

# “Jeg skal vise ham hva lydighet er”

- En litteratursosiologisk analyse av Bjørn  
Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017)

av  
Daniel Eggen Klausen



Masteroppgave i NOR4091 –  
Masteroppgave i nordisk, Lektorprogrammet  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier, (ILN)  
Det humanistiske fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

**VÅREN 2020**



# **“Jeg skal vise ham hva lydighet er”**

**- En litteratursosiologisk analyse av Bjørn  
Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017)**

© Daniel Eggen Klausen

2020

“Jeg skal vise ham hva lydighet er” – En litteratursosiologisk analyse av  
Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017)

Daniel Eggen Klausen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) setter barns oppvekstvilkår på dagsorden. Analysen viser hvordan protagonisten Alvis er konstruert til å være spesielt prisgitt et velfungerende samfunn. Det er min hypotese at romanens samfunnskritiske stemme er å identifisere i hvordan samfunnet på ulike måter svikter Alvis. Som metode bruker jeg Johan Svedjedals inndeling av det litteratursosiologiske feltet i kombinasjon med nyestetikkens nærlesing. Jeg har valgt å undersøke det fiktive samfunnet fra tre forskjellige vinkler: barnets fremstilling, familiens fremstilling og samfunnets fremstilling. For å trekke paralleller til det virkelige samfunnet, har jeg valgt å inkludere saker om omsorgssvikt fra virkeligheten, statistikk og relevante forskningsfunn fra ulike fagfelt som barnevern og psykologi. Jeg trekker også paralleller til virkelighetens samfunn ved å forsvare hvordan romanen treffer Fagfornyelsens overordnede verdigrunnlag. Som teori drar jeg veksel på utviklingspsykologi, sårbarhetsteori og skamteori, men også litteraturteoretikere og -forskere som Maria Nikolajeva, Åse Marie Ommundsen, Kjersti Lersbryggen Mørk, Theodor W. Adorno og Gérard Genette.



# Forord

De siste fem årene som lektorstudent ved Universitetet i Oslo har gått overraskende fort. Det er litt vemodig å tenke på at jeg med disse setningene faktisk runder av studietiden min, samtidig som jeg gleder meg til å overføre alt jeg har lært til dagens og morgendagens skoleelever.

Jeg vil først takke veilederen min, Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy. I en periode hvor jeg var usikker på hva jeg ønsket å skrive om, utfordret du meg til ikke å gi slipp på Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*. Det er jeg svært glad for, for *Lydighetsprøven* har vist seg å være en interessant, givende, men også en emosjonelt krevende roman å jobbe med. Selv da koronaviruset satte en effektiv stopper for veiledning på Blindern, viket du aldri unna med å gi meg gode og samvittighetsfullt utførte tibakemeldinger digitalt.

Takk til Kristian, Emilie, Aleksander, Gunvor og gjengen på lesesalen for hyggelig samvær og læringsfremmende samarbeid de siste årene.

Takk til deg, Lene Helena. Du har trodd på prosjektet mitt og heiet på meg fra sidelinjen, spesielt i motbakkene. Takk for spennende innføringer i jus over middagsbordet, som jeg har fått god bruk for i denne oppgaven. Jeg gleder meg til å gi deg mitt ja i august!

Til slutt vil jeg takke Bjørn Ingvaldsen for å ha skrevet en modig og viktig roman, som jeg håper kan bidra til at færre barn vokser opp som Alvis.

Daniel Eggen Klausen

Oslo, mai 2020





# Innhold

Sammendrag .....	v
Forord .....	vii
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Metode .....	4
1.2 Teori .....	6
1.2.1 Urie Bronfenbrennes utviklingsøkologiske modell .....	6
1.2.2 Sårbarhetsteori .....	10
1.2.3 Skamteori .....	11
<b>2. Forfatterskap og resepsjon</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Analyse</b> .....	<b>15</b>
3.1 <i>Lydighetsprøvens</i> omslag og smussomslag .....	15
3.2 Fremstilling av barnet .....	18
3.2.1 Ingen trygg hjemkomst .....	18
3.2.2 Alvis' 'iboende sårbarhet' .....	21
3.3 Fremstilling av familien .....	26
3.3.1 Omsorgssvikt .....	26
3.3.2 Emosjonell ambivalens og vold i nære relasjoner .....	28
3.3.3 Den isolerte familien .....	31
3.3.4 Familiens ansikt utad: skam og fortielse .....	33
3.4 Fremstilling av samfunnet .....	36
3.4.1 Ideologisk bakteppe .....	36
3.4.2 Offentlige instanser og ondsinnede naboer .....	38
<b>4. <i>Lydighetsprøven</i> i undervisning</b> .....	<b>42</b>
4.1 Efferent og estetisk lesing .....	44
4.2 Dialogisk undervisning .....	46
4.3 Reflekterende og kreativ skriving .....	48
<b>5. Avslutning</b> .....	<b>51</b>
Litteraturliste .....	53
Vedlegg .....	59



# 1. Innledning

Per Fugelli, lege og professor i sosialmedisin (1943–2017), skrev før han døde at det å få vokse opp i Norge er “som å vinne i historiens og geografiens lotteri” (2017). Han tiller denne påstanden ulike verdier i samfunnet:

Min erfaring er at samfunnets dannelse: Formingen av et menneskesyn, byggingen av et fellesskap, fordelingen av levekår – landets politiske helse – har hatt stor betydning for min personlige helse i 74 år. Derfor skal *Takk Norge* gå til politikken, til de mennesker og fagforeninger og partier som har bygget rammer rundt våre liv, preget av: Rettferdighet. Tillit. Frihet. (2017).

Fugellis lovord er noe som nordmenn flest, enten en har vokst opp her eller innvandret hit i senere tid, vil kunne slutte seg til. Gjennom solid skolegang blir vi formet til gode medborgere som aktivt deltar i demokratiet, vi får en utdanning og god inntekt hvis vi ønsker det, og dersom vi skulle bli syke, har vi et helsevesen og velferdsvesen som fanger oss opp.

Velferdsstaten Norge er imidlertid ikke like perfekt for alle. Bak fasaden vil det alltid forekomme eksempler på gnisninger mellom maskineriets bestanddeler, som dersom vi undersøker nærmere, viser oss at det finnes enkeltindivider som til tross for å ha vunnet “historiens og geografiens lotteri”, faller utenfor fellesskapet og får et vanskelig liv. Den fjerde statsmakt, pressen og massemediene, spiller i så henseende en viktig rolle for å avdekke og ansvarliggjøre privatpersoner eller ulike instanser, det være seg politiet, skolevesenet, barnevernet eller landets politikere. Et annet medium, som i likhet med pressen er tuftet på presse- og ytringsfriheten, og som “gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov”, er skjønnlitteraturen (Andersen, 2011, s. 20).

Med *Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur* (1871) innledet Georg Brandes det moderne gjennombrudd i Norge. Brandes’ berømte utsagn, “det, at en litteratur i vore dage lever, viser seg i, at den sætter problemer under debat”, er blitt brukt mye og brukes fremdeles for å stadfeste startskuddet for en realistisk-litterær tradisjon med fellesnevner at ulike sider av samfunnet blir anskueliggjort og kritisert. I kjølvannet av det nasjonalromantiske prosjektet mot midten av 1800-tallet, spiret den kritiske realismen fram som tilsvar på en litteratur som heller enn å ta et oppgjør med realitetene på landsbygda, tenderte mot å dekke over og forskjønne. Realistisk litteratur har gjennom årenes løp forgrenet seg ut til en rekke ulike sjangre, og alt etter når de ulike romanene ble skrevet, får leseren et innblikk i hvordan samfunnet så ut på den tiden. Et klassisk eksempel er Amalie Skrams novelle “Karens jul” (1885). Novellen kan i tråd med naturalismens krav til hyperrealistiske skildringer tolkes som en tydelig kritikk av datidens klassesamfunn, der de mindre

privilegererte i samfunnet ble sett ned på og overlatt til seg selv: “Søkelyset er satt på konsekvensene av samfunnets behandling av ugifte mødre, og denne kritikken er bitende. [...] Hun (Skram) vil skildre elendigheten, ikke fordi hun tror på forandring, men med et håp om å skape litt større forståelse for de ulykkeliges skjebne” (Vestøl, u.å, min parentes). Selv om det ikke var utbredt like tidlig som voksenlitteraturen, har også barne- og ungdomslitteraturen lenge vist seg som en samfunnskritisk stemme.

Ellen Toft Lowum skriver at en del barnelitteratur på 1970-tallet var preget av en sterk samfunnskritisk undertone, der hun blant annet nevner at bildeboka *The Lorax* (1971) av Theodor Seuss Geisel med sin krasse kritikk av kapitalismen skapte forargelse i den amerikanske tømmerindustrien (2013). Også her til lands har barneforfattere særlig siden 1970-tallet skrevet samfunnskritiske bøker. Jan Christian Næss’ ungdomsroman *Teodor Sterk* (2010) er et samtidig eksempel på kritikk mot spesifikke sider av samfunnet – i dette tilfellet mot Fremskrittspartiets politikk (Lowum, 2013). Ifølge Nina Aalstad inneholdt rundt 20% av ungdomslitteraturen utgitt i 2014 en dystopisk artet tematikk (2014). I tillegg til de stadig mer økokritiske bidragene til bokmarkedet, projiserer gjerne også samtidsrealistiske ungdomsromaner et samfunn hvor individer av ulike årsaker føler seg isolert fra fellesskapet og/eller fremmedgjort. Et likhetstrekk i mye av den nyere barne- og ungdomslitteraturen er nemlig at den tradisjonelle “hjemme – bort – hjem”- strukturen<sup>1</sup> blir utfordret, ved at hjemmet ikke lenger er et trygt tilfluktssted for barnet (Aalstad, 2014).

Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017)<sup>2</sup> er et eksempel på en samtidsrealistisk ungdomsroman. Som denne analysen vil avdekke, blir både familieinstitusjonen, sivilsamfunnet og det offentlige satt under den kritiske lupen – uten at kritikken alltid er like eksplisitt og bitende. Leseren følger jeg-fortelleren Alvis i en ukjent by kort tid før han fyller tolv år. Uten at vi får noe videre innblikk i fortiden til Alvis, starter fortellingen med at han og moren flytter inn hos morens nye kjæreste, arkeologen Duncan Karlsen. I tillegg til at Duncan etter hvert viser seg å være både svært aggressiv og voldelig, blir Alvis gjennomgående holdt utenfor og mobbet av både moren sin, Duncan og en rekke barn og voksne i nabolaget. Til tross for at mistanke om omsorgssvikt fører til at det som presumptivt er en barnevernspedagog oppsøker familien for å snakke med Alvis og moren, tar ikke barnevernspedagogen faresignalene i samtalen på alvor, og nødvendige tiltak blir ikke

---

<sup>1</sup> Tone Birkeland og Ingeborg Mjør beskriver dette som den grunnleggende strukturen i mye av barnelitteraturen. Protagonen drar ut på en reise som kan vare i få minutter eller over flere år, og det skjer gjerne personlig utvikling og spenning underveis, før han/hun til slutt vender hjem igjen til “det trygge og stabile” (Birkeland og Mjør, 2015 [2000], s. 50).

<sup>2</sup> Jeg vil heretter primært omtale Ingvaldsens roman som *Lydighetsprøven*.

satt i bevegelse før moren selv ber om hjelp. Hjelpen kommer imidlertid fram for sent, og romanen slutter brått og tragisk med at Duncan sparker Alvis til døde.

Det analytiske nedslaget blir med dette hvordan ulike litterære virkemidler som person- og miljøskildringer, så vel som romanens underliggende tematikk, fremmer et budskap om både individuelt og offentlig ansvar overfor de mest sårbare i samfunnet vårt, og videre, hvordan romanens projisering av samfunnet som Alvis lever i – både hjemme og i det offentlige –, kan knyttes opp mot virkelighetens samfunn. Som ledd i å understøtte privatpersoners og offentlige instansers ansvar overfor de svakeste i samfunnet, vil jeg flette inn statistikk, lovverk og relevante forskningsfunn, men også saker fra virkeligheten, for på den måten å konkretisere hva vi vet om barns rettigheter.

Virkelige saker fra de siste årene viser oss at barn fremdeles opplever grov urettferdighet i Norge. Det har i flere saker kommet fram at ulike instanser av en eller annen grunn kommuniserer for dårlig med hverandre, noe som følgelig innebærer at nødvendige tiltak for barnets beste ikke har skjedd i tide. Det er imidlertid ikke dermed sagt at Norge systematisk svikter barn. Mange gode og nødvendige tiltak har blitt innført i kjølvannet av alvorlige saker. Stadig vekk blir det fremmet nye lovforslag for Stortinget, som har som mandat å styrke barns rettigheter ytterligere. Likevel er vi fremdeles ikke kvitt omsorgssvikt som samfunnsproblem, noe som også Ingvaldsen påpeker i forordet sitt: “Men det finnes virkelige historier om barn som opplever fæle ting. [...] Jeg har lest noen slike historier i aviser og har gjort meg tanker som ble til denne boka” (Ingvaldsen, 2018 [2017], s. 7).<sup>3</sup> Slik jeg ser det, vil *Lydigheitsprøven* være dagsaktuell så lenge barn fremdeles opplever at FNs barnekonvensjon, som Stortinget ratifiserte i 1991 (Barne- og familiedepartementet, 2003 [1991]), ikke beskytter dem. Omsorgssvikt som tematikk blir ikke oppbrukt før psykiske og fysiske krenkelser mot barn er et fullstendig fortidig anliggende.

Det humanistiske fakultets strategiske plan gjenspeiler at HF vil være en premissleverandør og drive utfordringsdrevet forskning: “HF skal være en aktiv formidler av forskningsbasert kunnskap både i tradisjonelle og nye kanaler. HFs ansatte og studenter skal aktivt bidra til å sette samfunnsproblemer under debatt og bidra med fakta, analyser, nyanser og kritikk” (UiO, 2015). Denne analysen blir et bidrag i den retning. Selv om omsorgssvikt, mobbing og utenforskap er svært omfattende problematikk, som mange har viet og fremdeles vier hele karrieren sin på å eliminere, kan det å gå i dybden av et estetisk verk som

---

<sup>3</sup> Jeg viser heretter til *Lydigheitsprøven* med kun utgivelsesår og sidetall. Jeg bruker 2. opplag 2018.

*Lydighetsprøven* legge grunnlaget for folkeopplysning og empati. En viktig arena hvor dette kan oppnås i samfunnet vårt, er skolen.

Anne-Kari Skarðhamar, professor i nordisk litteratur, skriver at skjønnlitteratur har potensial til å skape refleksjon i klasserommet: “Det dreier seg om å lære elevene å verdsette litterære tekster ved å lese dem oppmerksomt og bygge opp en litterær samtale som stimulerer observasjon og refleksjon” (2011 [1993], s. 72). I tillegg til å undersøke det fiktive samfunnet i *Lydighetsprøven* og trekke paralleller til virkelighetens samfunn, ser jeg det som hensiktsmessig å reflektere rundt hvorfor og hvordan Ingvaldsens roman passer med Fagfornyelsens verdigrunnlag. Verdigrunnlaget består av ‘menneskeverd’, ‘identitet og kulturelt mangfold’, kritisk tenkning og etisk bevissthet’, ‘skaperglede, engasjement og utforskertrang’, ‘respekt for naturen og miljøbevissthet’ og ‘demokrati og medvirkning’ (Kunnskapsdepartementet, 2017), og jeg vil i denne oppgaven se nærmere på ‘menneskeverd’, ‘kritisk tenkning og etisk bevissthet’ og ‘demokrati og medvirkning’.

*Lydighetsprøven* er grusom lesning. Kanskje er dette grunnen til at romanen følger med en advarsel innledningsvis, slik at spesielt unge lesere skal skjønne at fortellingen er oppdiktet. Selv om enhver lærer skal vise varsomhet når han/hun bruker krevende litteratur i undervisning, påpeker likevel professor i lesevitenskap, Arne Skaftun og førsteamanuensis i nordisk litteratur, Per Arne Michelsen, viktigheten av å ikke velge bort “omstridte eller tabu-belagte emner hvis boken ellers er god” (2017, s. 181). Dersom lærere er sensitive overfor den enkelte elev og styrer samtale på en måte som ikke invaderer elevenes privatliv (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 180), ser jeg for meg at Ingvaldsens roman vil kunne oppøve analytisk kunnskap, så vel som empati og medborgerskap.

Følgende problemstilling skal besvares:

*Hvordan blir barns oppvekstvilkår belyst i Bjørn Ingvaldsens Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn (2017), og hvordan og hvorfor er romanen relevant for litteraturundervisning i tråd med Fagfornyelsen?*

## 1.1 Metode

Ifølge professor i litteraturvitenskap, Johan Svedjedal, kan litteratursosiologi defineres som “ett systematisk studium av litteraturen som sosialt fenomen och som system och institution i samhället” (Furuland, 1991, s. 264 i Svedjedal, 2012 [1997], s. 74). Litteratursosiologi er et bredt forskningsfelt som gjennom flere tiår har blitt konsolidert gjennom en rekke ulike forskningsmiljøer i henholdsvis Europa og USA.

Svedjedal deler det litteratursosiologiske feltet inn i tre kategorier: ‘Samfunnet i litteraturen’, ‘litteraturen i samfunnet’ og ‘litteratursamfunnet’ (2012, s. 78–83). ‘Samfunnet i litteraturen’ handler om hvordan et gitt verk skildrer samfunnet, og forskeren kan i slike analyser fokusere på for eksempel realismeprøblemet, speilingsteorien og/eller litteraturens potensial til å skape samfunnsmessige identiteter (Svedjedal, 2012, s. 78). Den andre kategorien, ‘litteraturen i samfunnet’, handler om “hur skönlitteraturen fungerar som opinionsbildare, som politisk kraft och förmedlare av idéer” (Svedjedal, 2012, s. 78). Forskerblikket i slike analyser kan være rettet mot anliggender som verkets retoriske overbevisningskraft, litterære kampanjer i møte med sosiale spørsmål og gjennomslag hos allmennheten (Svedjedal, 2012, s. 79). ‘Litteratursamfunnet’ innlemmer alle studier som undersøker litteraturens ytre vilkår, det være seg gjennom bokhistorie, bokmarkedets utvikling, forlags- og bibliotekshistorie, forfatterkarrierer, og så videre (Svedjedal, 2012, s. 79–81). Jeg har i denne analysen valgt å forholde meg til ‘samfunnet i litteraturen’ og ‘litteraturen i samfunnet’.

Professor i litteraturvitenskap, Lars Furuland, en annen viktig stemme innen litteratursosiologi, skrev i sin tid at heller enn å tolke litteratursosiologi som en spesifikk og avgrenset metode, bør det forstås som et sekkebegrep for “en spesiell intresseinriktning, som i skilda sammanhang begagnar sig av olika teorier och metoder” (2012 [1997], s. 18). Forskningsfeltet bør ifølge ham handle om mer enn kun litteraturens ytre vilkår, som for eksempel “det litterære kretsløpet”, selv om flere forskere gjennom mange tiår har gjort dette til sin hovedbeskjeftigelse. Furuland hevder nemlig at litteratursosiologi også kan fungere hensiktsmessig i ulike studier av litteraturens innbyrdes projisering av et gitt samfunn: “Litteratursociologins uppgift bör främst vara att studera växelverkan mellan samhälle och dikt och sätta in dikterverken i deras receptionssammanhang, men även [...] analysera själva dikterverken med särskild hänsyn till hur samhällsstrukturerna framträder” (Furuland, 2012, s. 18).

Den første kategorien til Svedjedal vil danne det metodiske rammeverket for hvordan Ingvaldsens konstruerte samfunn speiler oppvekst. Som overlappende del av analysen, vil jeg med den andre kategorien, ‘litteraturen i samfunnet’, trekke inn lovverk og annen forskning rundt barns rettigheter, men også henvise til utvalgte saker fra virkeligheten om omsorgssvikt – for på den måten å aktualisere romanens kritiske stemme. Den samme kategorien legger grunnlaget for hvorfor og hvordan *Lydighetsprøven* passer overens med Fagfornyelsens verdigrunnlag, uten at jeg baserer denne refleksjonen på egen empiri. Kvantitativt eller kvalitativt materiell kunne ha konkretisert elevens møte med *Lydighetsprøven*, men det er ikke

først og fremst mitt hovedanliggende med denne oppgaven. Kapitlet kan likevel tenkes å danne grunnlag for videre forskning innen litteraturformidling og/eller litteraturdidaktikk.

Opgaven inneholder dessuten metodiske trekk fra nykritikken. Med dette oppstår det en diskrepans mellom metodene som må oppklares. Mads B. Claudi skriver at nykritikken oppsto i USA på 1920-tallet som reaksjon på den historisk-biografiske metoden. I stedet for å lese verket i lys av forfatterens liv og annen historisk kontekst, sto litteraturforskeren I.A. Richards i bresjen for en fremgangsmåte “som skulle gjøre leseren i stand til å gi presise fortolkninger og selvstendige evalueringer av et litterært verk kun basert på teksten” (Claudi, 2017 [2013], s. 58–59). Nykritikken med nærlesing fikk fra midten av 1900-tallet sterkt fotfeste i Norge, og den har også siden begynnelsen av 1960-tallet hatt en dominerende rolle i grunnskolens litteraturundervisning (Steinfeld, 2009, s. 180; Claudi, 2017, s. 59). Nykritikken med sin ‘autonomiestetikk’, som innebærer at det litterære verket betraktes som en selvstendig og løsrevet tekst, der konteksten rundt er irrelevant for tolkningen (Claudi, 2017, s. 62), bryter som sådan med den litteratursosiologiske metoden, som i stor utstrekning anvender samfunnsmessig kontekst for å kaste lys over skjønnlitteraturen.

