Både Agnes og de fleste i klassen sier først nei til store Hans, før de gir inn for klassens rettferdighetsprinsipper. Dette kan minne om Inger Johannes innrømmelser til leseren i «Eiebakke». Hun viser at hun i øyeblikket tar inn over seg at hun oppfører seg fælt, men er også opptatt av å bli likt av klassevenninnene, og det er det som får henne til å fortsette.

Det er lettere å tilgi Agnes' moralske overtramp, enn det er å tilgi Inger Johanne. Mens Agnes er påvirket av gruppepress og motiveres av både individuelle og felles mål, rettferdiggjør Inger Johanne ofte påfunnene og oppførselen sin med at hun vil ha det moro. Teller får leseren til å godta Agnes' rettferdiggjøring og til å selv bli påvirket av gruppementaliteten. Som leser er det lett å forstå hvordan klassen havner der de gjør, og å akseptere den gradvise verdiforskyvningen som skjer. Fordi Inger Johanne for det første stort sett er den som tar initiativ til å erte, mobbe eller baksnakke, og for det andre viser lite selvinnsikt eller vilje til å lære av feilene sine fremstår hun som lite sympatisk i motsetning til Agnes. Samtidig vitner Inger Johannes handlinger om noen iboende holdninger som den impliserte forfatteren ikke er ute etter å utfordre, noe som også bidrar til å gjøre Inger Johanne

usympatisk. *Vi Børn* er et produkt av tiden den ble skrevet, så det kan diskuteres om det, som leser i 2019, er rettferdig å forvente et oppgjør med holdninger som på den tiden var vanlige, eller fordømme verket når forventningene ikke innfris.

5.1.1 Skyld og anger

I sin bok *Skam* (2016) skriver pedagog og diakon Marie Farstad at skyld og skam henger tett sammen og derfor ofte blir blandet med hverandre, men at det er viktig å skille de to begrepene. «Skam er en følelse. Skyld er derimot et juridisk, etisk og rettslig begrep» som gjør det mer håndfast, enn skam (s. 28). Farstad viser at man kan forholde seg forskjellig til skyld og følelsene rundt skyldspørsmål. For eksempel kan man «være skyldige uten å kjenne skyldfølelse, og vi kan kjenne skyldfølelse uten at vi er skyldige» (s. 28). Det er liten tvil om at både Inger Johanne og Agnes er skyldige og i noen grad også innrømmer sin egen deltakelse i hendelsene de forteller om. Inger Johanne gir også inntrykk av å skamme seg over tingene hun gjør, når hun for eksempel ikke vil fortelle foreldrene sine hvorfor hun gråter i «Krig», men den samme skammen kan man ikke finne like lett hos Agnes, som heller ikke virker like angrende som Inger Johanne vil fremstå.

Som et barn som blir tvunget til å si unnskyld for at de voksne skal bli fornøyde, virker Inger Johannes skylds- og angererklæringer kokette og lite gjennomtenkte. Hun smykker seg med skammen hun føler for oppførselen sin, men hun lærer ingenting av den. Det er spesielt i kapitlene «Krig» og «Eiebakke» at Inger Johanne gjør ting hun angrer på, og det er i de kapitlene skyldfølelsen hennes kommer tydeligst frem, men er ikke de eneste kapitlene barna får kjeft i. I «Afbrukt Syttendemai» er barna ansvarlige i en nestenulykke der prostinnen holder på å få en stor stein i hodet. «Vi fikk skjænd, dugtig skjænd af provsten, men mama græd næsten da hun hørte, for en ulykke vi nær havde gjort. Og mamas taarer husker jeg meget bedre nu end provstens skjænd» (s. 50). Hvis Inger Johanne ikke lærer av sin egen dårlige samvittighet og skyldfølelse, skulle man kanskje tro at kjeft og tårer fra foreldrene får henne til å ta mer ansvar, men det virker ikke som at Inger Johanne lærer noe av det heller. Når Inger Johanne avslutter kapittelet med «Ja, slig gik det til!» (s. 50), viser hun en viss nonsjalandse som kan tyde på at hun ikke tok morens tårer inn over seg så mye lengre enn mens de pågikk, og at hun allerede var klar for nye rampestreker. Man ser tendenser til Inger Johannes rampete oppførsel allerede i det første kapittelet, «Hjemme», der hun forteller at hun ikke greier å styre seg når hun plager lillebroren, Karsten: «Det er nok skam at ærte, men naar Karsten blir rød af hidsighed lige op i sine store øren er han saa skrækkelig morsom» (s. 6).

