



Uio • Universitetet i Oslo

Lekens forbilder

Fortellinger om lek i nyere, nordisk barnelitteratur

Marte Borkamo Olsen

Master i nordiske studier
60 studiepoeng

Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultetet

Mai 2021

© Marte Lise Borkamo Olsen

2021

Lekens forbilder. Fortellinger om lek i nyere, nordisk barnelitteratur

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

Marte Borkamo Olsen

Sammendrag

Margareta Öhman skriver at «om inte lekandet får respekt går något väsentligt av barndomen förlorat» (2019, s. 50). I denne avhandlingen ønsker jeg å flytte fokuset til den skjønnlitterære fremstillingen av barnets og lekens uttrykksformer. Jeg vil vise hvordan barneperspektivet skapes gjennom litterære grep og fremstillinger av lek. Jeg behandler litteratur som utviser ulike og sammensatte tilnærminger til lek, som igjen i ulik grad vektlegger barns rett til medvirkning og selvhevdelse. Avhandlingen har en tverrfaglig tilnærming og bruker begreper fra både litteraturvitenskapen og barnehagepedagogikken.

Forord

Jeg har vært student ved det humanistiske fakultetet ved Universitetet i Oslo i mange år. Det er derfor både fint og vemodig å skulle avslutte dette kapittelet nå. Blindern er virkelig noe for seg selv. Jeg ser tilbake på denne tiden med takknemlighet og glede over stor fagkompetanse ved flere institutter og samtaler og diskusjoner med medstudenter og gode venner.

Jeg ønsker å takke veileder Mads Claudi for god støtte og veiledning gjennom denne prosessen. Jeg har sett frem til hver samtale og du har bidratt med verdifulle innspill og inspirasjon.

Marte Borkamo Olsen

Oslo, mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord	v
Innholdsfortegnelse	vii
Innledende ord	1
<i>Presentasjon av og begrunnelse for prosjekt</i>	1
<i>Oppgavens struktur</i>	5
<i>Presentasjon av verk</i>	5
Teoretisk rammeverk	9
<i>Historiske perspektiver på barnelitteraturen</i>	9
<i>Implisitt leser</i>	12
<i>Fortellerstemmens strategier</i>	15
<i>Fri indirekte tale</i>	15
<i>Fjern repetisjon</i>	16
<i>Bildeboken som litterær uttrykksform</i>	16
<i>Hva er lek?</i>	17
Rollelek	19
Toddlerlek	19
<i>Småbarnsbildeboka</i>	20
Fortellerens betydning	21
<i>Gi gass, Ine</i>	21
<i>He he, Hasse</i>	25
<i>Vaffelmøkk</i>	28
<i>Thomas og Emma leker inne</i>	29
<i>Karsten og Petra leker teater</i>	31
<i>Hemmelige hytter</i>	32
<i>Fly! Sa Albert Åberg</i>	33
<i>Pinnelek</i>	34
<i>Nilsen og lekegrinda</i>	36
<i>Nilsen og krokodillemamma</i>	38
<i>Julia gjemmer seg</i>	39
Fortellerens strategier	41
Implisitte lesere	47
<i>Verk med både en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser</i>	47
Ikonotekstens betydning	49
<i>Gi gass, Ine</i>	49
<i>Nilsen og lekegrinda</i>	50
<i>Fly! Sa Albert Åberg</i>	51
Lek som normgivende utgangspunkt	53

<i>Lek som holdning</i>	53
<i>Gi gass, Ine</i>	53
<i>He he, Hasse</i>	55
<i>Hemmelige hytter</i>	58
<i>Pinnelek</i>	60
<i>Nilsen og krokodillemamma</i>	61
<i>Julia gjemmer seg</i>	63
<i>Lek som problemløsning</i>	64
<i>Fly! Sa Albert Åberg</i>	66
<i>Nilsen og lekegrinda</i>	67
<i>Lek som handling</i>	69
<i>Thomas og Emma leker inne</i>	69
<i>Karsten og Petra leker teater</i>	71
Avsluttende diskusjon: lek som innstilling til livet?	72
Analysens implikasjoner	77
Avsluttende ord	81
Bibliografi	82

Innledende ord

Presentasjon av og begrunnelse for prosjekt

Tekster kan gi uttrykk for normer og på denne måten holdninger eller verdsett som er rådende i et samfunn. Dette er ikke nødvendigvis direkte uttrykt i teksten, men en holdning som kan relateres til tekstens tematikk eller meningsinnhold (Claudi, 2010, s. 120). Normbegrepet er viktig å ha in mente i en behandling av barnelitteraturen, siden barnelitteraturen historisk har befunnet seg i sontringen mellom pedagogiske og estetiske formål, samtidig som man de siste årene har sett et paradigmeskifte i synet på barn.

Barnesynet i nordiske land representerer en tilnærming hvor barn anerkjennes som subjekter med rett til å medvirke i og påvirke egen hverdag. Berit Bae er en sentral forsker innen barnehagepedagogikken og hun sier at «sentralt i dette skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes». (Bae, 2007). Dette påvirker forståelsen av den moderne, nordiske barnelitteraturen. Vi har med andre ord å gjøre med en normforståelse som anerkjenner både barn og barndom. Denne analysen vil vise hvordan litterære grep benyttes for å befeste dette synet i ulike fortellinger.

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i ett overordnet forskningsspørsmål: hvordan fremstilles lek i nyere, nordisk barnelitteratur? For å finne ut av dette vil jeg benytte ulike analytiske redskaper. Jeg vil vurdere fortellerstemmen som tekstlig virkemiddel og dens posisjonering i analyseverkene. Jeg vil vurdere ideen om den implisitte leseren og hvordan dette kan påvirke forståelsen av noen av tekstene. Andre tekstlige virkemidler vil også være viktige for analysen, siden det påvirker forståelsen av fortellerinstansen. Dette gjelder blant annet for beskrivelsen av fri indirekte tale. Avhandlingen har en tverrfaglig tilnærming og bruker begreper fra både litteraturvitenskapen og barnehagepedagogikken, etter inspirasjon fra egne studier ved Universitetet i Oslo og min senere profesjonspraksis som pedagogisk leder i barnehage.

Barnelitteraturen som uttrykksform har historisk befunnet seg i sontringen mellom belærende tekster med pedagogiske formål og ideen om en selvstendig, estetisk og kunstnerisk uttrykksform. Barnelitteraturen er på denne måte en litteraturtype som lenge har vært vanskelig å definere og avgrense. I dag ser vi stor spredning og variasjon i

tekster som er tiltenkt et yngre publikum og flere forskere har begynt å snakke om en type «all-alder»-litteratur, hvor verk fremstilles med flere stemmer som samtidig er tiltenkt et voksent publikum og et barnepublikum. Åse Marie Ommundsen viser (i Munch, 2010) at moderne, nordisk barnelitteratur ofte har flere stemmer. Hun viser til en tendens hvor den moderne litteraturen samtidig henvender seg til en barneleser og en voksen leser. Dette står i motsetning til tidligere tendenser:

I de tidligste forsøkene på barnelitteratur var det vanlig at fortellerstemmen henvendte seg til den voksne med-leseren, over hodet på barna. Etter hvert prøvde forfatterne å henvende seg direkte til barneleseren, slik man snakker til barn i det virkelige liv. (Munch, 2010)

Bruk av bildebøker og sammensatte tekster gjør at skjønnlitterære verk kan utforske og formidle komplekse og vanskelige tema, på en grenseoverskridende måte. Dette kommer blant annet tydelig til uttrykk i forskningstradisjonen gjennom de mange analysene av for eksempel Gro Dahle og Sven Nyhus mange verk¹. Bildebøkene bidrar her med et avansert samspill mellom bilde og tekst og vil kunne ha like stor appell til voksne som til barn. Disse verkene fremstiller gjerne sårbare eller utsatte barn og litteraturen blir et viktig ledd i presentasjonen av komplekse, vanskelige og kanskje til og med tabu-belagte tema, det kan være snakk om alt fra vold, overgrep, sorg og dødsfall. I denne avhandlingen har jeg valgt en annen tilnærming til barnelitteraturen. Jeg ønsker å bidra med en analyse av barnets fremste uttrykksform, lek, og hvordan dette kan komme til uttrykk i litteratur som primært er tiltenkt barn under seks år.

Trude Hoel ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger fremhever viktigheten av at barn har tilgang på et variert og sammensatt litteraturtilbud, som også inkluderer eksperimentell litteratur. Slik eksperimentell litteratur bryter med allmenne forestillinger om hva og hvordan barnelitteratur skal være, brudd med tradisjonelle oppfatninger kan forekomme både på innholds- og formnivå. (Okstad, 2008). Trude Hoel poengterer at «den eksperimentelle barnelitteraturen henvender seg til barnet ut ifra en forestilling om at barnet er klokt og

¹ Det finnes flere eksempler i forskningstradisjonen.. Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy skriver blant annet om estetikk og etikk i *Akvarium* (2014). Ine Fiske Eidslott har for eksempel skrevet en masteroppgave om omsorgssvikt og tatt utgangspunkt i barnets perspektiv i bildebøkene *Sinna Mann* (2003), *Håret til mamma* (2007) og allerede nevnte *Akvarium* (2014).

reflektert og har et litterært og språklig potensial» (sitert etter Okstad, 2008). Kristin Ørjasæter, direktør ved Norsk barnebokinstitutt, fremhever at alle barn har rett på litterære opplevelser og at norsk barnelitteratur må favne alle barn i Norge. Det skal være et litterært tilbud til og for alle barn.

I forbindelse med Norsk barnebokinstituttets 40-årsjubileum i 2019 sier Ørjasæter i en video at alle barn har rett til å bli:

Presentert for et litterært univers, invitert til å leke med språket, bruke sin egen fantasi til å skape personer, handling og mening. (...). De som skriver må se barna. Alle kan ikke kjenne alle, men alle kan kjenne noen, og det må være mange nok som kjenner alle de forskjellige noen til at det blir barnelitteratur for alle barn. Da kan vi få en mangfoldig barnelitteratur.²

Man ønsker på denne måten at litteraturen skal favne om barn i alle mulige livsfaser, fra det såkalte normale barnet til barn i utfordrende livssituasjoner, gjerne ved hjelp av sammensatte, estetiske virkemidler. Ingeborg Mjør (2012) har laget en oversikt over den barnelitterære forskningshistorien. Hun viser at forskningen utover på 2000-tallet i større grad enn tidligere åpner for et mangfold av tilnæringsmåter, som inkluderer perspektiver rettet mot både barnet og litteraturen. I dag kan barnelitteratur dermed forstås både som kunst, kunnskapskilde og en kilde for identifikasjon, sosialisering og oppdragelse.

Jeg behandler litteratur som utviser ulike og sammensatte tilnæringer til lek, som igjen i ulik grad vektlegger barns rett til medvirkning og selvhevdelse. Margareta Öhman skriver at «om inte lekandet får respekt går något väsentligt av barndomen förlorat» (2019, s. 50). Barns rett til lek kommer også til uttrykk gjennom FN-konvensjonen. Barnerettskomiteen vektlegger blant annet lekens betydning i gjennomgangen av gjennomføringen av barns rettigheter i tidlig barndom. Den generelle kommentaren (nr. 7 fra 2005) sier følgende:

² Sitatet er min transkripsjon og direkte sitert fra denne filminnspillingen hentet fra barnebokinstituttets egne hjemmeside: <https://barnebokinstituttet.no/40-aarsjubileum/barn-fortjener-litteraere-opplevelser/>

Leken er et av de trekkene som er mest kjennetegnende for de første barndomsårene. Gjennom leken kan barnet utnytte og utfordre sine evner og anlegg, slik de er utviklet til enhver tid, enten de leker alene eller sammen med andre. Verdien av kreativ lek og utforskende læring er allment anerkjent i småbarnspedagogikken.

Formelle styringsdokumenter for barnehagen anerkjenner og fremhever viktigheten av at barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter blir synliggjort gjennom den pedagogiske praksisen i barnehagen. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) viser til barnehageansattes tilnærming. Det står her skrevet at personalet skal både

synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer (... og) bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer. (KD, 2017, s. 48-49).

Lek kan forstås som barns fremste uttrykksform. Det er derfor relevant å vurdere hvordan denne uttrykksformen fremstilles i litteraturen som er tiltenkt de yngste barna. Denne avhandlingen har en tverrfaglig tilnærming og er både orientert mot tekst og litteraturvitenskapens prinsipper, men er også en analyse i tråd med forståelsen av barn og barndom slik det kommer til uttrykk i barnehage- og småbarnspedagogikken. Vi er på denne måten midt i en tradisjonell spenning for barnelitteraturen som forskningsfelt, forholdet mellom tekst på den ene siden og barnet på den andre. Ingeborg Mjør skriver at når emosjonelle og moralske forhold anerkjennes som en dimensjon ved barnelitteraturen, da er «slike reaksjonar eit legitimt forskingsobjekt for ei litteraturvitskapleg, humanistisk kulturforsking» (2012, s. 80). Emosjonelle og moralske punkter er da særlig relevante for anerkjennelse av barns egne uttrykksformer, dette vil i vårt tilfelle også inkludere lek. Mjør skriver også at:

Det barnelitterære feltets forhandlingar omkring forskings- og kritikkobjektet dreier seg om fagleg og vitskapleg legitimitet, både for den estetisk interessante teksten i seg sjølv, og barneboka i forhold til eit spekter av barneperspektiv. Litteratur vs. barnstrukturen utpeikar seg som det aktørane i feltet primært har hatt å posisjonere seg i forhold til. Strukturen har på somme vis vore produktiv når det gjeld refleksjon over forskings- objektet, på den andre sida har den skygga for forskingsmangfaldet, og

for eksempel for litterære dannelsesperspektiv. Barnelitteraturen kan vere «bare» litteratur, og den kan vere ein del av eit større barndomsfelt. (2012, s. 79 – 80).

Det er dette tverrfaglige barndomsfeltet denne avhandlingen søker å plassere seg i.

Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven starter med en kort, historisk gjennomgang av barnelitteraturen og sentrale holdepunkt de siste århundrene. Deretter rettes fokuset mot det videre teoretiske rammeverket, viktige begreper og forståelser innen narratologi. Dette vil legge grunnlaget for analysen og diskusjonen av fortellerstemmens rolle og den barndomskonstruksjonen som verkene legger opp til og lekens rolle i dette. Etter dette følger en nærlesning av analyseverkene. Oppgaven tar utgangspunkt i en tematisk nærlesning av flere verk. Jeg ønsker å belyse det spennet som barnelitteraturen befinner seg i. Dette for å fremheve ulike tilnærminger til lek i barnelitteraturen og hvordan dette påvirker forståelsen av de ulike historiene som kommer til uttrykk. Funnene presenteres så i en oppsummerende diskusjon, hvor jeg blant annet vil vurdere barnesynet og hva analysen forteller om det barnesynet som kommer til uttrykk i analyseverkene.

Presentasjon av verk

Analyseverkene representerer to sentrale holdepunkter innen leketeorien og småbarnspedagogikken: rollelek og toddlerlek. Inspirasjonen bak verkene kommer fra tidligere avlagte masteremner ved Universitetet i Oslo og egen profesjonspraksis som pedagogisk leder i barnehage. Felles for alle verk er at de har underkategorien «lek» i Deichmanske biblioteks søkedatabase. Alle verk bortsett fra ett er utgitt i perioden mellom 2000 og 2020. Flere av verkene er del av større serier, noe som er vanlig for barnelitteraturen. Det finnes flere bøker om Thomas og Emma, Julia, Karsten og Petra, Nilsen og Albert Åberg, jeg har tatt utgangspunkt i noen av disse.

Tore Renberg (f. 1972) har skrevet en rekke bøker for både barn og voksne. *Gi gass, Ine* fikk mye oppmerksomhet da den ble utgitt i 2010 og har blant annet vunnet Kulturdepartementets bildebokpris. Åse Marie Ommundsen (2012) har skrevet om fraværet av voksenpersoner i teksten og hvordan dette påvirker tradisjonelle maktforhold og forholdet

mellom barne- og voksenverdenen i barnelitteraturen. Øyvind Torseter har illustrert alle verk. Bøkene om Hasse og Ine utgjør totalt tre verk. Søskenparet er omtrent to og fem år gamle. Leseren får gjennom tre verk følge de to karakterene gjennom ulike utfordringer og problemstillinger de må forholde seg til. I *Gi gass, Ine* (2010) skal de hugge et tre, i *He He, Hasse* (2011) skal de sprengre en stor stein i fillebiter og i *Vaffelmøkk* (2013) må Ine forsøke å tolke sin brors først uforståelige ytring, som verkets tittel også reflekterer. Rolleleken er viktig for forståelsen av alle verk og den barndomskonstruksjonen som kommer til uttrykk i tekstene.

Bodil Vidnes-Kopperud (f. 1975) har bakgrunn fra teateret og er kjent som forfatter av to barneserier, småbarnsbildebøkene om toddleren Nilsen og hans storesøster Dina, samt serien om Nora, som er tiltenkt eldre barn. I denne avhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i to bøker om Nilsen, han er rundt to år. Han er hjemme med familien sin og *Nilsen og lekegrinda* (2011) og *Nilsen og krokodillemamma* (2012) viser et lite barn, dets forhold til en verden bestående av eldre personer og lekens rolle i dette. Det lille barnets kommunikasjonsformer og samspillsmønstre er viktig for forståelsen av disse bøkene.

Eva Eriksson (f. 1949) er en svensk kunstner, illustratør og barnebokforfatter. Sammen med Lisa Moroni har hun utgitt flere bøker for små barn, inkludert serien om *Julia*, om toddleren Julia. Serien inkluderer både pekebøker og bildebøker. *Julia gjemmer seg* ble utgitt i 2016 og viser en mulig fremstilling av toddlerleken og det lille barnets kommunikasjonsformer.

Tor Åge Bringsværd (f.1939) er kjent for flere serier innen norsk barne- og ungdomslitteratur. Heriblant serien om sjøormen *Ruffen* fra 1970-tallet og *Karsten og Petra* fra 1990-tallet. Bøkene om Karsten og Petra har preget barndommen til mange barn de siste tiårene og har også blitt filmatisert. De første bøkene, ble utgitt i 1992 og inkluderer *Karsten og Petra er bestevenner*, *Karsten og Petra. Karsten får ikke sove* og *Karsten og Petra. Petra begynner i barnehagen*, mens den til nå siste utgivelsen, *Karsten og Petra på eventyr i London*, ble utgitt i 2020. Anne G. Holt er illustratør. Leseren har fått møte de to hovedkarakterene gjennom ulike faser, fra de begynte i samme barnehage og først ble venner. Vennskapet har så utviklet seg og blitt beriket med spennende innhold og innslag. *Karsten og Petra leker teater* ble utgitt i 2015 og denne

gangen har barnehagen vært på teater og det er teateret som er inspirasjon for og bak leken som verket behandler.

Bjørn Veens *Pinnelek* (2019) er et av de nyere verkene som avhandlingen vurderer. Dette verket er en skildring av lek med abstrakt materiale, mer bestemt pinner, og mulighetene som dette inviterer til. *Pinnelek* er et av verkene som har et dobbelt perspektiv, rettet mot en implisitt barne- og voksenleser. Dette er tydelig når man vurderer de føringer, som for eksempel parateksten i produktbeskrivelsen, legger på lesningen.

Anna Fiske (f. 1964) er en svensk illustratør og barnebokforfatter. *Hvordan lager man en baby* fikk mye oppmerksomhet da den ble utgitt i 2019 og hun har ellers skrevet flere tekster med karakterer som søker seg litt bort fra den eksterne verden. Dette er tilfellet for *Hemmelige hytter* (2015), som skiller seg fra de andre verkene på flere måter. Målpublikummet inkluderer også litt eldre barn og dette verket er det eneste som har en personal fortellerstemme.

Gunilla Bergström (f. 1942) er en svensk forfatter og illustratør. Hun er blant annet kjent for bøkene om Albert Åberg, som strekker seg tilbake til begynnelsen av 1970-tallet. I denne avhandlingen har jeg valgt å inkludere *Fly! Sa Albert Åberg* fra 1997. Bergströms bøker om Albert Åberg er kjent for mange og har påvirket den nordiske barnelitteraturen i mange år. Dette er også det eldste verket i avhandlingen, med sine 24 år. *Fly! Sa Albert Åberg* er inkludert for å vise det spennet som finnes i barnelitteraturen og kontrasten som kan finnes mellom forståelsen av barns lek og dens relasjon til de voksnes verden.

Gunilla Wolde (1939 – 2015) var en svensk illustratør og barnebokforfatter, barnebøkene hennes har blitt oversatt til flere språk. Hun er kjent for blant annet barnebokserien om Thomas, som ble først utgitt i 1969. Siste verk ble utgitt i 1973. Bøkene om Emma ble utgitt fra 1976. Jeg har valgt å inkludere *Thomas og Emma leker inne* fra 2019. Dette er et nytt verk og en slags hybrid mellom seriene om Thomas og Emma, men er utgitt etter Woldes død. Illustrasjonene og karakterene er kjente fra Woldes tidligere utgivelser, men verket har fått ny tekst fra 2019. Bøkene om Thomas og Emma leses fortsatt og preger derfor barnelitteraturen, både privat og i den pedagogiske praksis. Det er derfor interessant å se hvordan forståelsen av lek er i et verk som dette, med eldre illustrasjoner og karakterer, særlig siden fokuset blir rettet mot lek allerede i verkets tittel. Karin Berg og Hanna

Skogareal Sundström har bearbejdet tekst og illustrasjoner. Det er også utgitt et annet verk i 2019 som heter *Thomas og Emma leker ute*, men dette er ikke inkludert i denne sammenhengen.

Teoretisk rammeverk

Historiske perspektiver på barnelitteraturen

Barnelitteraturen har som nevnt innledningsvis lenge vært vanskelig å definere og avgrense. Den har historisk befunnet seg i sontringen mellom belærende og pedagogiske formål og kunstneriske uttrykk. Barneboken som uttrykksform og litteraturtype vokste frem på 1700-tallet. Barnets posisjon i både familien og samfunnet ble tydeligere i denne perioden og barneverdenen ble anerkjent som ulik fra voksenverdenen. Litteraturen tilegnet barn var i tiden før knyttet til leseopplæring med religiøse formål. Barna trengte ferdigheter for å kunne lese blant annet bibelen. Det var med andre ord snakk om en form for opplæring knyttet til religiøs kunnskap og danning. (Birkeland, Risa, Vold, 2018, s. 15).

Samfunnet ble etter hvert mer spesialisert og en kunne se et tydeligere skille mellom familieliv og arbeidsliv: man så et behov for en ny type kunnskap, særlig blant borgerlige familier. Det ble nå nødvendig å forberede barna på et fremtidig og mer spesialisert arbeidsliv gjennom egen undervisning og spesialiserte undervisningsformer (ibid.). Dette hadde pedagogiske implikasjoner og preger også barnesynet til de store filosofene i opplysningstiden. John Locke (1632 – 1704) mente at religionsformidling og religionsopplæring ikke skulle være direkte knyttet til leseopplæringen. Barna burde i stedet bli oppfordret til å finne egen leseglede. De gamle fablene, var ifølge Locke et godt utgangspunkt for dette.