På den andre siden innebærer nærlesing “å studera ulike element i teksten ned til minste detalj, for til slutt å innordna analysen av dei i ei heilskapleg forståing” (Håland og Hoel, 2007, s. 30). Selv om jeg ikke kommer til å overholde nykritikkens krav om autonomiestetikk, vil en nærlesing av romanens ulike bestanddeler bli av avgjørende betydning for at jeg i det hele tatt skal kunne konkludere med hvordan det fiktive samfunnet blir fremstilt, samt på hvilke måter denne fremstillingen kan tenkes å virke opinionsdannende i møte med ulike lesere i samfunnet vårt. Metodene kommer derfor til å virke overlappende underveis, på den måten at både nærlesing av romanens estetiske utforming, samt konteksten rundt, er av betydning for at jeg skal kunne konkludere med verkets tematiske grunntone og budskap.

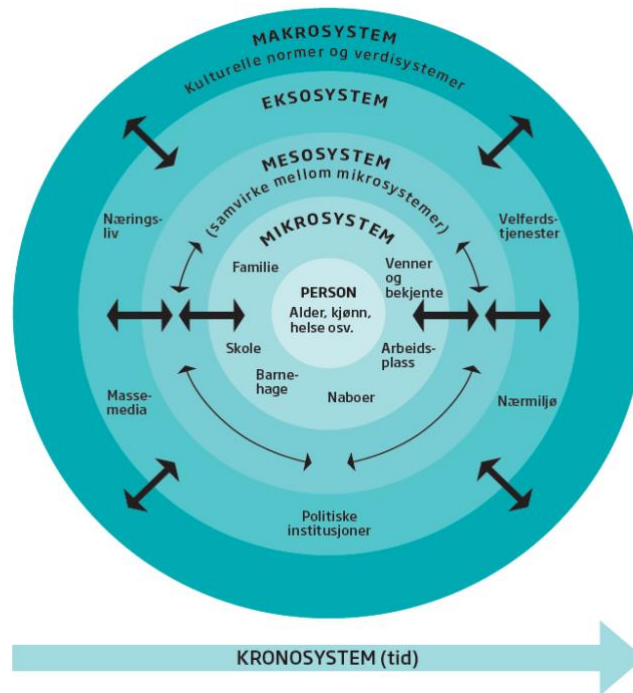
## **1.2 Teori**

### **1.2.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

Psykolog Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell tar for seg de ulike faktorene som påvirker individets oppvekst og utvikling. Bronfenbrenner jobbet i flere tiår med å tilpasse modellen sin etter eksisterende empiri i feltet, og arbeidet hans har ført til større forståelse for hvordan mennesker utvikler seg gjennom hele livsløpet: “Kvaliteten av interaksjonen med omgivelsene vil avgjøre i hvilken grad biologiske og psykologiske faktorer hos det lille barnet vil virke utviklingshemmende eller utviklingsfremmende” (Ertesvåg og



Bø, 2006, s. 269). De ulike systemene som utgjør Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, spiller alle en viktig rolle for individets utviklingsmuligheter, og det er samspillet mellom systemene som legger til rette for at utviklingen skjer (Bronfenbrenner, 1979, s. 21; Gulbrandsen, 2017 [2006], s. 53). Modellen ser slik ut: 4



Ifølge Bronfenbrenner utgjør familien samfunnets hjerte, og samfunnets helse kan måles ut fra hvordan det tar vare på hjertet sitt (2005 [1988], s. 260). ‘Mikrosystem’ ser på individets utviklingsmuligheter og engasjement i ulike grupperinger som familie, venner og bekjente, naboer, skolen, barnehagen eller arbeidsplass, og Bronfenbrenner definerer dette systemet som “a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (1979, s. 22). Selv om Bronfenbrenner vier mye plass til barnets posisjon i mikrosystemet og især familien, hevder han at utvikling er en livslang prosess, og at individet og omgivelsene hans/hennes derfor vil påvirke hverandre gjensidig gjennom hele livsløpet (Bronfenbrenner, 2005 [1992], s. 107). Aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner utgjør mikrosystemets byggesteiner (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

‘Molare aktiviteter’, den typen aktivitet som Bronfenbrenner vier mest oppmerksomhet til, er “pågående aktiviteter som får en drivkraft i seg selv ved at de oppfattes som meningsfulle av deltakerne i miljøet” (Bronfenbrenner, 1979, s. 45 i Gulbrandsen, 2017,

<sup>4</sup> Modellen er hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

s. 55). Alt etter individets alder, kan dette for eksempel innebære å bygge et tårn av klosser eller å lese en bok sammen med en voksen eller en venn, eller å ha en telefonsamtale med en voksen (Bronfenbrenner, 1979, s. 46). ‘Molare aktiviteter’ handler ikke først og fremst om aktivitetene i seg selv, men det spesifikke formålet som aktivitetene leder opp til:

Kjedet sammen med andre handlinger, som å kle på seg yttertøyet sammen med pappa, sette seg i bilen, kjøre til besteforeldrenes hus, ringe på, gå inn, hilse, sitte ned i sofaen, drikke brus, spise lefse og prate, blir det en molar aktivitet, en meningsfull aktivitet som, når noen først har satt den i gang, også har en iboende intensjon som bidrar til å bringe deltagerne gjennom serien av enkelthandlinger som til sammen utgjør den molare aktiviteten «å gå på besøk». (Gulbrandsen, 2017, s. 55).

‘Rolle’ viser til aktiviteter og relasjoner som er forventet av en person med en bestemt posisjon i samfunnet, men også forventninger til andre aktører som er i relasjon til denne personen (Bronfenbrenner, 1979, s. 85). Et nærliggende eksempel er at mor og lærer har ulike roller overfor barnet. Både mor og lærer forventes å gi barnet kjærlighet og veiledning, og barnet er forventet å motta denne støtten med gjensidig respekt og kjærlighet, men også å støtte opp under asymmetrien i den voksnes favør. Det er likevel sterkere forventninger til foreldre om å gi barnet kjærlighet enn for eksempel lærere, da foreldreautoriteten strekker seg over lenger tid og dekker større deler av barnets liv enn noen andre personer (Bronfenbrenner, 1979, s. 85).

‘Relasjon’ forekommer når en person i en bestemt situasjon retter oppmerksomheten mot eller deltar i en annen persons aktivitet (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Innad i denne definisjonen er ‘primær dyade’ et viktig begrep, som innebærer den nære tilknytningen mellom for eksempel mor-barn eller barn-venn. Ved å bruke tid med en nær person, motiveres også individet til læring, og det styres mot god utvikling ved at det tilegner seg ulike ferdigheter, kunnskaper og verdier fra den andre i relasjonen: “Once two persons participate in a joint activity, they are likely to develop more differentiated and enduring feelings toward one another. Hence joint activity dyads tend to become transformed into primary dyads” (Bronfenbrenner, 1979, s. 58-59).

Bronfenbrenners ‘mesosystem’ omfatter forbindelsen mellom de ulike mikrosystemene som individet aktivt deltar i. For barnet kan dette for eksempel innebære relasjonen mellom hjem og skole, eller hjem og ulike foreldregrupper i nabolaget. For en voksen kan dette innebære den relasjonelle koblingen mellom familie, jobb og sosialt liv (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Individets potensial til å utvikle seg styrkes når overgangen til et nytt mikrosystem blir gjort med god ledsagelse av omsorgspersonen(e). Jo sterkere relasjonene rundt personen er, desto sterkere blir forbindelsen mellom systemene:

A dual transition permits the formation of a three-person system immediately upon entry into the new setting, with all its potential for second-order effects; the third party can serve as a source of security, provide a model of social interaction, reinforce the developing person's initiative, and so on. The extent of this catalytic power of the intermediary depends on his relation with the developing person as well as on the nature of the dyads established in the new setting, that is, whether they are only observational (the mother acts purely as a visitor), involve joint activity (the mother converses with the teacher), or develop into a primary dyad (the mother and teacher become good friends). (Bronfenbrenner, 1979, s. 211).

Et 'eksosystem' er domener rundt individet som individet ikke er direkte deltager i, men som likevel får innvirkning på individets utviklingsmuligheter. Et barns eksosystem kan for eksempel være foreldrenes arbeidssituasjon, foreldrenes omgangskrets, eller klassemiljøet til et eldre søsken (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). For at et eksosystem skal ha innvirkning på individet, må begivenheter fra domenene som individet selv ikke er direkte involvert i kunne knyttes til prosesser innad i mikrosystemet. Det må også være mulig å koble det som skjer utenfor individets umiddelbare krets til utviklingsmessige forandringer (Gulbrandsen, 2017, s. 60). Professor i sosialt arbeid, Liv Mette Gulbrandsen, bruker barnehager og fritidsordninger som eksempel:

[P]olitiske beslutninger gjennom siste halvdel av 1900-tallet gir stadig nye betingelser for prosesser i barns mikrosystemer. Endrede vilkår for slike prosesser gir også endrede utviklingsmuligheter, både for barna og for de voksne kvinnene og mennene som har ansvaret for dem. [...] Blant annet vil barnehager involvere barn i andre former for mikrosystemer enn de ville hatt som «hjemneværende». (2017, s. 62).

'Makrosystem' vil variere etter samfunnets kulturelle normer og verdisystemer, slik for eksempel relasjonen mellom skole og hjem ser annerledes ut i USA enn i Frankrike (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Innad i hvert land kan dessuten faktorer som individets sosioøkonomiske bakgrunn få direkte innvirkning for dets utviklingsmuligheter (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er omfattende, og den brukes av mange i kombinasjon med empiri. Min anvendelse av teorien bærer følgelig preg av å være noe selektiv og forenklet. Likevel er teorien et godt verktøy for å kunne gå det fiktive og virkelige samfunnet nærmere etter i sømmene, da det er Alvis' *forutsetninger* for utvikling og sosialisering som interesser meg i denne analysen. For å avgrense Bronfenbrenners modell, har jeg valgt å fokusere på relasjonene innad i familien og Alvis' relasjon til andre barn ('mikrosystemer'), forbindelsen mellom mikrosystemene ('mesosystem'), men også de kulturelle normene og verdisystemene som preger det norske samfunnet, og som jeg mener er viktig for romanens ideologiske syn på oppvekst ('makrosystem').

## 1.2.2 Sårbarhetsteori

Professor i filosofi, Catriona Mackenzie, Wendy Rogers og Susan Dodds, har utviklet en egen taksonomi for sårbarhet som omfatter tre kilder *til* og to tilstander *av* sårbarhet. Kildene omtaler de som ‘inherent vulnerability’ (iboende sårbarhet), ‘situational vulnerability’ (situasjonell sårbarhet) og ‘pathogenic vulnerability’ (patogen sårbarhet), mens tilstandene er ‘dispositional’ (potensiell) og ‘occurent’ (faktisk) (2014, s. 7–9). Siden *Lydigheitsprøven* omhandler et barn som blir utsatt for vold i nære relasjoner, mobbing og utenforskap, har jeg valgt å ikke bruke plass på tilstandene, da det er tydelig at Alvis blir behandlet på måter som gjør sårbarheten hans reell, i motsetning til potensiell: “The dispositional–occurent distinction serves to distinguish vulnerabilities that are not yet or not likely to become sources of harm from those that require immediate action to limit harm” (Mackenzie, Rogers og Dodds, 2014, s. 8). Jeg vil i denne analysen fokusere på kildene til sårbarhet, og mer spesifikt, se på hvordan Alvis, men også moren hans, befinner seg i en spesielt sårbar situasjon og er patogent sårbar for vold og utenforskap. I forlengelse av dette vil jeg undersøke hvordan Alvis’ iboende sårbarhet gjør ham spesielt utsatt for urettferdig behandling.

‘Iboende sårbarhet’ er allmenngyldig, skriver Mackenzie, Dodds og Rogers, og den går til kjernen av menneskers basale og relasjonelle behov. Alle mennesker trenger mat, drikke og nok søvn for å fungere normalt, og det er dessuten allmennmenneskelig å være sårbar i møte med trusler som fysisk skade, emosjonell mishandling og sosial isolasjon (Mackenzie, Rogers og Dodds, 2014, s. 7). I tillegg vil faktorer som alder, kjønn, helse og funksjonsevne gjøre at sårbarheten forsterkes, dog i ulik grad for den enkelte, da resiliens og evnen til å takle vanskeligheter varierer fra person til person (Mackenzie, Rogers og Dodds, 2014, s. 7). Et rettferdig samfunn vil etterstrebe å redusere effektene av iboende sårbarhet på best mulig måte, slik at byrden i så liten grad som mulig faller på den sårbare, skriver Mackenzie (2014, s. 39).

‘Situasjonell sårbarhet’ er kontekstuellet betinget og kan bli utløst og forsterket av sosiale, politiske, økonomiske og/eller miljømessige faktorer, og av enkeltindivider eller grupper (Mackenzie, Rogers og Dodds, 2014, s. 7). Stresset som det medfører å bli arbeidsledig er et eksempel på denne typen sårbarhet, skriver Mackenzie, og situasjonell og iboende sårbarhet kan overlappes hverandre ved at arbeidsledighet ofte fører til helsemessige plager (2014, s. 39). Et annet eksempel på denne typen sårbarhet, er at det for mennesker med særlig kognitive vansker, kan være spesielt vanskelig å få innpass i arbeidslivet (Mackenzie, 2014, s. 39).

‘Patogen sårbarhet’ er en underkategori av situasjonell sårbarhet, og fungerer som en måte å identifisere “all those morally unacceptable vulnerabilities and dependencies which we should, but have not yet managed to, eliminate” (Goodin, 1985, s. 203 i Mackenzie, 2014, s. 39). Denne typen sårbarhet kan kobles til fordommer eller misbruk i mellommenneskelige relasjoner, så vel som institusjonelt overtramp, der sosial dominans, undertrykkelse eller politisk overgrep blir brukt som eksempler. Ved å påpeke slike tilfeller, kan det blant annet være mulig å befeste hvordan tiltak som i utgangspunktet skulle forbedre individets situasjonelle sårbarhet, kan virke mot sin hensikt (Mackenzie, 2014, s. 39).

### 1.2.3 Skamteori

Ivar Frønes, professor i sosiologi, skriver at skyld og skam i dagens samfunn har ulik karakteristikk enn skyld og skam i det tradisjonelle samfunnet. I det tradisjonelle samfunnet var det vanlig å skille skarpt mellom offentlig og privat sfære, der konsekvensene av å bryte normer og regler kunne føre til at familiens ære ble krenket: “Anstendighetsreglene beskyttet mot flyt fra det private til det offentlige. I engelsk høyborgerskap og aristokrati var for eksempel skam og fornærmelse like gjerne knyttet til at man brøt skillet mellom det private og det offentlige som til handlingene i seg selv” (Frønes, 1992 i Frønes, 2001, s. 74).

Til felles har skyld og skam i det tradisjonelle og moderne samfunn at de oppstår som følge av relasjoner, identitet og posisjon, skriver Frønes (2001, s. 69). Skam kommer av ytre betingelser: den oppstår som følge av andres blikk på oss, eller forestillingen vi har om andres blikk på oss, og det er en følelse som vi ikke kan unnvike (Frønes, 2001, s. 73, 76). Skyld på sin side er en gjerningsrelatert følelse som den enkelte kan diskutere med seg selv opp mot bakenforliggende årsaker. Den enkelte kan derfor forhandle seg ut av ubehaget skylden bærer med seg, fordi det beror på om han/hun tar ansvar for gjerningen(e) sine eller ikke (Frønes, 2001, s. 76).

Grensen mellom hva som fører til skyld og skam og ikke, er imidlertid mindre tydelig i dagens samfunn. Den moderne skam er ikke først og fremst knyttet til familiens ære, men til den enkeltes identitetssøking og muligheter for tilhørighet: “Individualiseringen oppløser den tradisjonelle skammen og skaper en ny skamdynamikk: min identitet er knyttet til hvordan jeg framtrer. Jeg kan ikke lene meg inn i familien og roller som i det tradisjonelle samfunnet, usikkerhetssamfunnet gjør identitetsproblematikken til et risikospill mellom ære og skam” (Frønes, 2001, s. 77). Risikoen for ikke å oppnå sosial kapital i form av kjærlighet og meningsfulle relasjoner, er ensomhet, som i sin tur blir en form for skam for den utstøtte (Frønes, 2001, s. 78).

Overført til denne oppgaven, vil jeg bruke Frønes' perspektiver som rammeverk for å undersøke hvordan Alvis blir skambelagt av både voksne og barn. Jeg vil hevde at romanens skammotiv faller inn under både tradisjonell og moderne, da Alvis' muligheter for tilhørighet beror på evnen hans til å navigere seg frem i det sosiale landskapet og tolke relasjonelle koder, samtidig som moren til Alvis virker å være svært opptatt av familiens ære. Selv om Frønes i essayet sitt behandler både skyld og skam, vil jeg kun fokusere på skam.

## 2. Forfatterpresentasjon og resepsjon

Bjørn Ingvaldsen (1962–) er en anerkjent barne- og ungdomsforfatter med et stort og bredt forfatterskap bak seg, som omfatter romaner og noveller for både barn, ungdommer og voksne. Han debuterte i 1995 med novellesamlingen *Landskap med gul Lada*, og enkelte av bøkene hans er oversatt til flere språk. Ingvaldsen har blitt nominert til og mottatt flere priser. I 2004 mottok han ARKs barnebokpris for *Nei vel, da* fra samme år, Barnas bokpris for *Far din* (2016) i 2017, Kulturdepartementets pris for barne- og ungdomslitteratur i 2019 for *Apollo* (2018), og Skolebibliotekarforeningens litteraturpris i 2014 (Birkeland, Risa og Vold, 2018 [1997], s. 412; Bok365, 2018; Gyldendal forlag, u.å; Ingvaldsen, u.å). Ingvaldsen har dessuten blitt tildelt Rogaland fylkes litteraturstipend og Rasmus Løland-stipendet (Gyldendal forlag, u.å), og han var i perioden 2011–2017 leder av organisasjonen Norske Barne- og Ungdomsforfattere (NBU).

Norsk barnebokinstitutt omtaler Ingvaldsens forfatterskap som todelt: “[P]å den ene siden kan vi lese frydefullt morsomme, tøysete eller spennende historier, og på den andre kan vi leve oss inn i gripende skildringer av vanskelige, smertefulle barneliv” (u.å). Også Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold fremmer “kjensla av å vere utanfor, av ikkje å passe inn, og der ein endar opp som einsam og vennelaus” som gjennomgående tema i Ingvaldsens bøker (2018, s. 413). Romanen *Far din* (2016) er i så måte et godt eksempel på hvordan Ingvaldsen tematiserer utenforskap. I fortellingen finner vi jeg-fortelleren Leo som må lide for at faren er kriminell og har lurt mennesker i bygda. Faren har blitt hentet av politiet, og i tillegg til at Leo blir mobbet og slått av andre barn, må han og moren hans leve med bygdas folkesnakk: “Ingen her vil se ham mer. Ikke her. De vil se ham i fengsel. Det sier faren min. Si det til ham. Det sier faren min også, sa en annen. Og mora mi, kom det fra en bakerst” (Ingvaldsen, 2016, s. 63).

*Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* ble utgitt av Gyldendal forlag i 2017, og den ble året etter nominert til Bokslukerprisen, Kulturdepartementets pris for barne- og ungdomslitteratur og U-prisen (Gyldendal forlag, u.å). Romanen har høstet svært gode anmeldelser fra samtlige litteraturkritikere. NRKs litteraturkritiker, Anne Cathrine Straume, beskriver romanen som vond og nødvendig: “Mange av oss som leser, leser fordi litteratur betyr noe. Den utfordrer oss, provoserer oss, engasjerer oss. Bøker virker. *Lydighetsprøven* er det motsatte av underholdningslitteratur, det motsatte av tidtrøyte. Det er viktig at slike bøker finnes. Også for barn” (2017). Straume fremmer også Alvis’ blikk på tilværelsen som viktig for hvordan Ingvaldsen uttrykker “sårbarheten, umodenheten og hjelpeløsheten til guttungen

som også er så full av nysgjerrighet” (2017). Ord som ‘viktig’ og ‘brutal’ går igjen i flere av anmeldelsene. For *Stavanger Aftenblad* omtaler forfatter og litteraturkritiker, Jan Askelund, romanen som “[e]n brutal og gripende fortelling, med teknisk saltomortale, fortalt av barnemunn”, og “et heftig høydepunkt i produksjonen hans og en sjeldent vedkommende bok” (2017). *Bergens Tidendes* litteraturkritiker, Guri Fjeldberg, trekker paralleller mellom romanen og Christoffer-saken fra 2005, og hun belyser at barn og unge, til tross for at lærere har vært bekymret for å inkludere *Lydighetsprøven* i egen undervisning, har omfavnet og nominert den til U-prisen (2018, s. 18). Også Geir Vestad for *Hamar Arbeiderblad* omtaler romanen som hjerteskjærende, i tillegg til å rose dens litterære kvalitet: “I litteraturen er det mange barn det går hardt ut over. Det spesielle med *Lydighetsprøven* er at det skjer i ei barnebok. Men det er så litterært fint gjort, at det likevel holder” (2017, s. 28). Morten Olsen Haugen, bibliotekar og bokanmelder for *Aftenposten*, beskriver romanen som “et debattinnlegg og en eksempelfortelling om vold i hjemmet og voksnes manglende respekt for barns integritet og rettigheter. Den er en fortelling om mobbing og usynliggjøring. Og bokens styrke er at den er alt dette samtidig” (2017).