Hun vet at det ikke er greit å erte, men gjør det likevel fordi hun synes det er morsomt. Å erte lillebroren sin er ikke like alvorlig som noen av de andre tingene Inger Johanne innrømmer å ha gjort, men det viser henne som en nokså statisk karakter. Hun lærer ikke av feilene sine og hun fortsetter å ikke kunne styre seg fra å gjøre fæle ting mot andre fordi det er morsomt.

I «Krig» går det ikke opp for Inger Johanne at det er galt å stjele akebakken fra de andre barna før de får kjeft av en voksen. «Og pludselig med en eneste gang slog det mig: for en skam – for en græsselig stor skam det var, vi hadde gjort, da vi jagde de stakkars fattigbørnene fra kleiven deres» (s. 37). Det å bli observert av et voksent blikk, får henne til å forstå at det de gjør er galt. Inger Johanne reagerer straks med å ødelegge snøballene de har brukt som våpen. Handlingen er demonstrativ og fremdeles under oppsyn av den voksne, for å vise at hun angrer og tar ansvar. Umiddelbart virker det som at Inger Johanne gjør det fordi hun oppriktig angrer og ikke vil være med på leken lengre, og når hun kommer hjem forteller hun ikke noe til foreldrene sine fordi hun skammer seg. «Jeg sagde til mama, at det var knæet som gjorde ondt, [...] men igrunnen var det det som Kristian tusindkunstner sagde, og den lille skjevbenede Tollef, som vi hadde taget glæden fra som jeg græd for» (s. 38). Inger Johanne forteller leseren at hun synes det de hadde gjort var så fælt at hun gråter, og man får sympati for henne. Men Inger Johanne avslutter kapittelet med å fortelle at Tangenbarna senere fikk akebakken tilbake, og det virker som at Inger Johanne synes det veier opp for den dårlige oppførselen deres, og dermed svekkes troverdigheten hennes.

Det er i kapittelet «Eiebakke» at Inger Johannes skyldfølelse er tydeligst. Hun vil gjerne lette hjertet sitt ved å fortelle historien om Eiebakke, og bryter deretter ofte inn i handlingen for å si hvor mye hun angrer. «Aa, hvor jeg angrer – hvor jeg angrer, slig som jeg var!» (s. 59). Hun skriver om en hendelse fra fortiden, med etterpåklokskapen til rådighet og vet at hun ikke har mulighet til å si unnskyld til Eiebakke. Inger Johanne forteller leseren at hun opplever skyldfølelse og anger, men den ser ikke ut til å vare særlig lenge, og det er derfor vanskelig å ta den på alvor. Glimtvis ser man at Inger Johanne tar innover seg at hun oppfører seg fælt, men at oppmerksomheten hun får fra de andre jentene overveier den dårlige samvittigheten, i alle fall i øyeblikket. «De lo allesammen – men hvor jeg angrede – aa saa forfærdelig! Men det kunde jeg naturligvis ikke sige» (s. 61). Noe som også svekker Inger Johannes troverdighet er at det etter «Eiebakke» følger tre nokså muntre og morsomme historier: «Julebuk», «I Marens Bryllup» og «Vor Hane». Fortelleren Inger Johanne skriver fortellingene retrospektivt og selektivt. Ved å plassere «Krig» og «Eiebakke» som noen av de tidligste kapitlene bidrar de senere fortellingene til å minimere alvorret i Inger Johannes handlinger og oppriktigheten ved skyldfølelsen hennes. Det er også verdt å merke seg at det