Jackues Rousseau (1712 – 1778) hadde et lignende utgangspunkt. Rousseau fremmer ideen om barndommens egenverdi gjennom det pedagogiske verket *Emile*. Han viser til at barnet må få utvikle seg i takt med naturen og viser til Daniel Dafoes *Robinson Crusoe* (1719) som et passende eksempel. Gjennom lesning av dette verket skulle barnet selv innse hvilke ferdigheter og kunnskaper det trengte i sitt naturlige miljø (Ibid.). Både fablene som Locke viser til og *Robinson Crusoe* er verk som opprinnelig var tiltenkt et voksent publikum. Man kan derfor ikke si at det finnes en egen type litteratur for barn, men at ulike, sentrale samtidsaktører fremhevet enkelte verk og sjangertradisjoner som mer egnet for barn enn andre.

Den belærende litteraturen var dominerende i Norge fra 1700-tallet frem til slutten av 1800-tallet. Særlig to sjangertyper var viktige i litteraturformidling til barn: eksempelfortellingen og samtalefortellingen. Samtalefortellingene viser til korte, underholdende og belærende fortellinger, som ble etterfulgt av samtaler og instruksjoner. Verkene representerer en tradisjon hvor den eldre generasjonen formidler kunnskap og oppdrar en yngre generasjon. Eksempelfortellingen, på sin side, var gjerne en moraliserende fortelling, ofte med en religiøs undertone, som viser konsekvensene av menneskelige handlinger. (Birkeland, Mjør, 2012). Dette er belærende og oppdragende tekster, som gjerne reflekterer og representerer historiske og sosiale utviklinger. Tone Birkeland og Ingeborg Mjør viser at fremstillingen av barnet i litteraturen fra 1800-tallet var preget av to ytterpunkter: barnet som irrasjonelt, uberegnelig og driftsstyret og barnet som en uskyldig og naturlig skapning som må styrkes og vernes for å utvikle seg i pakt med sin natur (2012, s. 15).

På 1900-tallet endret forståelsen for barn og barndom seg og dette manifesterer seg i litteraturen. Barndommens egenverdi vektlegges og «barneperspektivet kjem til uttrykk i en vinkling av stoffet som skaper sympati for barn, men utan eit allvitende og forklarande voksenalperspektiv.» (Birkeland, Mjør, 2012, s. 22). Det er snakk om en sensitivitet mot barnets handlinger, uttrykksmåter og refleksjoner. Dette er en tendens som har blitt videreført på 2000-tallet, hvor den moderne barnelitteraturen inviterer til et mangfold av estetiske erfaringer rettet mot et barnepublikum.

Maria Nikolajeva innleder *Aesthetic Approaches to Children's Literature* (2005) med å stille spørsmål ved barnelitteraturen, dens formål, teoretiske holdepunkt og relevante forskningsmetoder. Nikolajeva argumenterer for at man trenger en egen estetikk for barnelitteraturen. Dette er ikke bare for at en skal kunne vurdere barnelitteraturen i forhold til annen litteratur, men også for at den skal kunne bli vurdert som et frittstående produkt, uten sosiale, historiske og andre kommunikative og pedagogiske begrensninger. Hun utfordrer kjente stereotyper om at barnelitteraturen er enkel og ensidig, handlingsorientert og repeterende, og, ikke minst, at den bare skal tjene didaktiske, pedagogiske eller ideologiske formål.

Åse Marie Ommundsen (2012) viser hvordan ulike kulturelle og sosiale kontekster kan gi utslag i den litterære analysen og vurderer hvordan forholdet mellom internasjonal litteraturteori og norske litteraturproduksjoner kan spille inn på og påvirke synet på barndom.

Hun viser til litteraturteori og fremstillinger av barnelitteraturen i lys av en koloniserende tankegang, hvor trygghet er et viktig spørsmål. De voksne er barnas trygge base og setter føringer på deres tilværelse, eller fremstillingen av den. Hjemmet kan være en metafor for barndom slik voksne oppfinner og opprettholder den, et beskyttet rom der barna kan være trygge og barnlige på voksnes premisser.

Tradisjonelt har vestlig barnelitteratur presentert normer og en generell aksept for vokseninngripen og begrensninger for barna, som også illustreres med for eksempel de oppdragende samtale- og eksempelfortellingene. Ommundsen viser til begrepet «aldersnormativitet» og vurderer dette i forhold til barnelitteraturen. Hun argumenterer for at de voksne (og voksenverden) historisk har blitt fremstilt som normen i barnelitteraturen, mens barnet har blitt fremstilt som «den andre» eller underlagt voksenverdenen. Selve premisset for barnelitteraturen er lagt av voksenpersoner, de voksne skriver tekstene og trykker opplagene. Hele barnelitteraturens eksistens blir derfor betinget av vokseninngripen.

Leseren må ha en viss grad av kompetanse for å kunne avkode en tekst. Dette gjelder både språklig og inkluderer kjennskap til skriftspråkets normer. Dette viser også Perry Nodelman i sitt omfattende verk, *The Hidden Adult. Defining Children's literature* (2008). Han stiller innledningsvis spørsmålet om hvordan han skal kunne si noe om barnelitteraturen, når han leser den på en måte som barn ikke gjør? (2008, s. 84). Ommundsen, på sin side, skriver at:

makt-hierarkiet ikke [er] forhandlingsbart, i motsetning til andre heterologiske situasjoner (kjønn, klasse, legning), og makten reproducerer seg selv. Å vokse opp er det sentrale temaet i barne- og ungdomslitteratur, og understreker den traumatiske erfaringen med konstante makt-forhandlinger. I noen tilfeller er symbolsk eller reell død den eneste mulige løsningen, noe som reflekterer den voksne forfatterens kapitulasjon til voksen-normens krav. (2012, s. 109).

Maria Nikolajeva (2010) viser også at det er en ubalanse i maktforholdet mellom den voksne historiske forfatteren og den unge implisitte leseren. Hun viser også at barnelitteraturen har potensiale til å utfordre den voksensentrerte norminstansen. Forfatterens strategier vil her være avgjørende. Et spørsmål er fortsatt dominerende: skal man inviterer til en estetisk opplevelse eller oppdra og belære? Det barnelitterære fagfeltet er på denne måten både sammensatt og komplekst. Harald Bache-Wiig og Silje Hornæs Linhart skriver at:

Vi har å gjøre med et stadig mer uoversiktlig felt, vanskelig å avgrense og problematisk å oppsummere som noe enhetlig. Den som gir seg i kast med en barne- eller ungdomsbok, har med andre ord store valgmuligheter både med hensyn til metode, teoretisk ståsted og analytisk innfallsvinkel. (2012, s. 212).

Representasjoner av barn og barndom, fremstillinger og stemmer, i barnelitteraturen er ett perspektiv i mylderet. Det er også et viktig dilemma. Barnelitteraturen er en sentral del av både private og offentlige rom og en viktig del av utdanningssektoren, eller mer spesifikt, barnehagen, som er utdanningsinstitusjonen for vårt årskull i denne avhandlingen. Spørsmålet blir da: hvilke forbilder introduseres barna for i nyere nordisk, barnelitteratur? Perry Nodelman skriver videre at:

While I can't describe how a «real child» understands children's literature – or even how real children do- I can certainly use my knowledge of reading and textual practices to attempt to a description of how the literature works to affect its implied readers- the child readers constructed by its texts. (2008, s. 87).

Analysen tar som nevnt innledningsvis utgangspunkt i ett overordnet forskningsspørsmål: hvordan fremstilles lek i nyere, nordisk barnelitteratur? For å finne ut av dette vil jeg benytte ulike analytiske redskaper. Jeg vil vurdere fortellerstemmen som tekstlig virkemiddel og dens posisjonering i analyseverkene. Jeg vil vurdere ideen om den implisitte leseren og hvordan dette påvirker forståelsen i noen av tekstene. Andre tekstlige virkemidler vil også være viktige for analysen, siden det påvirker forståelsen av fortellerinstansen. Den neste seksjonen vil presentere disse.

Implisitt leser

Narratologien, eller fortellingslære, som forskningsfelt strekker seg over 50 år tilbake og begreper har oppstått, utviklet seg og tatt nye former. Begrepet «implisitt forfatter» og «implisitt leser» har opphav i Wayne Booths *The Rhetoric of Fiction* (1961). Booth viser til den implisitte forfatteren som et slags annet selv, som bare eksisterer i og med fiksjonen. Fortelleren kommer her til uttrykk i teksten gjennom summen av alle valgene som blir gjort. Leseren kan hente mening fra tekstuniverset ved å tilpasse seg til den ideen om den leseren som forfatteren har skapt og skrevet frem gjennom historien. Strukturalisten Gerard Genette

tar begrepene videre og skiller i *Narrative Discourse* (1972) mellom avsendere på ulike nivåer. På det første nivået finnes den faktiske leseren og den faktiske forfatteren, dette er historiske mennesker som lever eller har levd virkelige liv. På det andre nivået finnes den implisitte leseren og den implisitte forfatteren. Den implisitte forfatteren tilsvarer verkets samlede norm i tråd med Booths forståelse og står i forhold til den implisitte leseren. På det tredje nivået finnes fortelleren, som står som den aktive formidleren av historien, og adressaten, som står som motparten til denne – den som historien er adressert til.

Seymour Chatman bruker de ovennevnte termene når han redegjør for sin kommunikasjonsmodell i *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film* (1978). Den historiske forfatteren og den historiske leseren viser til faktiske personer, som har levd og pustet, lest og skrevet litterære verker av ulike slag. Den implisitte forfatteren, derimot, skapes av leseren underveis i leseprosessen. Den implisitte forfatteren er ikke fortellerstemmen, men prinsippet bak, som både skaper fortellerstemmen og annet innhold som verket kommuniserer. Den implisitte leseren blir derfor også, på lignende måte, ideen om den leseren som historien gjennom de litterære virkemidlene selv skaper. Chatman har en mediefaglig tilnærming og forståelsen av begrepet adressat overlapper med leseren i vår sammenheng. Jeg vil derfor bruke begrepet leser. Fortellerstemmen forteller historien, mens leseren er mottakeren av fortellerstemmens fortelling. Siden den implisitte forfatteren ikke formidler innhold i seg selv, så er det alltid fortellerstemmen som kommuniserer etiske dilemmaer. Det er derfor et nært forhold mellom fortellerstemmen og den implisitte leseren, og forholdet (og maktposisjonene) dem imellom er nært relatert til førstnevntes tilnærming til fortellingen og den kunnskapen fortellerstemmen ønsker å dele. Dette vil igjen kunne påvirke forståelsen hos den historiske leseren.

I «Tekstens appellstruktur» (1975) viser Wolfgang Iser hvordan teksten vil gi leseren ulike innsikter som blir realisert når leseren selv opplever en reaksjon på et verk. Leserens må selv fylle ut og bygge videre på forholdet mellom bilde og bilde, bilde og tekst og teksten fra en side til neste. I *The act of Reading* (1978) argumenterer han for at leserrollen, her forstått som den implisitte leseren, ikke alene kan bestemmes som et sett av egenskaper eller begrenses til en historisk kontekst. Den har sitt opphav i tekststrukturen og overlapper ikke direkte med en historisk leser. Iser skriver (i sammenheng med romanen som sjanger) at:

As a rule there are four main perspectives: those of the narrator, the characters, the plot and the fictitious reader. Although these may differ in order of importance, none of them on its own is identical to the meaning of the text. What they do is provide guidelines originating from different starting points (narrator, characters, etc.), continually shading into each other and eviced in such a way that they converge on a general meeting place. (1978, s. 35).

Leserrollen blir på denne måten både en tekststruktur som skapes ved hjelp av tekstlige virkemidler. De ulike virkemidlene og strategiene blir en innfallsport som lesere kan tolke det fiktive, litterære universet fra.

Forholdet mellom fortellerstemmen og den implisitte leseren er relevant for analysen i denne avhandlingen. Avhandlingen behandler litteratur som har en definert målgruppe, både forlag og andre aktører anerkjenner at dette er skjønnlitteratur for barn under seks år. Selv med noenlunde klare utvalgsriterier, så vil den implisitte leseren fortsatt skapes internt i teksten, som en tekststruktur. Den implisitte leseren kan ikke alene skrives bort som et sett av egenskaper eller begrenses til en historisk kontekst. Den har sitt opphav internt i teksten og overlapper derfor ikke direkte med en historisk leser. Tekstens virkemidler er og blir derfor sentrale. I vårt tilfelle gjelder det som nevnt forståelsen av fortellerstemmen og den fiktive fremstillingen av barnekarakterene. Disse er med på å skape tekstens mening hos en eventuell leser.

Den implisitte leseren må samtidig forstås som noe dynamisk, og da særlig i forhold til barnelitteraturens premisser og i forbindelse med en eventuell barneleser. Den implisitte leseren er ikke bare ensidig, noe analysen også viser. Ingeborg Mjør og Tone Birkeland skriver blant annet at:

Barn kan oppleve ein tekst som meiningsfull og interessant sjølv om dei ikkje responderer på alle dimensjonar ved den implisitte lesaren, for eksempel intertekstualitet (...), humor eller ironi. Barn kan også oppleve nye sider ved ein og same tekst når dei les ein tekst fleire gonger, og når dei tileignar seg meir leseerfaring. (2012, s. 167).

Dette er tydelig i analysen på steder hvor man kan oppleve doble henvendelser til barn og voksne og henvendelser til barn over flere nivåer. Det er heller ikke gitt hvordan en eventuell barneleser tilpasser seg og posisjonerer seg i forhold til rollen som implisitt leser i en tekst. Barnet kan både akseptere og avvise det fiktive universet, som hvilket som helst annen leser.

Åse Marie Ommundsen viser som nevnt at moderne, nordisk barnelitteratur ofte har en dobbel stemme. Man ser en tendens hvor den moderne litteraturen samtidig henvender seg til en barneleser og en voksen leser. Dette betyr at tekster vil kunne ha både barn og voksne som implisitte lesere. Begge målgrupper vil kunne identifisere seg med elementer i disse fortellingene. Zohar Shavit fremhever leserens referanserammer; begge målgrupper møter teksten med ulike forutsetninger ikke bare i forhold til alder, men også i forhold til lesevaner og normer for tekstforståelse (1997, s. 105).

Fortellerstemmens strategier

Kapitlene som omhandler lek viser at lek både kan forstås som en handling, noe man gjør, og en tilstand, noe man er. Dette kommer også til uttrykk i analyseverkene. Fremstillingene av rolleleken og toddlerleken viser til en tilstand av flyt hvor mange av livets begrensninger oppheves. Dette er tydelig i den fiktive fremstillingen av Ine og Hasse, men også for Albert Åberg og de navnløse barna i *Pinnelek*. Innledningsvis ble det nevnt at de voksne (og voksenverden) historisk har blitt fremstilt som normen i barnelitteraturen, mens barnet har blitt underlagt denne. I analyseverkene ser vi tre ulike tendenser. Jeg velger å bruke tre kategorier i beskrivelsen av fortellerstemmen. Det er (I) en ikke-forklarende fortellerstemme, (II) en forklarende fortellerstemme og (III) grensetilfeller. Fortellerens tilnærming påvirker både forståelsen av den implisitte leseren, men også det barnesynet som kommer til uttrykk og former på denne måten det aktuelle verket og forholdet mellom barne- og voksenverdenen.

Fri indirekte tale

Fortelleren kan benytte seg av flere ulike metoder når den skal gjengi utsagn eller skildre tanker og følelser. Fortelleren kan ordlegge seg direkte, hvor en karakters utsagn eller tanker blir gjengitt ordrett, slik karakterene selv tenker eller sier dem. Fortelleren er her ikke synlig, men står som formidler av andres ytringer. Jeg-fortellere er vanlige og dette er en mye brukt tilnærming i for eksempel teateret. Fortelleren kan også gjengi og formidle informasjon indirekte. Fortelleren har her stemmen i teksten og refererer til det karakterer sier og tenker i

det fiktive universet. Fortelleren forteller vanligvis i tredje person, bruker fortidsformer, mens tale markeres med anførselsverb i teksten, slik som «tenkte». (Claudi, 2010, s. 165 – 166). Fri indirekte tale ligger i kryssningen mellom direkte og indirekte kommunikasjonsformer. Fortelleren har ordføringen, men fremstillingen er påvirket av karakterenes egne, subjektive ordvalg og uttrykksmåter. (Ibid.). Fortelleren bryter her ned skillet mellom karakterene og det kan være vanskelig å avgjøre hvilken stemme leseren faktisk møter i verket. Dette er blant annet tydelig i forståelsen av Hasse og Ine.

Fjern repetisjon

Barnelitteraturen kan benytte seg av ulike språklige virkemidler i sin fremstilling og Maria Nikolajeva bidrar med en gjennomgang av flere av disse i *Aesthetic Approaches to Children's Literature* (2005), heriblant en hun valgt å kalle «distant repetition». Jeg har valgt å oversette dette til *fjern repetisjon* og en slik forståelse vil spille en sentral rolle i analysen av Tore Renbergs bøker. Hun skriver at en slik type språklig repetisjon er et «powerful stylistic device, which implies that a key word or phrase is spread over the text echoing itself in significant moments». (2005, s. 204). Fjern repetisjon er særlig relevant i forhold til fremstillingen av de yngste barnas meningsytringer og plassen dette innehar i fortellingen. Dette vil bli tydelig i analysen av Hasses fremstilling i bøkene om Hasse og Ine.

Bildeboken som litterær uttrykksform

Bildeboken er en sammensatt tekst og multimodaliteten kommer til uttrykk gjennom kombinasjonen av verbal og visuell kommunikasjon. Det verbale og det visuelle utgjør sammen en helhet hvor meningen blir skapt i samspillet mellom ord og bilde. Ikonotekst (Mjør & Birkeland, 2012) er et begrep som brukes om bildebøker og viser til at ord og bilde ikke kan skilles fra hverandre. Kulturdepartementets bildebokpris ble opprettet allerede i 1961 og var et tiltak for å stimulere illustrasjonskunst i Norge. Dette har betydd mye for utviklingen av norske bildebøker. (Birkeland, Risa, Vold, 2018, s. 321). *Gi gass, Ine* har som nevnt innledningsvis blitt tildelt denne. Ord og bilde har ulikt kommuniserende potensial, noe verkene også viser. De visuelle og tekstlige meningene skaper helheten og det gjør forholdet og sammenhengen mellom tekst og illustrasjoner til et sentralt spørsmål innen barnelitteraturen. Alle primært tekstene i denne analysen er bildebøker. Kombinasjonen av og samspillet mellom tekst og bilde vil derfor være sentral og relevant for forståelsen av flere verk.

Ulike medie- og kommunikasjonsformer er likestilte i de sammensatte tekstene.

Maria Nikolajeva (2005, s. 226) beskriver ulike nivåer som kan finne sted og være aktuelle når man skal vurdere forholdet mellom bilde og tekst. Forholdet mellom bilde og tekst kan være symmetrisk, som vil si at både tekst og illustrasjoner kommuniserer samme historie, men gjennom ulike modaliteter. Variasjonen i kommunikasjon kommer derfor til syne gjennom medieuttrykket. Forholdet kan være komplementært, hvor tekst og illustrasjoner utfyller hverandre og gjør opp for hverandres mangler. Forholdet kan også være forsterkende. Det vil si at tekst eller bilde kan bidra med informasjon som forsterker uttrykket eller kommunikasjonen som kommer til uttrykk i den andre medieformen. Et slikt forhold åpner opp for komplekse strukturer i innholdet. Tekst og bilde kan også formidle to ulike historier, hvor den totale representasjonen er viktig for betydningen av innholdet som stilles til skue. Til slutt kan det være en motsetning i forholdet mellom bilde og tekst, hvor de ulike medieformene gir uttrykk for ulikt innhold.

Hva er lek?

Margareta Öhman (2013) viser at lek er barns fremste uttrykksform og skal anerkjennes som en viktig del av barns hverdag. Lek kan også anerkjennes som menneskes første kulturelle uttrykk og har preget skildringene av kultur gjennom tidene, fra antikkens Hellas til nyere tid. Den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga (1872 – 1945) skildrer den livslange leken og vektlegger et perspektiv hvor lek ikke bare er noe barn holder på med. Han vektlegger lek som et kulturelt fenomen og en nødvendighet for å kunne skape kultur. Huizinga presenterer et perspektiv hvor lek griper inn i alle livets arenaer og domener, fra rettssaker til krigsfronten:

The significance of «play» (...) is by no means defined or exhausted by calling it «not-earnest», or «not serious». Play is a thing by itself. The play-concept as such is of a higher order than is seriousness. For seriousness seeks to exclude play, whereas play can very well include seriousness. (Huizinga, 1950, s. 45).

I *Homo Ludens* (1950) skildrer Huizinga det lekende mennesket. Lek presenteres både som en frivillig handling og en beskjeftigelse som skjer innen fastsatte grenser i tid og rom, noe som både er i samsvar med frivillige aksepterte og samtidig ubetinget bindende regler:

Play is distinct from «ordinary» life both as to loyalty and duration. (...). It is «played out» within certain limits of time and place. It contains its own course and meaning. Play begins, and then at a certain moment it is «over». It plays itself to an end. While it is in progress all is movement, change, alternation, succession, association, separation. But immediately connected with its limitation as to time there is a further curious feature of play: it at once assumes fixed form as a cultural phenomenon. Once played, it endures as a new-found creation of the mind, a treasure to be retained by the memory. It is transmitted, it becomes tradition. It can be repeated at any time, whether it be «child's play» or a game of chess (...). (Ibid., s. 9 – 10).

Lek blir på denne måten både sitt eget mål og preges av en følelse av spenning og glede, noe som er annerledes enn det vanlige livet og samtidig en integrert og essensiell del av livet. Margareta Öhman argumenterer for at lek skal betraktes som en tilstand heller enn en aktivitet. I *Det viktigste er å få leke* (2013) viser hun hvordan lek skal være noe som er morsomt og preget av engasjement, spontanitet, frivillighet og indre motivasjon. Hun viser at lek er noe man opplever, «en innstilling til livet snarere enn noe man gjør, en aktivitet». (Öhman, 2013, s. 13).

Harald Bache-Wig (1996) har tidligere skrevet om lek i sammenheng med realistisk norsk barnelitteratur fra perioden før 1940. Han viser at det finnes to motstridende tendenser i måten lek blir behandlet i litteraturen på: «Den ene betoner selve leken som vesentlig for barns frie utfoldelse. Den andre betoner lekens verdi som et middel i læringens og mestringens tjeneste, og legger derfor vekt på innholdet» (1996, s. 78). Gjennomgangen viser et stort mangfold i tilnærminger, fra motsetningsforholdet mellom fantasi og virkelighet og lekens fremstilling som barnslige illusjoner til lek som middel mot videre utvikling. Jeg vil i den neste seksjonen bidra med en konsis gjennomgang av to typer lek som er relevante for den følgende analysen, rollelek og toddlerlek.