Når det gjelder tidligere forskning, har jeg lett etter avhandlinger og artikler om *Lydighetsprøven*, men kun bokanmeldelser har dukket opp. Nina Charlotte Schjærve Méd har i masteroppgaven sin, *Jakten på Pippi og Nancy Drews arvtagere i moderne norsk barnelitteratur: En heltinnestudie* (2007), analysert Ingvaldsens *Ingenting-ekspressen* (2003) med henblikk på protagonisten Bella som heltinne. Marion Gimsøy Stavøiens masteroppgave, *Sommerlesing: En analyse av sommerkampanjen Leseknappen 2012* (2013), inneholder noen få setninger om Ingvaldsens forfatterbesøk, men verken Méd eller Stavøien har skrevet noe om *Lydighetsprøven*. Videre er det skrevet en del masteroppgaver om omsorgssvikt i barne- og ungdomslitteraturen. Blant annet har Kaja Millstein Mjelstad i *[D]et finns äventyr som inte borde få finnas: Om vold og overgrep mot barn i de to romanene Janne, min vän og Leo og Mei* (2015) brukt leser- og resepsjonsteori for å besvare hvordan forfatterne Peter Pohl og Synne Lea formidler vanskelig tematikk til unge lesere, og videre, hvordan synet vårt på barn og barndom blir utfordret i møte med slik litteratur. Monica Koppang Stang har i *Henvendelser til voksen- og barneleserne? En analyse av tema og tomme plasser i Annas himmel av Stian Hole og Håret til Mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus* (2014) undersøkt omsorgssvikt som tematikk i sistnevnte billedbok, samt hvordan bøkene henvender seg til både voksne og barn. Ingen av masteroppgavene har vist seg å være relevant for analysen min.



## 3. Analyse

### 3.1 *Lydighetsprøvens* omslag og smussomslag

Narratologen Gérard Genette beskriver ‘paratekst’ som det avgjørende for “a text to become a book and to be offered as such to its readers and, more generally, to the public” (1997 [1987], s. 1). En ‘paratekst’ inkluderer elementer som forfatternavn, romantittel, forord og illustrasjoner (Genette, 1997, s. 1), og avsenderen kan være forfatteren, forleggeren eller i noen tilfeller, en tredjepart (Genette, 1997, s. 8–9). Videre kan begrepet ifølge Genette deles inn i to underkategorier: ‘peritekst’ og ‘epitekst’. Førstnevnte kategori innlemmer alt som kan knyttes direkte til teksten, det være seg romantittel, forord eller de ulike kapitlenes tittel. Den andre kategorien handler om alle anliggender som suppleres til leseren *utenfor* den aktuelle teksten. Dette kan for eksempel være forfatterintervju eller personlige dagboknotater (Genette, 1997, s. 4–5).

Skal vi tro Tore Rye Andersen, universitetslektor i litteraturhistorie, er utformingen av romanens ‘paratekster’ aldri overlatt til tilfeldighetene:

Et smussomslag omslutter aldri bare en bog, det omslutter også en tekst, og ofte er det med til at bestemme, hvordan denne tekst reciperes af læserne, anmelderne og kritikerne. Med Gérard Genettes nyttige begreber, så kan omslagets *paratekster* (blurbs, bogbeskrivelse, illustrationer m.m.) have en styrende effekt på tekstens senere *metatekster* (anmeldelse, akademiske artikler osv.) og dermed være med til at determinere, hvordan receptionen med tiden transformerer den jomfruelige litterære tekst til et litterært værk med et bestemt sæt konnotationer knyttet til sig. (2007, s. 70–71).

Forsiden av omslaget til *Lydighetsprøven* hjelper ikke i seg selv leseren til å få en idé om hva romanen kommer til å handle om. Fargen er kjølig grå, og på romanens ryggstøyle står det forfatternavn, etterfulgt av romantittel og forlagets logo. *Lydighetsprøven* står skrevet med kapitaliserte bokstaver og større font enn *En tenkt fortelling om et barn*, noe som automatisk retter leserens blikk på romantittelens første del. Både forsiden og baksiden er fullstendig blottet for illustrasjoner, slik at det kun er informasjonen på bokryggen som gir leseren noe som helst informasjon om boken som han/hun holder i hendene.

Der romanens omslag er lite fortellende, gir smussomslaget leseren noe mer å jobbe med – dog i mindre utstrekning enn mange andre barne- og ungdomsromaner. Også på denne ‘periteksten’ er fargen kjølig grå og anonym, og midt på framsiden står romantittel og forfatternavn skrevet med kapitaliserte bokstaver i henholdsvis sort og hvit farge. Tittelens sorte farge er falmet, og sammen med det faktum at bokstavene er utformet til et symmetrisk

---

<sup>5</sup> Se vedlegg.

kvadrat, skapes det assosiasjoner til et stempelavtrykk med for lite blekk. Dette kan sies å understøttes med at tittelen er plassert noe på skrå, slik stempelavtrykk på offentlige dokumenter sjelden står symmetrisk med øvrig skrift. Smussomslagets bakside har samme farge som forsiden, men der leseren ved første blick på forsiden får lite informasjon om plottet, treffer baksideteksten leseren med en knapp, men treffende indikasjon: “Du vet Alvis. Han de kaller Alvis Piss. Han de sier det lukter av. Han som er 12 år og alltid leker med de små ungene. Han som er så lett å lure til å gjøre dumme ting. Han som alltid snakker om de som er døde. Du vet han? Han er borte nå” (2018).

“Borte nå” kan bety ulike ting. Har Alvis rømt hjemmefra? Har barnevernet flyttet ham til en ny familie? Er han død? Hendelser i romanens andre halvdel gir leseren et håp om at Alvis og moren hans til slutt kommer til å få hjelp. Samtidig tilfører andre ledetråder leseren med en magesfølelse om at det er det motsatte som er på fremmarsj. Alvis’ sterke fascinasjon for død og døde mennesker er et motiv som peker i den retning. Dermed er det heller ikke fullstendig overraskende når romanens siste side kommer for en dag, og det blir avslørt at “borte nå” er et frampek om at Alvis blir drept av stefaren sin.

Smussomslagets gråfarge i kombinasjon med romantittelens grafiske utforming, kan tolkes dithen at leseren allerede ved å se på det skal forstå at dette ikke er en underholdningsroman. Genette skriver at smussomslagets primære funksjon er å tiltrekke seg leserens oppmerksomhet:

The most obvious function of the jacket is to attract attention, using means even more dramatic than those a cover can or should be permitted: a garish illustration, a reminder of a film or television adaptation, or simply a graphic presentation more flattering or more personalized than the cover standards of a series allow. (Genette, 1997, s. 28).

Overført til *Lydigheitsprøven*, må det sies å være mangelen på visuell utforming som skaper en spesiell effekt. Det kan i så måte tenkes at romanens anonyme utforming gjør at den enten vil bli forbisett i butikkhyllene – treffende nok slik også Alvis blir forbisett av både voksne og barn i løpet av hendelsesforløpet –, eller at dette nettopp blir det utslagsgivende for leserens interesse. Der den unge leseren kanskje må bla litt i boken eller i det minste lese baksideteksten for å få en indikasjon på hva romanen handler om, vil en moden leser ha større forutsetninger for å koble smussomslagets byråkratiske utforming til romanens alvorstunge tematikk.

Slik byråkrati av mange assosieres med noe overordentlig saklig og upersonlig, kan smussomslagets utforming tolkes som et symbol på hva det vil si å være han/hun som forsvinner i mengden. Personen bak navnet på et gitt dokument har som alle andre mennesker

aspirasjoner, drømmer, håp, gleder og sorger, men i det større fellesskap blir ikke dette nødvendigvis verken relevant eller interessant for andre enn individet selv og de nærmeste rundt det. For å bli litt vel generaliserende, noe som jeg likevel for tolkningens skyld tror er viktig, er det ikke nødvendigvis slik at barnevernspedagogen, politibetjenten eller legen i alle tilfeller tar innover seg det sammensatte individet bak navnet på papiret. Grensen mellom profesjonell avstand og likegyldighet kan forsvinne, og selv om hendelsesforløpet i *Lydighetsprøven* mer overført enn bokstavelig tar opp dette som et problem – og da både som et sivilt og offentlig anliggende –, går det symboltunge ved den grafiske utformingen til kjernen av hvor ødeleggende det er å bli samfunnets usynliggjorte.

Det symbolske ved omslagenes gråfarge gjentas også i romanens verbaltekst, i form av små detaljer i de ytre miljøskildringene. Det er alltid regn når Alvis beskriver været (2018, s. 21, 32, 35, 88), og husene i nabolaget hans er grå: “Jeg kunne hele tiden se huset vi bodde i. Det grå huset. Huset til Duncan Karlsen” (2018, s. 24), og: “Hei, Max. Hei. Bor du her, nå? Ja. Der borte. Visste du det? Nico sa det. Bor du her? Max nikket. Ja, sa han. Huset han bodde i, var også grått. Mange av husene var grå” (2018, s. 24). Nabolagets anonymitet understreker både i bokstavelig og overført betydning at dette hvilket som helst nabolag i Norge, kan være et nabolag hvor mennesker ikke har for vane å inkludere fremmede.

Denne detaljen er langt fra uvesentlig for romanens innbyrdes projisering av samfunnet. Nabolagets anonymitet kan tolkes som en innskrevet effekt for å fremme hypermodernitetens individualisme, der det følgelig faller ned på den enkelte å etablere identitet og gruppetilhørighet: “Tegnenes flertydighet skaper en kompleks verden, kontekster forandres og preges av ulike og ofte usikre tegn. Lo han av meg eller til meg? Synes de det var bra eller ikke? Er dette riktig kode – eller ikke?” (Frønes, 2001, s. 72). Alvis er lydig. Han forsøker å tilpasse seg ulike miljøer. Han prøver å oppfylle de sosiale kodene som både voksne og barn i og utenfor nabolaget krever av ham. Det som imidlertid er lydighet for den ene personen, er ulydighet for den andre, og dermed ender han også alltid opp med å falle mellom to stoler.

Interessant nok står romantittelens ordlyd på forsiden av smussomslaget i en annen rekkefølge enn romanens offisielle tittel. På forsiden står det først *En tenkt fortelling om et barn*, etterfulgt av forfatternavn og til slutt *Lydighetsprøven*. Dette kan på den ene siden tolkes som forlagets og Ingvaldsens ettertrykkelige poengtering av at fortellingen er fiktiv, noe som gir mening på bakgrunn av at Ingvaldsen både på innsiden av omslaget og i forordet har inkludert samme påminner: “[H]usk at dette ikke er en historie fra virkeligheten” (2018, s. 7). Omrokkeringen kan imidlertid også tolkes som en slags poengtering av at det i samfunnet

vårt finnes mange barn som Alvis, barn som ikke nødvendigvis går gjennom akkurat det samme som han gjør, men som i ulik grad blir psykisk og/eller fysisk mishandlet. “Under sitrer Ingvaldsens intense bønn: Beskytt barna bedre!”, påpeker bokanmelder Guri Fjeldberg (2018, s. 18). Med denne tolkningen til grunn, blir det legitimt å lese tittelens kapitaliserte bokstaver som et slags varsku til leseren: Ikke vær redd for å spørre! *Hvilket som helst barn rundt deg akkurat nå*, ja, naboenta, eller eleven din som har inntatt rollen som klassens klovn, eller bestekameraten din som du hver dag spiller fotball med, eller – du vet den tenåringsjenta som du av og til passerer på vei til jobb, hun med det alvorstunge blikket og som alltid går alene? *Alle disse kan være en Alvis*.

## 3.2 Fremstilling av barnet

### 3.2.1 Ingen trygg hjemkomst

Det sårbare ved å være menneske, er ofte også det som gjør skjønnlitteraturen interessant og berikende. Når vi lever oss inn i fortellinger med karakterer som opplever allmennmenneskelige oppturer og nedturer, lærer vi samtidig noe nytt om oss selv, så vel som om mennesker rundt oss. “[W]e read fiction because we are interested in human nature and human relationships as revealed through fictive characters”, skriver Maria Nikolajeva, litteraturviter og professor i utdanning (2005, s. 145). Måten forfatteren har konstruert alt fra karakterer til dramaturgi og språklige virkemidler, legger et viktig grunnlag for hvordan fortellingens tematikk og budskap kommer til uttrykk – noe som igjen legger grunnlaget for leserens refleksjoner i møte med det litterære verket. De trekkene, egenskapene og personligheten som protagonisten og øvrige karakterer i et gitt verk er utrustet med, er ifølge Nikolajeva aldri tilfeldig, for barnelitteraturen<sup>6</sup> blir gjerne sett på som et talerør for ideologi. Ideologien hun her sikter til, er at barnelitterære verk på en eller annen måte vil gjenspeile barns status i det samfunnet som forfatteren skriver fortellingen sin inn i (Zornado, 2006; Natov, 2003; Clark, 2003; Zipes, 2001 i Nikolajeva, 2010, s. 6).

---

<sup>6</sup> Diskusjonen barnelitteratur versus ungdomslitteratur, er kompleks. Selv har jeg valgt å være elitistisk ved å inkludere teorier fra begge leirer, og dette gjør jeg både fordi grensen mellom barne- og ungdomslitteratur i seg selv er flytende og gjenstand for diskusjon, samt at akademikere på tvers av feltene tilbyr teorier som bidrar til å belyse oppgavens overordnede problemstilling. Når det gjelder hvor *Lydighetsprøven* hører hjemme, kan det argumenteres for at romanen passer inn som både barnelitteratur og ungdomslitteratur – spesielt med tanke på at Ingvaldsens forord virker å være tiltenkt lesere uten tekstkompetanse i å skille fiksjon fra virkelighet. Noe videre diskusjon om hvilken aldersgruppe Ingvaldsens roman er ment for, vil jeg av hensyn til oppgavens omfang ikke bruke plass på. I forlengelse av dette, lener jeg meg på forlagets kategorisering av *Lydighetsprøven* som ungdomslitteratur.

Nikolajeva skriver at det er vanlig for barnelitteraturen at barnehelten opplever en periode med eventyrferd, utfoldelse og utvikling i fravær av voksenskikkelser, det være seg foreldre eller andre voksne i deres sted: “Children in our society are oppressed and powerless. Yet, paradoxically enough, children are allowed, in fiction written *by adults* for the enlightenment and enjoyment of children, to become strong, brave, rich, powerful, and independent – *on certain conditions and for a limited time*” (2010, s. 10). Enten disse evnene manifesterer seg i form av konkrete ytre evner og/eller karaktertrekk som “bravery, wisdom, or patriotism” eller “humble, well-mannered, respectful towards his seniors”, vil evnene som karakteren blir utrustet med, være utslagsgivende for hvorvidt han/hun fungerer som en rollemodell for øvrige karakterer, så vel som for leseren selv (Nikolajeva, 2010, s. 18).

Som Nikolajeva skriver, er det likevel ofte slik at barnehelten ikke blir fullstendig overlatt til seg selv. Til tross for at han/hun er gitt evner som de voksne rundt barnehelten av ulike grunner aldri besitter, vil voksenpersoner og regler fra voksenverdenen til syvende og sist være den trygge basen som barnehelten vender tilbake til. I litteratur hvor barnehelten er i overgangen fra barn til ungdom, vil dessuten én eller flere voksenpersoner kunne gi barnehelten noen å rette opprøret sitt mot (Nikolajeva, 2010, s. 16).

Suksessen bak *Harry Potter*-bøkene av J.K. Rowling kan tilskrives at Harry representerer en gjeninnføring av den romantiske karakteren i barnelitteraturen. Dette blir synlig ved at han er utrustet med de typiske karakteristikkene for denne typen heltefigur:

Born into the world of humans, he is dislocated from his rightful environment. A child deprived of his or her birthright is one of the most common mythical and folktale motifs. The romantic convention prompts that the weak and the oppressed will be empowered and returned to their proper position in the social hierarchy. Harry is reintroduced to the community from which he has been temporarily expelled and given seemingly unlimited power, even though, with a marvelous ironic twist, he is yet to learn how to use it. (Nikolajeva, 2010, s. 15-16).

Samtidig som J.K. Rowling univers og Ingvaldsens *Lydhetsprøven* naturlig nok har noen vesensforskjeller i miljøskildringer, plott og karakterutvikling, er det likevel mulig å identifisere fellestrekk i måten sårbarhet og oppvekstvilkår kommer til uttrykk på som motiv og tematikk. Harry blir oppdratt av en tante og onkel som ikke liker ham i det hele tatt. Rommet hans er et lite kott under trappa, og sammenlignet med fetteren sin, blir han nær sagt behandlet som ikke-eksisterende. Alvis vokser også opp i en dysfunksjonell familie. Han blir oversett og krenket av både voksne og barn rundt seg, men der Harry etter kort tid blir utrustet med evner som sikrer ham betraktelig bedre oppvekstvilkår i det magiske parallelluniverset Galtvort, har Ingvaldsen utelatt alt som har med omvelting av maktrelasjoner og spesielle evner å gjøre. Både J.K. Rowling og Ingvaldsen tar barnets sårbarhet og oppvekstvilkår på

alvor ved å sette oppvekst og sosialisering på dagsorden, men der Rowling med *Harry Potter og de vises stein* (1997) har fulgt den narratologiske ‘hjemme-borte-hjem’-strukturen med en trygg hjemkomst og harmonisk resolusjon, blir det vanskelig å identifisere spor av eventyrferd, spesiell begavelse eller harmoni i fortellingen om Alvis.

De valgene som Ingvaldsen har tatt for å orkestrere fram *Lydighetsprøvens* tematiske gestalt, gjenspeiler kanskje at spillereglene for hva dagens barne- og ungdomslitteratur kan og ikke kan ta opp – og hvordan det blir tatt opp –, i mindre grad er normgivende enn før. Den mer romantiske heltetypen blir i så måte kun én av flere mulige representasjoner av barnet, og det er dermed heller ikke selvfølgelig at han/hun blir utrustet med evner til å komme seg ut av vanskeligheter på. Skal vi tro Lene Kåreland, professor emeritus i litteratur og litteraturdidaktikk, er nemlig tendensen i nyere ungdomslitteratur at ulike samfunnsmessige brennpunkter blir tatt opp på dystert vis:

Vad som utmärker de senaste årens ungdomslitteratur är att den blivit allt mörkare. Det talas ofta om dystopier, böcker som skildrar en dystert undergångshotad framtida värld. Det dystopiska har flera gemensamma drag med “teen noir”, men det senare begreppet behöver inte nödvändigtvis stå för en berättelse om ett framtida samhälle. (2015, s. 81).

Stipendiat Kjersti Lersbryggen Mørk tar også opp denne tendensen i antologien *På tvers av Norden: Nye tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling* (2019), men der Kåreland skriver om dagens ungdomslitteratur, bruker Mørk *Sinna Mann* (2003) av Gro Dahle og Svein Nyhus som eksempel på grenseoverskridende barnelitteratur:

Berømmelse til tross, utgivelsen av *Sinna Mann* skaper spetakkel. Tabuer skremmer, og etter min erfaring gjelder dette særlig voksne som vil beskytte barn mot antatt skadelige inntrykk. Barnelitteraturen defineres nettopp av voksnes ideer om hvilke fortellinger barn tåler. I så måte tøyser *Sinna Mann* barnelitteraturens grense. (s. 65).

Mørk skriver videre at *Sinna Mann* kan kategoriseres som såkalt ‘vitnesbyrdlitteratur’, litteratur med et etisk utgangspunkt om “å vitne om overgrep for å forhindre at det skjer igjen” (Agamen, 2002; Felman og Laub, 1992; Lothe, Suleiman og Phelan, 2002 i Mørk, 2019, s. 67).

‘Vitnesbyrdlitteratur’ forutsetter nødvendigvis at det ligger en sårbarhet til grunn som ligner på barnets forutsetninger til å kunne fortelle om traumene sine, det være seg barnets alder, modningsnivå og grad av traumer. I *Sinna Mann* er det “offerets/vitnets alder (barn), overgrepens art (fars vold mot mor), omfang (gjentagende grov vold) og kontekst (i hjemmet)” som bestemmer hvordan traumene kommer til uttrykk (Mørk, 2019, s. 67). I *Lydighetsprøven* ser vi at de samme faktorene spiller inn: Alvis bor i et voldelig hjem, både

han og moren utsettes for vold, og det er stefar som slår. I tillegg opplever Alvis psykisk vold og utenforskap av både barn og voksne utenfor hjemmet.

Det er gjennom Alvis at vi som lesere bevitner de traumatiske hendelsene, og det er gjennom hans synsvinkel at konturene av Mackenzies, Rogers' og Dodds' 'iboende sårbarhet', 'situasjonell sårbarhet' og 'patogen sårbarhet' kommer til sin rett. Spesielt påfallende er det at Alvis' 'iboende sårbarhet' er forsterket av at han har noen kognitive vansker. Mackenzie, Rogers og Dodds skriver følgende om de særlig sårbare:

Some of these vulnerabilities are constant: we all suffer hunger and thirst if we lack food and fluids for more than a few hours. Others vary depending on a range of factors, such as age, gender, health status, and disability: ill health creates specific vulnerabilities related to the illness in question; extremes of age exaggerate the everyday vulnerabilities of embodiment in proportion to the capacity of the individual to meet her everyday physical needs. (2014, s. 7).