på 1800-tallet var vanlig at barnebøker spilte på redsel eller skyldfølelse for å få barn til å oppføre seg. Det virker dermed som at Inger Johannes skyldfølelse kan være noe som henger igjen fra den kristenmoralistiske tradisjonen det meste av barnelitteraturen opprinnelig oppstod i, og noen av fortellingene i *Vi Børn* kan derfor også fungere som indirekte eller lettbeinte skremselsfortellinger.

Agnes angres ikke like åpenbart som Inger Johanne, og rettferdiggjør stadig for seg selv hvorfor de handler som de gjør. I det siste kapittelet forteller Agnes om noe som kan minne om en form for skyldfølelse. Hun har fremdeles en fyrstikkese som inneholder asken fra sagbruket og haugen av betydning: «Og når jeg forsiktig åpner den slidte papæske og ser ned i den grå aske, så får jeg denne her underlige fornemmelse i maven. Og selv om jeg ikke kan forklare hvad det er, så ved jeg at der er noget der har betydning» (Teller, 2010, s. 128). Johannes Fibiger peker på Agnes' underlige fornemmelse som en eksistensialistisk kvalme, slik Sartre beskriver den (Fibiger, 2011, s. 6). Agnes beskriver en tomhet når hun tenker tilbake på tiden etter Pierre Anthon's død og begravelse: «Vi græd, fordi vi hadde mistet noget og fået noget andet. Og fordi det gjorde ondt både at miste og få. Og fordi vi vidste hvad vi havde mistet, men vi endnu ikke kunne sætte ord på hvad det var vi havde fået» (s. 126).

Tomheten som blir igjen etter at både haugen av betydning og Pierre Anthon er borte, vitner om denne kvalmen, og det er lett å føle den på kroppen når Agnes indirekte spekulerer i om det hele var verdt det, og om de har funnet betydningen. Slik Agnes legger det frem, antok politiet at Pierre Anthon innså at han hadde tapt, men det er ikke slik klassen ser det. Pierre Anthon vant da han ikke la noen betydning i klassens haug og avslo forsøket deres på å motbevise ham. Sofie innser at han har rett og setter i gang slagsmålet, og til slutt er alle enige i at Pierre Anthon har hatt rett hele tiden. Klassen bekrefter dette med stillheten som faller mellom dem og at de indirekte blir enige om å aldri snakke sammen igjen. Klassen innrømmer stille at de har tapt, men det betyr ikke nødvendigvis at de angres på det som har skjedd. Som Agnes beskriver når hun tenker tilbake på Pierre Anthon's død, så følte det veldig riktig i øyeblikket, til tross for at «det [må] have været meget uhyggeligt» (s. 123). Det kan virke som at hele klassen tenker det samme om hele hendelsesforløpet, og at de anser Pierre Anthon's død som nødvendig for at fellesskapet skal overleve. Fordi alle i klassen ufrivillig har ofret noe, kan det virke som at leken kun er rettferdig om Pierre Anthon ufrivillig ofrer livet sitt og at klassen ser på det som et nødvendig offer for å avslutte den.

Agnes og de andre i klasse 7A har juridisk, etisk og rettslig skyld i Pierre Anthon's død, men det betyr ikke at de nødvendigvis føler skyldfølelse. Den merkelige fornemmelsen i magen til Agnes synes å være mer knyttet til den nye kunnskapen om mening og eksistens,

enn skyldfølelse for Pierre Anthons død. Agnes forteller om hendelsene åtte år etter, og siden hun fremdeles føler klumpen i magen så lang tid i etterkant, er det kanskje rimelig å anta at den aldri kommer til å forsvinne, men være noe hun og klassekameratene vil bære med seg resten av livet. Som en kontrast føler Inger Johanne enorm skyldfølelse over det hun har gjort, uten at hun selv lærer noe av den eller tar den inn over seg.