Rollelek

Rollelek er et uttrykk for barns narrative kompetanse og egne historiefortelling. Leken blir et uttrykk for barnas kulturelle og sosiale referanseramme og kompetanse. Gjennom lek får barna aktivt skape mening i egen tilværelse. Margareta Öhman skriver at «barns narrative kompetanse fremmes ikke bare av at de deltar i selve leken, men også av at de kommuniserer, forhandler og løser problemer i leken». (2013, s. 147). Rolleleken behandler ofte hendelser og fremstår ofte som et lite utsnitt fra en hverdag, en «fortelling i handling» (ibid, s. 148). I rolleleker påtar barna seg ulike roller og leker ut ulike fortellingstemaer, det kan være alt fra familie, kafé, lege, veterinær eller anleggsarbeider. Barna leker ut en fortelling eller et handlingsforløp som de er fortrolige med, og som de kjenner progresjonen til. Hver gang barna leker denne leken, skjer det på nesten samme måte. Den aktuelle konteksten i et ute- eller innemiljø, med sine deltagere og tilgjengelig materiell, gjør at gjennomføringen av leken kan variere og være annerledes fra gang til gang, men det er heller mer som variasjoner over et tema. (Öhman, 2012, s. 149). Denne typen rollelek og historiefortelling har en progresjon hvor deltagerne må ta hensyn til ulike innspill og utspill, og barna må kontinuerlig ta hensyn til de ulike aktørene som deltar i leken. Progresjonen i leken vil variere med barnas erfaringer i verden og fortellingen kan like gjerne være flyktig og improvisert; barna kan hente inn momenter fra andre sjangre eller fortellinger, hvis de ønsker dette.

Rolleleken har blant annet en viktig rolle i Tore Renbergs bøker om Hasse og Ine. Den følgende analysen vil vise at fremstillingen av rolleleken og fortellerstemmens funksjon i dette skaper et barnesyn som vektlegger barn som kompetente. Det er de to barnekarakterene som styrer leken og skaper problemstillingene, som de også løser. Dette er historier om lek og som lar de fiktive karakterene dvele ved både utfordringer som de møter underveis og mestring når disse overvinnes. Det skaper ikke bare en tydelig progresjon og et tydelig handlingsforløp, men også en anerkjennelse av uttrykksformer og utøvd kompetanse, og det er holdningen til lek som fullfører og virkeliggjør denne kompetansen.

Toddlerlek

Gunvor Løkken har i *Toddlerkultur* (2004) skrevet om de yngste barnehagebarnas sosiale omgang i barnehagen. Hun bruker begrepet «toddler» om 1- og 2-åringene og deres karakteristiske væremåte. Hun viser til deres kroppslige væremåte i verden og hvordan dette også former leken. De yngste barnas lek er preget av handlinger og handlingsmønstre hvor kroppen er sentrum, dette gjelder for eksempel løping frem og tilbake i en gang. Barna

forenes rundt store, abstrakte objekter som puter og madrasser. Analysen vil vise at toddlerleken er fremtredende i blant annet Bodil Vidnes-Kopperuds bøker om Nilsen. Særlig *Nilsen og krokodillemamma* vektlegger et perspektiv som fremmer en glede i kjente handlinger og trygge lekerutiner. Nilsens Mor tar for eksempel utgangspunkt i hans livsverden og bygger videre på en lek han er fortrolig med. De har samme kroppslige væremåte og forenes i et fellesskap på sofaen. På denne måten skapes et innhold som er felles for begge parter og som er sentrum for kommunikasjonen mellom de to karakterene som aktive og likeverdige.

Småbarnsbildeboka

Småbarnsbildebøker er bøker for små barn under tre år. Dette er som oftest sammensatte tekster som benytter seg av både tekst og bilder i kommunikasjonen. Birkeland og Mjør fremhever en progresjon fra pekeboka, hvor leseren nå må forholde seg til handlinger som gjerne består av en kjent hovedperson, gjerne et barn, et dyr eller et leketøy, som utsettes for et problem som må løses. (Birkeland, Mjør, 2012, s. 96). Når problemet er løst, så er harmonien gjenopprettet og verket ved veis ende. Litteraturen kan være hverdagsrealistisk, fantasifull eller humoristisk anlagt. Therese Garshol Syversen skriver at figurene i nordiske småbarnsbildebøker i dag ofte fremstilles som «lekende, drømmende, tenkende og undrende» (2020, s. 132). Bøkene speiler med andre ord det lille barnets kommunikasjonsmåter og kroppslige væremåte i verden. Leseren kan få følge et barn gjennom kjente hverdagsrutiner, i lek eller konflikter.

Dette er litteratur som er rettet mot en spesifikk aldersgruppe og har gjerne en tydelig og gjenkjennbar fysisk utforming. Bøkene veksler fra å være helt ordløse til redundante og gjentakende eller understrekende. (Syversen, 2020, s. 131). Småbarnsbildebøker kan samtidig også ha mye tekst, som er tilfellet med analyseverkene våre. Det er et stort spenn og litteraturen kjennetegnes gjerne av sitt fysiske format. Bøkene er ofte kvadratiske i formen og laget i tykk kartong, for å tåle å håndteres av små barnehender. Ingen av analyseverkene er laget av kartong, men flere er kvadratiske og har en noe mindre utforming. I analysen kan vi regne bøkene om Nilsen og *Julia gjemmer seg* for småbarnsbildebøker. Forståelsen for toddlerleken og det lille barnets kommunikasjonsformer er sentrale for analysen og forståelsen av det barnesynet som kommer til uttrykk.

Fortellerens betydning

Analysene viser at fortellerens strategier spiller en sentral rolle i forståelsen av både lek og skaper barnesynet i de ulike verkene. Tekstens innhold blir formidlet til leseren gjennom fortelleren. Mads Claudi skriver at «den framstillingen vi møter i teksten, er et produkt av fortellerens utvalg av begivenheter og organisering og presentasjon av disse begivenhetene. I prinsippet kunne man tenke seg at en annen forteller kunne fortalt samme historie på en annen måte» (2010, s. 62). Man kan skille mellom autorale og personale fortellere. Generelt kan man si at førstnevnte forteller historier i tredjeperson, mens den andre forteller i førsteperson. Den personale fortelleren er identifiserbar som person i teksten, selv om dennes grad av deltagelse i fortellingen kan variere veldig. Rollen til en personal forteller vil variere fra verk til verk. Fortelleren kan være midtpunktet i en historie, eller kommunisere en historie som handler om andre enn fortelleren selv (Claudi, 2010, s. 62-63). En aural forteller, på sin side, opptrer ikke som karakter i verket. En aural forteller er instansen som forteller fortellingen, gjerne i tredjeperson, og omtaler karakterene i verket (ibid.). Fortellere kan være mer eller mindre fremtredende i teksten, ha fokuset rettet mot seg selv og sin eksistens i fortellingen, eller ha en noe mer tilbaketrukket rolle.

Fortellere kan også ha ulik grad av innsikt i det som fortelles. Allvitende fortellere kan ha innsikt i hele det fiktive universet, har oversikt over hendelser over større tidsrom, i tillegg til innsikt i karakterers følelser og tanker. Samtidig kan en forteller ha begrenset innsikt og fremstå med begrenset kunnskap om det som kommer til uttrykk i tekstens verden. Dette er kanskje særlig tilfellet for personale fortellere, som kan være farget av eget perspektiv og holdninger til det som utspiller seg i fortellingen. Fortellere kan nemlig ha en egen agenda og ha et ønske om å påvirke forståelsen til egen vinning.

Gi gass, Ine

Fortellerstemmen i *Gi gass, Ine* er aural og skildrer barnas interesser, evner og fysiske egenskaper. Fortellerstemmen bidrar også med miljøskildringer som er viktige for forståelsen av leken og den lekende reisen som søskenparet etter hvert begir seg ut på: «De går ut døra, ut i den hvite snøen. Hasse synker til magen og Ine synker til knærne. De har så mye klær på seg at nå kan vinteren bare kjøre på.» Dialogen presenteres i tredjeperson, og beskrivelsene er tilpasset karakterenes aldersgrupper. Fortellerstemmen henviser seg til en barneleser eller et

barnepublikum og nivået i skildringene og beskrivelsene reflekterer karakterenes alder. Beskrivelsene speiler også målpublikumet og fortellerstemmen vurderer trekk som vil appellere til de ulike aldersgruppene: Ine har mistet en tann og Hasse har en bleierompe, som er aspekter barn også vil vektlegge i beskrivelsen av hverandre, særlig i beskrivelsen av søsken.

Karakteren Ine etableres med en videre referanseramme enn Hasse. Hun spiller også på et annet kunnskapsrepertoar og bidrar med nyttige innspill etter hvert som reisen finner sted. Hun sier at «vann blir til is om vinteren» og peker. Hasse responderer med å si «ja». Barnas kommunikasjon er sterkt knyttet til deres formål med leken og deres forventede utbytte av turen i skogen. Ine vurderer tydelig forholdet mellom årsak og virkning og stiller spørsmål ved mulige farer de møter på turen. Ine vurderer utfordringer kronologisk etter hvert som de finner sted:

De går over det store vannet. Over hodene deres sirkler det en ørn, en ørn med vingeslag som et fly. Wow! Sier Ine og peker. Tror du den er farlig? Ja! Roper Hasse og peker. Nei, det er nå du skal si 'nei'. Hurra! Roper Hasse. Og Traktor! (Renberg, 2010)

Ine kjenner konvensjonene og har andre forventninger til hva de kan møte på i skogen, enn det Hasse har: «Ved kanten av skogen kommer det et dyr til syne. Er det haren? Lurer Ine. Er det traktor? Lurer Hasse.» Fortellerstemmen griper inn på neste oppslag og bekrefter hendelsen: «Det var haren». Det virker som om fortellerstemmen har andre formål med kommunikasjonen, enn det barnas dialog har. Fortellerstemmen skildrer miljøet og legger de overordnede rammene for leken. Den introduserer også elementene i lekefortellingen, alt fra dyrene til traktorens inntreden. Fortellerstemmen bekrefter også aktivitetene og bidrar med metakommentarer over det som stilles til skue. Den understøtter den lekende fortellingen og bekrefter både de fantastiske elementene fra barnas lek og søskenparets mestring underveis: «flisene spruter fra treet, og du og du så bra det ser ut. / Gi gass, Ine! Sving den øksen, Ine».

Det er en flertydighet i utrop som disse. Ytringene kan være dyrenes, det kan være fortellerstemmens eller Ines indre dialog mens hun svinger øksa. Ved å bruke fri indirekte tale, så bryter fortelleren her ned skillet mellom karakterene og det kan være vanskelig å

avgjøre hvilken stemme leseren faktisk møter i verket. Slike verktøy gjør at barneperspektivet står ekstra sterkt i kommunikasjonen. Spenningen bygges opp mens treet faller mot bakken: «Og treet faller med bulder og dunder og brak. / Og alle skogens dyr klapper. / Og Hasse roper: Ja!./ Og traktoren er helt med». Fortellerstemmen bekrefter at Ines formål er fullført, og at Hasses lek, bidrag og utbytte av turen er likeverdig med Ines.

På oppslaget fra vedskjulet blir det sagt at: «Dette er øksen, sier hun. Ja! Sier Hasse. Og den må Ine bære, for du er for liten. Ja! Sier Hasse. Og Traktor!». Barna er nå i vedskjulet for å hente øksen til turen. Det er ikke en ekstern fortellerinstans som avviser Hasse. Ine benevner og setter ord på substantivet øks og legger premissene for at de skal få ta med seg dette potensielt farlige redskapet ut, Hasses begrensninger er fysiske, han er ikke sterk nok, men hun tillater likevel at han er tett på, noe de visuelle bildene også bekrefter, han er rett bak henne når hun hekter øksen ned fra veggen.

Ine presenteres med en videre referanseramme og et annet kunnskapsrepertoar enn Hasse. Dette er en naturlig fremstilling tatt barnas alder i betraktning. Ine vurderer fenomener i kontekst og benytter seg i stor grad av et kontekstuavhengig språk. Hun viser til naturvitenskapelige fenomener og formulerer seg i helhetlige, sammenhengende setninger. Hasses bidrag, derimot, er stort sett begrenset til «ja», «nei» og «traktor». Disse bidragene repeteres gjennom hele fortellingen, og speiler Hasses alder og språklige utvikling

Innledningsvis introduserte jeg begrepet *ffjern repetisjon*, en oversettelse av Maria Nikolajevas begrep «distant repetition». Dette betyr at sentrale nøkkelord eller fraser blir repetert og dukker opp igjen i viktige punkter i handlingen. I *Gi gass*, *Ine* er ikke disse ytringene begrenset til viktige momenter i selve handlingsforløpet, men en integrert del av hele verket og den progresjonen som Hasse opplever i sin lek og sin lekefortelling. Hasses språklige ytringer er begrenset til disse bidragene, som på mange måter fungerer som frittstående fragmenter, som står i motsetning til Ines dialog eller respons på handlinger. Hasses ordforråd er med andre ord kontekstavhengig og hjemlig. Nikolajeva skriver på et tidligere tidspunkt at mange bildebøker utfordrer ordinære og magiske handlingsrom, hvor den totale fremstillingen kan gi uttrykk for barnets indre landskap og sinnsstemninger. (2005, s. 135). Hasses ordforråd er begrenset og kontekstavhengig frem til det siste oppslaget. Mot slutten oppheves alle begrensningene, og han er ikke lenger bunden av sitt språk og ikke-verbale kommunikasjonsformer.

På siste oppslag står det skrevet at: «Og helt til sist kjører Hasse med traktoren. / Du har fine hjul, du, hvisker Hasse». Hasses vokabular utvides plutselig i dialog med traktoren. Han begrenses ikke lenger av kommunikasjonsuttrykk eller språklige nyanser og utvikling. Leken, og traktoren, åpner opp for et rom hvor tidligere begrensninger viskes ut og Hasse får og kan ytre sin sammenhengende mening og beundring for traktoren. Om verbalhandlingen faktisk ytres, vites ikke. Det er heller ikke viktig. For i dette verket kan alt skje, og her og nå, presenteres han i harmoni med traktoren. Hasse får bruke sin kompetanse mens han kjører og lyser opp veien for Ine og dyrene mens de frakter treet hjemover.

Tradisjonelt har som nevnt vestlig barnelitteratur presentert normer og en generell aksept for vokseninn gripen og begrensninger for barna. Fortellerstemmen i *Gi gass, Ine* er aural og skildrer barnas indre sinnsstemninger. Det blir sagt at «Det er en vakker dag og både Ine og Hasse kjenner det i magen». Spenningen begrenses her til kroppslige skildringer, men uten at fortellerstemmen legger føringer på fortellingen som igjen påvirker fremstillingen av barna. Maktforholdet er derfor balansert, både i forhold til voksenpersoner og fortellerstemmen som virkemiddel.

Barna fremstilles i lys av en likeverdig, demokratisk praksis, der de ikke bare er medvirkende i egen hverdag, men har også eierskap til egen lek og fortelling. Det står skrevet i oppslaget fra vedskjulet at:

Hm, sier Ine og ser på alt som henger på veggen. Ja! Sier Hasse og kikker på alle tingene. Hammer, sag, skrujern, skiftenøkkel, en stor rar ting som ingen vet hva heter... og en øks. Ine hekter ned øksen og holder den foran seg. (Renberg, 2010.)

Det er Ine som avgjør at ingen vet hva denne store rare tingen heter. Kanskje ikke foreldrene heller vet det. Det er heller ikke viktig. Hun etablerer at tingen er «stor og rar», den eksisterer i vedskjulet og er uten betydning for det de skal gjøre. Kanskje det er en attraksjon, som hun liker å beskue og la seg fascinere over hver gang hun er i vedskjulet. Oppslaget avslører heller ikke hvilken ting det er som hun refererer til. Det kan være alt bortsett fra det hun allerede har definert: øks, sag, hammer, skrujern og skiftenøkkel. Det er Ine som innehar definisjonsmakten i dette oppslaget.

Fortellerstemmen kommer med metakommentarer til handlingen i *Gi gass, Ine*. Dette er særlig tydelig når Ine hugger treet og både dyrene og traktoren har meldt sitt innpass i rammefortellingen. Det står skrevet at «Flisene spruter fra treet, og du og du så bra det ser ut». Det er en tvetydighet i slike formuleringer. Slike ytringer kan være fortellerstemmens overordnede kommentar til leken, men det kan også være publikums, i form av dyr, Hasse og traktoren, oppmuntring til Ine, eller Ines selvhevdelse og tilfredsstillelse i og gjennom lekeuniverset.

Gi gass, Ine presenterer aldersadekvate språk-, lek- og rollemodeller. Leseren får kjennskap til en lek, hvor et søskenbarn i ulike aldersgrupper leker samme lek, men med ulike holdepunkt. Ine er pådriver for et komplekst lekeunivers, hvor forholdet mellom årsak og virkning er tydelig. Hun benytter seg av et kontekstuavhengig språk, og trekker sammenhenger til større naturvitenskapelige fenomener. Hasse følger Ines føringer, men har også selv klare forventninger til turen i skogen eller problemene som skal løses. Hans språk er enkelt, kontekstavhengig, hjemlig og oppstykket. Hasses formål med turen for eksempel blir tidlig tydelig, traktor er noe av det beste han vet og denne vinterdagen får han kanskje kjøre traktor. Hans lekefortelling er enkelt og oppdelt, men han opplever og får resolusjon mot slutten når traktoren kommer til syne.

Søskenparet har ulike forutsetninger, i forhold til sine respektive alderskull. Dette gjelder også de språklige rammene og dialogen mellom barna. Ine peker mot skogen når de nærmer seg. Det står skrevet at: «Skogen, sier Ine. / Nei! Roper Hasse. / Det er nå du skal si 'ja', sier Ine. / Hurra! roper Hasse.» Hasses språkrepertoar er mindre enn Ines, men fortellerinstansen vektlegger likevel ikke begrensningene i dialogen og de språklige ytringene. Mot slutten oppheves også de språklige begrensningene, og Hasse kan ha en fullverdig ytring i dialog og lek med traktoren.

He he, Hasse

Det er en aural fortellerstemme som introduserer settingen i *He he, Hasse*. Leseren blir plassert in medias res, i en allerede påbegynt handling. Søskenparet Ine og Hasse er i hagen, det regner ute og de har regntøy på. Ine sitter i et høyt tre, Hasse sitter i traktorskuffen. Barnas utgangspunkt etableres med den største selvfølgelighet, selvsagt skal Ine sitte i akkurat dette treet og selvsagt skal Hasse sitte i traktorskuffen. Dette har de gjort før, de må bare legge en plan for dagen: «begge tenker så det knaker nå». Det er en dag med «tusen kilo regn».

Fortellerstemmen etablerer miljøet, men vektlegger barnas perspektiv på situasjonen. Mengden regn lar seg ikke måle, men tusen er et tall som gir uttrykk for en stor mengde og kilo gir uttrykk for vekt. Utsnittet viser at det regner mye, regnfargede streker griper inn i illustrasjonene. Barna sitter på sine respektive tenkesteder og forsøker å legge en plan for dagen, de kjenner vekten av været på kroppen. Det er her alt starter.

På det neste oppslaget sier fortellerstemmen at Ine og Hasse har en plan. De skal sprengre en stein som ligger i veien på jordet og de skal sprengre den helt til himmels. Fortellerstemmen etablerer at barna har en plan, før uttrykket «he he» kommer til uttrykk for første gang. Dette gjentar seg etter at planen er beskrevet: «He he. / Bra plan». Fortellerstemmen griper ikke inn i fortellingen, den etablerer agendaen for dagen. De to første oppslagene er uten dialog eller kommunikasjon mellom barna. Mangelen på dialog gjør at informasjonen virker som en tankeutveksling mellom de to barna, hvor «he he» fungerer som en latterfull og fnisende bekreftelse på det de nå skal begi seg ut på. De kan le av planen sin. Uttrykket «he he» fungerer også som et bekreftende utsagn underveis. Det er moro å være på tur og Hasse må le litt, når de møter og har samtaler med skogens dyr og når de igjen er tilbake ved steinen, men denne gangen er traktoren lastet med en dynamittgubbe. Til slutt er det Ine som adopterer uttrykket og bekrefter lattermildt at alt gikk som planlagt: «He he, Hasse, sier Ine, dette klarte vi bra». Den fjerne repetisjonen markerer seg også tydelig i *He he, Hasse*. Barna ler i betydningsfulle øyeblikk etter hvert som planen gjennomføres, de ler i spennende møter med dyr og avslutningsvis, når prosjektet konsolideres. Uttrykket bekrefter mulighetene i det de skal gjøre og validerer prosjektet og gir det gyldighet, de har det morsomt sammen.

Fortellerstemmen sier så at alle problemer blir løst, bare de klarer å sprengre den steinen og steinen går i «tusen millioner biter». Også her vektlegger fortellerstemmen barnas perspektiv og opplevelse av mengde. De vet ikke akkurat hvor mange biter steinen vil sprenges i, kanskje de har sett en stein bli sprengt før, men fortellerstemmen etablerer ikke avstand til det som formidles, den etablerer spenningsfaktoren i det som nå skal gjennomføres. *He he, Hasse* har ingen oppdragende formidlerrolle eller tydelig voksenstemme. Også denne historien fremmer et perspektiv som ligger nært den historiske barneleseren. Barnekarakterene kjører en stund, før de møter på dagens første hindring, de må på do:

På veien stanser de ved vannet. / Der tisser Ine bak en busk. / Mens Hasse tisser i bleia. / Hasse? Spør Ine. / Ja? Svarer Hasse. / Tisser du mye? / Ja, sier Hasse, veldig mye. / Jeg også, sier Ine. (Renberg, 2011)

Dagens første utfordring bygger på barnas egne referanserammer og deres bidrag er likeverdige, noe dialogen også vektlegger med den største selvfølghet, mens de snakker om kroppslige behov. Dialogen presenteres i tredjeperson og beskrivelsene er tilpasset karakterenes aldersgrupper. Fortellerstemmen henviser seg til et barnepublikum og nivået i skildringene og beskrivelsene reflekterer karakterenes alder. Beskrivelsene speiler også målpublikumet og dialogen mellom barna gir uttrykk for trekk som vil være gjeldende for de aktuelle aldersgruppene, uten at de sammenlignes eller vurderes opp mot hverandre.

Barna møter på en elg etter at toalettbesøket er gjennomført. Hasse møter elgen med å si «gelg», før Ine griper inn og sier «Nesten [...] det heter «elg»». Hun fremstår som en mer kompetent språkmodell, men Hasse blir ikke nedvurdert av den grunn. Det samme gjentar seg flere ganger, barna har nå møtt flere dyr og de undrer seg sammen om grevlingen kanskje har litt dynamitt til dem. «He he, roper Hasse. Grebling. / Grevling, sier Ine. Med v. Grevling. / Grebling! Roper Hasse og starter opp traktoren». Artikulasjonen av konsonantlyder er ikke helt etablert hos Hasse, noe Ine også poengterer. Men, selv om hun modellerer det som vil være ansett som den korrekte uttalen, så beholder Hasse fortsatt verdien av sin ytring. Det er han som avslutter dialogen og tar fortellingen videre når han igjen starter opp traktoren for å finne grevlingen. Dette gjentar seg når steinen faktisk skal sprenges og lunten til dynamitten er tent på: «He he, sier Hasse. Dybanitt! / Dynamitt, sier Ine. Dyn, Hasse, n, ikke b! / Traktor, sier Hasse. Grebling!» Også her griper Ine inn og irttesetter Hasse. Men, det holder med den ene gangen og hun lar ordene eksistere videre, han er forstått og traktoren er selvsagt nyttig i en situasjon som denne. Det er også Hasse som får avslutte verket, når steinen er sprengt i tusen millioner biter og både barn og dyr undrer seg over hva de skal gjøre med det store, tomme hullet: «He he, sier Hasse og smiler, han roper så høyt han kan: Babedasseng!».