Alvis' særlige sårbarhet er å identifisere i form av stilistiske grep som fortellerinstans, språk og motiv, men også i romanens ytre miljøskildringer. Eksempler på sistnevnte er hvordan skolehverdagen hans ser ut og hva andre personer gir ham av stygge kommentarer. Helhetsbildet gjør det nærliggende å tolke Alvis som umoden for alderen, kanskje til og med understimulert – uten at vi får befestet dette i form av den ene eller andre diagnosen.

### **3.2.2 Alvis' iboende sårbarhet'**

Fortellingen om Alvis blir presentert av en førstepersonsforteller med intern fokalisering. Det er Alvis' opplevelse av de ulike situasjonene underveis som er i fokus, og selv om vi til tider med svært knappe beskrivelser får presentert hva han eksplisitt tenker og føler om ulike ting, er romanen gjennomgående tilbakeholden med å gi leseren innblikk i indre sjeleliv – heller motsatt er leseren gitt spillerom til å tolke seg fram til hva Alvis tenker og føler i de ulike situasjonene. Fjeldberg skriver i bokanmeldelsen sin at "[d]et knappe språket kler den naive gutten og gjør boken lett å lese. Her fins ingen lange resonnementer, for Alvis bruker sjelden lang tid på å veie for og imot om språket" (2018, s. 18). Romanens mange synekdoke – del for helhet – knytter i så henseende de små detaljene opp mot tekstens større betydningsinnhold, slik at leseren kun blir tilbudt det mest nødvendige av informasjon underveis.

Et eksempel på dette er en episode hvor Alvis er på utkikk etter andre barn å leke med i nabolaget. Basert på en tidligere episode i hendelsesforløpet, vet leseren allerede at Sebastian – en gutt som bor i den samme blokka som Alvis og moren pleide å bo i –, før har latt være å inkludere Alvis i leken. Alvis er nå tilbake på det samme stedet han forrige gang ble sviktet, men i stedet for at leseren får utbrodert hvordan Alvis føler seg usikker, ja,

kanskje til og med redd for hva Sebastian kommer til å gjøre hvis han oppsøker ham på nytt, er det de små detaljene gjennom barneblikket som gir leseren en forståelse av usikkerheten i øyeblikket: “Utenfor blokka var det noen unger. Men de skulle visst noe. Dra på tur med foreldrene. De så ikke meg. Jeg visste hvilken ringeklokke jeg kunne trykke på om jeg skulle spørre Sebastian om han skulle ut. Men jeg ringte ikke på likevel. Bare så på ringeklokken” (2018, s. 74).

Professor i nordisk litteratur, Åse Marie Ommundsen, beskriver tre mulige blikk som en barnlitteraturforfatter kan presentere fortellingen sin gjennom: ‘det barnlige blikket’, ‘det undrende blikket’ og ‘det avanserte blikket’. Førstnevnte kategori representerer ifølge Ommundsen en naivistisk stil som oppsto “som en reaksjon mot 1980-tallets komplekse postmodernistiske litteratur” (2010, s. 67). Slik litteratur “kjennetegnes ved et barnlig blikk på tilværelsen, samtidig som det er innskrevet leserposisjoner både til barn og voksne i tekstene” (Ommundsen, 2010, s. 67). Tilsynelatende komplekse ting fra virkeligheten blir beskrevet på en enkel måte, da “[h]ovedkarakterene har et naivt syn på verden” (Ommundsen, 2010, s. 68).<sup>7</sup> ‘Det undrende blikket’ inngår i det Ommundsen beskriver som eksistensiell all-alderlitteratur. Det viktigste kjennetegnet ved denne typen litteratur, er ikke at forfatteren er ute etter å sette to streker under svaret, men heller å stille spørsmål som angår “allmennmenneskelige, eksistensielle spørsmål” (Ommundsen, 2010, s. 70). Den siste kategorien, ‘det avanserte blikket’, rommer kompleks all-alderlitteratur, og er preget av en senmoderne stil med “eksperimentering, nyskaping, sjangerblanding og brudd, kompleksitet og avanserte strukturer” (Ommundsen, 2010, s. 72).

I den grad *Lydighetsprøven* kan sies å projisere et filosofisk blikk på tilværelsen, blir dette i all hovedsak konkretisert gjennom hvordan romanens dødsmotiv kommer til uttrykk. Alvis tenker nemlig mye på døden. Han stiller flere ganger spørsmål til Duncan og/eller moren sin om hva de døde klarer og ikke klarer, og dette er et spørsmål som også opptar ham i ensomme stunder: “Tenk om jeg hadde visst hvordan han døde. Hodeskallen så nesten ut som et stort egg, like hvit. Men da jeg banket forsiktig på den, virket det ikke som den lett kunne knuse. Den var hard. Hard og kald” (2018, s. 9). Selv om ‘det undrende blikket’ er tilstedeværende gjennom Alvis’ betraktninger, kan det neppe sies å være det dominerende blikket som romanen blir presentert gjennom. Alvis grunner aldri på spørsmål om meningen med livet eller hvorvidt det eksisterer et etterliv – heller motsatt virker han å være trygg på at

---

<sup>7</sup> “Naiv brukes her i den estetiske betydningen, jamfør *Norsk illustrert ordbok* (Guttu 1993): «Frisk og umiddelbar, ukunstlet, opprinnelig, naturlig». Naivisme er definert som en «kunstretning som tilstreber den naiviteten man finner i for eksempel naturfolks kunst og barnekunst». (ibid)” (Ommundsen, 2010, s. 68).



det ikke finnes noe mer mellom himmel og jord: “Jeg kunne se folk som gikk til og fra blokka, jeg så dem og de så ikke meg. Jeg var usynlig, akkurat som en fugl som fløy der oppe. *Kanskje som en engel, men engler finnes ikke*” (2018, s. 75, min kursivering).

Mer nærliggende er det å tolke protagonistens naivitet vedrørende dødens natur som en av de premissgivende faktorene for hvordan sårbarhetstematikken kommer til uttrykk. Dødsmotivet krystalliserer at barnets ‘iboende sårbarhet’ er tillagt ytterligere lag av sårbarhet, slik at det som i utgangspunktet setter Alvis i en sårbar posisjon ved å være barn, får en ekstra dimensjon ved at han tenker på et enklere nivå enn jevnaldrende. Det blir tidlig avslørt at Alvis fyller fjorten om to år (2018, s. 26). Videre slutter fortellingen brått kort tid etter tolvårsdagen hans (2018, s. 135–140), og dermed vet vi at han ifølge psykolog Maria Nagy er gammel nok til at han skulle ha vært innforstått med døden som både irreversibel og allmennmenneskelig.

Nagy forklarer at barnet i alderen tre til seks år ser på døden som enten gradvis eller midlertidig, og de tror at det kun er ytre omstendigheter som forhindrer den avdøde fra å møte seg med de levende (1948, s. 7, 9). Den ene informanten i Nagys undersøkelse uttrykker det slik: “«It can’t move because it’s in the coffin.» «If it weren’t in the coffin, could it?» «It can eat and drink.»” (Nagy, 1948, s. 9). En annen informant reflekterer på tilsvarende vis rundt lillesøsterens bortgang:

In the beginning she sees the matter realistically. The dead person cannot speak. The closed eyes do not necessarily mean the cessation of sight. The dead person is compared to a piece of wood. In all probability she wanted to express immobility. [...] She feels death is bad. Perhaps she has had the experience of seeing the dead mourned. She transfers this sentiment to the dead themselves. They also mourn for themselves (Nagy, 1948, s. 9–10).

Nagy fant at to tredjedeler av informantene hennes i fase to, da barnet er mellom fem og ni år, personifiserte døden for å distansere seg fra ubehaget: “They say that the death-man is invisible. This means two things. Either it is invisible in itself, as it is a being without a body, or it is only that we do not see him because he goes about in secret, mostly at night” (Nagy, 1948, s. 25). I motsetning til å inntreffe som følge av kroppslig svikt, ser barn i denne fasen på døden som et eksternt vesen. Barnet kan følgelig være overbevist om at døden kun inntreffer dersom ‘døds mannen’ innhenter ham/henne, og at døden derfor kan unngås enten ved å unngå spesifikke plasser, eller ved å lure ‘døds mannen’ (Nagy, 1948, s. 25). Det er først i tredje fase, da barnet er ni år og eldre, at han/hun forstår at døden både er irreversibel og allmennmenneskelig. Flere av informantene bekrefter dette, her eksemplifisert av barnet “F. Gábor”:

---

<sup>s</sup> Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av 484 protokoller fra henholdsvis 378 barn (Nagy, 1948, s. 26).

“«If somebody dies they bury him and he crumbles to dust in the earth. The bones crumble later, and so the skeleton remains altogether, the way it was. That is why death is portrayed by a skeleton. Death is something no one can escape. The body dies, the soul lives on” (Nagy, 1948, s. 25–26).

Alvis’ forståelse av døden passer dårlig overens med Nagys tredje fase: “*Kan de ikke tenke etter at de er døde?* Nei, da hadde de vel ikke vært døde. Jeg vet ikke. *Men, når slutter de å tenke?* Idet de dør, kanskje. Jeg vet ikke. Mamma var ikke like interessert i døden som det jeg var” (2018, s. 11, min kursivering). Litt senere følger vi Alvis på rømmen fra Duncan og moren sin. Han har gjemt seg i naboens putekasse, og mens han ligger der og ønsker seg bort for alltid, grunner han over det samme spørsmålet som tidligere: “Det var helt stille. Så tenkte jeg på de som var døde. De som lå i ei kiste. De som ingen kunne se. De som var borte. Langt nede under jorda. *Kanskje de kunne tenke likevel. Kanskje de kunne føle med hendene sine. Kjenne at de lå i ei kiste. Lå der bestandig*” (2018, s. 45, min kursivering). Alvis er ikke innforstått med hva døden innebærer. Jamfør Nagys første fase, karakteriseres tankegangen hans av besjeling (de døde kan tenke og sanse), men også av å se på de døde som begrenset av rent ytre omstendigheter (det er kisten som forhindrer den avdøde fra å møte seg med de levende). Dette vitner om en livsanskuelse som står i diskrepans med hva tolvåringer vanligvis skjønner vedrørende dødens endelighet. Ved siden av å ses på som et grep som understreker barneblikkets naivitet, kan Alvis’ livsanskuelse tolkes som et bakteppe som sårbarheten hans leses ut fra.

Yngre barn forklarer seg gjerne i form av korte og mest mulig informerende setninger. Det er hvordan ting der og da utspiller seg som på bokstavelig vis kommer til uttrykk, og mens de fleste barn på Alvis’ alder normalt sett er utrustet med et relativt avansert vokabular, og med evnen til å utbrodere forklaringer og å veksle mellom lange og korte setninger, preges språket i *Lydigheitsprøven* av å være påfallende enkelt og bokstavelig. Poetiske vendinger og utbroderende språk er erstattet med korte setninger. Dette skaper en stakkato-effekt à la *først skjedde så, deretter skjedde slik*, som i sin tur etablerer inntrykket av at romanen rent stilistisk sett, heller enn å passe for eldre barn og ungdommer, like gjerne kunne ha vært utgitt som ‘Lesehesten-litteratur’ av enklere kaliber: “Jeg hadde fått min egen nøkkel. Mamma hadde sagt at jeg kunne gå til lekeplassen. Nå regnet det ikke mer. Jeg satte sekken min på rommet mitt og la gymtøyet på badet. Så gikk jeg ut og bort til lekeplassen” (2018, s. 35).

Kåreland skriver at det siden andre halvdel av 1900-tallet har vært vanlig for barnelitteraturforfattere å skrive fortellingene sine ut fra “barnhöjd”, og hun trekker fram Barbro Lindgrens småbarnsbøker som tidlige eksempler på barnelitteratur som uttrykker “ett

mycket litet barns sätt att forma sina första meningar” (2015, s. 150). I *Lydighetsprøven* identifiserer vi et språk som er mer sofistisert enn barnets første språk, samtidig som det er enklere enn for barn flest i tolvårsalderen. Språket er preget av en parataktisk stil, som innebærer “oppramsinger, sidestilling av korte setninger og sidestilling av setningsledd adskilt med komma” (Larsen, 2008, s. 37). Frankfurterskolens Theodor W. Adorno beskriver paratakse som et kunstnerisk grep, og han hevder at poeten Friedrich Hölderlin skapte en effekt ved å negere syntaksens planmessighet: “The content is transposed into the poetic substance in that form accommodates to it and decreases the weight of the specific moment of thought, the synthetic unity. Such constructions, straining away from what fetters them, are to be found in Hölderlin’s most elevated passages” (Adorno, 1992 [1974], s. 132).

Det parataktiske i *Lydighetsprøven* kommer til uttrykk i form av korte, sidestilte setninger. Setningene er oppramsende og for det meste fullstendige, men de kan også være ufullstendige i form av leddsetninger. Den språklige stilen i *Lydighetsprøven* bidrar ikke bare til å etablere Alvis’ barnlige blikk og ‘iboende sårbarhet’ som realistisk, men den tvinger dessuten leseren til å forhandle frem hva Alvis føler og tenker i de ulike situasjonene, da mye av informasjonen er å finne mellom linjene. “Det nøkterne språket blir ein måte å kontrollere det daglege dramaet på. Men samtidig lar det lesaren leggje kjenslene sine inn i det som blir fortalt, som lesar kan ein kjenne på avmakta”, skriver Birkeland, Risa og Vold om den språklige stilen i Ingvaldsens forfatterskap (2018, s. 414). Dette er overførbart til språkets retorisitet i *Lydighetsprøven*. Det sårbare er nettopp å identifisere i brytningspunktet mellom Alvis’ (konstruerte) evne til å presentere vitnesbyrdet sitt, og alt som fra første til siste side forblir usagt og overlatt til leserens erfaringer. Som bokanmelder Fjeldberg påpeker, “[d]et fine med forestillingsevne er at vi sjelden klarer å forestille oss verre ting enn vi tåler. Det er derfor bøker ikke har aldersgrense. Det er også derfor de med størst innlevelsessevne ser ut til å like *Lydighetsprøven* best” (2018, s. 18). Naturlig nok har ikke alle som leser *Lydighetsprøven* opplevd alvorlige psykiske og/eller fysiske krenkelser på egen kropp, men alle vil kjenne seg igjen i hvor sårbart det er å være barn og prisgitt gode omsorgspersoner. Mange vil også identifisere seg med hvor sårt det er å bli snakket over hodet på, eller på andre måter å bli holdt utenfor av mennesker som en ser opp til.

## 3.3 Fremstilling av familien

### 3.3.1 Omsorgssvikt

Bronfenbrenner omtaler familien som intet mindre enn “[t]he heart of our society” (2005 [1988], s. 260). Samfunnets helse måles ut fra hvordan dets hjerte blir vernet om, skriver Bronfenbrenner, og han mener at individets oppvekstvilkår *innad* i familien beror på en rekke ulike faktorer *rundt*: “Like a set of russian dolls<sup>9</sup>, the context of human development work in a nested fashion, each one expanding beyond but containing the smaller one. Each one also simultaneously influences and is influenced by the others” (2005, s. 261). For at barnet skal utvikle seg normalt, må spesielt to faktorer være på plass: barnet må ha minst én voksen som over tid og med stort engasjement gir det ubetinget kjærlighet. “[S]omeone has to be crazy about that kid”, skriver Bronfenbrenner (2005 [1988], s. 262). Det andre punktet berører ovennevnte matrosjka-metafor, og handler om at “public policies and practices [...] provide opportunity, status, resources, encouragement, stability, example, and, above all, *time* for parenthood, primarily by parents but also by other adults in the child’s environment, both *inside and outside the home*” (Bronfenbrenner, 2005 [1988], s. 262). Samfunnet skal altså tilrettelegge best mulig for at omsorgspersonen(e) får tilstrekkelig med tid og ressurser til å ta seg av barnet.

God støtte til familien er spesielt viktig dersom mor og/eller far eller andre primære omsorgspersoner trenger ekstra hjelp. I de tilfellene hvor omsorgspersonene sliter med å strekke til, kan det gå uheldig utover barnets ‘patogene sårbarhet’:

Omsorgssvikt/vanskjøtsel av barn er en situasjon som innebærer risiko for barnet og er en manglende evne hos omsorgspersonene til å møte barnets basale fysiske, emosjonelle, psykiske og/eller medisinske behov. Dette kan også være mangel på tilsyn av barnet slik at det kan skade seg. Dette kan resultere i alvorlig svekkelse av barnets helse og utvikling, og det kan være bevisst eller ubevisst fra omsorgspersonenes side. Vanskjøtsel er sjeldent et enkelt tegn eller symptom, men et sammensatt bilde av ulike faktorer. [...] Omsorgssvikt innebærer at foreldre eller de som har omsorgen for barnet, påfører barnet enten fysisk og/eller psykisk skade, eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare. (Reinar, Vist, Kirkehei og Kornør, 2018, s. 57).

Med ekstra bevilgning fra statsbudsjettet i 2018, publiserte Kripos i 2019 rapporten *Alvorlig vold mot små barn*. I den har de belyst 90 saker fra de siste årene hvor barn i alderen 0–4 år “har fått en *alvorlig skade, har fått varige mén eller dør*” som følge av omsorgssvikt (Kripos, 2019, s. 8–9). Mandatet deres med rapporten er å “styrke arbeidet med å forebygge og

---

<sup>9</sup> Dette er en metafor for de ulike lagene som utgjør Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet.

bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn” (Kripos, 2019, s. 8). Sakene omfatter barn i en spesielt sårbar alder, som de forklarer at i seg selv gjør det krevende for utenforstående å få innblikk i familien:

Saker om vold mot barn er vanskelig å håndtere både for politi og helsepersonell. Særlig gjelder dette når barna er små. De yngste barna har begrensede eller ingen språkferdigheter, og har dermed liten eller mulighet til å fortelle noen om hva som har skjedd [...] Volden mot de aller yngste barna skjer dessuten som regel i barnets hjem, uten andre til stede enn barnet og dets foreldre. Dette betyr at det sjelden finnes vitner til volden. (Kripos, 2019, s. 9).

I rapporten understrekes det at omsorgssvikt oppstår som følge av en rekke faktorer, og at de færreste foreldre bevisst går inn for å skade barna sine. Av de 122 personene som enten er mistenkt, siktet eller domfelt i kjølvannet av anmeldelsene, er omtrent like mange menn som kvinner. Typiske faktorer som kan forklare hvorfor omsorgssvikt skjer, er straffehistorikk, rusavhengighet, helse (inkludert sinneproblemer), manglende evne til tilknytning og arbeidsstatus (Kripos, 2019, s. 35–42). Spesielt sårbare for omsorgssvikt er dessuten barn som har en sykdom eller funksjonsnedsetting, da dette kan føre til “stor frustrasjon, fortvilelse og hjelpeløshet hos foreldrene” (Kripos, 2019, s. 30–32).

Blant de tingene som gjør det vanskelig for Kripos å få overblikk i slike saker, er at omsorgspersonene sjelden erkjenner straffeskyld: “Som oftest forklarer de at skaden må skyldes en ulykke eller en kraftanstrengelse mot barnet som det ikke var meningen at det skulle ta skade av. I en del tilfeller stiller den anmeldte seg uforstående til hvordan skaden har oppstått” (Kripos, 2019, s. 12). Rapporten konkretiserer i så henseende kompleksiteten som ligger til grunn med å skulle avdekke slike tilfeller. Mennesker i livets mest sårbare fase er ikke bare prisgitt at deres primære omsorgspersoner skjøtter ansvaret sitt på en god måte, men også at samfunnet rundt dem plukker opp signaler og stiller de vanskelige spørsmålene. Dette er imidlertid svært vanskelig når barnet av ulike årsaker er for sårbart til selv å kunne varsle.

Grunnlovens §102, så vel som artikkel åtte i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK), gjenspeiler at familiens rett til privatliv og familieliv har en sterk posisjon i samfunnet vårt.<sup>10</sup> Dette poenget bidrar muligens med å forklare hvorfor ingen øvrige familiemedlemmer eller offentlige personer rundt Christoffer Gjerstad Kihle plukket opp at han fram til 2005 ble gradvis mishandlet til døde av stefaren sin. Kanskje er det nettopp de vanskelige spørsmålene som hindrer oss i å gripe inn, fordi inngripen av mange oppfattes som et overtramp av privatlivet og familielivets fred? Eller er det slik at vi ikke evner å se

---

<sup>10</sup> EMK og FNs barnekonvensjon er gjort til norsk lov etter menneskerettslovens §2. Ved motstrid går disse konvensjonene foran bestemmelser i annen norsk lovgivning, jf. §3 (Menneskerettsloven, 1999, §3).

omsorgssvikt når det skjer – det være seg på grunnlag av faktorer som manglende bevis, foreldrenes fornektelse eller barnas manglende evne til å varsle? Eller kan det vel så gjerne være fordi vi ikke ønsker å se det?