5.1.2 Konsekvenser og leserens påvirkning

Hverken Inger Johanne eller Agnes får andre konsekvenser enn skjenn eller husarrest og skyldfølelse. De mest alvorlige konsekvensene hadde i så fall falt på Agnes og resten av klasse 7A, fordi de, i motsetning til Inger Johanne, faktisk begår lovbrudd. Men klassen holder tett om hva de gjorde mot Pierre Anthon, og politiet antar at det var Pierre Anthon selv som satte fyr på sagbruket og at han dessverre blant inne. Leseren får vite lite om hendelsesforløpet etter at Pierre Anthon er død, for eksempel hvem som faktisk tente brannen eller om klassen gjorde det i fellesskap. «Der var stille da vi gikk, og vi sagde ikke farvel. Hverken til hinanden eller til Pierre Anthon. Samme nat brændte det nedlagte savværk ned til grunden» (Teller, 2010, s. 124). Dermed slipper klassen unna en formell straff og sitter igjen med den eksistensielle angsten. At klassen skiller lag etter hendelsen og aldri snakker om hva de har gjort, bidrar til den urovekkende følelsen man selv sitter igjen med etter å ha lest *Intet*. Det klassen gjorde det skoleåret, utrettet ingenting positivt og Pierre Anthon ble fratatt livet sitt uten at de skyldige ble ansvarliggjort.

Før Pierre Anthon blir drept, blir klassen avslørt av de voksne som finner haugen av betydning da Jan-Johan forteller sannheten om hvordan han mistet pekefingeren sin. Hagen av betydning blir offentliggjort og klassen får kjeft og husarrest. De får en real skjennepreken av lærer Eskildsen, og noen av elevene knekker og ber om unnskyldning. Det er tydelig at klassen fremdeles tror de har overtaket og at de faktisk har funnet betydningen. «I skolen fikk vi endnu en omgang. Vi var stejle og gav os ikke. Det vil sige, næsten ikke: der var dem der græd og bad om forladelse» (s. 91). Fortelleren Agnes skriver med klassens *vi* og tar det som en selvfølge at klassen skal stå sammen mot de voksne og ikke be om unnskyldning. Kanskje fordi de tenker at de ikke har gjort noe galt, at alt kan rettfærdiggjøres fordi de har funnet betydningen. Det kan nesten virke som at jo sintere de voksne blir, desto sikrere blir klasse 7A på at de faktisk har funnet den. På slutten av Eskildsens kjefting slår han neven i bordet og spør hva alt sammen skulle være godt for, og Sofie svarer: ««Betydningen.» Hun nikkede som til seg selv. «I har jo ikke lært os nogen. Så nu har vi fundet den selv.»» (Teller, 2010, s. 91).

I følge Suzanne Keen blir det ofte tatt som en selvfølge innenfor narrativ teori at bruk av jeg-forteller åpner for identifikasjon og dermed kan virke empativekkende på leseren. Hun påpeker midlertid at denne effekten ikke lett lar seg bekrefte vitenskapelig, og at virkelige lesere er mer usikre på hvilken eller hva slags virkning lesing har på dem (2007, s. 96–99). Det er lite forskning som undersøker sammenhengen mellom lesing og effekter i det virkelige liv, enten empirisk eller ved analyse av negative og positive tendenser eller hendelser i tiden etter romanen ble allemannseie (2007, s. 146). Samtidig kan det være verdt å nevne at man kan peke på noen isolerte hendelser der en lesers påvirkning av fiktive verk har fått direkte konsekvenser. Noen fæle eksempler kan være mordet på John Lennon i 1980, begått av Mark David Chapman som brukte den fremmedgjorte Holden Caulfield, hovedpersonen i J. D. Salingers *The Catcher in the Rye* (1951) som rettferdiggjørelse, eller Mark Twitchell som var så besatt av rollespill at han ville prøve seg som en virkelig versjon av den fiktive seriemorderen Dexter.