Vaffelmøkk

Den autorale fortellerstemmen etablerer igjen konteksten, i dette tredje verket om søskenparet Ine og Hasse. Barna er hjemme og leseren plasseres i en allerede påbegynt handling. Leseren får vite at det er en varm sommerdag, som også understøttes av de påfølgende hyperbolene: det er en «superdeilig, superfin» sommerdag. Ine er på kjøkkenet, hun steker vafler og maler veggene, når hun hører et desperat rop om hjelp: «vaffelmøkk». Hva kan det være? Ine fremstilles som kompetent og handlingsdyktig, når hun avbildes på kjøkkenet sammen med muldvarpen. Nå er det en ny utfordring som kaller, hun må tyde sin brors desperate rop om hjelp. Hasse, på sin side, etableres med den samme referanserammen som tidligere, han har bleie på når han roper om hjelp og beskrivelsene speiler fortsatt publikummets referanseramme i forhold til både alder og interesser.

Hasses bidrag i dialogen er begrenset til sine desperate rop om hjelp: «Vaffelmøkk», «baffeltøkk» «paffelkløkk» og «gummelt» når Ines forsøk på å finne løsninger gjennom lek blir for skumle for han. Ine driver handlingen fremover og inngår og etablerer ulike former for rollelek, i et forsøk på å hjelpe Hasse. Kontrastene blir derfor store mellom fremstillingen av Hasse, som desperat forsøker å gjøre seg forstått, men som begrenses av sin egen artikulasjon og manglende konsonantforbindelser, og Ine, som veksler mellom ulike rollekarakter og tilhørende ordvalg: hun er blant annet lege, tyv, politi og trollmann. Trollmannen Ine benytter seg av formularer og rim, når hun forsøker å trylle frem løsningen: «hekser og frosker og dødssyke katter / her er det noe vi slett ikke fatter! / gjør meg mektig og gjør meg stor / vi trenger hjelp til en liten bror.» Hasse er frustrert, men han fremstilles ikke som mindre kompetent og handlingsdyktig enn Ine: barna vurderes ikke opp mot hverandre, men utfyller hverandre i et kontinuerlig samspill.

I dette verket er det Ines evne til intonasjon som vektlegges. Leseren får innsikt i Ines problemløsningsevne og den kunnskapen hun har til å innta en lekende rolle for å hjelpe sin lillebror og således finne løsningen på problemet hans. Hovedproblemet, derimot, forblir uartikulert frem til de siste oppslagene. Men, når Ine skjønner at Hasses ball sitter fast i et tre, trekker hun også koblingen mellom brorens ordvalg og referanserammen disse speiler, barnas innspill blir komplementære. Hun inntar hans perspektiv og utviser en stor evne til innlevelse og evne til intonasjon: «jeg vet hva du tenker på, sier Ine. / Vaffelmøkk, Hasse? / Hasse snufser og tørker tårene. / Ja, sier han, og prøver en gang til: / Gaffelmøkk. / Og en gang til: Vaffeltruck/.» Hasse trenger en gaffeltruck for å hente ned ballen og Ine bidrar med den

største selvfølgelighet. Igjen kjører barna av gårde og igjen bidrar fortellerstemmen med forsoning: det er fortsatt en «superdeilig, superfin» sommerdag og barna kan igjen gå inn og steke ferdig vaflene.

Thomas og Emma leker inne

Den autorale fortellerstemmen etablerer rammene for dagen og introduserer de to hovedkarakterene i hvert sitt hjem. Emma er trøtt, mens Thomas er våken og glad. Thomas spiser grøt til frokost, mens Emma er trist når moren skal dra på jobb. Emma går raskt og spent til barnehagen sammen med faren, etter å ha tatt avskjed med moren, hun møter vennene sine, mens fortellerstemmen konstaterer at «i dag skal de leke inne». Thomas er hjemme med mormoren sin, som er trøtt og vil lese avisen. Han må derfor finne sine egne lekekamerater, mens Emma blir møtt av Nille og andre venner i barnehagen.

Fortellerstemmen introduserer hendelser og benevner barnas opplevelser. Den bidrar med en kronologisk beretning og setter ord på utfordringene etter hvert som de finner sted:

men hva er det som ligger i bunnen av kassen under alle klossene? Thomas bøyer seg ned og finner..Dukken! Hun hadde gjemt seg. Nå vet Thomas hva han vil leke.

Gjemsel! Men da må man være flere. Pus og elefanten får være med. (Wolde, 2019)

Verket er uten direkte tale, men fortellerstemmen benevner barnas aktiviteter og opplevelser mens de finner sted. Det er ikke et tydelig skille mellom fortellerens beskrivelser og det man kan anta er barnas sinnsstemninger og opplevelser av en gitt situasjon. Fortelleren styrer fortellingen, men fremstillingen er påvirket av karakterenes egne, subjektive opplevelser og uttryksmåter, dette gjelder særlig for utropet «gjemsel!» ovenfor. Fortelleren bryter her ned skillet mellom karakterene og det kan være vanskelig å avgjøre hvilken stemme leseren faktisk møter i dette eksempelet. Det samme er tilfellet i puteleken mellom Emma og Nille. Fortelleren sier at: «Emma og Nille leker i putekroken. / Det er gøy». Tilnærmingen blir her tosidig. Det er vanskelig å avgjøre om fortellerstemmen vurderer puteleken som stilles til skue eller om det er barnekarakterenes subjektive opplevelse som kommer til uttrykk. Fri indirekte tale bryter igjen ned skillene mellom forteller og barnekarakterene.

Dette er også tydelig senere, når Emma har kommet hjem fra barnehagen. Det står skrevet at: «at en lillebror legger seg tidligere enn en storesøster, er faktisk ganske bra». Tidligere har

fortelleren konstatert at lillebror er både «søt og litt slitsom». Oppslagene viser Emma som klipper med saks, leker med en bamse og leker med klosser, broren figurerer ved siden av henne. Vi ser et skille mellom barnas alderskull og forventninger til lekekompetanse, en lignende tilnærming fra bøkene om Hasse og Ine. Det er igjen vanskelig å skille fortellerens utsagn og avgjøre om det er Emmas subjektive tanker eller kanskje en henvendelse til leseren. Oppslaget ender med at vi får se henne observere broren, hun smiler og lener seg over kanten mens han sover i sprinkelsenga si.

Fortelleren henviser seg til en leser utenfor verket og gir leseren oppgaver som kan løses, da leseren oppfordres til å finne enkelte elementer på siden. Dette er oppgaver som er tilskrevet en implisitt barneleser:

Siden ingen vil leke med Thomas, må Thomas leke alene. Thomas kan bygge tårn. Han finner fram den store kassen med klosser og bygger så høyt han bare kan. Hvor mange grønne klosser har Thomas brukt? Og hvor mange røde? (Wolde, 2019).

Leseren inviteres her i et samspill med verket og barnekarakterenes lek, om det så er snakk om å telle klosser, se etter farger eller finne ut hvor katten har gjemt seg mens den leker gjemsel med Thomas. Mot slutten endrer fortelleren igjen tilnærming, når den endrer pronomen til første person flertall: «shhh..nå sover Emma og Thomas. Vi må være stille så de ikke våkner. I morgen kan vi leke igjen». Dette «vi»-et skaper en implisitt leser som inviteres inn i rutinesituasjoner i hverdagen og rammene rundt dette. «Vi» er derfor sammensatt og viser til fortelleren i teksten, den historiske (voksne) leseren i tillegg til barneleseren. Den implisitte leseren, derimot, har nå fått skapt et grunnlag som gir erfaring med hva innelek kan innebære, en tråd som fortelleren plukker opp igjen til slutt når den sier at: «vi kan leke.» Fortelleren bringer igjen forsoning og trygge rammer når nok en dag er ved veis ende, kanskje den prøver å speile målpublikummet og deres leggerutiner også når den ønsker god natt: «God natt, Emma! Sov godt, Thomas».

Karsten og Petra leker teater

Karsten og Petra leker teater følger samme struktur som tidligere verk i denne kjente serien. En aural fortellerstemme introduserer Duestien barnehage, barnehagen har vært på teater og sett et skuespill basert på H.C Andersens eventyr, *Fyrtøyet*. Fortellerstemmen beskriver så hva historien handler om, mens det første oppslaget viser barna mens de kjører buss tilbake til barnehagen. Fortellerstemmen er aural og bidrar med skildringer av de hendelsene som illustrasjonene stiller til skue. Verket formidles gjennom en kombinasjon av fortellerens beskrivelser og karakterenes direkte tale.

Fortellerstemmen etablerer stemningen når alle er tilbake i barnehagen. Karsten og Petra ønsker å videreføre impulsene fra teateret og leker nå en lek inspirert av *Fyrtøyet*. Karsten er en hund, mens Petra er en prinsesse. Fortellerstemmen griper så inn og presiserer at flere barn vil være med og at det oppstår konflikter rundt rollefordelingen i historien, det er flere barn som vil ha samme rolle: særlig prinsessen og soldaten er populære roller blant barna. Konflikten resulterer i en slåsskamp og en av de ansatte, Randi, må til slutt gripe inn. Fortellerstemmen beskriver konflikten og gir karakterene dialog. Randi presiserer at ordentlige teatre alltid har rollelister, som igjen er utarbeidet av teatersjefen og instruktørene på teateret. Randi bidrar så med beskrivelser av teateret og improvisasjon som teaterform.

Karsten og Petra leker teater er et sammensatt verk, noe som er tydelig hvis man ser på den totale fremstillingen. Det er en bildebok, hvor tekst og bilder er komplementære. Verket befinner samtidig seg i sontringen mellom fiktiv skjønnlitteratur og en faktabok. Dette påvirker både tilnærmingen til fortellerstemmen og den historien som fortelles, hvor den belærende tonen og instruksjonene flyter inn i fortellingen, fra begynnelse til slutt. Her er det relevant å vise til flere eksempler. Karakteren Randi, som jobber i barnehagen, representerer ved flere anledninger en tydelig vokseninngripen og voksenstemme, med en noe belærende tone. Hun griper inn i barnas konflikt innledningsvis og viser hva et teater er og kan være. Gjennom dialog benevner Randi begreper som «manus» og «instruktør»

Ved andre anledninger opptrer faktaopplysninger frittstående fra den skjønnlitterære fortellingen. Det er flere eksempler på dette. Tekstbokser i hjørnene bidrar med definisjoner og faktabeskrivelser: «den som skriver en bok kalles forfatter. Den som skriver manus til et skuespill kalles dramatiker.» Dette er et virkemiddel som dukker opp igjen senere, med blant annet utdypende forklaringer av begreper som «kostyme», «kostyme-lager» og «systue».

Dialogen mellom Frøken Kanin og Løveungen tjener samme formål, muligens for et eldre målpublikum. Frøken Kanin leser fra en bok og bidrar med forklaringer av teaterets etymologi, mens Løveungen undrer seg over kunnskapen Frøken Kanin innehar.

Tydelige instruksjoner opptrer igjen gjennom prosessen når barna får på ansiktsmaling. Fortellerstemmen bidrar med objektive beskrivelser av prosessen og gir instruksjoner i hvordan man maler et tigeransikt. Illustrasjonene viser dette, steg for steg. Man kan anta at dette er et virkemiddel som kan støtte en eldre, historisk leser, hvis denne for eksempel vil male egne barn eller yngre søsken. Virkemiddelet ufarliggjør også ansiktsmaling som fenomen, og viser den historiske barneleseren hvordan man kan forvandle seg og innta en annen (dyre)figur, ved hjelp av sminke. Dette krever igjen tålmodighet hos den som blir malt: «før hun gjør noe mer, må disse underlagsfargene tørke». Når ansiktsmalingen til slutt har kommet på, så innser barna at *Fyrtøyet* er for vanskelig å spille ut hjemme, så Siri foreslår en variasjon av det kjente folkeeventyret om de tre bukkene bruse, bare at i stedet for bukker, så er barna nå tigerbukker, siden de tross alt ser ut som tigre. Deretter skildrer fortellerstemmen mens barna samler sammen passende rekvisitter til miljøet de nå skal skape. Faren kan være trollet i fortellingen og da er det bare å starte. Til slutt ønsker barna å leke ut eventyret om *Rødhette og ulven*, før foreldrene introduserer operaen som sjanger, da i forbindelse med *Jungelboken*.

Hemmelige hytter

Hemmelige hytter fortelles gjennom to ulike tilnærminger: gjennom direkte tale og dialog i snakkebobler i oppslaget og gjennom fortellerstemmens utenforstående beskrivelser. Verket har en personal forteller, som snakker i første person, entall. Fortellerstemmen utviser stor intern innsikt. Man kan anta at det er hovedkarakteren Anna som snakker og setter ord på det som stilles til skue: både handlinger som kommer til uttrykk i oppslaget og dialogen mellom de ulike karakterene, som et utdypende punkt til dialogen. Fortellerstemmen vektlegger hennes opplevelse av fortellingen, av hemmeligheter og magiske handlingsrom: verden er mer enn det som kan oppfattes av det blotte øyet.

Fortellerstemmen gir viktig innsikt som igjen bidrar til at leseren kan få større forståelse for Annas standpunkt. Fortelleren sier innledningsvis at: «store hemmeligheter er vanskelige å ha alene.» Oppslagene viser etter hvert andres inngripen i byggingen av hyttene. Det er ikke det

at hun ikke vil være med vennene sine, hun ønsker å verne om det unike og magiske hun har skapt for seg selv. Dette er ulike perspektiv som ikke nødvendigvis trenger å komme i konflikt, selv om hun opplever at andre skaper brudd i tilværelsen hennes og ødelegger for livet i de ulike hyttene, om det så er gjennom snøballkrig eller toalettbesøk. Fortellerstemmen viser likevel at noe magisk består, som bare Anna vet om, og det er viktig for forståelsen av det lekende universet hun er en del av: «det er egentlig umulig å se at det er en hytte» sier fortellerstemmen. Oppslaget viser en haug med pinner og greiner av ulike slag, som ligger stablet i en haug oppå hverandre. Inni sitter Anna. Fortelleren har rett. Fra utsiden er det ingenting som tilsier at dette er en hytte, informasjonen må selv fylles inn av både karakterer og en eventuell leser. Fortelleren griper selv inn i dilemmaene mot slutten: «De tror at de vet om den. Det er ikke alltid det man ser som er det viktigste, det vakreste».

Fly! Sa Albert Åberg

Fly! Sa Albert Åberg følger en struktur vi kjenner fra tidligere. Det er en aural fortellerstemme som introduserer hovedkarakteren vår: «Her er Albert Åberg. 5 år». Oppslaget viser at Albert har lekt hjemme, gulvet er dekket av leker, kjeks og knuste klosser. Fortellerstemmen bekrefter at Albert har hatt det moro og at det er rotete alle steder. Alberts aktiviteter denne dagen, kommer så i konflikt med farens forventninger. Faren holder på med en «alvorlig huskeliste» og er tydelig frustrert over Alberts lek når han sier at: «er du nødt til å være så BARNSLIG!» og «Nå får du vær så god rydde opp -og oppføre deg litt mer voksent».

Det neste oppslaget presenterer en rekke av farens oppgaver, fortellerstemmen sier at «ja, for pappa er alltid voksen og gjør voksne, viktige saker og ting». Under følger en liste med slike oppgaver med tilhørende illustrasjoner i sort/hvitt. Albert ønsker også å være som faren sin. Oppslaget viser et bilde av Albert i sort/hvitt, med en alvorlig mine. Han skal være voksen og alvorlig. Det viser seg å være vanskelig og oppslaget bryter fort opp illusjonen om at livet hans skal være noe annerledes: han balanserer, leker med spaghetti og kjøttboller og leker at han har en hund som han går tur med, Alberts skjerf er selvsagt båndet til hunden. Albert kan ikke gå inn i farens verden likevel, løsningen for Albert blir derfor heller å invitere faren inn i et lekende samspill hvor alle begrensinger oppløses og magien får igjen sin viktige innpass i hverdagen.

Fortellerstemmen setter ord på handlinger og opplevelser og gir dialog til karakterene. Det er en kombinasjon av beskrivelser og direkte tale og det er gjennom dialogen at handlinger blir vurdert, ikke gjennom fortellerstemmens beskrivelser. Det er farens ytringer som vurderer gyldigheten av Alberts lekende rot innledningsvis. Dette påvirker også utgangspunktet for formidlingen. Hverdagen virker kontrastfull for de to karakterene, det viser også Alberts undringer over farens praktiske gjøremål og kontrastene i illustrasjonene i sort/hvitt og farger.

Fortellerstemmen har stor grad av innsikt i karakterene. Det resulterer i en overlappende tankestrøm hvor objektive skildringer og subjektive opplevelser griper inn i hverandre. Fortelleren sier at: «Albert rydder ferdig. Tenk om han kunne gjøre pappa glad i igjen?» før fortelleren på neste side sier at: «jo! Nå har han det! Fra skapet henter han frem de gamle gardinene og noen stoffrester. Han tar ut alt sammen, og løper til pappa med det. Kanskje går det an å få ham i tøysehumør?». Fortelleren bidrar her med objektive beskrivelser av oppslaget, illustrasjonene viser Albert som løper med stoff i hendene. Man kan anta at han løper fort, stoffrestene blafrer bak han. Samtidig viser fortelleren stor intern innsikt i tankene bak handlingen og Alberts åpenbaring når fortelleren presiserer at: «Jo! Nå har han det». Skillene mellom forteller og karakter brytes ned gjennom en fri indirekte stil. Fortellerstemmen kommer med bekreftende utsagn underveis, men det er Albert som innehar den endelige definisjonsmakten.

Pinnelek

Fortellerinstansen i *Pinnelek* har en annen tilnærming enn andre verk i analysen. Verket formidles i første person, flertall. Det er et «vi» som skaper forbindelsen mellom disse to barna og den utflukten de skal begi seg ut på. Fortellerstemmen vektlegger et fellesskap og skaper en progresjon, som vi kjenner fra tidligere. De to barnekarakterene starter hjemme i hagen sin, før de drar ut i nabolaget. Da øker også kompleksiteten i det som stilles til skue og flere karakterer gjør sin inntreden. Verket er skrevet i verseform og benytter seg av enderim. Det er «vi»-et som skaper handlingen, steg for steg, etter hvert som kompleksiteten også øker. Det er ingen som vurderer gyldigheten av det som stilles til skue og verket portretterer bare barn. Voksenpersoner kan bistå ved behov, uten at dette vises i illustrasjonene: «så et smekk på hånd til stor / nå trengs plaster og trøst fra mor».

I behandlingen av *Pinnelek* er det interessant å merke seg måten verket er presentert på, i produktbeskrivelsen hos forlaget. Hos Fortellerforlaget blir det skrevet at:

En voksen ser en pinne, og kun en pinne. En unge ser en pinne, og et vikingsverd, en sjørøversabel, et gevær eller en laserpistol. To unger, to pinner, og like sikkert som vann er vått og himmelen er blå vil det bli feking. Men ikke alle voksne har glemt pinnelek. Forfatteren og illustratøren har ikke glemt.³

En dobbel stemme er ikke tydelig hvis man vurderer verket som et frittstående produkt. Fortellerstemmens «vi» er i verket tydelig relatert til de to barna, noe som understøttes av illustrasjonene i verket. Hvis man derimot vurderer parateksten i tillegg, blir skillet tydeligere. Paratekster er tekst som ikke er del av den skjønnlitterære teksten, men som påvirker rammene rundt verket og bidrar med supplerende informasjon, som igjen kan påvirke hvordan et verk blir lest og tolket. Dette inkluderer blant annet forord, etterord og biografier. (Genette, 1997). Gerard Genette skriver at:

And although we do not always know whether the productions are to be regarded as belonging to the text, in any case they surround it and extend it, precisely in order to present it, in the usual sense of this verb, but also in the strongest sense: to make present, to ensure the text's presence in the world, its «reception» and consumption in the form (nowadays, at least) of a book. (1997, s. 1).

I et medie- og forbrukersamfunn, så vil en slik produktbeskrivelse fra både forlag og (nett)butikker kunne sette føringer for leserens tolkninger og forventninger til innholdet i verket.

I *Pinnelek* anerkjenner fortellerstemmen barnas forhold til uteleken og leken med pinner. Fortellerstemmen setter ord på opplevelsene i og under leken og skaper en tydelig progresjon i handlingen. Fortellerstemmen setter ord på handlinger og opplevelsene til barnekarakterene, slik som i dette eksempelet, når barnekarakterene forflytter seg bort fra hagen:

Men snart er plenen for liten

³Hentet fra: <https://www.fortellerforlaget.no/produkt/barneboker-2-7-ar/pinnelek#> (lest 14.5.2021).

Verden er mer enn denne hagebiten!

Over gjerdet, blir vi sett?

Eller slipper vi unna rett og slett? (Veen, 2019).

Verket er uten dialog, men fortellerstemmen skaper en spenningskurve som også illustrasjonene bygger opp rundt. Det er også en tosidighet i formuleringer som disse. Karakterene kan ønske å slippe unna hjemmet, foreldrenes overblikk eller andre imaginære farer som lurte ute. Fortelleren vektlegger barnekarakterenes forståelse og interesser. Det er ingen fortellerinstans som fremmer det ene perspektivet over det andre, barnas perspektiv vurderes ikke i lys av voksnes tolkninger av situasjonen.

Parateksten, derimot, åpner opp for en ny tolkningsramme. Det er ingen voksne karakterer i dette verket. Illustrasjonene viser bare barn. Produktbeskrivelsen, derimot, gjør at forståelsen av den implisitte leseren blir tosidig, basert på hvilket perspektiv den historiske leseren velger å vektlegge og/eller identifiserer seg med. Dette er tydelig hvis en voksen leser selv identifiserer seg med det nostalgiske perspektivet og deler lignende erfaringer fra egen barndom

Nilsen og lekegrinda

Det første oppslaget i *Nilsen og lekegrinda* introduserer Nilsen og dagens rammer. Det er en aural tredjepersons fortellerstemme som introduserer Nilsen og presenterer dagens agenda. Karakterenes ytringer blir kommunisert gjennom direkte tale. Det ligger masse leker på gulvet, det første oppslaget viser at Nilsen leker med en seilbåt, mens storesøster Dina er sjørøver bak sofaen. Det er lørdag og akkurat nå kan Nilsen gjøre akkurat det han vil. Det sitter en voksenperson i sofaen og leser en avis, vi får senere vite at dette er Nilsens far. På neste oppslag introduseres Nilsens mor, som sier at barna må rydde. Faren bekrefter dette, og oppslaget viser at det er leker på gulvet i rommet. Nilsen vil hjelpe foreldrene og Dina og kopierer deres handlinger.

Fortellerstemmen sier videre at: «Nilsen sorterer og rydder så pent han kan. Bare vent til mamma og pappa får se hvor flink han er». Oppslaget, derimot, viser Nilsen som river sider fra en bok. Så forsøker han å vaske, men akkurat i det han skal dyppe kluten i den store vaskebøtta, velter bøtta overende og foreldrene roper unison, «nei». Oppslaget viser Nilsen som står ved vaskebøtta og fortellerstemmen forteller at han ikke skjønner noen ting, han

skulle jo bare hjelpe til med ryddingen. Fortelleren utviser stor intern innsikt når perspektivet er rettet mot Nilsen. Moren løfter så opp Nilsen og sier at hun tror det er best at han venter i lekegrinda. Nilsen aksepterer ikke dette og gråter høylytt. Moren skjønner ikke Nilsens frustrasjon. Han gråter i lekegrinda og blir tilbudt både en rangle og en kanin, men til ingen nytte. Ingenting hjelper på Nilsens frustrasjon, før Dina griper inn og gir Nilsen sjørøverhatten som hun tidligere hadde på seg, mens hun sier at: «dette er ikke en lekegrind, det er en båt». Nilsen aksepterer Dinas inngripen, tar hatten på hodet og seiler bort med storesøsteren sin.