Jon Gangdal, forfatteren av biografien om Christoffer Gjerstad Kihle, stiller seg kritisk til individualiseringen i dagens samfunn, som han hevder at kan forklare hvorfor ingen fag- eller privatpersoner rundt Christoffer plukket opp at han ble utsatt for omsorgssvikt:

Er privatlivet i vår verden blitt så privatisert at det kun angår oss selv, fordi vi nå tilsynelatende kan velge vårt liv og tror at vi ikke lenger lever det som en refleks av andres vilje? [...] Vi orker ikke, vil ikke, må ikke, kan ikke se at barn blir mishandlet eller misbrukt. De færreste av oss har fantasi til å forestille oss at mennesker vi kjenner, kan begå handlinger som ligger langt utenfor det vi selv er i stand til. Vi måler størrelsen på naboens revir etter størrelsen på vårt eget, bortsett fra dem vi ser på tv eller leser om i *Se og Hør* og andre ukeblader, og som skal trigge drømmene eller marerittene våre. Men det er jo en annen verden. Og nettopp derfor skjer det. Nettopp derfor *får* det skje. I nabobygda. I nabohuset. I naborommet – uten at vi egentlig ser det vi ser. For jo nærmere det er, jo fjernere er det. I alle fall i vår begrensede forestillingsverden. Om vi da ikke selv er blant ofrene og har erfart at virkeligheten faktisk er mer brutal enn fantasien. (Gangdal, 2011 [2010], s. 109, 113).

*Lydighetsprøven* tar langt på vei opp de samme spørsmålene som Gangdal setter på dagsorden ovenfor, og den gjør det med et ‘ja takk, begge deler’ som svar. Romanen fremmer omsorgssvikt som et flerfasettert problem, for det er ikke én syndebukk som er gjenstand for romanens samfunnskritiske stemme, men heller kombinasjonen av flere aktørers skylapper og feiltrinn – slik Gangdal i stor utstrekning mener at kan forklare Christoffer-saken. I så henseende er måten som Duncan og moren fremstiller familiens ansikt utad og dekker over feiltrinnene sine på, et viktig spor som bidrar til å nyansere romanens fremstilling av svikt: for hvor lett er det egentlig å skulle avsløre svikt når omsorgspersonene dekker over feiltrinnene sine?

### **3.3.2 Emosjonell ambivalens og vold i nære relasjoner**

Nikolajeva skriver at protagonisten selv og karakterene rundt ham/henne kan være statisk eller dynamisk, og flat eller rund. Dynamiske karakterer gjennomgår endring underveis i hendelsesforløpet, mens de statiske forblir uendret. Flate karakterer er for eksempel å identifisere i ytterenden av skalaen ‘god’ eller ‘ond’, og de har få eller ingen egenskaper (Nikolajeva, 1998, s. 63–64). Motsatsen er runde karakterer: “Runda («flerdimensionella») karaktärer har flera olika egenskaper, både positiva och negativa. De är fullt utvecklade som människor. Vi lär känna dem under historiens gång, men vi kan ändå inte alltid förutse deras beteende” (Nikolajeva, 1998, s. 65). Det ene karaktertrekket utelukker imidlertid ikke det andre, da for eksempel Pippi Langstrømpe er et eksempel på en både rund og statisk karakter.

Hun er utrustet med mange begavelser, samtidig som hun aldri utvikler seg forbi barndommen (Nikolajeva, 1998, s. 65).

Duncan fyller fortellingens mer stereotypiske og flate rolle som ondskapsfull reserveforelder. Han uttrykker ved et par anledninger noe som kan minne om velvilje overfor stesønnen sin, men sammenlignet med hans bruk av mobbing og grov korporal avstraffelse som foretrukne oppdragelsesmetoder, faller det han måtte ha av omsorgsevne på steingrunn: “Duncan ropte. Så brølte han. Jeg så på Duncan. Jeg så ansiktet hans. Så så jeg hånda hans. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan. Så så jeg foten til Duncan” (2018, s. 139). Alvis forblir mer eller mindre statisk i rollen som romanens ‘underdog’. Han gjennomgår aldri karaktermessige forandringer, og han kommer sjelden seirende ut av situasjoner underveis. Moren til Alvis er romanens beste eksempel på en dynamisk og rund karakter, og hun er den som jeg vil hevde at byr leseren på mest motstand. På samme tid som hun ved noen få anledninger viser omsorg, har hun nemlig sider ved seg som ikke bare kan karakteriseres som egosentrisk og avvisende, men til tider også direkte neglisjerende. Det som i den ene situasjonen kan være en stund med, om ikke dype samtaler, så i hvert fall tilsynelatende harmoni mellom mor og sønn, kan allerede på neste side falle i grus med morens umusikalske utsagn og/eller handlinger – utsagn og/eller handlinger som er i overensstemmelse med de oppdragelsesmetodene som professor Roberta M. Berns, med utgangspunkt i Bronfenbrenners teori, advarer enhver forelder mot:

Never call children derogatory names, never threaten to leave your child, never say «I wish you were never born!», never sabotage the parenting efforts of your spouse, never punish when you’ve lost control of yourself, never expect a child to think, feel, or behave like an adult (2001 [1985], s. 173).

Relasjonen mellom for eksempel mor og barn eller barn og venn, faller inn under det som Bronfenbrenner beskriver som ‘primære dyader’. Karakteristisk for slike dyader er et sterkt emosjonelt bånd mellom deltagerne, der de dukker opp i hverandres tanker og påvirker hverandres oppførsel – også når de ikke er sammen (Bronfenbrenner, 1979, s. 58). Denne typen dyade spiller en særdeles viktig rolle for barnets utviklingsprosess:

Such dyads are viewed as exerting a powerful force in motivating learning and steering the course of development, both in the presence and absence of the other person. Thus, a child is more likely to acquire skills, knowledge, and values from a person with whom a primary dyad has been established than from one who exist for that child only when both are actually present in the same setting. (Bronfenbrenner, 1979, s. 58).

Dyader blir ytterligere styrket idet også andre aktører *utenfor* relasjonen spiller positivt inn for barnets utviklingsmuligheter. I motsatte tilfeller kan de hemme: “Conversely, the

developmental potential of the dyad is impaired to the extent that each of the external dyads involves mutual antagonism or the third parties discourage or interfere with the developmental activities carried on in the original dyad” (Bronfenbrenner, 1979, s. 77).

Mor-sønn-dyaden i *Lydigheitsprøven* er harmonisk i den forstand at mor har stunder hvor hun ikke distribuerer skyld på Alvis for ting han ikke kan noe for, eller stunder hvor hun lar være å pirke ved hans’ ‘iboende sårbarhet’. De virkelig kvalitetsfylte ‘molare aktivitetene’ dem imellom, et begrep som innebærer meningsfulle aktiviteter mellom deltagerne innad i dyaden (Bronfenbrenner, 1979, s. 45), lar imidlertid vente på seg. Det kommer riktignok et par øyeblikk med kvalitetstid og omsorg i romanens andre halvdel, men påfallende nok skjer dette i kjølvannet av en voldsepisode i hjemmet, og hvor familien allerede blir gransket for mistanke om omsorgssvikt. Regelen heller enn unntaket er at Alvis tilbringer mye av fritiden sin alene utenfor hjemmet: “Mamma hadde ikke sagt at jeg måtte være ute. Hun hadde ikke sagt at jeg ikke skulle være ute heller. Men mamma ville sikkert at jeg var ute. Ute hele dagen” (2018, s. 91). De stundene hvor mor og sønn faktisk har mulighet til å tilbringe tid sammen, stunder hvor Alvis kunne ha fått stimulert nysgjerrigheten sin og oppnådd sårt etterlengtet emosjonell og fysisk kontakt, er mor ofte emosjonelt fraværende. Hun svarer Alvis flere ganger passivt i form av enstavelsesord, og hun kan også la seg rive med i å fornede ham:

Mamma ropte at Duncan måtte slutte. [...] Det gjorde vondt i armen da jeg reiste meg. Jeg hylte. Mamma sa at jeg ikke skulle skrike. Jeg grein. Duncan kom inn igjen. Han var sint. Mamma sto foran meg og sa at Duncan ikke måtte slå. Duncan ropte. Han ropte til mamma. Den ungen din er ubrukkelig! ropte han. Mamma sto foran meg. Duncan tok jakka si og bilnøkkelen. Han smelte igjen døra. Mamma grein. Mamma? sa jeg. Hva er det? Er jeg ubrukkelig? Mamma svarte ikke. Er jeg det, mamma? Ja. (2018, s. 89–90).

Til mors forsvar befinner også hun seg i en særlig sårbar situasjon. Hun blir selv slått av Duncan (2018, s.130–131), hun bevitner at Duncan slår Alvis (2018, s. 49, 89) og hun og Duncan virker å krangle en del (2018, s. 36, 50, 89). Marilyn Friedman, professor i filosofi, skriver at det har blitt for lett for storsamfunnet å rette pekefinger mot kvinner med barn i voldelige relasjoner – kvinner som nettopp på grunn av den ‘situasjonelle sårbarheten’ som de selv befinner seg i, ikke mestrer å beskytte barna sine. Faktorer som gjerne *ikke* blir tatt i betraktning når dommen både i bokstavelig og overført betydning faller, er hvordan vold i nære relasjoner får alvorlig innvirkning på den fornærmedes ‘iboende sårbarhet’:

Not only is an abused woman vulnerable to being harmed directly, physically or psychologically, by her abuser. She is also vulnerable to his coercive influence on her moral agency. The fear of physical injury or psychological attack by her abuser can lead an abused woman to do things that are wrong, things she might not otherwise do. In particular, an abused



woman who has children is vulnerable to being coerced by her abuser into doing wrong to her children. (Friedman, 2014, s. 223).

Friedman er aldri ute etter å unnskyldte passiv eller direkte deltagelse til omsorgssvikt (2014, s. 225). Likevel hevder hun at slike saker må tolkes ut fra et kontinuum av alvorlighet, der de eneste soleklare tilfellene hvor mor skal bære det fulle ansvaret, er når “the protection needed to shield the child does not require superhuman effort by an average (but nonabused) mother” (Friedman, 2014, s. 225). Mor må altså selv ikke være utsatt for vold, og det må ikke supermenneskelige egenskaper til for at hun tar grep. I motsatt tilfelle er mor selv prisgitt den voldelige andres kontroll, og dermed kan hun oppleve det som direkte farlig å yte motstand: “With him around, she is always thinking about safety and survival” (Friedman, 2014, s. 226).

Moren til Alvis befinner seg i en situasjon hvor hun selv er svært ‘patogent sårbar’ for Duncans voldelige atferd. Dette gjør det følgelig lite fruktbart å legge hele ansvarsbyrden på henne. Friedman treffer i så måte ikke bare kompleksiteten av vold i nære relasjoner, men hun poengterer dessuten viktigheten av å ta de ulike sårbarhetene i betraktning. Som psykologspesialist Hanne Netland Simonsen skriver, er typiske konsekvenser av vold i nære relasjoner angst, depresjon og/eller posttraumatisk stresslidelse, og veien ut av destruktive forhold kan ofte være lang og vanskelig for den fornærmede: “I utgangspunktet er det viktig å ha med seg at en kvinne utsatt for vold ikke blir i forholdet fordi hun er en spesiell type kvinne, men fordi hun har blitt utsatt for noen ekstreme erfaringer som skaper bestemte bindinger og hindringer” (Simonsen, 2018). Det kan tenkes at Duncans voldelige atferd kan ha svekket samboerens evne til å skjøtte Alvis’ fysiologiske og emosjonelle behov, fordi hun selv er blitt påført traumer: “Du vet at Duncan blir sint om du ødelegger noe. Han har bodd her i mange år og er redd for tingene sine. Vi må ikke gjøre noe som gjør ham sint, vet du. Ja, jeg vet det, mamma. Kan du love meg det, Alvis? Ja, mamma” (2018, s. 130). I så måte er det et interessant tankeeksperiment hvordan mor-barn-dyaden hadde sett ut dersom Duncan ikke hadde vært i bildet.

### **3.3.3 Den isolerte familien**

Romanens relasjonelle aspekter er i overensstemmelse med omslaget og smussomslagets fargesymbolikk, og det er i lys av dette at også Bronfenbrenners ovennevnte matrosjuka-metafor får en spesielt viktig rolle. Individets utvikling og muligheter for sosialisering er som nevnt å finne i samspillet mellom de ulike systemene, da individet og miljøet rundt ham/henne alltid vil ha gjensidig innflytelse på hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 21–22). De ulike systemene påvirker individet enten han/hun er seg bevisst dette eller ikke, og alt fra politiske bestemmelser om permisjon og barnestønad (‘eksosystem’), til individets rolle innad

de ulike mikrosystemene og samspillet mellom mikrosystemene ('mesosystem'), spiller inn for individets utvikling og sosialisering (Bronfenbrenner, 2005 [1988], s. 263; Gulbrandsen, 2017, s. 53). Med unntak av moren til Alvis og læreren hans, er det nær sagt ingen av romanens karakterer som fungerer som 'primær dyade' for Alvis. Alvis' mikrosystemer blir aldri flettet sammen til et mesosystem hvor omsorgspersonene aktivt deltar for å styrke barnets utvikling og sosialisering:

Foreldremøter og -konferanser, kontaktbøker eller besteforeldredag i barnehagen og på skolen er eksempler på bevisste tiltak for å etablere og styrke mesosystemer i barns tilværelse. Mange tenåringsforeldre vil også legge vekt på å bli kjent og ha kontakt med de unges venner og kanskje også foreldre. Vi kan si at styrking av barns mesosystemer nå er ideologisk forankret i samfunnet vårt. (Gulbrandsen, 2017, s. 60).

Moren virker å ha et svært lite eller ingen nettverk av venner og familie rundt seg. Det blir aldri nevnt at moren og Duncan sosialiserer seg med andre familier i nabolaget – heller motsatt er det få som vet hvor Alvis og moren hans bor: "Jeg kunne hele tiden se huset vi bodde i. Det grå huset. Huset til Duncan Karlsen. Før bodde det to gutter der. De het Aksel og Phil. Nå bor jeg der. Sammen med mamma og Duncan. *Det var ikke så mange som visste det*" (2018, s. 24, min kursivering).

I tillegg til at familien virker å ha en anonym plass i nabolaget, blir det midtveis i romanen avslørt at mormoren til Alvis, en person som leseren lenge tror at han finner sårt etterlengtet støtte hos, i virkeligheten ligger begravet på en kirkegård i nærheten: "Etter skolen gikk jeg til mormor. Jeg fortalte henne at jeg hadde stjålet øl. At jeg løp fra en mann. At det var Marcus som sa at jeg skulle stjele. Jeg sa at jeg hadde tisset meg ut. Og at Duncan slo. At mamma var sint. [...] Jeg fortalte alt. Så gikk jeg hjem" (2018, s. 54). Det er uvisst om Alvis noen gang ble kjent med mormoren sin. Måten han gjentatte ganger letter hjertet sitt foran graven hennes, får det til å virke som at hun må ha vært en viktig person i livet hans. På den andre siden kan samtaler mellom Alvis og moren tolkes i retning av at han aldri rakk å bli kjent med noen av besteforeldrene sine: "Mamma, sa jeg. Var mormor snill? Mamma svarte ikke. Var hun det, mamma? Nei, Alvis, ikke alltid. Var du lydig, mamma? Nei, Alvis, ikke alltid. Ble mormor sint, da? Ja. Men morfar ble sintere. Ble han? Ja" (2018, s. 110–111), og: "Mamma, var du lei deg da mormor døde? spurte jeg. Jeg vet ikke, sa hun. Jo, på en måte var jeg nok det. Men hun hadde vært syk så lenge og gledet seg bare til å dø" (2018, s. 119).

En del vil kanskje oppleve det som rensende å snakke til sin kjæres grav som om han/hun kunne høre og svare, selv om en innerst inne vet at dette ikke stemmer. I lys av Nagy (1948, s. 7–16), kan det tolkes dithen at Alvis tror at mormoren hører ham, og at han snakker til henne i håp om å få hjelp. Etter min mening er dette imidlertid av sekundær betydning for

mormorens symbolske rolle i romanen, da hun med sitt irreversible fravær kaster lys på hvor virkelig ensom Alvis er i verden. I mangel på tilstrekkelig stimuli og kjærlighet fra moren, Duncan og nær sagt alle andre karakterer i romanen, er det eneste stedet hvor han kan oppsøke trøst og støtte, gravplassen til en person som han kanskje aldri ble kjent med – en person som ifølge datteren ikke alltid var snill, og som med sikkerhet aldri vil kunne gi Alvis den støtten som han så sår trenger.

### 3.3.4 Familiens ansikt utad: skam og fortielse

Som i det tradisjonelle samfunnet, bunner skam i dagens hypermoderne samfunn i sosiale anliggender som relasjon, identitet og posisjon (Frønes, 2001, s. 69). I dagens samfunn er det imidlertid ikke lenger familien som definerer hvilke regler og normer som opprettholder den enkeltes ære: “Moderne skam har beveget seg fra familie, slekt og tradisjoner til identitet og selvbilde” (Frønes, 2001, s. 69). Vi befinner oss i et oppnåelsessamfunn i stadig endring, skriver Frønes, der vekslende og komplekse koder må dekodes og tilegnes for å unngå skam:

Individualiseringen oppløser den tradisjonelle skammen og skaper en ny skamdynamikk: min rolle er knyttet til hvordan jeg framtrer. Jeg kan ikke lene meg inn i familie og roller som i det tradisjonelle samfunnet, usikkerhetssamfunnet gjør identifiseringsproblematikken til et risikospill mellom ære og skam. [...] Den moderne identitetsproblematikken plasserer våre handlinger og prestasjoner i brennpunktet for våre ideer om oss selv og skaper en ny form for dynamikk i forhold til skam og ære og en ny spenning mellom dem (Frønes, 2001, s. 77).

I *Lydigheitsprøven* er skam et ledemotiv og viktig forklaring for hvordan Ingvaldsen tematiserer utenforskap, mobbing og omsorgssvikt. Alvis blir skambelagt av samtlige voksne og barn, og dette skjer både eksplisitt i form av kommentarer og utestengelse, men også i form av vagere signaler som blikk.

Et eksempel på skammens blikk, er en episode fra gymtimen hvor Alvis blir lurt av medelevene sine til å klatre opp et tau. Skildringen av gymlærerens blikk er fortellende nok for at leseren skjønner at Alvis blir skambelagt: “Læreren sa at alle måtte gå i garderoben og skifte. Da alle hadde gått inn, firte jeg meg ned. Læreren sa ikke noe til meg. Bare så på meg” (2018, s. 33). Neste eksempel handler ikke om blikk *per se*, men kan likevel tolkes i lys av skam. Dialogen mellom Alvis og moren til lekekameraten hans Jonas, indikerer at Alvis er gjenstand for nabolagets sladder: “Jeg gikk bort til huset der Jonas bodde, og spurte om han skulle komme ut. Det var mora hans som åpnet. Hva heter du? spurte hun. Alvis. Jeg har hørt om deg, sa hun. Har du? Jonas! ropte hun. Jonas! Alvis spør etter deg” (2018, s. 38). For Alvis er det vanskelig å navigere seg fram i det relasjonelle landskapet som han befinner seg i. Resultatet er at han gjentatte ganger blir skambelagt: “I usikkerhetssamfunnets skam-

situasjoner tillegges ofte den uskyldige skam, som når man tildeles skam selv om man ikke vet hva man gjør. *Det er nettopp det å ikke vite eller kunne som er skammen*” (Frønes, 2001, s. 73, min kursivering).

Skam er en kraftfull affekt i *Lydighetsprøvens* mor-barn-dyade. Det er ikke uten videre lett å skulle kategorisere morens skam som enten tradisjonell eller moderne – heller virker en kombinasjon av begge typene å spille inn. Vi får ikke vite så mye om moren til Alvis, for hun er som nevnt noe mystisk og utilgjengelig fremstilt. Men enkelte ledetråder peker i retning av at hun har et realiseringsbehov som Alvis lider under.

Mors fraværende personlighet i *Lydighetsprøven* skaper assosiasjoner til mors-skikkelsen i Hanne Ørstaviks kritikerroste *Kjærlighet* (1997), da hun på lignende vis som Ørstaviks Vibeke, lar sitt eget behov for kjærlighet gå foran barnets behov for kjærlighet og trygghet. Et eksempel som illustrerer dette godt, er da Alvis blir introdusert for Duncan for første gang. Det som presumptivt frem til dette tidspunktet har vært en akseptert sosial kode mellom mor og barn, nemlig å holde hender, blir for mor plutselig flaut og risikabelt i møte med Duncans blikk. Morens egne muligheter for identitetsskaping og tilhørighet krever at hun tilpasser seg det relasjonelle landskapet som hun befinner seg i. Ved å ignorere Alvis’ behov for å holde henne i hånda, tilpasser hun seg samtidig de normene som ligger til grunn for relasjonen til Duncan: “Mamma hadde nettopp kjøpt nye briller. De var brune. Jeg strakte fram hånda for å holde henne, *men hun tok den ikke*. Hun bare rettet på de nye brillene. Hun så litt annerledes ut med dem. Mamma og jeg gikk inn på museet” (2018, s. 12, min kursivering). Morens nye briller blir et treffende bilde på barnets oppfatning av endringer i omsorgspersonen. Blikket, i dette tilfellet konkretisert som briller, illustrerer at morens oppmerksomhet ikke lenger er like tilgjengelig for Alvis. Kjæresteforholdet er mer prioritert.