På den andre siden viser Keen også hvordan empatiske lesninger av tekster som handler om mennesker som er ulike deg selv, kan påvirke leserens holdninger positivt. Hun viser til en forskningsrapport om mennesker som reddet jøder fra konsentrasjonsleirene under andre verdenskrig. I rapporten kom det frem at det var mer sannsynlig at de som hadde lært å se på jøder som mennesker på lik linje med seg selv, oftere ville gjøre noe for å redde dem, enn de som hadde lært å fokusere på forskjellene mellom dem selv og jødene, for eksempel gjennom propagandaplakater (Keen, 2007, s. 165). På denne måten kan man se hvordan lesere kan plukke opp implisitte holdninger fra verk og ta med seg lærdommen ut i det virkelige liv. Når det gjelder holdningene som kommer frem i *Vi Børn* og *Intet*, kan det være problematisk at ingen av barna får noen særlig alvorlige konsekvenser for de nokså alvorlige handlingene sine. Samtidig er fortellerne også barn eller forteller fra et barneperspektiv, og det er rom for at de en gang i fremtiden lærer seg å vite bedre. Dessuten åpner romanene for diskusjon og muligheten for at den unge leseren deltar aktivt i lesningen ved å sette seg selv inn i narrativet og kanskje blir fristet til å tenke over om karakterene oppfører seg rett eller galt.

6 Avslutning

Den impliserte forfatteren i både *Vi Børn* og *Intet*, avslører seg som voksen flere steder i verkene, som når det blir formidlet informasjon over hodet på karakterene. Men instansen fremstår ikke moraliserende, belærende eller pedagogisk i noen av romanene fordi den ikke er ute etter å utfordre holdningene eller normene som blir presentert. Dermed blir leseren nødt til å tenke selv og sette seg selv inn karakterenes situasjoner. Fordi fortelleren og den impliserte leseren ligger så nærme hverandre som de gjør, i Inger Johannes direkte henvendelser og i Agnes inkluderende og generelle «vi», er det også fristende å beslutte at verkens normer og holdninger deles av de impliserte leserne. De faktiske og voksne forfatterne tar den impliserte barneleseren nok på alvor til at alt skjer på barnets premisser, og er ikke ute etter å irettesette barneleseren. I *Vi Børn* kan dette bli problematisk fordi den impliserte leseren sitter igjen med et inntrykk av at det er greit å oppføre seg som Inger Johanne gjør, og jeg er usikker på hva som er viktigst: Å ikke være moraliserende og formanende, eller å formidle en mest mulig autentisk barnestemme som opptrer usensurert og uhemmet. Jeg kan i alle fall slå fast at jeg ikke tror *Vi Børn* kunne ha blitt publisert uredigert i dag, uten en form for redegjørelse for hvordan man burde tolke den.

Vi Børn er et produkt av sin tid, og avstanden i tid fungerer for meg som en form for ansvarsfraskrivelse på verkets vegne. Dette er selvsagt observasjoner som kommer utenfra den impliserte leserens grenser, og er kanskje ikke rettfærdig å pålegge et litterært verk, så lang tid etter det ble skrevet. Når det gjelder *Intet* opptrer Agnes til tider reflekterende og det er tydelig at hun er påvirket av gruppementaliteten i klassen, som gjør at det er lettere å godta de slemme tingene hun gjør. Dessuten ligger det ingen skjulte føringer som forteller leseren at det er greit å gjøre noen av tingene klassen gjør, til tross for at den impliserte forfatteren ikke forteller det eksplisitt. Poenget er å få leseren til å tenke selv, og å selv stille kritiske spørsmål ved handlingen og karakterenes handlinger. Dette kommer blant annet frem gjennom den åpne slutten og at spørsmålet om hvem som «vant» kan være åpent for tolkning, samtidig som at romanen var et bestillingsverk til bruk i undervisning.