Nilsen fremstilles uten verbalspråk og hans ytringer er begrenset til gråt og uttrykk for frustrasjon. Illustrasjonene vektlegger kroppslige væremåter og handlinger, i tillegg til ansiktsmimikk. Oppslagene viser gjennomgående et spekter som strekker seg fra storsinnet glede til dyp frustrasjon, sorg og sinne. Også dette verket åpner in medias res, i en allerede påbegynt handling. De første oppslagene vektlegger en harmoni, som snart blir brutt. Nilsen bryter harmonien når han, gjennom sine handlinger og bidrag under ryddingen, kommer i konflikt med foreldrene og forståelse av hva det innebærer å rydde.

Fortellerstemmen kommer med metakommentarer til Nilsens væremåte i *Nilsen og lekegrinda*. Fortellerstemmen griper inn og bidrar med beskrivelser av flere av Nilsens emosjonelle tilstander og endringer og utviser stor intern innsikt i denne karakteren. Dette inkluderer gleden Nilsen opplever når han bidrar under ryddingen og river sider ut av en bok: «Nilsen sorterer og rydder så pent han kan. Bare vent til mamma og pappa får se hvor flink han er». Oppslaget viser et barn som smiler bredt og veiver med opprevne ark i hendene sine. Senere får vi se et barn som ikke skjønner hva som skjer når vaskebøtten velter og alt blir vått. Ansiktsmimikken er tydelig endret og fortellerstemmen sier at: «Nilsen skjønner ingenting, han skulle jo bare hjelpe». Fortellerstemmen bidrar med beskrivelser av den frustrasjonen som stilles til skue gjennom illustrasjonene. Den tolker uttrykk og væremåter og setter ord på Nilsens opplevelse av denne lørdagen, som han selv muligens ennå ikke er i stand til å gjøre.

Konflikten mellom Nilsens verden og foreldrenes blir tydelig i løpet av de neste oppslagene. Foreldrene skjønner ikke Nilsens frustrasjon over å være i lekegrinda og makter ikke å møte dette på en tilfredsstillende måte. Moren forsøker å nedtone og avskrive situasjonen når hun poengterer at: «men Nilsen da, sier mamma. / det er jo bare en lekegrind». Nilsen blir ikke

anerkjent og frustrasjonen hans øker, helt til Dina griper inn og forvandler lekegrinda til et storslått skip, som de nå skal seile ut på havet med og besøke fremmede og potensielt farlige steder. Konflikten mellom Nilsen og foreldrene blir ikke løst, men Dina bidrar med en avledning som Nilsen aksepterer.

Nilsen og krokodillemamma

Igjen er det en aural fortellerstemme som introduserer karakterene i *Nilsen og krokodillemamma*. Dina perler sammen med faren sin på kjøkkenet, Nilsen vil veldig gjerne være med, mens moren lusker i døråpningen bak. Det neste oppslaget viser en oppgitt Nilsen som holdes av sin mor, mens faren rydder opp perler som nå ligger strødd utover gulvet. Dina bekrefter at han er for liten til å perle. Moren spør om Nilsen heller vil hjelpe henne med noe, noe Nilsen ikke ønsker. Fortellerstemmen kommer også her med metakommentarer til Nilsens væremåte, og utviser stor intern innsikt i denne karakteren, på samme måte som i *Nilsen og lekegrinda*. Fortellerstemmen griper inn og bidrar med beskrivelser av Nilsens emosjonelle tilstander og endringer, blant annet når fortellerstemmen sier at: «NEI. Nilsen vil ikke hjelpe. Nilsen vil PERLE.» Moren kommer så med oppmuntrende kommentarer og henter mot at de kan finne på noe spennende sammen, de to. Utsnittet viser så en overrasket Nilsen, som gaper med en åpen munn. Fortellerstemmen setter igjen ord på opplevelsen: «-så er mamma borte. / Dette var rart. Hvor ble hun av?».

De neste oppslagene viser Nilsen som leter etter moren sin hjemme, før hun igjen gjør sin inntreden i stua, i kledd et krokodillekostyme. Nilsen løper redselsfull rundt i stua, før moren avslører at det er henne. De leker sammen og utsnittet viser at moren kiler Nilsen på magen. Etter hvert blir også pappa og Dina med og faren kler seg også ut som krokodille, som blir litt mye for Nilsen, når han til slutt viser faren og Dina tilbake til bordet med perlene. Dette er hans og mammas lek.

Det er i disse sekvensene at Nilsen får ord og kommer med sine første ytringer i verket. Tidligere har leseren fått erfare hans opplevelse gjennom visuelle skildringer og fortellerstemmens metakommentarer og beskrivelser av følelser. Leseren ser at det skjuler seg noen bak gardinen i stua, en hånd stikker frem selv om Nilsen ikke ser dette mens han leter etter moren sin. På neste oppslag trer krokodillemamma frem, noe fortellerstemmen også bekrefter: «å nei. Det er.....KROKODILLEMAMMA». Moren brøler, mens Nilsen løper bort fra henne. Nilsen blir fanget, moren kiler han og de leker sammen i sofaen, før

Nilsen sier «mede». Moren gjentar spørsmålet og Nilsen bekrefter forespørselen sin: «ja-a! Mede».

Det er Nilsen som brøler og introduserer leken for Dina og det er Nilsen som setter rammene for at det er for mye og intenst med fire i leken. Han korrigerer sin egen ytring når han presiserer at det er moren han vil leke med når han sier: «mede mamma» og «Dina og pappa pæle», mens han viser Dina og faren bort. Dette er de eneste ytringene Nilsen kommer med, i tillegg til fortellerstemmens innsikter underveis. Ytringene fremstår som fragmenter og er således kontekstavhengig i den gitte situasjonen. Teksten legger likevel ingen begrensninger på Nilsen og ytringene hans anerkjennes og forstås på lik linje med foreldrenes og søsterens.

Julia gjemmer seg

Den autorale fortellerstemmen etablerer konteksten i *Julia gjemmer seg*. Julia er hjemme og leseren plasseres in medias res, i en påbegynt handling, i dag skal Julia leke gjemsel sammen med moren sin. Julia forsvinner bak en gardin på det andre oppslaget. Fortellerstemmen konstaterer dette som et fakta, før den undrer seg: «Hvor er hun? / Er hun under bordet?». Fortellerstemmen inntar her en dobbel funksjon, den kommuniserer sinnsstemningen til moren, som nå skal lete etter Julia, men inviterer samtidig leseren i en dialog og inviterer leseren til å selv lete på oppslaget og finne Julia bak den litt klumpete gardinen på lekerommet.

Julia gjemmer seg etablerer en harmoni, hvor Julia og moren leker gjemsel og presenterer en form for turtaking som vektlegger at begge to er likeverdige i fortellingen og leken som stilles til skue. Fortellerstemmen forklarer ikke, den undrer seg, og inntar morens perspektiv når hun skal lete etter Julia og inntar Julias perspektiv når hun skal finne moren sin. Julia kommer ikke i konflikt med foreldrene sine i denne fremstillingen, men foreldrene inntar samme holdning og kroppslige væremåte som det lille barnet. Julia mestrer de forventede sosiale kodene på lik linje som moren, også når hun finner den gule bamsen, som etter hvert blir med på leken.

Fortellerstemmens tilnærming er i stor grad preget av undring. Den kommer ikke med forklaringer til det som stilles til skue, den presenterer, bekrefter og inviterer på denne måten leseren med i handlingen. Hvis vi sammenligner med de andre småbarnsbildebøkene i denne

avhandlingen, så kommer fortellerstemmen som vist tidligere med metakommentarer til Nilsens væremåte både i *Nilsen og lekegrinda* og i *Nilsen og krokodillemamma*.

Fortellerstemmen griper inn og bidrar med beskrivelser av flere av Nilsens emosjonelle tilstander og endringer. Fortellerstemmen bidrar med beskrivelser av den gleden og frustrasjonen som stilles til skue gjennom illustrasjonene. Den tolker uttrykk og væremåter og setter ord på Nilsens opplevelse av disse episodiske hendelsene, hendelser som Nilsen selv muligens ennå ikke er i stand til å sette ord på. Julia fremstilles heller ikke med verbale ytringer. Verket vektlegger heller kroppsspråk, bevegelser og den kroppslige fremtoningen gjennom de visuelle representasjonene. Hun går, hun stabber og hun har fokus rettet lavt, mot gulvet og store gjenstander.

Gjennom undringer tar fortellerstemmen Julias perspektiv og anerkjenner hennes interesser, uten at den griper inn i fortellingen. Dette er særlig tydelig når moren har gjemt seg og Julia leter etter henne sammen med bamsen sin. På veien mot soverommet møter de mange spennende elementer, som man må dvele ved. Fortellerstemmen utviser stor intern innsikt. Fortellerstemmen undrer seg: «hvor er mamma? / er hun bak døra?» Det følgende oppslaget viser Julia som spiser makaroni som ligger på gulvet og fortellerstemmen sier at: «Nei, der ligger bare noen tørre makaronier». Fortellerstemmen kommer ikke med vurderinger eller instruksjoner, den vurderer ikke eller korrigerer handlingen når barnet spiser mat som ligger på gulvet; den vektlegger Julias handlinger, som om det var det mest naturlige i hele verden.

Julia leter så etter moren sin i klesskapet, før hun igjen retter oppmerksomheten mot noe annet enn gjemsel. Hun ser de nye skoene sine og må selvsagt prøve disse på. Oppslaget viser at hun tar på seg røde sko, mens fortellerstemmen igjen bekrefter og anerkjenner opplevelsen: «Nei, men der er jo Julias nye, fine sko!». Moren sier «pip» og Julia beveger seg mot soverommet, moren er ikke under senga og da griper fortellerstemmen igjen tak i undringens perspektiv: «hva er det for en merkelig hump som piper?». Leseren kjenner den humpete utformingen fra da Julia selv gjemte seg bak gardinen innledningsvis. Julia finner moren under dyna og ønsker deretter selv å bli med. Nå er det hunden Soda og faren som skal finne dem, og med det er verket også ved veis ende.

Julia gjemmer seg har ingen inngripende fortellerstemme som vurderer gyldigheten av Julias handlinger eller kommer med irettesettelser eller korreksjoner tilknyttet disse. Dette påvirker

opplevelsen av handlingene og hva som oppleves som meningsfullt. Det er meningsfullt å ta en pause for å prøve de nye skoene sine og det er meningsfullt å smake på den tørre makaronien som ligger på gulvet. Utsnittene og illustrasjonene vektlegger derfor hennes perspektiv og viktige momenter i hennes hverdag, uten at hun kommer i konflikt med en overordnet voksenverden, i Julias egne mikrounivers er det meningsfullt og inspirerende å stoppe opp og dvele ved makaronien og prøve de nye skoene sine.

Fortellerens strategier

Den autorale fortellerstemmen etablerer konteksten, men benytter seg av ikke-forklarende strategier i Tore Renbergs bøker. Barna er hjemme og leseren plasseres in medias res, i en påbegynt handling. Maktforholdet i teksten fremstår som balansert, både i forhold til fortellerstemmen, men også i forhold til fremstillingen av barna. Det er ingen oppdragende formidlerrolle eller tydelig voksenstemme. Det er et perspektiv som skaper sympati for barn, uten å være forklarende. Det er Ine som besitter kunnskapen og bidrar med beskrivelser av naturvitenskapelige fenomener og avklarer faresituasjoner, det er hun som hjelper Hasse og det er hun som setter fyr på lunten og på denne måten sprenger den store steinen i stykker. Også Hasse har kunnskap som han benytter seg av underveis og som han får anerkjennelse for. Han kan kjøre traktor og det er en viktig egenskap her.

Definisjonsmakten er også tydelig i verkenes titler. Vi har tidligere snakket om begrepet *ffern repetisjon*, en oversettelse av Maria Nikolajevas begrep «distant repetition». Dette viser som nevnt tidligere til at sentrale nøkkelord blir repetert og dukker opp igjen i viktige punkter i handlingen. Fortellerstemmen kommer med metakommentarer til handlingen i *Gi gass, Ine*. Dette er som nevnt særlig tydelig når Ine hugger treet og både dyrene og traktoren har meldt sitt innpass i lekeuniverset. I *Gi gass, Ine* kommer repetisjonen i et veldig viktig moment for handlingsforløpet. Det blir en integrert del av handlingsforløpet og understøtter det som stilles til skue. Kommentaren bekrefter handlingen og anerkjenner både de fantastiske elementene fra barnas lek og søskenparets mestring underveis: «flisene spruter fra treet, og du og du så bra det ser ut. / Gi gass, Ine! Sving den øksen, Ine». Alle begrensinger oppheves og barna opplever mestring i å nå målet de har satt seg, både for utflukten og dagen som helhet. I *He he Hasse* er også tittelen nært knyttet til det problemet som skal løses. Barna skal sprengne en stein og de skal sprengne den til himmels. Fortellerstemmen gjør barnas agenda

kjent, før uttrykket «he he» kommer til uttrykk for første gang. Dette gjentar seg igjen etter at planen er beskrevet: «He he. / Bra plan.» Fortellerstemmen griper ikke inn i lekefortellingen, alt den gjør er å etablere agendaen for dagen. De to første oppslagene er uten dialog eller kommunikasjon mellom barna. Mangelen på dialog gjør at informasjonen virker som en tankestrøm mellom barna, hvor «he he» fungerer som en latterfull bekreftelse på reisen de nå skal ut på. Hasse og Ine kan le av planen sin, men det er alltid de som har definisjonsmakten. Det er ingen som vurderer gyldigheten av planen deres.

Uttrykket «he he» fungerer også som et bekræftende utsagn underveis. Det er moro å være på tur og Hasse må le litt, når de møter og har samtaler med skogens dyr og når de igjen er tilbake ved steinen. Til slutt er det Ine som adopterer uttrykket og bekrefter lattermildt at alt gikk som planlagt: «He he, Hasse, sier Ine, dette klarte vi bra». Den fjerne repetisjonen markerer seg på denne måten også tydelig i *He he, Hasse*. Barna ler i betydningsfulle øyeblikk etter hvert som planen gjennomføres, de ler i spennende møter med dyr og avslutningsvis, når prosjektet konsolideres. Uttrykket bekrefter mulighetene i det de skal gjøre og validerer prosjektet og gir det gyldighet, mens de samtidig har det morsomt og opplever mestring i både reisen og det å oppnå planen sin.

I *Vaffelmøkk* reflekterer tittelen Hasses desperate utrop i viktige øyeblikk. I dette verket er det Ines evne til intonasjon som vektlegges. Leseren får innsikt i Ines problemløsningsevne og den kunnskapen hun har til å innta en lekende rolle for å hjelpe sin lillebror og således finne løsningen på problemet hans. *Vaffelmøkk* er problemet som skal løses: det fremstår som et meningsløst nonsensord som skal avkodes og tolkes og deretter blir det et problem som skal løses. Det gjentar seg og opptrer i nye variasjoner, etter hvert som Hasses frustrasjon øker.

Titlene viser at det er barnekarakterene som har definisjonsmakten, det er de som skaper historien og avgjør hva som er et betydningsfullt og hvilke øyeblikk som er viktige. Forholdet mellom leseren og fortellerstemmen blir på denne måten overlappende og fremstår i et dynamisk og kontinuerlig samspill. Fortellerstemmen etablerer konteksten og bidrar med skildringer underveis. Den er på denne måten fremtredende i verkene. Samtidig er det barna som tar fortellingen videre. Verkene har en fortellerstemme som både bekrefter og anerkjenner, den benytter seg av hyperboler som er kjente, gjenkjennelige og autentiske for barn.

Ved å bruke fri indirekte tale, så bryter fortelleren ned skillet mellom karakterene og det kan være vanskelig å avgjøre hvilken stemme leseren faktisk møter i verket. Slike verktøy gjør at barneperspektivet står ekstra sterkt i kommunikasjonen. Barnekarakterene presenteres derfor som likeverdige, og i lys av sine respektive aldersgrupper. Dette gjelder også for de språklige rammene og dialogen som formidles. Karakterene begrenses ikke av sine verbale ytringer. Hasses språkrepertoar er mindre enn Ines, men teksten vektlegger likevel ikke begrensningene i dialogen og de språklige ytringene. I *He He, Hasse* er det Hasse og Ine som fniser og ler av sin egen plan. Det er ingen overordnet stemme som vurderer gyldigheten av planen eller latterliggjør barna for prosjektet de ønsker å utføre. I *Vaffelmøkk* kunne artikulasjon og språkvansker lett tatt overhånd, men fremstillingen blir aldri en belastning for Hasse som karakter. Ytringene hans er fullverdige med Ines og hennes problemløsningsevne.

Hemmelige hytter fortelles gjennom to ulike tilnærminger: gjennom direkte tale og dialog i snakkebobler i oppslaget og gjennom fortellerstemmens utenforstående beskrivelser.

Verket har en personal forteller, som snakker i første person, entall. Fortellerstemmen utviser stor intern innsikt. Fortellerstemmen vektlegger hennes opplevelse av fortellingen, av hemmeligheter og magiske handlingsrom: verden er mer enn det som kan oppfattes av det blotte øyet. Man kan derfor oppleve dette verket som et grensetilfelle. Fortellerstemmen gir viktig innsikt som igjen bidrar til at leseren kan få større forståelse for Annas standpunkt.

Fortelleren sier innledningsvis at: «store hemmeligheter er vanskelige å ha alene.»

Oppslagene viser etter hvert andres inngripen i byggingen av hyttene. Det er ikke det at hun ikke vil være med vennene sine, hun ønsker å verne om det unike og magiske hun har skapt for seg selv. Dette er ulike perspektiv som ikke nødvendigvis trenger å komme i konflikt, selv om hun opplever at andre skaper brudd i tilværelsen hennes og ødelegger for livet i de ulike hyttene, om det så er gjennom snøballkrig eller toalettbesøk. Fortellerstemmen viser likevel at noe magisk består, som bare Anna vet om, og det er viktig for forståelsen av det lekende universet hun er en del av: «det er egentlig umulig å se at det er en hytte» sier fortellerstemmen. Oppslaget viser en haug med pinner og greiner av ulike slag, som ligger stablet i en haug oppå hverandre. Inni sitter Anna. Fortelleren har rett. Fra utsiden er det ingenting som tilsier at dette er en hytte, informasjonen må selv fylles inn av både karakterer og en eventuell leser. Fortelleren griper selv inn i dilemmaene mot slutten: «De tror at de vet om den. Det er ikke alltid det man ser som er det viktigste, det vakreste».

Samspeilet mellom faren og Alberts verdener, kommer i krysningpunktet mellom et barneperspektiv og et voksenperspektiv. Den visuelle fremstillingen understøtter i stor grad ideen om noe fantastisk og bygger opp rundt den indre reisen som kommer til uttrykk. Og det er den indre reisen som bidrar med løsningen på problemene som karakterene møter underveis. Dette gjør også at fortellerens strategier oppleves som ikke-forklarende. Det er gjennom farens ytringer at handlinger blir vurdert, ikke fortellerstemmens beskrivelser. Fortellerens perspektiv er ved flere anledninger rettet mot Alberts forståelse av leken og fremmer et perspektiv som vektlegger lek som tilstand og en flyt som skaper et avbrekk fra hverdagens trivialiteter og begrensninger.

Man kan argumentere for at *Pinnelek* er et grensetilfelle når man snakker om fortellerens strategier. Den skjønnlitterære teksten i seg selv benytter seg av ikke-forklarende strategier. Fortellerstemmens tilnærming er preget av fellesskap og skildringer av lekens spenningskurve. Den vurderer ikke gyldigheten av det som stilles til skue, men gir ord til dette «vi»-ets opplevelse i lek og rammene rundt leken. Samtidig vektlegger parateksten en følelse av nostalgi, som påvirker den helhetlige forståelsen av verket. Den skjønnlitterære teksten er en fortelling om to barns lekeunivers. Parateksten, derimot, gir uttrykk for en annen synsvinkel, fra en voksens perspektiv. Den vektlegger nostalgiske erindringer, som påvirker forståelsen i og med at dette også kan være en skildring og befesting av gamle minner. Samspeilet mellom verket og parateksten gjør at formidlingen i *Pinnelek* lander i krysningpunktet mellom et barneperspektiv og et voksens perspektiv, fra barnekarakterenes interne opplevelser i verket, til den voksnes nostalgiske barndomsminner.

I Nilsen-bøkene ser vi at fortellerstemmen svinger mellom barnets perspektiv og en annen voksenverden. Nilsen kommer som vist i tidligere avsnitt i konflikt med foreldrene og Dina i begge verk. De første oppslagene vektlegger en harmoni, som snart blir brutt. Nilsen bryter harmonien når han, gjennom sine handlinger under rydding og perling, kommer i konflikt med foreldrene og Dina og deres forståelse av hva det innebærer å rydde og perle. Man presenteres for sekvenser og handlinger som Nilsen ennå ikke mestrer i henhold til de forventningene som råder og han ledes derfor bort til andre settinger.

Dette påvirker fortellerstemmens tilnærming. Fortellerstemmen griper inn og bidrar med beskrivelser av flere av Nilsens emosjonelle tilstander og endringer. Den tolker uttrykk og væremåter og setter ord på Nilsens opplevelse av disse episodiske hendelsene, hendelser som

Nilsen selv muligens ennå ikke er i stand til å sette ord på. Andre, eldre personer bidrar med løsninger på hans problemer eller utfordringer, om det så er snakk om Dina eller morens tilnærminger til lek. Selv om Nilsens verden vurderes i lys av Dinas og foreldrenes, så er ikke hans handlinger mindre verdt av den grunn: de passer bare ikke i den aktuelle konteksten når man skal rydde eller perle. På denne måten blir han både bortvist og bekreftet av teksten. Dette påvirker igjen forståelsen av den implisitte leseren og forholdet mellom barne- og voksenverdenen. Verkene skaper sympati for Nilsen, men er forklarende i tilnærmingen. Toddleren og hans handlinger vurderes også i større grad i lys av andre, eldre karakterer. Kontrasten er derfor stor til fremstillingen av for eksempel Julia, som fremstilles med større definisjonsmakt og påvirkningskraft enn det Nilsen gjør.

Hvis man skal sammenligne med andre småbarnsbildebøker i denne avhandlingen, så ser man enkelte kontraster til fremstillingen av det lille barnet i *Julia gjemmer seg*. Fortellerstemmens tilnærming i *Julia gjemmer seg* er i stor grad preget av undring. Fortellerstemmen kommer ikke med forklaringer til det som stilles til skue, den presenterer, bekrefter og inviterer på denne måten leseren med i den historien som formidles. Fortellerstemmen er mer inngripende i bøkene om Nilsen: den tolker uttrykk og væremåter og setter ord på Nilsens opplevelse av disse episodiske hendelsene, hendelser som Nilsen selv muligens ennå ikke er i stand til å sette ord på. Julia fremstilles heller ikke med verbale ytringer. Fortellerinstansen her vektlegger heller kroppsspråk, bevegelser og den kroppslige fremtoningen gjennom den visuelle representasjonen. Hun går, hun stabber og hun har fokuset rettet lavt, mot gulvet og store gjenstander. Gjennom undringer tar fortellerstemmen Julias perspektiv og anerkjenner hennes interesser, uten at den griper inn i verkets fremstilling av Julia og hennes handlinger.