Morens skam virker å være tradisjonell i den forstand at hun er svært opptatt av familiens ansikt utad. I episodene hvor Alvis har bitt på nabobarnas påfunn, eller han har tisset på seg slik at andre utenfor hjemmet har sett det, er moren opptatt av alt annet enn å ivareta sønnens verdighet. Heller motsatt fokuserer hun på hvordan Alvis gjentatte ganger skamlegger seg selv og familien sin: “Så spurte hun om hvor jeg hadde vært. [...] Noen store gutter? Ja. Var det voksne der også? Ja, mora. Vi fikk pizza. Var det hos dem du vøt det deg ut? Ja. Å, Alvis” (2018, s. 79, min kursivering), og:

Det blir ingen god natt. Det blir en dårlig natt. *Du har skjemt oss ut for Duncan. Og du har skjemt ut Duncan og meg. Nå vet hele nabolaget om dette. At jeg har en unge som stjeler øl og som rømmer hjemmefra. Og som ikke klarer å la være å pisse seg ut. Alle vet det i morgen. Jeg orker det ikke. Nå som alt var så fint, ødelegger du det. Duncan og jeg. Jeg var så glad for at*

*det ble så fint. Nå er Duncan sint, og alle naboene har fått noe å snakke om.* (2018, s. 50, min kursivering).

Det er også i lys av skam at det blir logisk å tolke morens og Duncans grep for å bevare omsorgssvikten som et familiært anliggende, for de fleste i samfunnet vårt anser barnemishandling som skammelig. Professor i sosialt arbeid, Ingunn T. Ellingsen, skriver at mor ofte vil kjenne på *“en forbudt sorg”* etter å ha mistet omsorgsretten for barnet sitt (2007, s. 266). Mors sorg akkompagneres gjerne av skam, da hun opplever at verken barnevernet eller andre nettverk rundt viser forståelse for omsorgsovertagelsen: *“Det at mødre opplever det som skamfullt bidrar til at de skjuler overfor jobb, skole og venner at barnet er i omsorgstiltak gjennom barnevernet”* (Ellingsen, 2007, s. 267).

Det er rimelig å anta at moren til Alvis er bekymret for hva som kommer til å skjedd dersom barnevernet får innsyn. For henne hjelper det ikke at hun eksponerer sønnen sin for en mann som trolig har lang fartstid som voldsutøver. Duncans sønner Aksel og Phil blir kun nevnt ved et par anledninger, og det indikeres at Duncans samværsrett med dem er begrenset: *“Skal ikke Aksel og Phil komme hit? Jo, kanskje, svarte han. Skal de sove her? Nei, de kommer bare på besøk. Men vi pleier helst å gå et sted når jeg skal treffe dem. Spise burger eller gå på kino”* (2018, s. 30). Moren til Alvis har selv latt seg lure av Duncan, og hun utsetter for lenge med å få seg selv og sønnen sin i sikkerhet. Med kombinasjonen av frykt for hva barnevernet kan gjøre og frykten og skammen det medfører å leve med en voldelig partner, blir det logisk at moren tyr til desperate grep for å dekke over omsorgssvikten.

Sykkelen som Alvis får i bursdagsgave av moren og Duncan er et viktig symbol på hvordan dette gjøres. Etter at Duncan brekker armen til Alvis i sinne og Alvis ender opp på legevakten, lyver moren til legen som behandler ham: *“Mamma sa at jeg ofte falt av sykkelen. At jeg hadde epilepsi da jeg var mindre. At jeg ofte tisset på meg. At jeg kom hjem våt. Mannen skrev mens mamma snakket”* (2018, s. 95). For å opprettholde løgnen for på den måten å bevare familiens ansikt utad, plasserer moren og Duncan sykkelen strategisk utenfor huset: *“Vi kan sette den i kjelleren, sa jeg. Duncan sa at vi ikke trengte det. I natt kunne den stå ute. Han hadde kjøpt en sykkellås. Vi låste sykkelen fast til hagegjerdet. Duncan sa at den sto trygt der. Ingen kunne stjele den”* (2018, s. 99). Planen deres fungerer. Barneverns-pedagogen lar rutinespørsmål overstyre mistanken om svikt, da hun med sykkelen har fått det hun trenger av bevis for å kunne avslutte saken. Samtalen fra hjemmebesøket gjør det nemlig tydelig at hun er oppmerksom på elefanten i rommet, men påfallende nok adresserer hun den kun indirekte.

## 3.4 Fremstilling av samfunnet

### 3.4.1 Ideologisk bakteppe

Enhver tekst projiserer visse normer og sett av verdier, skriver førstelektor i norsk, Ingjerd Traavik (2012, s. 183). Å være ideologisk nøytral er umulig, for fellesnevneren for all ideologi er språk. Gjennom språk fremstiller forfatteren bevisste eller ubevisste ideologiske tankegods, og det er disse tankegodsene som også former leserens virkelighetsoppfatning: “Å fri seg fra etnisitet, kjønn og klasse, verdinormer osv. er umulig uansett hvor enkel teksten er. Alle tekster speiler en eller annen ideologisk referanse. Det blir opp til leseren om hun kan tolke inn eller ha oversikt over de sosiale referansene teksten spiller på” (Traavik, 2012, s. 183–184). For at et barn skal delta i samfunnet og oppleve tilhørighet med alle dets deler og strukturer, må han/hun lære å innrette seg etter kodene som ligger til grunn i samfunnet (McCallum og Stephens, 2011, s. 360). Tekstens ideologi kan komme til uttrykk enten eksplisitt eller implisitt:

A narrative may deal with specific social problems as aspects of story or theme and express a more or less overt attitude towards the implications of those problems, or, if it does not have any obvious exemplary intent, it will express an implicit ideology, usually in form of assumed social structures and habits of thought. (McCallum og Stephens, 2011, s. 360).

*Lydhetsprøven* kan sies å være både eksplisitt og implisitt i sin ideologiske utforming. Eksplisitt kommer ideologi kanskje best til uttrykk gjennom den faktiske forfatterens uttalte standpunkt om barns oppvekstvilkår: “Hva som skjedde før boka begynner og hvordan det går etter at den er slutt, vet jeg ikke. Men jeg vet én ting: Uansett hva barn blir utsatt for, er det aldri barnas feil. Det er de voksne som gjør noe galt. Husk på det. Og husk at dette ikke er en historie fra virkeligheten” (2018, s. 7). Implisitt er de samfunnsmessige verdiene å identifisere i hvordan virkemidler som karakter, motiv, symboler, miljøskildring og tema veves sammen til et betydningsfullt hele.

I det norske samfunnet som ‘makrosystem’, et system som handler om hvilke ideologier og kulturer som ligger til grunn i det samfunnet som barnet sosialiseres inn i (Bronfenbrenner, 1979, s. 26), har barns rettigheter en sterk posisjon. FNs barnekonvensjon, som Norge ratifiserte i 1991, konkretiserer med sine 42 artikler hva dette innebærer. Artikkel 18, punkt én og to, sier for eksempel:

- 1) Partene skal bestrebe seg på å sikre anerkjennelse av prinsippet om at begge foreldre har et felles ansvar for barnets oppdragelse og utvikling. Foreldre, eventuelle verger, har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. Barnets beste skal for dem komme i første rekke.

- 2) For å garantere og fremme de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjonen, skal partene yte egnet bistand til foreldre og verger når de utfører sine plikter som barneoppdragere, og de skal sørge for utvikling av institusjoner, ordninger og tjenester innen barneomsorg. (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 15).

I et historisk perspektiv har Norge vært et foregangsland i å ta barns rettigheter og oppvekst på alvor. Vi var først ute med å innføre en egen barnevernlov, den såkalte 'Vergerådsloven' av 1896, som siden har blitt revidert i flere omganger: "Vergerådet skulle både gripe inn overfor barn og unge på grunn av kriminalitet eller atferdsvansker og overfor foreldre som forsømte sine omsorgs- og oppdragelsesoppgaver" (Bufdir, 2020). I 1981 ble vi også det første landet i verden som innførte institusjonen Barneombudet (Bufdir, 2020).

I 2014 ble 'barnets beste' som sentralt prinsipp i FNs barnekonvensjon innlemmet i Grunnlovens §104 (Strand, 2019), og en ny barnevernlov er for tiden på høring: "Målet med den nye loven er å sette barnas behov i sentrum, bidra til bedre faglig arbeid og styrke rettssikkerheten for barn og foreldre. Gjeldende barnevernlov er over 25 år gammel, og det trengs en mer tilgjengelig lov som er bedre tilpasset dagens samfunn" (Barne- og familiedepartementet, u.å). Det kanskje ferskeste eksempelet på at vi tar barn på alvor i Norge, er at statsminister Erna Solberg nylig holdt en egen pressekonferanse for barn i forbindelse med koronaviruset (Kolseth, 2020). Hensynet til barns behov for informasjon i en tid preget av usikkerhet, var motivasjonen som lå til grunn for pressekonferansen (NTB, 2020).

Opprinnelig tilhører 'lydighetsprøve' diskursen 'hundedressur', da 'lydighetsprøve' er et synonym for 'hundep prøve', som igjen viser til en konkurranse der "[d]et konkurreres i fire klasser etter opprykksprinsippet med stigende vanskelighetsgrad. Det er tre premiegrader innen hver klasse. Alle hunder som premieres (oppnår et minimum av poeng), får et appellmerke" (Løberg, 2009). I samfunnet vårt ser vi på barn som autonome individer med lovbestemte rettigheter. Likevel blir Alvis behandlet som om han var en ulydig hund. Han håper i det lengste at han skal bli belønnet for at han oppfyller de ulike karakterenes forventninger til ham, men fortellingen viser at han gang på gang mislykkes: "Duncan kastet noe i gulvet. Jeg så ikke hva. Har du ikke lært ungen å lyde? ropte han til mamma. Mamma svarte ikke. Duncan sto midt på gulvet. Jeg skal vise ham hva lydighet er, sa han" (2018, s. 48–49). Enten Alvis møter jevnaldrende som kun er ute etter å utnytte sårbarheten hans, eller han møter voksenpersoner som krever urimelig mye av barn, kan lydighet som tittel og motiv tolkes som et talerør for det norske samfunns ideologiske tankegods, men på subversivt vis, da fortellingen representerer motsatsen til alt som det norske samfunnet står for.

### 3.4.2 Offentlige instanser og ondsinnede naboer

Det samfunnskritiske i Ingvaldsens roman er i overensstemmelse med den samme metaforen som Eva-Maria Metcalf<sup>11</sup> hevder at gjennomsyrrer Tormod Haugens forfatterskap, nemlig det usynlige barnet:

By articulating the child's inner feelings, he assumes the role of a children's advocate, and he defends their cause with great eloquence and sensitivity. Using the metaphor of invisibility, Haugen lays bare the pain associated with being a child and existing in a state of powerlessness that is filled with fear and prone to abuse. (1992, s. 18).

Voksne medmennesker og hjelpeinstitusjoner verken kan eller påfallende nok ønsker å hjelpe Alvis, og heller ikke jevnaldrende tilbyr ham kjærkommen støtte.

Naboer blir fremstilt som egosentriske og ondsinnede. Mødre sladrer om Alvis bak ryggen hans (2018, s. 38, 122), og han blir brutalt bortvist fra sandkassen: "Jeg er tolv, sa jeg. Det er bursdagen min. Da er du stor nok til å vite at du ikke skal stjele andres fotballer. Vi har kake, sa jeg. Hvis dere vil ha. Jeg kan hente kake. Bare dra deg vekk, sa hun. Jeg ringer politiet om du stjeler noe fra Martin igjen" (2018, s. 122). En annen nabo virker mer bekymret for tingene sine enn at han nettopp har funnet et livredd barn i putekassen sin: "Men så kom han som eier huset her, bort til politibilen og sa at det var våte fotspor på terrassen. Vi skjønte at det var spor etter deg. Ja, sa jeg. Mine spor. Våte fotspor. For en dum unge. Mindre begavet. Pisset oppi putekassen. Den stinker" (2018, s. 46–47).

Ifølge Psykolog Ane Ugland Albæk og Anne Marita Milde er gjennomsnittsalderen for barn som selv varsler om overgrep 17, 2 år, en alder hvor det for mange er for sent å motta hjelp (Steine, 2016 i Albæk og Milde, 2017). Albæk og Milde etterlyser bedre rustede fagfolk som tåler å stå i vanskelige omsorgssviktsaker. Forskningen deres viser nemlig at over halvparten av saker hvor barn utsettes for vold, overgrep og andre krenkelser, *ikke* blir avdekket (2017). Fagfolk kjenner gjerne på en maktesløshet i møte med vanskelige saker, skriver Albæk og Milde. Dette i kombinasjon med frykten for å skulle traumatisere den utsatte ytterligere, gjør at flere fagfolk tyr til unngåelsesstrategier fremfor å gripe inn:

Utforskning av traumer førte fagpersonene inn i et landskap hvor de ble konfrontert med en virkelighet så ekstrem i sin ondskap at de hadde vansker med å forholde seg til at det kunne være sant. I tillegg utløste det å forholde seg til barnemishandling sterke negative følelser, som igjen aktiverte ulike unngåelsesmønstre. Her er en parallell til frykten for og motstanden mot å gå inn i et minefelt. Eller til i det hele tatt å kunne forestille seg at noen har lagt ut miner der barn ferdes. (Albæk og Milde, 2017).

---

<sup>11</sup> Metcalf underviser i svensk og tysk ved Hamline University i Minnesota.



Spesielt legens og barnevernspedagogens måte å møte Alvis på, er interessant i lys av hva Albæk og Milde skriver. Fagfolkene i *Lydighetsprøven* stiller spørsmål som de presumptivt er pålagt å stille, samtidig som holdningen deres utstråler en passivitet som minner om ovennevnte ansvarsfraskrivelse. Legen varsler riktignok saken videre til barnevernet, men i selve samtalen er det lite som indikerer kritisk sans eller bekymring for barnets beste:

Så du har falt av sykkelen? spurte mannen meg. Nei, sa jeg. Han falt av sykkelen, sa mamma. Når skjedde det? På lørdag, sa mamma. Oppdaget dere ikke at armen var brukket? Nei, sa mamma. Han finner på så mye. Hva slags sykkel har du? spurte han meg. Ingen, svarte jeg. Han lånte en, sa mamma. Hvor lenge har du kunnet sykle? spurte mannen meg. *Aldri, sa jeg. Jeg kan ikke sykle.* Kan ikke sykle, mumlet han mens han skrev. Nei, sa jeg. Ikke rart du falt av da, sa mannen. Du får være mer forsiktig heretter. (2018, s. 95–96, min kursivering).

Statens barnehus' retningslinjer for privatpersoner sier at man ved mistanke om omsorgssvikt skal oppmuntre barnet til å fortelle så mye som mulig. Spørsmålene som man stiller barnet skal alltid være åpne, og fordi notatene fra samtalen kan ha essensiell betydning for videre etterforskning, skal man også notere når og hvor ugjerningen(e) skjedde (Pettersen, u.å). De fleste utenforstående har tillit til at barnevernspedagoger og andre fagfolk er godt skolert i arbeid som omfatter å identifisere symptomer på omsorgssvikt, stille de riktige spørsmålene, og ikke minst, differensiere mellom omsorgspersonens og barnets stemme. Albæks og Mildes funn setter imidlertid på dagsorden at også fagfolk kan ta uheldige valg. Ikke bare stiller barnevernspedagogen i *Lydighetsprøven* svært ledende spørsmål, som om hun slavisk fulgte et avkryssingsskjema – kroppsspråket hennes er dessuten i strid med hva hun uttaler. Hun virker å være styrt av unnvikelsesstrategier:

Er det du som heter Alvis? spurte hun. Ja. Og så har du brukket armen din? Ja. Kan du si hva som hendte? spurte dama. Han falt, sa mamma. Falt du? spurte dama. Ja. Dama så på mamma. Så så hun på meg igjen. Falt du? spurte hun. Ja, sa jeg. Til legen på sykehuset i går sa du at du hadde falt av en sykkel. Husker du at du sa det? Ja. Og så sa du at du ikke kan sykle. Ja. Men du holder kanskje på å lære å sykle? Ja. Så bra, sa dama. Det er gøy å sykle. Ja. Dama så på mamma igjen. Så så hun på meg. Du sa til legen at du ikke har sykkel. Det sa legen til meg. Men jeg så en veldig fin rød sykkel utenfor da jeg kom hit. Vet du hvem som eier den? Den er min. Så da har du sykkel likevel? Ja. Så det var ikke sant at du ikke har syklet? Nei. Dama så på mamma. Så så hun på meg. *Det er viktig at vi sier fra, vet du. Ja. Du kan alltid snakke med en voksen.* Ja. Du får ha god bedring med armen, Alvis, sa dama. Bare bra, sa jeg. (2018, s. 101–102, min kursivering).

*Lydighetsprøven* handler om tematikk som vi ikke liker å lese om. Den handler om ondskap utøvd mot barn. Dette gjør den også desto viktigere i et samfunnsperspektiv. Hvis romanen hadde endt like harmonisk som mange ungdomsromaner og de fleste barnebøker gjør, hadde den samtidig også mistet mye av sin samfunnskritiske brodd. I motsetning til litteratur som følger en tradisjonell 'hjemme-borte-hjem'-struktur, forplikter nemlig Ingvaldsen seg til aspekter ved virkelighetens samfunn som verken kan eller skal idylliseres, fordi mobbing og

vold i nære relasjoner er alt annet enn idyllisk. Romanen er, som bokanmelder Morten Olsen Haugen så treffende påpeker, “et debattinnlegg og en eksempelfortelling om vold i hjemmet og voksnes manglende respekt for barns integritet og rettigheter” (2017). Barneleseren inviteres til å reflektere over konsekvensene av mobbing og betydningen av gode voksenpersoner. Voksenleseren må besvare hvordan han/hun forholder seg til samfunnets ideologiske verdigrunnlag, slik Haugen gjennom bøkene sine “appeals to his adult readers to search for and to free the invisible, repressed children within themselves in order to recognize the feelings and concerns of their own children” (Metcalf, 1992, s. 18). Både voksenleseren, sivil som fagperson, og barneleseren, tvinges dessuten til å møte sine egne unnvikelsesstrategier i døra. Vi gjør det alle sammen på den ene eller andre måten, det være seg når vi forholder oss passive til krigsbilder på nyhetene, og/eller når vi ser forbi tiggeren på gaten. I møte med sårbare barn som blir mobbet eller som opplever vold i nære relasjoner, kan de samme strategiene slå inn, fordi slike strategier tross alt er, som Gangdal påpeker, mer behagelige enn å konfrontere ugjerningen(e) (2011, s. 113).

Drapet av Christoffer Gjerstad Kihle i 2005, Alvdal-saken og nyere saker som drapet av Oscar André Ocampo Overn høsten 2019, illustrerer at Ingvaldsens samfunnskritikk fremdeles er dagsaktuell. Det blir aldri avslørt hvilke saker fra virkeligheten som har inspirert ham, men Fjeldberg skriver i bokanmeldelsen sin at fortellingen minner henne om Christoffer-saken (2018, s. 18). Dette er en referanse som jeg tror at de fleste som har lest biografien til Gangdal, vil ha i bakhodet mens de leser om Alvis. Gangdal har på lik linje som Ingvaldsen en fortellerstil som forplikter seg til omsorgssviktens brutale realitet, men i motsetning til Ingvaldsens tenkte fortelling, er Gangdals biografi en rekonstruksjon av virkelige hendelser. Ingvaldsen skildrer voldsepisodene noe varsomt ved hjelp av synekdoter, da det gjerne er Duncans hender og føtter, eller beskrivelser av at Alvis ligger på gulvet, som representerer den fysiske volden (2018, s. 49, 89, 139). Gangdals fortellerstil er mer usminket:

Og mens alle de sterke bildene av Christoffers forslåtte kropp og kranium ruller mekanisk over skjermen, reiser han seg (Torleiv Ole Rognum, professor og rettsmedisiner) og demonstrerer en person som tar den uregjerlige lille gutten i beina og slenger ham i veggen med full kraft. Han setter seg igjen, puster ut og sier at omtrent sånn kom det fram i retten at det kan ha vært om skallen skal sprekke helt fra tinningen til bakhodet (Gangdal, 2011, s. 157, min parentes).

Gangdals biografi har truffet en nerve i befolkningen, og den har ført til viktige endringer i det offentlige hjelpeapparatet (Gangdal, 2011, s. 206–207). Ulike nyhetsmedier minner oss imidlertid stadig vekk på at barn fremdeles lider i Norge. I så måte bidrar Ingvaldsen med viktig bevisstgjøring i et nordisk bokmarked der “barnelitteraturen just nu [är] den litteraturen som säljer mest och blir mest läst” (Österlund, 2019, s. 17).

Ifølge litteraturkritiker Anne Cathrine Straume har krevende barnebøker potensial til å gi barn stemme om vanskelige ting. Ofte er det de voksne som protesterer når barnebøker med kontroversielt innhold gis ut, skriver Straume, og hun kommer i lys av dette med følgende oppfordring: “Vi voksne må opparbeide det motet som skal til for å utsette oss for ubehagelige barnebøker. Blir hundre voksne støtt av *Blekkspruten* er det verdt det, om så bare ett barn får hjelp til å fortelle om erfaringer ingen barn skal være nødt til å oppleve” (2016). Selv om Gro Dahle og Svein Nyhus med *Blekkspruten* (2016) tematiserer seksuelle overgrep, er Straumes oppfordring overførbart til Ingvaldsens roman, da det kan tenkes at enkelte voksne reagerer på romanenes dystre innhold. For den unge, så vel som den voksne leseren, som selv opplever eller som har opplevd mobbing og/eller omsorgssvikt på egen kropp, kan leseopplevelsen bli smertefull. Han/hun vil likevel kunne finne trøst i budskapet som romanens tematikker orkestreres av, for Ingvaldsen tydeliggjør gjennom forordet sitt at det er barns hjelp ut av lidelse som gjør den nødvendig: “Men jeg vet én ting: Uansett hva barn blir utsatt for, er det aldri barnas feil. Det er de voksne som gjør noe galt. Husk på det. Og husk at dette ikke er en historie fra virkeligheten” (2018, s. 7). I forlengelse av dette kan fortellingen om Alvis gi leseren som selv befinner seg i en sårbar situasjon, mot til å be om hjelp.