Noe av det de to verkene har til felles er det nære forholdet den impliserte leseren får til hovedkarakterene. Jeg-fortelleren, de direkte og indirekte henvendelsene og det inkluderende vi-et er grep forfatterne har brukt for å opprette karakteridentifikasjon, og styrker dermed en empatisk lesning av verkene. Virkningen av de fortellertekniske grepene er derimot litt forskjellige, ettersom Inger Johanne fremstår litt mindre sympatisk enn Agnes, fordi hun ikke lærer av feilene sine eller fremstår oppriktig når hun angrer. Det har også vært

interessant å se at verkenes oppbygging har så mye å si for hvordan karakterene forholder seg til handlingene sine, og hvordan de episodiske hverdagsfortellingene gjør at Inger Johanne forblir en statisk karakter, mens Agnes blir forandret for livet. Vi ser også at begge verkene vekker mest kategorisk empati hos leseren, som en følge av nærheten mellom fortelleren og den impliserte leseren. Den kategoriske empatien vekkes fordi barndommen og den gryende ungdomstiden som blir formidlet i verkene er såpass generell at den impliserte leseren kan kjenne seg igjen, til tross for at den ikke har opplevd hendelser som ligner de Agnes eller Inger Johanne opplever. Den impliserte leseren blir tatt på alvor, og det kan vise seg å være det beste for barnet.

Litteraturliste

- Andersen, Ann-Kathrin A. (2012, 1. august). Alt svarer Intet. *Folkeskolen.dk – Fagblad for undervisere*. Hentet fra: <https://www.folkeskolen.dk/515002/alt-svarer-intet>
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a Reader – The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Bache-Wiig, Harald. (1996). *Norsk barnelitteratur – Lek på alvor. Glimt gjennom hundre år*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bache-Wiig, Harald. (1999). Norsk barndom – to etapper. I Jensen, A., Bache-Hansen, E., Bache-Wiig, H. & Heggen, K. (Red.), *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet* (s. 27–45). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie*. (3.utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Booth, Wayne C. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. (2.utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Booth, Wayne C. (1988). *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. California: University of California Press.
- Cadden, Mike. (2000). The Irony of Narration in the Young Adult Novel. *Children's Literature Association Quarterly*, 25(3-2000), s. 146–154. DOI: 10.1353/chq.0.1467.
- Christensen, Peter. (2008). *Fiktionens Åbenhed. Samtaler med 11 danske forfattere*. Charlottenlund: Dråben.
- Cullberg, Johan. (1995). *Dynamisk psykiatri i teori og praktis*. (4.utg.). Otta: TANO.
- Egeland, Marianne. (2017). Inger Johannes «vi» og «dere» - Hvem henvender hun seg til? *Edda*, 104(3-2017), s. 277–296. DOI: 10.18261/ISSN.1500-1989-2017-03-05
- Farstad, Marie. (2016). *Skam – Eksistens, relasjon, profesjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fibiger, Johannes. (2011). Gradbøining af virkeligheden om Intet af Janne Teller. Hentet fra: https://dansklf.dk/sites/default/files/Rundt%20om%20vores%20b%C3%B8ger/Frit%20for%20fantasi/Om_Intet.pdf
- Gerdrup, Line B. (2001). *Inger Johanne til byfogden: barnesyn i Inger Johanne-bøkene* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26507>
- Hagemann, Sonja. (1965). *Barnelitteratur i Norge inntil 1850*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Hagemann, Sonja. (1974). *Barnelitteratur i Norge 1850-1914*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