Åse Marie Ommundsen viser som nevnt innledningsvis at moderne, nordisk barnelitteratur ofte har en dobbel stemme. Hun viser til en tendens hvor den moderne litteraturen samtidig henvender seg til en barneleser og en voksen leser. Fraværet av voksenpersoner er tydelig i bøkene om Hasse og Ine. Karakteren Ine fremstilles som den mest kompetente i dette universet, noe som også understøttes av fortellerstemmens anerkjennende kommentarer underveis. Ved å anerkjenne barnas uttrykksformer og kompetanse bidrar fortellerinstansen til å skape den implisitte leseren. Verkene benytter seg av tilnærminger som anerkjenner målgruppens uttrykksformer og det skaper også et barnesyn hvor barn er kompetente og medvirkende i egen hverdag. Dette gjelder også for fremstillingen av Nilsen, selv om hans handlinger opprinnelig kommer i konflikt med foreldrene og Dina.

Fortelleren i *Julia gjemmer seg* benytter seg av ikke-forklarende strategier i kommunikasjonen. Her vektlegger fortellerinstansen skildringer av kroppsspråk, bevegelser og den kroppslige fremtoningen gjennom de visuelle fremstillingene. Julia går, hun stabber og hun har fokus rettet lavt, mot gulvet og store gjenstander. Gjennom undringer tar fortellerstemmen Julias perspektiv og anerkjenner hennes interesser, uten at den griper inn i verket. Det er et perspektiv rettet mot det lille barnets kommunikasjonsutstyr og samspillsbehov. Moren (og faren) deltar i samspill, men fortelleren vektlegger en tilnærming mot Julias interesser og fremtoning. Det er et perspektiv som er rettet mot det lille barnet og det som oppleves som meningsfullt for henne.

Fortelleren i *Thomas og Emma leker inne* har en forklarende tilnærming og etterstreber å synliggjøre mangfold i hva innelek kan innebære. Fysisk lekemateriell og konkrete spiller en viktig rolle i dette. Metodikken tar større plass i fremstillingen og tar bort fra forståelsen av lek både som flyt og som innstilling til livet. Selv om skillet mellom fortelleren og karakterenes perspektiv ikke alltid er like tydelig, så preges fortsatt teksten av eksterne beskrivelser av handlinger, uten at verken forteller eller de visuelle representasjonene bidrar med nevneverdige utdypinger. Det samme kan sies om fortellerens strategier i *Karsten og Petra leker teater*. Instruksjoner påvirker her forståelsen av lek som fenomen. Å leke er noe man kan gjøre og verket viser hvordan man kan leke med inspirasjon fra teaterets mange ulike former. *Karsten og Petra leker teater* viser et mangfold av tilnærminger til hva det å leke teater kan innebære, men instruksjonene og mangfoldet gjør samtidig at dybden uteblir og metodikken får en stor plass i forståelsen av verket.

Implisitte lesere

Verk med både en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser

To ulike implisitte lesere skrives frem i *Karsten og Petra leker teater*. Dette er et verk med tydelige instruksjoner og skildringer av fakta. Fortellerstemmen bidrar som vist tidligere med objektive beskrivelser av prosessen og gir instruksjoner i hvordan man maler et tigeransikt. Illustrasjonene viser også dette, steg for steg. Man kan anta at dette er et virkemiddel som kan støtte den voksne, historiske leseren, hvis denne for eksempel vil male egne barn.

Virkemiddelet ufarliggjør også ansiktsmaling som fenomen, og viser den historiske barneleseren hvordan man kan forvandle seg og innta en annen (dyre)figur, ved hjelp av sminke. Den implisitte leseren er derfor også dobbel og perspektivet retter samtidig oppmerksomheten mot den som maler og den som blir malt, mot voksne og barn.

Fortellerstemmen i *Karsten og Petra leker teater* har en beskrivende tilnærming og etterstreber å synliggjøre mangfold i hva lek innebærer, både lek inspirert av teater og innelek. Fysisk lekemateriell og konkrete, utkleddingstøy og sminke, spiller en viktig rolle i dette, det samme gjør faktabeskrivelser. Metodikken tar større plass i fremstillingen og tar bort fra forståelsen av lek både som flyt og som innstilling til livet. Den doble stemmen i verket om Karsten og Petra, gjør også at den implisitte voksenleseren får større plass, enn i for eksempel andre verk i denne analysen. Leken blir på denne måten også underlagt de voksnes hverdag og tydeligere preget av de voksnes deltagelse, som setter større rammer for den dagen som stilles til skue, i større grad enn i bøkene om Hasse og Ine og Julia.

To implisitte lesere er også tydelig i boken om Albert Åberg. I *Fly! Sa Albert Åberg* anerkjenner fortellerstemmen både Albert og farens forhold til situasjonen de befinner seg i. Fortellerstemmen setter som nevnt tidligere ord på handlinger og opplevelser og gir dialog til karakterene. Det er gjennom denne dialogen at handlinger blir vurdert, ikke gjennom fortellerstemmens beskrivelser. Det er farens ytringer som vurderer gyldigheten av Alberts lekende rot innledningsvis. Dette påvirker også kommunikasjonen. Hverdagen virker full av kontraster for de to karakterene, det viser også Alberts undringer over farens praktiske gjøremål og kontrastene i illustrasjonene i sort/hvitt og farger. Det er likevel ingen fortellerinstans som fremmer det ene perspektivet over det andre: den implisitte leseren blir derfor tosidig basert på hvilket perspektiv den historiske leseren velger å vektlegge: Alberts lek eller farens travle hverdag

Tilnærmingen i *Pinnelek* er noe mer sammensatt og en dobbel stemme er som vist ikke tydelig hvis man vurderer verket som et frittstående produkt. Fortellerstemmens «vi» er her tydelig relatert til de to barna, noe som understøttes av illustrasjonene. Parateksten, derimot, åpner opp for en annen tolkningsramme. Det er ingen voksne karakterer i dette verket. Illustrasjonene viser bare barn. Produktbeskrivelsen, derimot, gjør at forståelsen av den implisitte leseren blir sammensatt og er basert på hvilket perspektiv den historiske leseren velger å vektlegge og/eller identifiserer seg med. Dette er tydelig hvis en voksen leser selv identifiserer seg med det nostalgiske perspektivet og deler lignende erfaringer fra egen barndom eller kulturelle referanserammer og interesser i voksen alder. Tilnærmingen er da tosidig: på den ene siden er det portrettering av en lek som speiler tydelige kulturelle koder, på tvers av generasjoner og samtidig et nostalgisk tilbakeblikk, fra en periode i livet som er tapt for alltid og som bare kan leve videre gjennom erindringer og i en persons minner. Dette legger igjen til et betydningsnivå som man kan forvente at bare en voksen kan forstå. Verket skaper på denne måten både en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser.

Ikonotekstens betydning

Gi gass, Ine

Forholdet og sammenhengen mellom tekst og illustrasjoner er et sentralt spørsmål innen barnelitteraturen, og særlig hvis man forholder seg til sammensatte tekster, hvor ulike medie- og kommunikasjonsformer er likestilte. Innledningsvis beskrev jeg ulike nivåer som kan finne sted og være aktuelle når man skal vurdere forholdet mellom visuelle og tekstlige uttrykksformer. *Gi gass, Ine* er en bildebok og forholdet mellom skriftspråk og bilde er likeverdig og stort sett komplementært. Verket åpner hjemme og teksten introduserer karakterene, mens illustrasjonene viser barnas kjente og hjemlige miljø, hvor leseren får se kjøkkenet og inngangspartiet/garderoben i boligen deres. Illustrasjonene viser deretter det fysiske miljøet, mens de forflytter seg ute og skildrer de ulike aktørene, både Hasse og Ine, og etter hvert også skogens dyr og traktoren. Illustrasjonene reflekterer også forholdet mellom barnas ulike referanserammer og barnas inntrykk av samme lek, og hvordan de forholder seg til hendelsene i handlingsforløpet.

Som nevnt i et tidligere avsnitt kan bildebøker utfordre ordinære og magiske handlingsrom, som til sammen symboliserer barnets indre landskap og sinnsstemninger. Øyvind Torseters illustrasjoner etablerer svært forskjellige visuelle rammer for hjemmemiljøet og miljøet i skogen. Hjemmemiljøet fremstår som realistisk og tredimensjonalt, mens skogen og reisen er minimalistisk og todimensjonal, en skildring av noe fantastisk og en del av barnas indre reise. I hjemmemiljøet er alt av rekvisitter og hverdagslige nødvendigheter synlige, mens i lekemiljøet er det bare det nødvendige som stilles til skue; barn, snø, trær, dyr, traktor. Her og nå, er dette alt de trenger for å oppnå sitt mål.

Barnelitteraturen utforsker forholdet mellom et tegn og fenomenet det refererer til (Nikolajeva, 2005). I denne sammenhengen vil jeg fremheve ett aspekt: de tre siste oppslagene hvor barna er på vei hjem. Handlingen i *Gi gass, Ine* forekommer på barnas premisser og tar utgangspunkt i deres referanserammer. Jeg vil argumentere for at forholdet mellom skriftlige og visuelle virkemidler er komplementært frem til de tre siste oppslagene. Her inntar illustrasjonene en forsterkende funksjon. Fortellerstemmen presenterer en harmoni når kvelden har senket seg over denne episoden, «aldri en bra dag uten en kveld».

Ine og Hasse drar hjem med treet og får hjelp av skogens dyr. Ine går først og får sitte på ryggen til elgen. Oppslaget er mørkt, bakgrunnen er sort og det er et gult lys som farger hele utsnittet. Leseren vet det ikke på dette tidspunktet, men det er Hasse i traktoren som lyser opp veien for dem. Det viser det avsluttende oppslaget. Nå er det en mørk og dystert stemning, og leseren presenteres for en kompleksitet hvor man ikke vet om utfallet er positivt eller negativt.

Fortellerstemmen presenterer en slags harmoni, mens illustrasjonene er mørke og kontrastfulle. Tekst og bilde står likevel ikke i motsetning til hverandre. Jeg vil påstå at illustrasjonene heller reflekterer og forsterker den spenningen og den kompleksiteten barna har erfart på turen og gjennom det de har lekt ut. Hasse kjører traktoren hjem, bak Ine og alle dyrene som bærer treet. Selv om han kjører bakerst og lyser opp veien for de andre, vises ikke traktoren før det aller siste oppslaget. Det nest siste oppslaget blir lyst opp av lyset fra traktoren, som en ildkule gjennom natten og det mørke landskapet, full av spenning, forventning og mestring over dagen som nå er over. De tre siste oppslagene gir visuelle holdepunkt til indre sinnsstemninger og viser frem indre representasjoner. Leseren får delta i barnekarakterenes tanker og sinnsstemninger, og får kjenne på både forventninger til lek, og spenningen underveis i lekeuniverset.

Nilsen og lekegrinda

Nilsens kroppslige væremåte og motoriske forutsetninger gjør at han kommer i konflikt med foreldrene når de skal rydde. Nilsens handlinger gjør at han flyttes bort til lekegrinda, et sted han i utgangspunktet ikke ønsker å være. Nilsen blir introdusert gjennom handlinger, fra den innledende leken og forsøk på rydding, til frustrasjon og gledesfylte lek i lekegrinda. Foreldrene er aktive i fortellingen og figurerer både i for- og bakgrunn ved flere anledninger.

Det er interessant å merke seg utsnitt som det første, hvor Dina og Nilsen leker på gulvet og vi ser faren deres sitte i sofaen med en avis. Forholdet mellom avbildede karakterer er viktig for forståelsen av bildebøker. Dette påvirker også forholdet til leseren.

(Painter, Martin, Unsworth, 2014, s. 17). Perspektivet og karakterenes vinkling og forhold til hverandre på oppslaget kan påvirke formidlingen av det tematiske motivet:

Whatever the orientation to the viewer, two characters may face each other directly in the depiction, be placed side by side (suggesting solidarity if close), or angled away from each other, perhaps even in a back-to-back orientation. (...). And just as a vertical

Angle of viewing realizes the power relation between viewer and depiction, so two characters may enact a comparable relation if one is depicted looking up to or down on another characters. (Ibid.).

Dette er tydelig innledningsvis i *Nilsen og lekegrinda*. Leseren ser her bare halve kroppen til faren og fokuserer heller på Nilsens og Dinas lekende fremtreden i fortellingen. Man kan argumentere for at vinklingen her projiserer Nilsens og Dinas perspektiv fra gulvet, verket vektlegger et fokus fra gulvet i barnehøyde, som resulterer i at faren opptrer i halv skikkelse og utenfor utsnittet. Dette er et perspektiv som gjentar seg under ryddingen og når Nilsen gråter i lekegrinda og derfor blir tildelt kaninen sin fra moren. Leseren ser morens hånd med kaninen og Nilsen som gråter. En slik vektlegging legger igjen fokuset på Nilsen og hans opplevelse av situasjonen, og ikke morens inngripen.

Fly! Sa Albert Åberg

Fortellinger forekommer på steder og disse stedene kan være både fiktive eller faktiske steder. Forflytningen mellom mentale og fysiske destinasjoner er også av betydning for forståelsen av denne fortellingen. Som nevnt i et tidligere avsnitt kan bildebøker utfordre ordinære og magiske handlingsrom, som til sammen symboliserer barnets (og voksnes) indre landskap og sinnsstemninger. Illustrasjonene i *Fly! Sa Albert Åberg* etablerer sammensatte visuelle rammer for hjemmemiljøet og miljøet i himmelen og verdensrommet. Hjemmemiljøet fremstår som realistisk og minimalt, mens skildringen av verdensrommet er storslått, fargerikt og fullt av uforklarlige elementer og utfordringer som må løses: det er, som i *Gi gass, Ine*, en skildring av noe fantastisk og understøtter den indre reisen som kommer til uttrykk. Og det er den indre reisen som bidrar med løsningen på farens problem. Det er like rotete på gulvet hjemme mot slutten av verket, som det var innledningsvis når Albert lekte alene. Men noe har likevel endret seg, fremstillingen viser at Alberts far har fått erfare en total tilstedeværelse og spontan moro sammen med sønnen sin, og det påvirker og endrer alle betingelser.

Lek som normgivende utgangspunkt

Lek som holdning

Gi gass, Ine

Gi gass, Ine følger grunnstrukturen for barnelitteratur, med den formelle oppbyggingen hjem- borte-hjem. (Birkeland & Mjør, 2012). Leseren introduseres for karakterene hjemme, Ine står på kjøkkenbenken og skal sette en kopp i skapet. Beskrivelsene både understøtter illustrasjoner og gir ekstra informasjon. Hun har lyst hår og har mistet en tann nede i munnen. På neste oppslag møter vi Hasse, han har åtte tenner oppe og åtte tenner nede, han bruker bleie og det han liker best er en traktor. Det søskenparet liker aller best, er å leke med hverandre. Agendaen for dagen er allerede bestemt, de skal ut i skogen og hugge et tre. Ine hjelper Hasse med å kle på seg og presiserer i dialogen hvilke plagg de må ha på for å slippe å fryse. Hasse responderer med å si «ja» og «traktor». De drar ut i skogen, og når kvelden har senket seg, følger skogens dyr dem hjem og hjelper til med å bære treet. Dagen er komplett, de har fullført oppdraget sitt og kan nå vende hjem igjen til den trygge basen.

Leken er den overordnede rammen for handlingsforløpet i *Gi gass, Ine* og også forutsetningen for at handlingen skal finne sted. Det virker som om søskenparet følger et slags manuskript eller en slags forhåndsbestemt mal som de kjenner godt. De starter hjemme med generelle forberedelser, de kler på seg og drar ut. Vedhuggingen presenteres som en kjent handling eller en lek de pleier å leke sammen. Det står skrevet at «Inne i vedskjulet ligger stabler med ved som Ine har hogget», og leseren kan derfor anta at hun er vant med prosessen, enten med voksenstøtte eller gjennom tidligere lek med Hasse. Fortellerstemmen sier ikke hvorfor de skal hugge et tre, kanskje det er for å øke mengden med ved i vedskjulet (leseren får observere at det er mye ved i vedskjulet og fortellerstemmen presiserer at det er Ine som har hugget veden), kanskje det er for å være ute, kanskje det er for å kjøre traktor.

Leseren presenteres for en hendelse og ett lite utsnitt fra en hverdag og for en type narrativ lek barna virker til å være fortrolige med. Hver gang barna leker denne leken, skjer det på nesten samme måte. Den aktuelle konteksten i et ute- eller innemiljø, med sine deltagere og tilgjengelig materiell, gjør at gjennomføringen av leken kan variere og være annerledes fra gang til gang, men det er heller mer som variasjoner over et tema, som Öhman viser (2012, s. 149). Oppslaget viser også at barna har gjort dette før. Ine har hugget masse ved tidligere, det

er det fylte vedskjulet et visuelt bevis på. Denne typen rollelek og historiefortelling har også en progresjon hvor deltagerne må ta hensyn til ulike innspill og utspill, og barna må kontinuerlig ta hensyn til de ulike deltagerne eller aktørene. (Öhman, 2012). I denne konteksten introduseres leseren bare for to aktører, og *Gi gass, Ine* viser derfor hvordan barn i ulike aldre leker samme lek. Utfra beskrivelsene kan vi anta at Ine er på alderen til et førskolebarn, mens Hasse er rundt 2-3 år. De har ulike motoriske og språklige forutsetninger, men forenes i det universet som leken presenterer. Barna er delaktige og Ine, som den eldste, legger premissene for at Hasse skal få bli med ut, og hjelper han derfor med å kle på seg. Det er Ine som bærer øksen, for hun er eldst og økser kan være farlige.

Lek skal som nevnt tidligere være morsomt og preget av engasjement, spontanitet, frivillighet og indre motivasjon. I *Gi gass, Ine* presenteres leseren for en spenning og stemning som man kan ta og føle på. Barna «kjenner det i magen» når de skal ut i skogen. Ine og Hasse har begge klare mål eller ideer knyttet til turen, men premissene utfolder seg etter hvert som de går. Snøen daler og er dyp, det er kaldt ute. De møter på en ørn og må krysse ett islagt vann. Er det farlig? I skogen er det mange dyr, og de får hjelp til å frakte treet av hjelperne sine. Hasse får kjøre traktor.

Leken påvirker opplevelsen av og forholdet til tid. Leserens møter barna hjemme og historien formidles kronologisk fra de kler på seg til de drar ut. Mens treet blir hugget oppheves også tidsbegrensningene, og man presenteres for en slags total tilstedeværelse. Publikum er til stede, og både dyr og traktoren er viktig publikum for barna. Når treet faller, nærmer også denne dagen seg slutten. Om det er et faktisk mørke som har senket seg, kan ikke vites med sikkerhet. Barna, derimot, har nådd sine mål, og deres oppdrag er ved slutten og det er på tide å vende hjem igjen; Ine med treet og Hasse kjørende i en traktor. Ommundsen skriver at «dette er en fremstilling som går ut over realiteten og søker menneskets egen virkelighet i det ubevisste, slik det å få kjøre traktor er Hasses indre drøm» (2012, s. 111). Teksten bidrar med en mentalisering av fysiske handlinger, hvor drømmen er styrende og leken griper inn i den totale forståelsen og formidlingen til verket.

Ines lek består av en rekke hendelser i et fortellingstema. Det er praktiske gjøremål, de må kle på seg og hente øksen. De må gå ut i skogen og krysse et vann. Når hun finner et passende tre, må hun svinge øksen. Det er en logisk sammenheng i leken og den narrative kompetansen og mestringsfølelsen øker etter hvert som hun svinger øksa og publikumet, i form av skogens

dyr, kommer til, både som publikum og som gode hjelpere som hjelper å frakte treet hjem. Hasse presenteres med andre forutsetninger og forventninger. Han følger Ine og får hjelp av henne med praktiske gjøremål. Hans intensjon med turen blir tidlig klar, traktor er noe av det beste han vet og denne vinterdagen får han kanskje kjøre traktor. Hans lekefortelling er enkelt og oppdelt, men han opplever og får resolusjon mot slutten når traktoren kommer til syne. Den får han kjøre, og han får lyse opp veien hjem for Ine og dyrene. Traktoren kommer til syne etter at dyrene har meldt sin ankomst til åstedet, det er ingen tydelig sammenheng mellom årsak og virkning. Traktoren reflekterer Hasses referanseramme, Ine etablerer de trygge rammene og rammene for sitt formål, og bidrar samtidig til Hasses glede. De to barnekarakterene fremstilles med ulike forutsetninger, både i forhold til språk, motorikk og lekekunnskap. Leken er episodisk og hverdagslig. Ine er pådriver for leken, men Hasse er ikke underlagt henne. De presenteres som likeverdige, og i lys av sine respektive aldersgrupper. Kvelden bringer forsoning og resolusjon, både over denne dagen, men også over kommende eventyr barna måtte begi seg ut på: «Så blir det kveld. Aldri en bra dag uten en kveld»

He he, Hasse

He he, Hasse starter som nevnt i en allerede påbegynt handling. Fortellerstemmen sier innledningsvis at Ine og Hasse har en plan. Som vi vet, så skal de sprengne en stein som ligger i veien på jordet og de skal sprengne den helt til himmels, i tusen millioner biter. Før planen foreligger, sitter barna og tenker på hvert sitt sted: Ine i et tre og Hasse i traktorskuffen. Planen er altså ikke uttalt ennå, men barnas tenkende utgangspunkt etableres som sagt med den største selvfølgelighet, selvsagt skal Ine sitte i akkurat dette treet og selvsagt skal Hasse sitte i denne traktorskuffen. Dette har de gjort før, de må bare legge en plan for dagen. Fortellerstemmen har bidratt med miljøbeskrivelser, det regner ute og barna er kledd i regnklær.

Verket er en skildring av uteleken og hva man kan gjøre en regnværsdag. Også her virker det som om søskenparet følger en slags forhåndsbestemt mal som de kjenner godt. De har et problem de må løse, det ligger en stor stein i veien, ikke langt unna huset til barna. Leseren presenteres også her for en hendelse og ett lite utsnitt fra en hverdag og for en type problemløsning som barna virker til å være fortrolige med. Lekefortellingen består av en rekke hendelser og har et overordnet tema. Planen er allerede etablert, men de trenger hjelp.