## 4. *Lydighetsprøven* i undervisning

Ifølge Skaftun og Michelsen er ungdomsfortellinger mest læringsfremmende når de legger til rette for høy grad av refleksjon og forståelse:

Etter at man har identifisert seg med en litterær hovedperson, eller tatt skarp avstand fra henne, kan man reflektere over egenskapene hun har og valgene hun tar. Etter at man har frydet seg eller blitt sjokkert over råskapen og kaoset i et fiktivt framstilt apokalyptisk samfunn, kan man sammenlikne den fiktive verden med vår egen og diskutere om mennesket er grunnleggende godt eller ondt, hvordan samfunnet er bygget opp, og om sivilisasjonene styrer mot undergangen, eller hva nå den aktuelle boken legger opp til. *Gode fortellinger åpner alltid for ettertanke hos leseren, og den forståelsen man kan arbeide seg fram til, kan være mangeartet og selvsagt forskjellig fra bok til bok, og også forskjellig fra leser til leser.* (2017, s. 182, min kursivering).

*Lydighetsprøven* er et godt eksempel på en ungdomsfortelling som framstiller hvor sårbar overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er, en alder hvor personlig identitet og gruppeidentitet blir etablert og utfordret. Ingvaldsens roman konfronterer leserne sine med grunnleggende spørsmål om hvordan vi som samfunn og enkeltindivider ønsker å behandle hverandre. Den estetiske gevinsten av å lese *Lydighetsprøven* er ikke å identifisere i eventyrferd, protagonistens seier over antagonisten og harmonisk resolusjon, men hva karakterene modellerer av dårlige egenskaper og valg, leserens tilgang til mobbingens brutale vesen, hvor ødeleggende vold i nære relasjoner er – og ikke minst, hvor problematisk det er å la være å handle på mistanke. Gevinsten er også, som Fjeldberg skriver i bokanmeldelsen sin, diskusjonene *Lydighetsprøven* åpner for, da hun selv har opplevd at enkelte elever heller enn å føle med Alvis, ser på ham som en “jævla taper” (2018, s. 18).

Eksempler på at Alvis blir mobbet, er mange: “Bor du her? Har du flyttet? Ja, der. I det huset. Bra, sa Nico. Da slutter det å lukte piss i blokka vår. En av de andre guttene sa noe til Nico. Nico hvasket tilbake. Alvis her, sa han til de to guttene, han liker å pisse i bukse. Det er derfor han heter Alvis Piss” (2018, s. 22), og: “Klart du kan det, Alvis. Du er jo kameraten min. Kamerater er greie med hverandre, er de ikke? Jeg kjøpte nettopp is til deg. Nå ber jeg deg hente litt øl til meg. Sånn at vi kan fortsette å være kamerater. Du kan ikke nekte å gjøre det, vel?” (2018, s. 42). Den unge leseren av *Lydighetsprøven* er presumptivt selv på Alvis’ alder og vil lett kunne identifisere seg med hvor sårbart det er å skulle finne sin plass i verden, eller hvor lett det er å bli han/hun som mobber.

Mobbing kan få alvorlige konsekvenser for både mobber og mobbeoffer. Professor i spesialpedagogikk, Erling Roland, viser til studier som belyser at unge mobbeoffer er mer sårbare for posttraumatisk stresslidelse, angst, depresjon og selvmordstanker enn andre barn på samme alder. Også Rolands egen studie peker i samme retning: “– Jeg fant at 17 prosent av

de som ble mobbet, hadde alvorlige selvmordstanker. Blant de som hadde dårlige skoleresultater og ble mobbet var det over 30 prosent som hadde slike tanker” (Jakobsen, 2019).<sup>12</sup> Også mobbere står i fare for å falle utenfor. De forsvarer gjerne handlingene sine med at det er offerets feil, og det er vanlig at de med tiden mister følelsen av moralsk ansvar. Hvis de ikke får hjelp til å bryte handlingsmønsteret sitt i tide, er sjansen stor for at de før eller senere mister venner (Jakobsen, 2019). Elevundersøkelsen 2019 viser en svak nedgang i mobbing, men det er fremdeles et problem. Mobbing skjer hyppigst på 5. og 10. trinn, og undersøkelsen viser en påfallende diskrepans mellom antall elever som føler seg mobbet og som innrømmer å mobbe: “Bare 0,4 prosent oppgir at de mobber to eller tre ganger i måneden, mens 1,9 prosent oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i måneden” (Hammerstrøm, 2019).

Målbevisst arbeid med elevers sosiale ferdigheter og demokratisk tekning er et av skolens viktigste mandater. Dette er blant annet konkretisert i Fagfornyelsens overordnede del med verdiene ‘menneskeverd’, ‘identitet og kulturelt mangfold’, ‘kritisk tekning og etisk bevissthet’, ‘skaperglede, engasjement og utforskertrang’, ‘respekt for naturen og miljøbevissthet’ og ‘demokrati og medvirkning’. Verdiene er ment å skulle gjennomsyre alle deler av skolens virksomhet: “De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Innholdsmessig bevitner stikkord som ‘refleksjon’, ‘holdninger’ og ‘dømmekraft’ at undervisning er ment å skulle fremme empati og medborgerskap:

- “Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes” (‘Menneskeverd’, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).
- “Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft” (‘Kritisk tenkning og etisk bevissthet’, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).
- “Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering” (‘Demokrati og medvirkning’, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Overført til norskfaget og litteraturundervisningen, er *Lydighetsprøvens* budskap relevant for skolens oppdragsmandat, da romanen, som Skaftun og Michelsen skriver, tvinger leseren til å reflektere over karakterenes valg og egenskaper, som igjen legger til rette for lærings-

---

<sup>12</sup> I november 2013 tok 24 år gamle Helene Langeland Pedersen livet sitt som følge av å ha blitt grovt mobbet på barneskolen (Rognø, 2018). I mars 2014 tok 13 år gammel Odin Olsen Andersgård det samme valget, også han etter å ha blitt systematisk mobbet på to ulike skoler, og over flere år (Mikkelsen, Åsebø og Hansen, 2014, 01:25).

fremmede samtaler om relevante samfunnsanliggender (2017, s. 182). Også norskfagets sentrale verdier gjenspeiler at elevene skal lese litteratur som fremmer empati og medborgerskap: “Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen” (Udir, 2019). *Lydighetsprøven* kan i så måte være et springbrett for at elever oppnår slik læring. Olsens påstand i bokanmeldelsen sin er i overensstemmelse med mitt inntrykk av norske skoleelever, nemlig at “barn har stor rettferdighetssans og evne til empati, og nettopp derfor har utbytte av triste, alvorlige bøker som denne” (2017).

Det blir opp til den enkelte lærer å bedømme hvordan hans/hennes elever best kan oppøve sosiale ferdigheter og fagkunnskaper i møte med *Lydighetsprøven*, og metodene som kan sikre at dette skjer, er mange. I resten av dette kapitlet vil jeg belyse et par prinsipper som jeg selv ville ha hatt i bakhodet under planlegging av undervisning om Ingvaldsens roman. Det første er at undervisningen gir rom for både private assosiasjoner og analytisk arbeid, da kombinasjonen av disse kan sikre at flest mulig elevene får utbytte av skjønnlitteraturen. Det andre prinsippet, som hører sammen med det første, er at undervisningen blir variert og dialogisk, i motsetning til monologisk. Jeg vil til slutt foreslå en metode som jeg personlig ville ha introdusert elevene mine for i arbeid med Ingvaldsens roman, nemlig reflekterende og kreativ skriving. Slik jeg presenterer metoden, treffer den i all hovedsak elevenes assosiative og følelsesmessige møte med romanen. Samtidig er kreativ skriving en godt etablert del av norskfaget, og som Skarðhamar skriver, en hensiktsmessig måte å fremme både empati og analytisk kunnskap på (2011, s. 88).

## 4.1 Efferent og estetisk lesing

Resepsjonsteoretikeren Louise M. Rosenblatt hevder at ‘diktet’, et begrep hun bruker som fellesbetegnelse for alle type episke tekster (Rosenblatt, 1978, s. 12), først kommer til live idet leseren møter teksten. Møtet mellom leseren og teksten utspiller seg som en transaksjon, skriver Rosenblatt, da det er leserens fortidige og nåtidige erfaringer som vekker teksten til live og som gir den mening: “Just as a knowing is the process linking a knower and a known, so a poem should not be thought of as an object, an entity, but rather as an active process lived through during the relationship between a reader and a text” (Rosenblatt, 1978, s. 20–21). Sentralt for Rosenblatt er begrepene ‘efferent’ og ‘estetisk’ lesing. Efferent lesing er motsatsen til assosiativ og følelsesbasert lesing. Den efferente leseren er ikke primært opptatt

av opplevelsene som teksten tilfører ham/henne underveis i lesingen, men spesifikke spor i teksten som kan løse en gitt oppgave (Rosenblatt, 1969, s. 39). I motsatt tilfelle er leseren opptatt av “the quality of the experience that he is living through under the stimulus and guidance of the text. [...] To ask someone else to experience a work of art for him would be tantamount to seeking nourishment by asking someone else to eat his dinner for him” (Rosenblatt, 1969, s. 39). Hvilken lese måte leseren velger, beror på hvilket fokus han/hun har i møte med teksten. Rosenblatt advarer mot en ensidig efferent litteraturundervisning. Hun foreslår heller at begge lese måtene inkluderes, for ifølge henne vil leserens møte med teksten befinne seg mellom “poetic” og “scientific” (Rosenblatt, 1969, s. 40–41).

Universitetslektor Kjersti Rognes Solbu og norsklektor Jon Opedal Hove skriver at utfordringen for norsklærere ligger i å hjelpe elever forbi det rent assosiative møtet med litteraturen. Faren ved at elevene stagnerer i det assosiative stadiet, er at de mister muligheten til å trenge dypere inn i teksten:

Det sanselige, assosiative og kjenslemessige er viktige føresetnader for litterær lesing, og som vi nett har sett, er det også noko den kompetente lesaren har med seg i sitt fyrste møte med eit dikt. Men vi må også utvikle den litterære kompetansen i retning av å det å innarbeide eit fagspråk og det å kunne komme opp med adekvate tolkingar, elles vil norsk bli eit fag der det meste kan vere lov. (2017, s. 23).

Også førsteamanuensis i nordisk litteratur, Hallvard Kjelen, advarer mot litteraturundervisning som ekskluderer efferent lesing: “[D]ersom lesinga berre blir ein katalysator for private assosiasjonar – då har ein lagt det etiske i lesehandlinga til side. Andreorienteringa som ligg i det å gå inn i ein tekst med *forsåing* som utgangspunkt ser ut til å vere ein mangel hos nordiske lesarar” (2015, s. 15).

Følelser og assosiasjoner kan i og for seg legge til rette for at elevene får internalisert hvordan og hvorfor verdier som menneskeverd, etisk bevissthet og demokratisk tankegang er viktig, både på mikro- og makronivå. For elever som kanskje ikke har utvidet nok perspektiv til å se på Alvis som annet enn en taper (jf. Fjeldberg, 2018, s. 18), er det for eksempel ikke utenkelig at medelevers følelser, erfaringer og refleksjoner kan få en korrigerende effekt og fremme empati. Med en såpass emosjonelt ladet roman som *Lydighetsprøven* til grunn, er det likevel fare for at litteraturundervisningen stagnerer i et ensidig spor av hverdagspråk og personlige meninger. Som ovennevnte forskere skriver, skal nemlig litteraturundervisningen også lære elevene å trenge dypere inn i teksten ved hjelp av adekvate tolkninger. Slik jeg ser det for meg, vil kombinasjonen av estetisk og efferent litteraturarbeid kunne hjelpe elevene til å få fullt utbytte av Ingvaldsens roman, da gode aktiviteter og utforskende samtaler leder dem forbi det rent assosiative stadiet, og dypere inn i fortellingen. Presumptivt vil for eksempel

mange elever etter første møte med romanen se på moren til Alvis som mer eller mindre emosjonelt avstumpet og slem. Nærlesing åpner imidlertid for en dypere forståelse av teksten, slik at den enkelte elev, etter alene og sammen med andre å ha gått noen mil i morens sko – samt lært om implikasjonene av vold i nære relasjoner –, vil kunne tilnærme seg henne mer nyansert og forståelsesfullt.

## 4.2 Dialogisk undervisning

Ved hjelp av Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Ragnar Rommetveit og kasusstudier, fremmer Olga Dysthe, professor emeritus i pedagogikk, skriving og samtale som viktig metodikk i dialogisk undervisning (Dysthe, 1995, s. 204). Mens det dialogiske klasserommet “legger vekt på interaksjon mellom læreren og elevene og mellom elevene”, og hvor det er tydelig samspill mellom skriving og samtale (Dysthe, 1995, s. 205), er det monologiske klasserommet preget av enveiskommunikasjon: “De vanligste formene for monologisk undervisning er forelesninger, særlig i høyere utdanning, og «spørsmål-svar-evaluering»-metoden på lavere trinn, kombinert med studiespørsmål” (Dysthe, 1995, s. 205). Til forskjell fra monologisk undervisning hvor fasitsvar styrer undervisningen, vil den dialogisk-sentrerte læreren ta utgangspunkt i elevenes progresjon når han/hun planlegger og gjennomfører undervisningen (Dysthe, 1995, s. 206–207). Det dialogiske klasserommet kjennetegnes dessuten av at elevene aktivt lener seg på hverandre i læringsprosessen: “Elever som er vant med å bruke det medelever sier og skriver som redskaper til å tenke videre med, vil referere til det andre har sagt, og motsi det eller bygge videre på det” (Dysthe, 1995, s. 208).

Førsteamanuensis i norskdidaktikk, Kari Anne Rødnes, skriver at et premiss for at elever tilegner seg fagstoff, er at de får tett oppfølging over tid og blir eksponert for ulike aktiviteter (Ludvigsen, 2011; Mercer, 2008 i Rødnes, 2012, s. 183). Rødnes’ hypotese er at diskusjon om litterære begreper i grupper hjelper elever til å skrive individuell litteraturanalyse. Men fremfor å konsentrere seg om begrepene i seg selv og hvorvidt elevene anvender de på korrekt måte, undersøker Rødnes “how the use of of such concepts (begreper) affects the students’ reasoning about literary text and how they work as mediating tools in developing interpretations of the text” (Rødnes, 2012, s. 185). Rødnes’ undersøkelse viser at respondentene, som samarbeidet om å analysere en multimodal tekst, gikk fra å behandle verbaltekst og bilde som separate deler, til i fellesskap å forstå tekstens abstrakte budskap (Rødnes, 2012, s. 190). Rødnes fant dessuten at respondentene hennes i stor grad overførte innhold fra gruppearbeidet til egen litteraturanalyse: “The students have learned something



about what text analysis is: they have learned new concepts, and the analysis of literary means has helped them to read for details and to study the text parts and the relation between them closely” (Rødnes, 2012, s. 195). Hun hevder i forlengelse av dette at samarbeid er av essensiell betydning for forståelse av tekst og konsepter, både for læringsutbyttet elevene får gjennom faglige samtaler, men også støtten samtalen gir til selvstendig arbeid: “The difference between the initiating talk and the analytical texts indicate that preparations in group help them to write better analyses than they would have done alone” (Rødnes, 2012, s. 195–196).

Når det gjelder litteratursamtalen(e), spiller naturligvis læreren en viktig rolle for å styre samtalen slik at både private assosiasjoner og analyse får rom. Professor i norsk-didaktikk, Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg, skriver at god refleksjon beror på lærerens evne til å føre utforskende samtaler hvor flere svar er mulig, da dette tilrettelegger for flerstemmighet og at elevene sammen reflekterer over et gitt emne (2015 [2008], s. 18). Motsatsen er når “læreren stiller spørsmål som hun på forhånd vet svaret på, og der det hele tiden er de samme elevene som melder seg” (Penne og Hertzberg, 2015, s. 18).

Også Dysthe fremmer verdien av dialogisk muntlighet, og hun konkretiserer hvordan lærere kan praktisere dette: ‘autentiske spørsmål’, ‘opptak’ og ‘høy verdsetting’. Førstnevnte begrep handler om å stille åpne og autentiske spørsmål, som hjelper elevene til å se hvordan eksisterende og ny kunnskap hører sammen (Dysthe, 1995, s. 214). ‘Opptak’ vil si at læreren aktivt bruker elevenes ytringer i samtalen: “Det betyr å inkorporere elevens svar i neste spørsmål og på den måten få eleven til å reflektere videre på det hun selv har sagt, og å trekke svaret inn i dialogen elevene imellom” (Dysthe, 1995, s. 214). ‘Høy verdsetting’ er en forlengelse av ‘opptak’, og praktiseres ved at læreren aktivt bygger videre på elevenes ytringer: “Når læreren understreker betydningen av det en elev sier, ved å la det inngå i den videre samtalen, signaliserer hun meget sterkt at elevenes ideer og tanker er verdifulle” (Dysthe, 1995, 215).

Oppsummert belyser ovennevnte teoretikere og forskere hvor viktig det er med en flerstemmig, variert og inkluderende undervisning, som er preget av refleksjon og samarbeidskultur. Overføringsverdien til undervisning av *Lydighetsprøven* er den samme som for all litteraturundervisning, nemlig at dialogisk undervisning setter elevene i stand til å oppnå en dypere analytisk forståelse samt å se relevansen for samfunn og eget liv, enn de ville ha klart alene – fordi aktiviteter med høy grad av samarbeid og helklassesamtale(r) sikrer at flere stemmer utfordrer tolkningene som kommer til uttrykk. En potensiell utfordring kan bli

at elevene lener seg for mye på hverandre, slik at samarbeidet for enkelte gjør det lettere å kopiere andres ideer, heller enn å skrive selvstendig.

### 4.3 Reflekterende og kreativ skriving

Rita Charon, litteraturviter og professor i medisin, går i bresjen for å bruke menneskers narrativer som del av den medisinske behandlingen, da hun hevder at narrativer gjør at vi forstår oss selv og medmenneskene våre bedre:

Narrative structures such as novels, newspaper articles, and letters to friends enable us to recount events, to depict characters, to suggest causes for events, to represent the passage of time, to use metaphors to convey meanings otherwise elusive. As an instrument for self-knowledge and communion, narrative is an irreplaceable – and often silent or at least transparent – partner to human beings as they make and mark meaning, coping with the contingencies of moral and mortal life. (2006, s. 40).

Sentralt i det narrativ medisinske feltet, er det at leger gjennom nærlesing av skjønnlitteratur og reflekterende skriving blir opplært til å utforske narrative situasjoner i egen profesjonsutøvelse, fra eget og andres perspektiv (Charon, 2001, s. 1897). Narrativ trening innebærer at legene reflekterer over eget liv, og i forlengelse av dette, hvordan egne og andres narrativer påvirker møtet deres med pasienter: “Reflective practitioners can identify and interpret their own emotional responses to patients, can make sense of their own life journeys, and so can grant what is called for – and called forth – in facing sick and dying patients” (Charon, 2001, s. 1899).

Som et bidrag til det narrativ medisinske feltet, deler forfatteren Nellie Hermann hvordan en kreativ skriveøvelse hjalp henne til å bearbeide egne traumer fra barndommen:

The assignment was to write a memory as nonfiction and then to write it as fiction [...] Writing that nonfiction version didn't release or transform the experience for me, it only made me frustrated that I couldn't do it *right*. The fiction version, however, allowed me to externalize the memory, which then allowed me to imagine how it *might have been*, and to accept that as enough. (2017, s. 219, 221).

Feltet narrativ medisin treffer norskfaget ved at reflekterende og kreativ skriving kan hjelpe elevene til å se sin egen rolle i samfunnet og overfor medmenneskene sine. Skriveøvelser kan gi elevene støtten de trenger for å trenge dypere inn i *Lydighetsprøven*, da de i motsetning til å få servert hva læreren tenker er relevant med romanen, får mulighet til å utforske sammenhenger og reflektere rundt romanens relevans. Dette kan i sin tur åpne for spennende samtaler om hva elevene selv legger i godt medborgerskap, både på mikro- og makronivå.

Som en appetittvekker kan læreren innlede med en kreativ skriveoppgave som det kan tenkes at treffer bredt, da alle har en formening om hvordan de ønsker å bli behandlet av

andre: *Tenk tilbake på et minne du har av å virkelig føle deg sett og satt pris på. Denne personen kan for eksempel være mammaen eller pappaen din, en besteforelder, en god venn, eller en lærer. Hva sa eller gjorde denne personen som fikk deg til å føle deg sett og verdsatt? Skriv først ned dette minnet akkurat slik du husker det. Skriv deretter en kort fortelling eller et dikt i tredjeperson med utgangspunkt i det samme minnet.* Fordelen med denne typen oppgave er at undervisningen ikke starter med hva læreren eller saktekster sier er viktig vedrørende mobbing, men at den gyldne regel etableres på grunnlag av elevenes egenopplevde erfaringer. Når elevene etter hvert trenger dypere inn i verket ved hjelp av ulike stemmer, som medelever og ulike saktekster, kan de bli bedre rustet til å relatere menneskeverd, etisk bevissthet og demokratiske verdier til sitt eget liv, da de har et minne som representerer motsatsen til hvordan Alvis blir behandlet. Ved at elevene overfører sin egen opplevelse til en fortelling eller et dikt i tredjeperson, kan de dessuten se hva de har skrevet fra et ytterligere perspektiv. Dette kan konsolidere evnen deres til å forstå valg som blir gjort av Alvis og øvrige karakterer.