- Hareide, Jorunn. (1993). Et friskt vestavær i norsk barnelitteratur. Dikken Zwilgmeyer: Vi Børn. I P. Strømholm (Red.), *Bokspor. Norske bøker gjennom 350 år* (s. 161–173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogan, Patrick C. (2001). The Epilogue of Suffering: Heroism, Empathy, Ethics. *SubStance*, vol. 30, nr. 1/2(hefte 94/95), s. 119 – 143. DOI-nummer: 10.2307/3685508.
- Iser, Wolfgang. (1974). *The Implied Reader – Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jansen, Lone Billeskov. (2006). Ungdommens egen æstetik i ungdomslitteraturen. I Mørch-Hansen, A. & Pohl, J. (Red.), *Børnelitteratur i tiden. Om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne*. (s. 119 – 134). København: Høst & Søn.
- Johnsen, Zenia. (2011, 28. mars). Anmeldelse Intet af Janne Teller. Hentet fra: <https://litteratursiden.dk/anmeldelser/intet-af-janne-teller>
- Keen, Suzanne. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press
- Kleve, Marie L. (2010, 26. oktober). Dødsalvorlige barnebøker. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/doslashdsalvorlige-barneboslashker/64264885>
- Lem, Gunn H. (2019, 10. mai). Kollektivroman. I Gunn Hild Lem (Red.). *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/kollektivroman>
- Lorentzen, Vibeke M. (2016). Norsk barnelitteratur 1798 – 1998. Hentet fra: <https://bergenbibliotek.no/aktuelt/barnelit#1918-1940-mellomkrigstiden>
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1998). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Mørch-Hansen, A. & Pohl, J. (2006). *Børnelitteratur i tiden – om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne*. København: Høst & Søn.
- Nikolajeva, Maria. (1998). Exit Children's Literature? *The Lion and the Unicorn*, årgang 22 (Nr. 2, april). Hentet fra: https://muse.jhu.edu/article/35398?casa_token=A-kw3TtZ-VkAAAAA:WE7uBBD4HneJpHyRNNltET8r3aT9AQGDNaBoEadviv7QGQk5Xr_NtVtGbpGoSNYqwAsJUO47yegL#info_wrap
- Nikolajeva, Maria. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, Maria. (2013). Picture Books and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, Vol. 67(Hefte 4), s. 249 – 254. DOI-nummer: 10.1002/TRTR.1229
- Nodelman, Perry. (2008). *The Hidden Adult – Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

- Norsk barnebokinstitut. Om NBI. Hentet fra: <https://barnebokinstituttet.no/om-norsk-barnebokinstitut/>
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity – A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Massachusetts: Harvard University Press
- Ommundsen, Åse Marie. (2016). Barndom i nordisk barnelitteratur fra 1850 til 1950. Nedslag i tre nordiske klassikere. I Andersen, P. T, Blikrud, L. & Ommundsen, Å. M. (Red.), *Modernitet, barndom, historie. Festskrift til Harald Bache-Wiig*. (s.157-177). Oslo: Novus forlag.
- Reynolds, Kimberly. (2007). *Radical Children's Literature – Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Sandnes, Liv M. & Ro Krogh, Iselin. (1990). *En hverdagshistorie. Dikken Zwilgmeyer og gla'jenta Inger Johanne*. Oslo: Ansgar forlag.
- Søbye, Espen. (2001). Barnearbeid i industrien 1870–1915. 'Manden i barnet' må beskyttes. *Samfunnspeilet*, 2001(1). s. 24–33. Hentet fra: https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/171557?_ts=1453bde3ec0
- Teller, Janne. (2010). *Intet*. (2. Utg.). Frederiksberg: Daneklærerforeningens Forlag.
- Wall, Barbara. (1991). *The Narrator's voice. The Dilemma of Children's Fiction*. Basingstoke: Macmillan.
- Zwilgmeyer, Dikken. (1890). *Vi Børn*. Bergen: Fr. Nygaards Forlag.