Barna kjører av gårde og en etter en dukker skogens hjelpere opp for å hjelpe barna. Dyrene bistår og er publikum etter hvert som de får tak i dynamitt og flytter seg fra sted til sted. Barna starter hjemme, i det man kan anta er deres egen hage. Det andre oppslaget viser at steinen ikke ligger langt unna huset deres. Barna kjører traktoren ut av hagen og plutselig er de midt i skogen. Det tredje oppslaget viser at skogen ligger nært huset, men snart kan ikke leseren se huset mer. Barna er i skogen og der møter de på ville dyr. Ines lekefortelling fremstilles som mer kompleks enn Hasses. Det er Ine som styrer leken og samtalen med de potensielle hjelperne:

Hasse og Ine kikker på elgen. / Den kommer stigende opp fra vannet. / Du har vel ikke noe dynamitt liggende? Spør Ine?. / Vi har en stor stein, den ligger i veien for alt mulig. / He he, sier Hasse. (Renberg, 2011)

Dette gjentar seg, Ine hilser og presenterer problemet og hva de trenger for å løse det. *He he*, Hasse introduserer leseren for kompetente barn, som får lov til å gjøre det beste de vet, som for eksempel å kjøre traktor. Ine får håndtere fyrstikk og sette fyr på dynamitt. Også her er det Ine som legger rammene for leken og det problemet som må løses. Samtidig er det Hasse som kjører traktoren og har det overordnede ansvaret for transporten. Det er ingen overordnet fortellerstemme som vurderer det som stilles til skue eller gyldigheten av det. Den bare bekrefter og validerer både hendelsene og barnas problemløsningssevne: «Hasse er sjåfør, så klart. / Ine har full kontroll, så klart.»

Tore Renbergs tre bøker om Ine og Hasse skaper ulike fortellinger om lek. Ines lekefortelling består av en rekke sammensatte hendelser. Hun har ansvar for praktiske gjøremål og er pådriver for leken som skapes i fortellingene. Hasse presenteres med andre forutsetninger og forventninger. Han følger Ine og får hjelp av henne med praktiske gjøremål. Ine etablerer de trygge rammene og rammene for sitt formål, og bidrar samtidig til Hasses glede og undring. Verkene presenterer aldersadekvate språk-, lek- og rollemodeller. Leseren får kjennskap til en lek, hvor et søskenpar i ulike aldersgrupper leker samme lek, men med ulike holdepunkt. Ine er pådriver for et kompleks og sammensatt lekeunivers, hvor forholdet mellom årsak og virkning er tydelig.

Ine benytter seg som nevnt tidligere av et kontekstuavhengig språk, og trekker sammenhenger til større naturvitenskapelige fenomener. Hasse følger Ines føringer, men har også selv klare

forventninger til turen i skogen eller problemene som skal løses. Hans språk er enkelt, kontekstavhengig, hjemlig og oppstykket. Hasses formål med turen i *Gi gass, Ine* blir tidlig tydelig, traktor er noe av det beste han vet og denne vinterdagen får han kanskje kjøre traktor. I *He, he, Hasse* er han med på reisen fra begynnelsen, barna har et felles fokus. I *Vaffelmøkk* prøver han gjennom desperate utrop å få hjelp og støtte, på det som fremstår som et ubegripelig utgangspunkt. Hans lekefortelling er både enkelt og oppdelt, men han opplever og får resolusjon mot slutten av de ulike episodene. Den episodiske fremstillingen gir et lite innblikk i en hverdag, som barna selv får strukturere og påvirke innholdet i.

Det er ingen som vurderer gyldigheten av det som stilles til skue. Det er barna som styrer leken og skaper problemstillingene, som de også løser. Verkene bidrar med fremstillinger av kompetente barn, som får medvirke til innholdet i sin egen hverdag. Margareta Ohman skriver at «Å se lek som barns egen kulturytring, en kultur som skapes av barn og sammen med andre barn, for dem selv og andre barn, setter fokus på barnas egen kontroll og makt». (2013, s. 75). Det magiske utgangspunktet spiller en viktig rolle i dette og fremstiller også barna med en gjennomgående følelse av kontroll og eierskap til handlingsrommet. Leken gjør at de to karakterene får gjøre ting de ikke kan i virkeligheten, men i leken får de selv bestemme hva de skal eller vil gjøre. Det har ingen betydning om traktoren, øksen, vaffeljernet eller dyrene er ekte. I både fantasi og fremstilling er de ekte og det er alt som betyr noe.

Fortellinger forekommer på steder og disse stedene kan være både fiktive eller faktiske steder. Forflytningen mellom steder er også av betydning for forståelsen av fortellingen. (Andersen, 2012, s. 35-37). Dette blir særlig tydelig i analysen av disse tre verkene. Det er ikke tydelig uttrykt om handlingene faktisk forekommer, eller tydeliggjort hva som er fakta eller fiksjon for barnekarakterene. Den totale fremstillingen, derimot, gjør at man kan analysere fortellergrepene i en retning som tilsier at alt, fra barna går hjemmefra, er lek. Fortellingen er en iscenesettelse av det barnekarakterene ønsker å gjøre og deres subjektive opplevelser underveis. Dette understøttes igjen av fortellerstemmen og den glidende overgangen og overlappende ytringer mellom fortelleren og barnekarakterene.

Hemmelige hytter

Leseren får kjennskap til tre trehytter. Hytta ved stien ligger tett på en sti hvor det ferdes mange mennesker, men inni der kan man forsvinne helt og bli borte, man kan gjemme seg og observere og lytte til omverdenen. Fortellerstemmen sier at: «det er egentlig umulig å se at det er en hytte», mens oppslaget viser et oppbygd kratt med pinner, grener og busker av ulike slag, mens Annas øyne titter frem i en åpning. Verden rundt går sin gang, men hun sitter stille. Harmonien er komplett frem til et barn oppsøker Anna og spør om hun er der inne og kommer med forslag til oppgraderinger i hytta. Flere mennesker kommer til og det blir forslått at barna kan leke politi og tyv. Anna sier «kanskje» i en snakkeboble, mens den overordnede fortellerstemmen sier at: «man må være helt stille i den hytta, ellers finner ikke ordene frem». Anna sniker seg så bort, og oppslaget viser prosessen tilknyttet den andre hytta.

I den andre hytta har Anna lagt et gulv, men illusjonen brytes raskt når en av gjestene hennes må bruke toalettet og bæsjer under en av steinene. Fortellerstemmen bekrefter dette: «jeg som egentlig hadde planlagt både soverom og kjøkken. Men nå vet jeg ikke helt». Hun har jobbet hardt for denne hytta, fraktet steiner og gravd dypt for å kunne legge gulv. Igjen er det andre som brytes idyllen og planen hennes. Denne personen kommer så med et forslag til en lek sammen med Anna. Personene sier at: «vi kan leke marsboere. Jeg er en slimete grønn svær en, så kan du være robot» og «så kom jeg liksom med slimet mitt og slimte på roboten». Oppslaget viser at Anna gir uttrykk for å være skeptisk, illustrasjonen vektlegger et kroppsspråk som er tilbaketrukket og reservert, som om hun ønsker noe annet. Den andre personen fortsetter å drømme seg bort i leken om det slimete monsteret og skaper en fortelling med en tydelig progresjon med påfølgende konsekvenser: «så virket ikke roboten mer og jeg slimte hele planeten» og «det var slim overalt, overalt!». Anna sitter fortsatt på steinen og har ennå ikke respondert på vennens forslag. Ansiktsmimikken har dog endret seg, hun tenker. Fortellerstemmen griper her inn og bekrefter dette: «nå kom jeg på en til, en jeg hadde glemt». Og slik introduseres den tredje hytta: «I hytta ved stien er det jeg som forsvinner inne, men her med denne hytta er det hytta som sakte men sikkert forsvinner og blir usynlig rundt meg». Oppslaget reflekterer nå en ny årstid, det er vinter og Anna befinner seg i midten av en snøhytte.

Det snør nå ute og Anna bruker en spade for å bygge. Igjen repeteres sekvensene fra tidligere, Anna er i hytta og en person kommer til henne. Personen oppsøker Anna og går inn i hytta

hennes. Fortellerstemmen vektlegger et perspektiv som fremmer at dette er en inngripen i privatlivets sfære: «man må ha det fint så lenge det varer». Plutselig befinner Anna seg midt i en snøballkrig, mange personer har kommet til og oppslaget viser snøballer som flyr fra en side til neste og barn som aker. Annas snøhytte blir ødelagt. Fortellerstemmen avviser ikke de andre barnas samspill og lek, men vektlegger sin egen opplevelse: det kan være fint å få besøk, men det blir mye rot som må ryddes opp i etterpå.

I neste oppslag er det sommer igjen og leseren får igjen se Anna, mens hun bærer på en pinne. Igjen er det noen som oppsøker henne, men hun unnlater å svare konkret og avsløre planen sin: «jeg bare bærer en pinne!» presiserer hun. Fortellerstemmen bidrar igjen med utdypende kommentar på det som stilles til skue: «Hyttene er bare mine. Det er min egen hemmelighet», noe også dialogen det påfølgende oppslaget bekrefter. Karakterene forflytter seg så til en kjent trehytte i skogen, som flere barn har lagd sammen. Anna observerer og deltar i samspillet, men er fortsatt noe reservert. Dette er nemlig ikke det samme som hennes hytter: «nesten alle vet om den i bjerketreet, den med to etasjer!», forteller fortellerstemmen. Det viser seg likevel å være noe mystisk og hemmelig med dette stedet: «De tror at de vet om den. Det er ikke alltid det man ser som er det viktigste, det vakreste». Fortellerstemmen avslører så at Anna har gravd ned skatter der, noe som bekreftes med illustrasjonen av et skattekart: «alt som glinser er gravd ned der».

Leseren får så innsikt i en av Annas hemmeligheter: «hvis jeg lukker øynene, kan jeg se alt det de andre ikke ser». Hemmeligheten blir på denne måten det fineste for henne og noe meningsbærende i hennes livsverden. Verket avslutter med at vennene hennes rigger opp et telt, mens Anna sniker seg unna i utkanten av oppslaget. Fortellerstemmen forteller at: «Et telt er ikke en hytte, en hytte er noe som ingen vet om. Noe som bare er mitt. Noe som bare er meg.». Når hun så er alene igjen, er det med en stor pinne som hun drar etter seg, med et stort smil om munnen.

Hva er så hemmelige hytter? Anna Fiskes verk fremstiller ikke et aktivt lekeunivers, slik som andre verk i denne analysen. Hyttene er hovedkarakterens mikrounivers, et tilbaketrukket handlingsrom, som karakteren Anna kan skape og være i. Hun innehar definisjonsmakten, men det betyr ikke at hun ikke går i samspill med andre. Man vektlegger heller en flyt, hvor hun får trekke seg tilbake og samtidig være del av et fellesskap. Hyttene blir et mikrounivers både for undring alene, men også skapende prosesser. Anna bygger hytter og konstruerer

alene, skaper et trygt rom hvor hun kan være mens verden går videre rundt. Det er noe magisk ved dette. Fortellerstemmen avviser ikke vennens forslag til rollelek, med slimete monstre. En vektlegger heller en annen tilnærming, hvor en også fremmer verdier og handlinger, som i større grad representerer introverte. Verket vektlegger undring tilknyttet det å leke alene og skapende prosesser rundt dette, hva det vil si å være menneske i verden og de ulike formene dette kan og skal inneha. Det virkelige magiske er det bare Anna som vet om, og det er viktig for hennes trivsel i verden.

Pinnelek

Det blir tidlig klart at dette er et verk som handler om lek. Tittelen definerer som sådan både handlingen og temaet for verket: dette er et verk som handler om lek med pinner. Leken griper derfor inn i alle aspekter ved fortellingen. Progresjonen er tradisjonell for barnelitteraturen, med en hjem-borte-hjem-struktur og en spenningskurve som øker etter hvert som intensiteten øker og problemene blir større og større:

Over bekker og gjennom kratt
Er vi på leting etter en skatt
En kvist som knekker! Kjære vene!
Vi er ikke lenger alene! (Veen, 2019)

Ute i gaten kommer andre aktører til syne, illustrasjonene portretterer ninjajer og teksten bekrefter at nå «er ikke verden lenger tam». Fremstillingen av denne formen for rollelek gjør også at barna endrer egenskaper:

I skogen er farene store og mange
Her kan greinene ta oss til fange
Men det skumlest blant alle trær
Er nok oss to som vandrer der. (Veen, 2019).

Det magiske universet gjør at de kan påta seg andre egenskaper og spesifikke kulturelle koder. Skyggene viser inspirasjonen bak leken og gir skildringer som understøtter kulturelle koder og føringer: de er egentlig samuraier, krigere, de kjemper med sverd og klatrer over gjerder med krigsflagg i hendene, skyggene har både uniform og rustninger. Barna er modige

og kan takle alle utfordringer som måtte komme deres vei: «med pinne parat er vi begge klare / for hva som kan komme av fare».

Slutten bringer forsoning og vissheten om at nok en god dag er ved veis ende. Vi ser likhetene fra tilnærmingen i *Gi gass, Ine*. Når kvelden kommer, og med det også nattens skumle mørke, er også leken ved veis ende:

Mørket faller på og det skumle kommer frem
Det er på tide å komme seg hjem
Vi marsjerer som gode kamerater i gaten
Tilbake til huset, varmen og maten (Veen, 2019)

Skyggene til de store kjemperne er med helt frem til husets inngangsdør, hjemmet bidrar med forsoning, ro og trygge rammer:

Der inne bak høye, trygge vegger
Forteller vi alt til far som oss legger
Under dyne med hodet på pute
I morgen venter en ny dag ute (Veen, 2019).

Fortelleren bygger her også på forventningene til leseren, at også denne vil få oppleve en morgendag med mange muligheter

Nilsen og krokodillemamma

Nilsen og krokodillemamma åpner med en lekesituasjon, Dina og faren sitter og perler ved et bord og Nilsen vil gjerne bli med. Verket legger opp til en antagelse hvor Nilsen ikke har nok finmotorisk kompetanse til å mestre situasjonen slik den er og bortvises derfor av moren, uten at han bebreides nevneverdige for rotet når perlene havner på gulvet. Han fremstilles som for liten for Dina og farens lek og moren ønsker heller derfor å finne på noe spennende, selv om Nilsen i utgangspunktet fremstår som nølende.

Det er Nilsens mor som introduserer en ny lekesituasjon, når hun plutselig forsvinner i stua og gjør en storslått gjeninntreden utkledd som krokodille. Morens aktive engasjement og inngripen inviterer Nilsen med på en spennende og morsom reise, med rom for mye glede og

latter. Moren inviterer til et betydningsfullt, mellommenneskelig fellesskap, hvor Nilsen anerkjennes for sine forutsetninger og sin kompetanse. Margareta Öhman skriver at «leken improvisatoriske og spontane karakter stiller store krav til barns forestillingsevne og relasjonskompetanse» (2013, s. 159). Moren følger ikke et manus, men legger opp til en struktur som Nilsen også gjenkjenner, hvor repetisjon og kroppslige væremåter fremtrer som viktige stikkord. Leken følger en kjent struktur: noe er borte og kommer tilbake, og dette er noe farlig som kan komme og ta deg.

Nilsen gir seg hen til leken og blir full av latter og spenning fanget av moren. Han introduserer også Dina for leken ved å brøle høyt, før krokodillemamma på nytt gjør sin inntreden. Når krokodillepappa derimot kommer, så blir det for mye for Nilsen. Utsnittet viser at faren tar ansvar for situasjonen og sitter rolig med Nilsen på fanget, før Nilsen avgjør utfallet av neste lekesituasjon: han skal leke videre med moren sin, mens faren og Dina kan fortsette å perle.

Gunvor Løkken (2004) viser at det er i de meningsfulle handlingene at vennskap og støttende samspill utvikles for små barn under tre år. Toddlerleken, på sin side, følger som nevnt gjerne en kjent rutine og kan forekomme rundt store, abstrakte objekter. Kroppen er utgangspunktet for lek og barna benytter seg gjerne av abstrakt materiell og store elementer som for eksempel puter og madrasser. Leken følger gjerne en progresjon som er kjent for barna og en integrert del av deres hverdag, dette inkluderer løping, «borte-tittei» og å velte ting overende.

I *Nilsen og krokodillemamma* inviterer moren til Nilsen han med i en lek som befinner seg i sondringen mellom rollelek og en vilter boltrelek. Hun er utkledd og i rolle, og løper etter barnet sitt som hun forsøker å fange. Sekvensen ender i sofaen, med kiling og latter. Nilsen fremstår som fortrolig med denne sekvensen og ønsker at den gjentar seg. Margareta Öhman skriver at:

Ett lektema som opprepas handler ofta om igenkänningens glädje, att barnen vill skapa samma spänning igen och njuta av upplevelsen att kunna leka samma gång på gång. Den kända leken är alltid lite ny eftersom en i lekandet «aldrig klöver mer i samma flod två gånger», som filosofen Herakleitos sägs ha sagt. Glädjen i att återupptäcka och nyupptäckt lekandet är inte att ta fel på. (2019, s. 87).

Gleden ligger i det kjente, en spenning som man kan gjenoppleve på nytt og på nytt, i en evig sirkel. Moren tar utgangspunkt i Nilsens livsverden og bygger videre på en lek han er fortrolig med. De har samme kroppslige væremåte og forenes i et fellesskap på sofaen. På denne måten skapes et innhold som er felles for begge parter og som er sentrum for kommunikasjonen mellom dem som to aktive og likeverdige subjekter.

Dette er et perspektiv som gjentar seg når faren også deltar i leken og Nilsen blir skremt. Foreldrene viser her at de har sensitivitet mot det Nilsen (og Dina) retter oppmerksomheten sin mot. Nilsen får samtidig slippe til i prosessen; sammen skaper de et innhold og en lek det er verdt å engasjere seg i. Selv om Nilsen i utgangspunktet ble vist bort fra en lekesekvens, så oppnår han igjen medvirkning og mening gjennom leken med moren. Den felles oppmerksomheten i leken gjør at Nilsen blir anerkjent som subjekt, på lik linje som de andre, eldre familiemedlemmene hans.

Julia gjemmer seg

Tittelen etablerer rammene for *Julia gjemmer seg* og tittelens implikasjoner blir tydelig realisert etter hvert som verket utspiller seg. Verket forholder seg til et fortellingstema, hvor tittelen representerer sentrale momenter i handlingen og etablerer handlingsrommet som stilles til skue. Julia og moren deltar i en lek som er preget av gjensidig turtaking, undring og spenning. Leseren får observere en mor som aktivt forsøker å bevare en spenning, som man nesten kan ta og føle på: leseren ser Julias bein stikke frem, leseren ser at gardinen er klumpete. Likevel viser oppslaget at moren ser under både bordet og skapet på lekerommet, før hunden finner henne. Leken skaper på denne måten et felles holdepunkt og bygger på en felles referanseramme, hvor både det lille barnet og den voksne får være aktive aktører. Begge er like delaktige i lekeuniverset som stilles til skue.

Verket presenterer en glede og en spenning som man kan gjenoppleve på nytt og på nytt, i en evig sirkel. Moren tar utgangspunkt i Julias livsverden og bygger videre på en lek hun er fortrolig med. De har samme kroppslige væremåte og forenes i et fellesskap, mens de gjemmer seg og når de til slutt forenes under dyna i senga. Verket skaper et innhold som er felles for både Julia og moren, og som er sentrum for kommunikasjonen mellom mor og barn som to aktive og likeverdige subjekter. Gunvor Løkken (2004) viser som nevnt tidligere at det er i de meningsfulle handlingene at vennskap og støttende samspill utvikles for små barn under tre år. Kroppen (og kropp i bevegelse) er det primære utgangspunktet for lek og barna

benytter seg gjerne av abstrakt materiell og store elementer som for eksempel puter og madrasser. Leken følger gjerne en progresjon som er kjent for barna og en integrert del av deres hverdag, dette inkluderer blant annet løping og ulike varianter av «borte-tittei», når noe forsvinner og plutselig kommer til syne igjen.

Julia gjemmer seg behandler på denne måten en type lek som er viktig og sentral for små barns samspillsmønstre. Leseren presenteres for en kombinasjon av gjemsel og «borte-tittei» og bidrar på denne måten både med en viktig følelse av spenning og forsoning, viktigheten av å føle på vissheten om å vite at noe kjært som forsvinner, også kommer tilbake igjen. Det lille barnets omsorgsbehov blir på denne måten anerkjent og former hele fortellingen slik den kommer til uttrykk.

Lek som problemløsning

Vaffelmøkk

I *Vaffelmøkk* innehar rolleleken en fremtredende rolle. I rolleleken påtar deltagerne seg ulike roller, som igjen kan reflektere kjente sosiale og kulturelle referanserammer. Deltagerne inngår i en historiefortelling og følger en kjent progresjon hvor deltagerne må ta hensyn til ulike innspill og utspill, og barna må kontinuerlig ta hensyn til de ulike aktørene som deltar i leken. Ine benytter seg av varierte og komplekse lekekoder, mens hun prøver å finne løsningen på Hasses problem. Hasse er ikke like fortrolig med dette og fremstår som redd under skildringen av Ine som blant annet tyv og politikonstabel. Igjen etableres Ine med en videre referanseramme enn Hasse. Hun spiller også på et annet kunnskapsrepertoar: Ine får gi uttrykk for komplekse lekeferdigheter og kunnskaper om både roller og tilhørende koder for språk.

Ine innehar først rollen som lege. Hun har på hvit uniform, Hasse ligger på et bord og hun benytter seg av forstørrelsesglass i undersøkelsene. Grevlingen står klar til å hjelpe og holder en sprøyte i hånda. Hun benytter seg av kjente instruksjoner og ber Hasse åpne munnen. Når legen Ine ikke klarer å løse problemet, så endrer hun tilnærming. I rollen som politikonstabel har hun på en passende hatt og lurer på om det kan være snakk om et tyveri, kanskje en bil er stjålet. Hasse avkrefter dette ved å fortsette å gråte. Barna og grevlingen flytter seg så til et mørkt loft. Ine har bind over øynene når hun nå er en tyv. Hasse blir redd og fortsetter å gråte.

Tilbake på badet, er det trollmannen Ine som tar plass. Iført kjortel, hatt og tryllestav ytrer hun rim og formularer, mens hun forsøker å bruke trolldom og magi for å finne årsaken til Hasses store frustrasjon. Også denne gangen blir Hasse påfallende redd og fortsetter å gråte.

Sekvensen avsluttes med at røyk siger inn på badet, vaflene, som er glemt i vaffeljernet, har blitt brent. Lekesekvensen ender her. Progresjon øker og minner om de foregående verkene, når Ine skjønner at Hasses ball sitter fast i et tre. Når hun trekker koblingen mellom brorens ordvalg og referanserammen disse speiler, inntar igjen det lekende og magiske handlingsrommet en fremtredende rolle og alle begrensninger oppheves.

Vaffelmøkk introduserer leseren for kompetente barn, som får medvirke til innholdet i egen hverdag. Ine får male og steke vafler. Også her er det Ine som legger rammene for leken og det problemet som må løses. Samtidig fremstilles også Hasse som en aktiv aktør mot slutten av verket. Det er Ine som kjører gaffeltrucken, men Hasse klatrer ut på gaflene og blir heiset opp for å hente ned ballen:

«Hasse setter seg på den ene gaffelen. / Ine drar i spaken og heiser Hasse opp. / Han løfter ballen ut fra greinene. / Ikke mer gummelt, sier Hasse og smiler. / Aldri mer skummelt, sier Hasse». (Renberg, 2013)

Igjen er det ingen overordnet fortellerstemme som vurderer det som stilles til skue eller gyldigheten av det. Den bare bekrefter og validerer både handlingsforløpet og barnas problemløsningsevne: først gjennom Ines lekende tilnærming til problemet, så gjennom barnas samarbeid til slutt.