Erfaringen min fra klasserommet tilsier at de fleste elever ikke har noe problem med å dele med andre hva de skriver. Dersom læreren i tillegg går foran som forbilde ved å dele hvordan han/hun selv har løst oppgaven, blir det kanskje også lettere for elevene å følge etter. Resultatet kan bli en dialogisk helklassesamtale om hva elevene personlig legger i *å bli møtt med* og *å møte andre* med respekt og likeverd. Jeg ser for meg at denne metoden kan fungere kraftfullt i kombinasjon med fagstoff som angår demokrati, inkludering, menneskerettigheter og menneskeverd fra lærebøker og/eller utdrag fra Gangdal eller andre biografier, for samtalen vil på den måten veksle mellom elevenes egne erfaringer og hva vi vet om de samme temaene gjennom forskning og vitneutsagn. Læreren kan gjerne skrive opp stikkord på tavla underveis og/eller samle inn elevenes notater når det passer seg, for så å hente fram igjen disse poengene i en senere fase av litteraturundervisningen.

Også Skarðhamar belyser kreativ skrijving som fruktbar metode i litteraturundervisning. I likhet med Hermann fremmer hun verdien av å skrive fiktivt, og hun foreslår at skriveoppgavene gjennomføres parallelt med analytiske samtaler (Skarðhamar, 2011, s. 88). Fordelen med å skrive et brev eller en dagboktekst slik protagonisten eller andre karakterer ville ha gjort det, er at elevene får erfaring med å skrive troverdig og med utgangspunkt i verket: "De kjenner de fiktive personene de skriver som, og de skriver i rolle, ikke som seg selv. Fantasiutfoldelsen blir dermed begrenset og utfolder seg innenfor en gitt ramme, der elevenes fantasi og følelser koples med refleksjon og analyseerfaring fra samtalen" (Skarðhamar, 2011, s. 88). Resultatet, hevder Skarðhamar, kan bli at elevene blir

stimulert både kreativt og faglig, så vel som at undervisningen inkluderer følelser og oppøver empati (Skarðhamar, 2011, s. 88).

## 5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg analysert Bjørn Ingvaldsens *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* med utgangspunkt i hvordan barns oppvekstvilkår er satt på dagsorden. Jeg har konkretisert Svedjedals første kategori, 'samfunnet i litteraturen' ved å nærlese hvordan familien og lokalsamfunnet er konstruert til å gi Alvis dårlige forutsetninger for god oppvekst. Som ledd i dette har jeg argumentert for at barnehelten er konstruert til å være spesielt utsatt for urettferdig behandling, da han er svakere stilt enn andre barn på samme alder til å stå opp seg selv. Svedjedals andre kategori, 'litteraturen i samfunnet', er å identifisere i hvordan jeg har trukket paralleller mellom det fiktive samfunnet og hva vi vet om sårbare barn fra virkelighetens samfunn. Dette har jeg gjort ved hjelp av saker fra virkeligheten, statistikk og forskning fra ulike fagfelt. Jeg har også knyttet det fiktive samfunnet opp mot virkelighetens samfunn ved å reflektere rundt romanens relevans for litteraturundervisning i tråd med Fagfornyelsens verdigrunnlag. I forlengelse av dette har jeg belyst metoden kreativ skrivning, som jeg mener vil fungere godt som appetittvekker i undervisning om *Lydighetsprøven*, da metoden kan legge til rette for refleksjon, fordypning og empati.

I analysen min har jeg med ulik vekt dratt veksel på Bronfenbrenners utviklings-økologiske modell, Mackenzies, Rogers' og Dodds' sårbarhetstaksonomi og Frønes' essay om skyld og skam. Bronfenbrenners modell har vært et nyttig verktøy for å se på hvilke forutsetninger Alvis har for god oppvekst. Jeg har hevdet at Alvis har dårlige forutsetninger, for mor-barn-dyaden er dysfunksjonell, og han har ingen andre omsorgspersoner eller venner som han kan finne sårt etterlengtet tilflukt hos. Forutsetningene hans er dessuten dårlig på grunn av familiens isolerte posisjon i nabolaget, slik at omsorgssvikten og mobbingen får fortsette uten at noen griper inn. Heller ikke hjelpeinstansene, som er et viktig sikkerhetsnett for utsatte barn, blir en utvei for Alvis. Jeg har hevdet at måten hjelpeinstansene og naboene blir fremstilt på, er en viktig samfunnskritisk stemme i romanen, for det illustrerer hvor lett det er for oss å ty til unnvikelsesstrategier fremfor å hjelpe de som trenger det mest. Det er også hvordan karakterene i *Lydighetsprøven* på ulike måter neglisjerer Alvis som tvinger både voksenleseren og barneleseren til å tenke over hvordan han/hun selv hadde møtt Alvis i hendelsesforløpets ulike situasjoner.

Sårbarhetsbegrepe har blitt brukt for å konkretisere Alvis' 'iboende sårbarhet', men også for å undersøke hvordan både Alvis og moren hans er 'situasjonelt' og 'patogent' sårbare for Duncans voldelige atferd. Sårbarhetsbegrepene har dessuten nyansert morens fremstilling, da hun selv er svært prisgitt samboerens handlinger. Med støtte i Frønes' essay har jeg hevdet

at Alvis gjentatte ganger blir skambelagt fordi han ikke har forutsetningene til å mestre de ulike sosiale kodene som kreves av ham, men også for å hevde at skammen som kommer til uttrykk i mor-barn-dyaden har et tradisjonelt preg, da moren virker å være mer opptatt av familiens ære og ansikt utad, enn å ivareta Alvis' behov for støtte og omsorg.

## Litteraturliste

- Aalstad, N. (2014, 13. mai). Dystre dystopier – en skildring av virkeligheten? *Barnebokkritikk.no*. Hentet fra: <https://www.barnebokkritikk.no/dystre-dystopier-en-skildring-av-virkeligheten/> (lest: 25.05.2020).
- Adorno, T. W. (1992 [1974]). Parataxis: On Hölderlin's Late Poetry. I R. Tiedmann (Red.), *Notes to Literature* (bind 2, s. 109–149). Oversatt av S. W. Nichol森. New York: Columbia University Press.
- Albæk, A. U. og Milde, A. M. (2017, 31. oktober). Avdekking av vold og overgrep – som å lose barn gjennom et minefelt. *Psykologisk.no*. Hentet fra: <https://psykologisk.no/2017/10/avdekking-av-vold-og-overgrep-som-a-lose-barn-gjennom-et-minefelt/> (lest: 21.03.2020).
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsk læreren*, (2), s. 15–22.
- Andersen, T. R. (2007). Omslag. *Passage – Tidsskrift for Litteratur Og Kritik*, 57, s. 66–104.
- Askelund, J. (2017, 14. mai). ROMAN: Sterk kost for alle aldre. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra: <https://www.aftenbladet.no/kultur/i/rxe6K/ROMAN-Sterk-kost-for-alle-aldre> (lest: 21.04.2020).
- Barne- og familiedepartementet (2003 [1991]). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf) (lest: 16.03.2020).
- (u.å). Saksgang: Ny barnevernlov. *Regjeringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/bld/sak/ny-barnevernslov/id2513120/> (lest: 16.03.2020).
- Berns, R. M. (2001 [1985]). *Children, Family, School, Community: Socialization and Support* (5. utg.). Fort Worth/Philadelphia/San Diego/New York/Orlando/Austin/San Antonio/Toronto/Montreal/London/Sydney/Tokyo: Harcourt College Publishers.
- Birkeland, T. og Mjør, I. (2015 [2000]). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3. utg., 3. oppl.). Oslo: Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Risa, G. og Vold, K. B. (2018 [1997]). *Norsk Barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bok365 (2018, 17. januar). Fikk Barnas bokpris. Hentet fra: <https://bok365.no/artikkel/fikk-barnas-bokpris/> (lest: 18.03.2020).
- Bronfenbrenner, U. (2005 [1992]). Ecological Systems Theory. I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (s. 106–173). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- (2005 [1988]). Strengthening Family Systems. I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (s. 260–273). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*.

- Cambridge/London: Harvard University Press.
- Bufdir (2020, 14. februar). Barnevernets historie i Norge. Hentet fra: [https://bufdir.no/Barnevern/Om\\_barnevernet/barnevernets\\_historie\\_i\\_norge/](https://bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/barnevernets_historie_i_norge/) (lest: 16.03.2020).
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- (2001). Narrative Medicine: A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *Journal of the American Medical Association*, 286(15), s. 1897–1902. Hentet fra: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/194300> (lest: 22.04.2020).
- Claudi, M. B. (2017 [2013]). *Litteraturteori* (2. oppl.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ellingsen, I. T. (2007). Å miste omsorgen for sitt barn. *Nordisk sosialt arbeid*, 27(4), s. 263–275. Hentet fra: [https://www.idunn.no/file/pdf/33197117/a\\_miste\\_omsorgen\\_for\\_sitt\\_barn.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33197117/a_miste_omsorgen_for_sitt_barn.pdf) (lest: 10.03.2020).
- Ertesvåg, S. K. og Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education*, 26(3), s. 258–274. Hentet fra: [https://www.idunn.no/np/2006/03/gjensyn\\_med\\_urie\\_bronfenbrenner\\_etter\\_hans\\_arbeidsdag\\_pa\\_6\\_ar](https://www.idunn.no/np/2006/03/gjensyn_med_urie_bronfenbrenner_etter_hans_arbeidsdag_pa_6_ar) (lest: 07.04.2020).
- Fjeldberg, G. (2018, 22. april). Barneboken forlaget ikke vil selge. *Bergens Tidende, Kultur*, s. 18.
- Friedman, M. (2014). Moral Responsibility for Coerced Wrongdoing: The Case of Abused Women Who «Fail to Protect» Their Children. I C. Mackenzie, W. Rogers og S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (s. 222–241). New York: Oxford University Press.
- Frønes, I. (2001). Skam, skyld og ære i det moderne. I T. Wyller (Red.), *Skam: Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* (s. 69–80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fugelli, P. (2017, 08. august). Takk, Norge – og god vakt. *Aftenposten*. Hentet fra: [https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/7rarB/-Takk\\_-Norge--og-god-vakt--Per-Fugelli?spid\\_rel=2](https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/7rarB/-Takk_-Norge--og-god-vakt--Per-Fugelli?spid_rel=2) (lest: 25.05.2020).
- Furuland, L. (2012 [1997]). Litteratur och samhälle. I J. Svedjedal (Red.), *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle* (2. oppl., s. 15–49). Lund: Studentlitteratur.
- Gangdal, J. (2011 [2010]). *Jeg tenker nok du skjønner det sjøl: Historien om Christoffer* (2. utg., 10. oppl.). Oslo: Kagge forlag.
- Genette, G. (1997 [1987]). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Oversatt av J. E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gulbrandsen, L. M. (2017 [2006]). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 51–72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gyldendal forlag (u.å). Bjørn Ingvaldsen. Hentet fra: <https://www.gyldendal.no/Forfattere/Ingvaldsen-Bjoern> (lest 18.03.2020).
- Hammerstrøm, I. L. (2019, 29. januar). Nesten en halv million elever har svart: Her er syv



- viktige funn om mobbing i skolen. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/ddK48X/nesten-en-halv-million-elever-har-svart-her-er-syv-viktige-funn-om-mobbing-i-skolen> (lest: 27.02.2020).
- Haugen, M. O. (2017, 6. mai). Bokanmeldelse: Grusomt og velskrevet om sårbarhet og vold. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/gMR6B/bokanmeldelse-grusomt-og-velskrevet-om-saarbarhet-og-vold> (lest: 21.04.2020).
- Hermann, N. (2017). Creativity: What, Why, and Where?. I R. Charon [med flere], *The Principles and Practice of Narrative Medicine* (s. 211–232). New York: Oxford university Press.
- Håland, A. og Hoel, T. (2007). Å vere i boka. I A. Håland (Red.), *Bok i bruk på åttande til tiande trinn* (s. 28–35). Universitetet i Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra: [https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1330069/Lesesenteret/Bøker%20og%20hefter/pdf\\_utgaver/UIS\\_Bok\\_i\\_bruk\\_8-10\\_web.pdf](https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1330069/Lesesenteret/Bøker%20og%20hefter/pdf_utgaver/UIS_Bok_i_bruk_8-10_web.pdf) (lest: 25.05.2020).
- Ingvaldsen, B. (2018 [2017]). *Lydigheitsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2. oppl.). Oslo: Gyldendal forlag.
- (2016). *Far din*. Oslo: Gyldendal forlag.
- (u.å). Om. Hentet fra: <https://forfatteren.no/om/> (lest: 21.04.2020).
- Jakobsen, S. E. (2019, 24. september). Mobbing går hardt ut over både mobberen og den som blir mobbet. *Forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/mobbing/mobbing-gar-hardt-ut-over-bade-mobberen-og-den-som-blir-mobbet/1566052> (lest: 01.03.2020).
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse: Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), s. 1–19. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.1390> (lest: 15.04.2020).
- Kolseth, H. I. M. (2020, 16. mars). Barn stilte Erna koronaspørsmål:–Kvifor kan eg ikkje feire bursdagen min?. *NRK*. Hentet fra: [https://www.nrk.no/norge/erna-solberg-pa-pressekonferanse-for-barn\\_-\\_-\\_det-er-framleis-lov-a-leike-med-ein-ven-1.14946350](https://www.nrk.no/norge/erna-solberg-pa-pressekonferanse-for-barn_-_-_det-er-framleis-lov-a-leike-med-ein-ven-1.14946350) (lest: 16.03.2020).
- Kripos. (2019, 04. oktober). *Alvorlig vold mot små barn* (Kripos rapport 10/2019) Hentet fra: <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/vold-mot-barn/alvorlig-vold-mot-barn.pdf> (lest: 10.02.2020).
- Kunnskapsdepartementet (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet som PDF fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob> (lest: 22.02.2020).
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historikk, genrer, termer, analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, J. K. (2008). *Å være vann i vannet: forestilling og virkelighet i Tor Ulvens forfatterskap*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Lowum, E. T. (2013, 28. februar). Barnelitteraturen vs. sensuren 2-2. *Barnebokkritikk.no*. Hentet fra: [https://www.barnebokkritikk.no/barnelitteraturen-vs-sensuren-2-2/#.Xsu\\_GC16Ou5](https://www.barnebokkritikk.no/barnelitteraturen-vs-sensuren-2-2/#.Xsu_GC16Ou5) (lest: 25.05.2020).
- Løberg, G. (2009, 14. februar). Lydigheitsprøve. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/lydigheitspr%C3%B8ve> (lest: 20.03.2020).
- Mackenzie, C., Rogers, W. og Dodds, S. (2014). Introduction: What is Vulnerability, and

- Why Does It Matter for Moral Theory?. I C. Mackenzie, W. Rogers og S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (s. 1–29). New York: Oxford University Press.
- Mackenzie, C. (2014). The Importance of Relational Autonomy and Capabilities for an Ethics of Vulnerability. I C. Mackenzie, W. Rogers og S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (s. 33–59). New York: Oxford University Press.
- McCallum, R. og Stephens, J. (2011). Ideology and Children's Books. I S. Wolf, K. Coats, P. Enciso og C. Jenkins (Red.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (s. 359–371). New York/London: Routledge. Hentet fra: [https://www.academia.edu/28779939/Ideology\\_and\\_Childrens\\_Books](https://www.academia.edu/28779939/Ideology_and_Childrens_Books) (lest: 22.04.2020).
- Menneskerettsloven (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven) (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30> (lest: 19.05.2020).
- Metcalf, E.-M. (1992). Fear, Abuse, and Invisibility: Form and Metaphor in the works of Tormod Haugen. *Children's Literature Association Quarterly*, 17(3), s. 14–18. Hentet fra: <http://doi.org/10.1353/chq.0.1020> (lest: 22.04.2020).
- Mikkelsen, M., Åsebø, S. og Hansen, N. R. (2014, 08. november). *Odins historie* [Videoklipp]. *Verdens gang*. Hentet fra: <https://www.vgtv.no/video/103204/odins-historie> (sett: 28.02.2020).
- Mørk, K. L. (2019). «Ordene er fanger i hodet til Boj» – Barneperspektivet på familievold i *Sinna Mann*. I Magnus Öhrn og Y. Duke (Red.), *På tværs af Norden: Nye tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling* (s. 64–71). København: Nordisk Ministerråd. Hentet fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1372130&dswid=7242> (lest: 28.01.2020).
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 73(1), s. 3–27.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York/Oxon: Routledge.
- (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Norsk barnebokinstitutt (u.å). Bjørn Ingvaldsen. Hentet fra: <https://barnebokinstituttet.no/barnebokfeltet/kud-prisen/alma/bjorn-ingvaldsen/> (lest: 18.03.2020).
- NTB. (2020, 16. mars). Statsministeren holder konferanse for barn. *Agderposten*. Hentet fra: <https://www.agderposten.no/nyheter/statsministeren-holder-pressekonferanse-for-barn/> (lest: 26.03.2020).
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og ungdomslitteraturen viskes ut* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S. og Hertzberg, F. (2015 [2008]). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Pettersen, A. J. (u.å). Hvordan gå frem ved mistanke. *Statens barnehus*. Hentet fra: <https://www.statensbarnehus.no/mistanke/> (lest: 23.03.2020).
- Reinar, L. M., Vist, G. E., Kirkehei, H. og Kornør H. (2018). *Hvilke tegn og signaler som kan observeres av personell i barnehage og skole kan ha sammenheng med omsorgssvikt?* (Folkehelseinstituttet rapport, 2018). Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/2018/hvilke-tegn-og-signaler-som-kan-observeres-av-personell-i-barnehage-og-skol/> (lest: 12.02.2020).
- Rognø, L. M. (2018, 11. juni). Å miste sitt barn i selvmord – Helene ble grovt mobbet i flere år. Så orket hun ikke mer. Når har Trine (50) én datter mindre. *Vi.no*. Hentet fra: <https://www.vi.no/familie/helene-ble-grovt-mobbet-i-flere-ar-sa-orket-hun-ikke-mer-na-har-trine-50-n-datter-mindre/69870688> (lest: 28.02.2020).
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Literacy Research*, 1(1), s. 31–49. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969609546838> (lest: 24.02.2020).
- Rødnes, K. A. (2012). ‘It’s insanely useful!’ Students’ use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), s. 183–199. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050> (lest: 17.04.2020).
- Simonsen, H. N. (2018, 16. april). Å være offer for vold i nære relasjoner. *Norsk psykologforening*. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/aa-vaere-offer-for-vold-i-naere-relasjoner> (lest: 20.02.2020).
- Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skarøhamar, A.-K. (2011 [1993]). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbu, K. R. og Hove, J. O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse. Historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 30(1), s. 167–191. Hentet fra: <https://rjh.ub.rug.nl/tvs/article/view/10768> (lest: 30.04.2020).
- Strand, V. B. (2019, 15. august). Barnets beste. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: [https://snl.no/Barnets\\_beste](https://snl.no/Barnets_beste) (lest: 16.03.2020).
- Straume, A. C. (2017, 26. april). Brutalt om barnemishandling. *NRK*. Hentet fra: [https://www.nrk.no/kultur/bok/anmeldelse-av-\\_lydighetsproven\\_-1.13488005](https://www.nrk.no/kultur/bok/anmeldelse-av-_lydighetsproven_-1.13488005) (lest: 21.04.2020).
- (2016, 19. desember). Vi trenger barnebøker om overgrep. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/vi-trenger-barneboker-om-overgrep-1.13279140> (lest: 28.04.2020).
- Svedjedal, J. (2012 [1997]). Det litteratursociologiska perspektivet. I J. Svedjedal (Red.), *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle* (2. oppl., s. 73–102). Lund: Studentlitteratur.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: Tabu i bildeboka: Analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Udir (2019). *Norsk (NOR01-06). Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> (lest: 07.07.2020).
- Universitetet i Oslo (2015, 14. juli). HF 2020: Et samfunnsengasjert universitet. Hentet fra: <https://www.hf.uio.no/om/strategi/strategi-2020/hf-2020-et-samfunnsengasjert-universitet.html> (lest: 07.02.2020).
- Vestad, G. (2017, 06. juli). Så grusomt som det går an. *Hamar Arbeiderblad*, s. 28.
- Vestøl, J. M. (u.å). Amalie Skram. Novellen «Karens jul». *Vestøls norsksider*. Hentet fra: <https://folk.uio.no/jonv/norsksider/karjul.htm> (lest: 26.05.2020).
- Österlund, M. (2019). Barnelitteraturforskning så in i Norden. I M. Öhrn og Y. Duke (Red.), *På tværs af Norden: Nye tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling* (s. 10–17). København: Nordisk Ministerråd. Hentet fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1372130&dswid=7242> (lest: 25.03.2020).



---

<sup>13</sup> Smussomslaget er lagt ved med tillatelse fra Gyldendal forlag. Hentet fra: <https://www.gyldendal.no/Skjoennlitteratur/Ungdomsboeker/Lydighetsproeven>