Som nevnt innledningsvis så argumenterer Margareta Öhman for at leken skal betraktes som en tilstand heller enn en aktivitet. Lek skal være noe som er morsomt og som er preget av indre motivasjon. Hun viser at lek er noe en opplever, «en innstilling til livet snarere enn noe man gjør, en aktivitet». (Öhman, 2013, s. 13). Ine fremstilles nettopp med en slik lekende innstilling, mens hun forsøker å løse dette uforståelige problemet hun blir stilt ovenfor. Det er ingen overordnet fortellerinstans som betviler gyldigheten av tilnærmingen hennes, men fortellerstemmen lar Ine påta seg ulike roller og påfølgende språklige koder, leken blir på denne måten både impulsiv og autonom.

Fly! Sa Albert Åberg

I *Fly! Sa Albert Åberg* innehar rolleleken en fremtredende plass, elementene kjenner vi fra både *Vaffelmøkk* og bøkene om Karsten og Petra. Aktørene inngår i en historiefortelling og følger en progresjon hvor deltagerne må ta hensyn til ulike innspill og utspill; deltagerne må kontinuerlige ta hensyn til hverandre og til de ulike aktørene som deltar i leken. Verket gir innsikt i bruk av konkrete leker med sterke føringer, slik som biler og tårn, og bruk av mer abstrakt materiell når skjurfet til Albert blir omgjort til et halsbånd for hunder.

Alberts alenelek kommer først i konflikt med farens forventninger. Albert bruker så leken for å finne løsningen på farens problem og hjelpe faren til å komme i bedre humør. Albert finner frem gamle gardiner og stoffrester og inviterer faren til å kle seg ut: «Du trenger vel ikke være så VOKSEN-lig, pappa! Vi kan leke! Vi kan kle oss ut». Faren responderer først ikke på Albert initiativ, men det setter ingen hindringer for Albert, han henter mer rekvisitter og utkledningstøy for å forvandle faren til en dame. Albert lykkes til slutt med tilnærmingen sin, faren smiler når han ser seg selv i speilet og oppfordrer Albert til å hente enda flere rekvisitter og klær fra skapet:

Men nå vil pappa ha den store hatten som ligger lengst inne i garderobeskapet.
«Hent tøysehatten, Albert!», sier han. Og like etterpå roper han: «og ta med deg tante Fiffis leppestift også. Den som hun glemte igjen på kommoden i gangen!»
Plutselig har de mye å gjøre, begge to. De prøver og skifter og speiler seg og kler seg ut. (Bergström, 1997).

Albert har en praktisk tilnærming når han forsøker å hjelpe faren sin. Gjennom en lekende tilnærming, bygger han gradvis opp en ny rolle for faren, hvor faren også får leke og kommer seg bort fra hverdagens alvor, Albert skaper et sårt avbrekk for faren sin.

Albert benytter seg av varierte og komplekse lekekoder, mens han prøver å finne løsningen på farens problem. Faren er først ikke like fortrolig med dette og gir seg ikke hen til det samspillet som Albert inviterer til. Albert stopper ikke og spiller på et annet kunnskapsrepertoar, hvor han får gi uttrykk for komplekse lekeferdigheter og kunnskaper om både roller og tilhørende koder for språk og språkkonvensjoner. Når alle kostymene er på, er Albert klar for å utvide leken: «kanskje vi skal fly også?», sier Albert. Og bli flyvende spøkelses». Faren sier: «klart vi kan» og det neste oppslaget viser far og sønn som svever og

lager spøkelseslyder. Albert er så klar for å dra videre og faren følger med: «mitt spøkelse vil videre. Det vil langt bort. Ut! Helt ut i verdensrommet». I verdensrommet er det en engel, planeter og romindianere som må bekjempes. Når leken er over, oppnår også faren forsoning. Han husker hva han skulle skrive på handlelappen: lyspærer.

Innledningsvis vektlegges det en fremstilling hvor Alberts lek er i tydelig konflikt med farens voksenverden. Albert vurderer også å gi slipp på sin egen verden og bli mer «voksen», slik som faren ønsker. Albert innser derimot fort at hans liv, slik det er nå, har for mange fordeler og for mye magi til at han kan gi slipp på det. Han søker seg derfor heller mot en praktisk tilnærming og inviterer faren til hans univers, til leken. Leken bryter alle begrensninger mot slutten, hvor Alberts far også får delta og medvirke i et lekende samspill og innehar en lekende væremåte, sammen med Albert.

Nilsen og lekegrinda

Nilsen og lekegrinda åpner med et oppslag som viser et søskenpar som leker, Nilsen sitter på gulvet med en seilbåt, mens Dina har en sjørøverhatt og sverd. Harmonien brytes når de må rydde og Nilsen ikke rydder i henhold til foreldrenes forventninger. Dina bidrar med løsningen på konflikten og forvandler lekegrinda om til et skip. Dinas lek fungerer som en avledning og en fremtredende løsning for Nilsens frustrasjon. Hun får bruke sin lekekompetanse for å konsolidere og møte lillebrorens frustrasjon, noe foreldrene på dette punktet ikke klarer. Leseren får på denne måten kjennskap til en lek, hvor et søskenbarn i ulike aldersgrupper leker samme lek, men med ulike holdepunkt. Tilnærmingen er lik fra fortellingene om Hasse og Ine. Dina blir her pådriver for et komplekst lekeunivers, hvor vi også ser et tydelig forhold mellom årsak og virkning.

Lekegrinda blir omgjort til et skip når Dina gir Nilsen kapteinshatten. Oppslaget har endret seg og bakgrunnen viser nå hav og skyer. Når hatten er på, kommer også farene ved ferden på havet. Dina er på utsiden av grinda, leseren ser haifinner i vannet bak henne:

Mann over bord!, roper Dina

Du er den eneste som kan redde meg, kaptein Nilsen.

Åja, Kaptein Nilsen vil gjerne hjelpe. (Vidnes-Kopperud, 2011)

Fortellerstemmen bekrefter Nilsens intensjon, mens Dina skaper problemet som må løses.

Nilsen følger Dinas føringer, mens fortellerstemmen gir Nilsen anerkjennelse for meningsfulle og viktige handlinger i leken. Oppslaget viser ekstasen som kommer til uttrykk gjennom kropp og mimikk. Dina skaper på denne måten en lek med en tydelig progresjon. Hun roper «splitte mine bramseil» når det kommer en sjørøverskute seilende, Dina roper at de må komme seg vekk, før fortellerstemmen igjen griper inn og bekrefter at Nilsen heldigvis kan ro. På neste oppslag kommer barna til en øy, barna går i land og ser en papegøye og en apekatt. Deretter kommer to merkelige skapninger gående inn i utsnittet. Det er foreldrene som har ryddet ferdig i stua og kommer med formiddagsmat. Leken er dermed med veis ende, Nilsen blir litt frustrert over foreldrenes inngripen, men Dina beroliger og inspirerer Nilsen til å ta imot mat, jungel-yoghurt og ananas, fra de to beboernes på øya.

Dina benytter seg av varierte og komplekse lekekoder, mens hun prøver å finne løsningen på Nilsens frustrasjon. Hun spiller også på et stort kunnskapsrepertoar og skaper et tett hendelsesforløp med hendelser som kan forekomme når man er på et skip: besetningen kan falle over bord i hav hvor det svømmer hai, de kan møte på sjørøvere og finne øde øyer. Nilsen fremstilles uten verbalspråk, men deltar som aktivt subjekt i Dinas lekefortelling og får bruke sin kompetanse som kaptein og får samtidig anerkjennelse for dette. Søskenparet presenteres med ulike språklige forutsetninger, men forenes i den lekefortellingen som Dina introduserer når hun omgjør lekegrinda til et skip. Leken skaper et felles holdepunkt og bygger på en felles referanseramme, hvor begge barna får være aktive aktører. Begge barna er delaktige i lekeuniverset og Dina, som den eldste, legger premissene for at Nilsen skal få bli med ut på havet.

Leken bidrar med forsoning og en løsning på konflikten som Nilsen befinner seg i. Dinas kreative tilnærming gjør at lekegrinda blir omgjort fra et sted for straff og begrensning til noe magisk som Nilsen ikke vil ut av, selv ikke for å spise lunsj. Hele situasjonen fremstilles med en følelse av magi og spontanitet, som ikke stopper når foreldrene igjen griper inn.

Nilsen og lekegrinda og *Nilsen og krokodillemamma* forholder seg til ulike fortellingstemaer, hvor verkens titler representerer sentrale momenter i handlinger og etablerer handlingsrommet som stilles til skue. I *Nilsen og lekegrinda* bidrar Dina med forsoning og løsningen på Nilsens frustrasjon, når hun forvandler lekegrinda til en båt. Lekegrinda beveger seg fra noe uønsket til noe ønsket, et sted med magi, spenning, overraskelser og utfordringer

som må løses. I *Nilsen og krokodillemamma* viser tittelen til en spenningsfull lek mellom Nilsen og moren. Det er en lek som beveger seg mellom sontringen av rollelek og en risikofyllt, spenningsfull og vilter boltrelek, med sine repetisjoner i tråd med toddlerbarnets ønsker.

Dina benytter seg av varierte og sammensatte lekekoder, mens hun forsøker å finne løsningen på Nilsens frustrasjon. Dina spiller, som Ine, på et stort og omfattende repertoar og fletter sammen en lekefortelling som følger en naturlig progresjon med årsak og virkning når man befinner seg på en båt eller skip. Nilsen fremstilles her uten verbalspråk, men han fremstår likevel som et aktivt subjekt i Dinas lekefortelling og får bruke sin kompetanse som kaptein og får samtidig anerkjennelse for dette. Søskenparet presenteres som nevnt med ulike språklige forutsetninger, men forenes likevel i den fortellingen som Dina introduserer når hun omgjør lekegrinda til et skip.

Leken skaper på denne måten et felles holdepunkt og bygger på en felles referanseramme, hvor begge barna får være aktive aktører. Begge barna er delaktige i lekeuniverset og Dina, som den eldste, legger premissene for at Nilsen skal få bli med ut på havet. Det er en form for rollelek som både bidrar med forsoning og en løsning på konflikten som Nilsen befinner seg i. Dinas kreative tilnærming gjør at lekegrinden blir omgjort fra et begrensende område til noe fantastisk som Nilsen ikke vil ut av, selv ikke for å spise lunsj. Hele situasjonen fremstilles med en følelse av magi og spontanitet, som ikke stopper når foreldrene igjen griper inn

Lek som handling

Thomas og Emma leker inne

Tittelen til *Thomas og Emma leker inne* etablerer rammene for verket og viser at dette er et litterært verk som handler om lek, eller mer bestemt innelek. Det gjør det også. Thomas leker primært alene, mens Emma leker sammen med vennene sine i barnehagen. Leseren følger barna en dag og får delta i en gjenkjennelig rutine fra tidlig morgen til leggetid om kvelden. Leken opptrer mellom disse rutinesituasjonene og gir ulike perspektiver på hva innelek kan innebære, uten at verket fordyper seg i eller greier ut om spesifikke segmenter. Rammene er derfor tydelig satt, mens mangfold og variasjon er viktige stikkord for lekens fremstilling i *Thomas og Emma leker inne*.

Thomas er hjemme sammen med mormor og innser at han må leke alene, siden mormor er sliten. Thomas oppsøker derfor bamsen sin, men han er syk. Oppslaget viser at Thomas har hentet frem medisinskrinet sitt og undersøker Bamse. Etter undersøkelsen, figurerer en trist gutt, som har innsett at heller ikke elefanten er i lekehuset. Dukken har forsvunnet og fortellerstemmen undrer seg over hva Thomas i det hele tatt skal finne på. Utfordringen virker uoverkommelig. Thomas innser derfor at han må leke alene og begynner å bygge et tårn. Leseren inviteres med i konstruksjonsleken og inviteres til å telle hvor mange klosser Thomas har brukt og i hvilke farger. I bunnen av kassen finner Thomas dukken og alle problemer forsvinner bort. Nå kan de leke gjemsel, katten og elefanten er også med. Det blir en fantasifull regellek hvor Thomas må finne elefanten og katten. Til slutt kommer Thomas sin venn, Kristine, på besøk, og fortellerstemmen poengterer at agendaen var klar allerede da det ringte på døra: «de vet akkurat hva de vil gjøre». Leseren blir så invitert til «Thomas og Kristines fantastiske teater». Oppslaget viser de to barna i utkleddingstøy, mens mormor, katten, elefanten, dukken og bamsen er publikum.

Parallelt følger leseren Emmas lek i barnehagen. Emma kan velge mellom mange venner og mange leker. Først leker hun med biler, klosser og fly, før Emma spiller spill sammen med Nille og Maiken. Ingen kan reglene, men alle vinner hver sin gang, noe fortellerstemmen sier er greit for barnegruppen. Etter hvert forflytter Emma og Nille seg til en putekrok, hvor barna lekeslås med puter. Hun blir hentet av moren etter måltidet i barnehagen og vender så hjem igjen. Også hun møter utfordringer på veien, en lillebror som ønsker å leke samme lek som henne hjemme og misforståelsen med Nille når de leker i putekroken og slår hverandre med puter.

Thomas og Emma leker inne bidrar med korte segmenter og episodiske innblikk i hva innelek kan innebære, uten at de mangfoldige eksemplene utdypes nevneverdig, verken gjennom tekst eller illustrasjoner. Barna presenteres med et stort spekter av interesser og begir seg ut på et mangfold av ulike leker og aktiviteter i løpet av døgnet, fra de står opp til de legger seg, i barnehagen og hjemme, alene og sammen med andre. Inkluderingen av lekemateriell og konkrete er viktig for formidlingen i dette verket. Det er gjennom disse lekene, at leken oppstår. Fortellingstemaer blir derfor både korte og konkrete, de både oppstår og forsvinner fra oppslag til oppslag i en kontinuerlig sirkel mellom dagens rutiner og praktiske gjøremål. Det er også her de voksne karakterene fremtrer, på vei til barnehagen, i avskjed og under lesestund i barnehagen.

Verket introduserer sosiale leker gjennom Emmas spill med vennene i barnehagen og boltrelek sammen med Nille. Boltrelek er en form for fysisk og kroppslig lek, slik som lekeslåssing med puter. Leseren får også innblikk i en kjent regellek som gjemsel hjemme hos Thomas. Regelleker følger kjente strukturer og har en tydelig progresjon og rollefordeling blant deltagerne: i gjemsel er det en som leter etter noen andre som har gjemt seg. Illustrasjonene viser ulike perspektiver på forming hjemme hos Emma, maling og klipping med saks, aktiviteter som fortellerstemmen henter om at Emmas lillebror er for liten for å delta i, selv om han ønsker dette. Leseren får også kjennskap til leker med både åpen og lukket koding, som igjen setter sine føringer på leken. Fra leker med sterkere koding og føringer, som bilder og dukker, til mer abstrakte leker med svakere avkoding som byggeklosser i ulike farger. Selv om ingen av lekene blir skildret i dybden eller varer veldig lenge, unntaket er kanskje når Thomas leker gjemsel hjemme, så presenteres både barna og deres tilnærminger til lek og leker som objektivt og ikke-vurderende. Det er ingen som tolker eller fremstiller noen leker som mer gyldige enn andre. Variasjonen inviterer til et mangfold som vil møte mange interesser, man skiller ikke mellom gyldigheten når Emma lekeslåss eller når Thomas leter etter dukken sin. Dette blir igjen særlig tydelig når fortellerstemmen også inviterer til et samspill med en leser utenfor verket.

Karsten og Petra leker teater

Lek som fenomen etableres allerede i verkets tittel. Dette er en bok om Karsten og Petra og denne gangen får leseren følge med mens de leker teater. Fortellerstemmen etablerer handlingsrommet innledningsvis, barna i Duestien barnehage har vært på teater og ønsker å videreføre dette i leken når de er tilbake i barnehagen. Karsten og Petra fortsetter også hjemme hos Karsten, både med og uten familien hans. Barna prøver blant annet klær fra morens klesskap og får hjelp av Karstens storesøster, Siri, til å påføre ansiktsmaling. Illustrasjonene er komplementære og gjenspeiler fortellerstemmens beskrivelser.

Teaterbegrepet er sammensatt, noe den totale tilnærmingen også viser, fra fremstillingen av etymologi, til mulige rekvisitter og kommunikasjonsmåter. *Karsten og Petra leker teater* viser hvordan en kunstform som teateret kan være del av barnas hverdag og lek. Verket viser hvordan kjente formularer og kjent litteratur kan være utgangspunkt for en narrativ rollelek, hvor man både kan følge manus og improvisere underveis. Dette reflekterer også

Randis tilnærming i barnehagen, når hun beskriver teateret som formidling- og kunstform for barna:

«Av og til kan man gjøre nesten som man vil på et vanlig teater også», sier Randi.

«Det kalles å improvisere. Og det er en slags TEATERLEK! Først blir man enig om hva man skal leke. Man kan late som om man er om bord på et skip som synker, eller man kan late som om man har gått seg vill i en jungel, eller man kan late som om man er syk og blir operert i magen på sykehuset. Alt er mulig!» (Bringsværd, 2015)

Illustrasjonene viser barn i utkleddingstøy og koblingen mellom lek og teater er tydelig. *Karsten og Petra leker teater* er preget av instruksjoner og en tone preget av undervisning, det er forberedende instruksjoner og fremgangsmåter. Verket viser også et mangfold av tilnærminger til hva det å leke teater kan innebære: man kan lage dukketeater, spille ut eventyr (både tradisjonelle formularer og egne tolkninger med kreative innspill), leke opera, papirteater og skyggespill. Teksten er preget av beskrivelser av forberedelser og prosessen som ligger bak: fra kostyme til rekvisitter. Illustrasjonene, på sin side, viser den praktiske gjennomføringen, både hjemme hos Karsten og i barnehagen. Progresjonen er også raskere og mer sammensatt enn andre verk i denne avhandlingen. *Karsten og Petra leker teater* viser at teaterbegrepet er sammensatt, og beveger seg flyktig og fortløpende fra en metodikk til den neste, som inspirasjon for voksne som skal hjelpe barn og til inspirasjon til de barna som eventuelt skal lese verket, både alene og ved voksenstøtte, og bruker illustrasjonene til egen inspirasjon og kreative tilnærming. Men, det stopper også der, med metodikken. Det blir på mange måter opp til leseren selv å inngå i og skape et lekende fellesskap.

Avsluttende diskusjon: lek som innstilling til livet?

Nærlesningene viser at de ulike litterære grepene påvirker både konstruksjonen og presentasjonen av barndom, slik det kommer til uttrykk i disse verkene. Både den implisitte leseren og den implisitte forfatteren eksisterer internt i tekstuniverset. Avhandlingen behandler såkalte lukkede tekster og er tydelig rettet inn mot en definert målgruppe (Ramfjell, 2011, s. 27). Dette er litteratur som primært er tiltenkt barn på seks år og mindre. Tekster kan som nevnt innledningsvis gi uttrykk for sosiale og kulturelle normer og på denne måten holdninger eller verdsett som er rådende i et samfunn. Dette gjelder særlig for barnelitteraturen, som også skal tjene pedagogiske og sosiale formål, samtidig som den skal kunne gi barn egne og varierte, estetiske opplevelser. Det regjerende barnesynet i nordiske land representerer en tilnærming hvor barn anerkjennes som subjekter med rett til å medvirke i og påvirke egen hverdag. Dette påvirker tekstkulturen og fremstillingen i verkene. Denne avsluttende diskusjonen vil vurdere hvordan fortellergrepene påvirker det barnesynet som kommer til uttrykk og forholdet til lek: anerkjennes lek som holdning til livet eller som handling i livet?

En rammefortelling er en fortelling som inneholder flere andre fortellinger (Claudi, 2010, s. 134). Dette er tilfellet i Tore Renbergs bøker og da særlig for *Gi gass, Ine* og *He he, Hasse*. Konseptet «utelek» legger rammene for dagen, men består av flere andre underordnede fortellinger: Ines lekefortelling, Hasses lekefortelling og felleskapet som de deler. Leseren får aldri vite om hendelsene faktisk inntreffer i tekstene, men de former hvert fall historien som stilles til skue. Man kan påstå at fremstillingen kan være en mental representasjon av fysiske handlinger, leseren ser barnekarakterenes opplevelse og mentale tilstand i og av lekens handlinger. Fortellerstemmen kommer med bekreftende utsagn underveis, med det er de to barnekarakterene som innehar den endelige definisjonsmakten. Dette kommer til uttrykk gjennom fri indirekte stil. Hasse og Ine kan le av planen sin og fortellergrepene gjør som nevnt tidligere at Hasses ytringer oppleves som fullverdige med både Ines og fortellerstemmens kommentarer. Han begrenses ikke av formuleringene sine.

Disse verkene legger opp til en barndomskonstruksjon med kompetente barn som får medvirke til innholdet i egen dag. Det er ingen som vurderer gyldigheten av det som stilles til skue. Det er barna som styrer leken og skaper problemstillingene, som de også løser. Dette er historier om lek og som lar de fiktive karakterene dvele ved både utfordringer som de møter underveis og mestring når disse overvinnes. Det skaper ikke bare en tydelig progresjon og et

tydelig handlingsforløp, men også en anerkjennelse av uttrykksformer og utøvd kompetanse, og det er holdningen til lek som fullfører og virkeliggjør denne kompetansen.

I bøkene om Nilsen ser vi hvordan lek både skaper og former de ulike fortellingene. Leken er både et middel og mål i seg selv. I *Nilsen og lekegrinda* bruker Dina sin lekekompetanse for å hjelpe Nilsen og finne løsningen på hans frustrasjon. Leken blir her et middel og en aktiv løsning på et problem, både for familien og for Nilsen. Dinas lekende fremtoning skaper et felles holdepunkt og bygger som vist på en referanseramme, hvor både Nilsen og Dina får være aktive aktører. Begge barna er delaktige i lekeuniverset og Dina, som den eldste, legger premissene for at Nilsen skal få bli med ut på «havet». Det er en form for rollelek som både bidrar med forsoning og en løsning på konflikten som Nilsen befinner seg i. Dinas kreative tilnærming gjør at lekegrinden blir omgjort fra et begrensende område til noe fantastisk som Nilsen ikke vil ut av, selv ikke for å spise lunsj.

Nilsen og krokodillemamma vektlegger et perspektiv som fremmer en glede i kjente handlinger og trygge lekerutiner. Nilsens mor tar utgangspunkt i hans livsverden og bygger videre på en lek han er fortrolig med. De har samme kroppslige væremåte og forenes i et fellesskap på sofaen. På denne måten skapes et innhold som er felles for begge parter og som er sentrum for kommunikasjonen mellom dem som to aktive og likeverdige subjekter. Dette er som vist også et perspektiv som gjentar seg når faren også deltar i leken og Nilsen blir skremt. Foreldrene viser her at de har sensitivitet mot det Nilsen (og Dina) retter oppmerksomheten sin mot. Nilsen får samtidig slippe til i prosessen; sammen skaper de et innhold og en lek det er verdt å engasjere seg i. Selv om Nilsen i utgangspunktet ble vist bort fra en lekesevens, så oppnår han igjen medvirkning og mening gjennom leken med moren. Den felles oppmerksomheten i leken gjør at Nilsen blir anerkjent som subjekt, på lik linje som de andre, eldre familiemedlemmene hans.

Julia gjemmer seg vektlegger også en helhetlig fremstilling av hva lek er og kan være. Leken former hele historien som formidles og vektlegger kunnskap om små barns samspillsmønstre. *Julia gjemmer seg* behandler en glede og en spenning som man kan gjenoppleve på nytt og på nytt, i en evig sirkel. Moren tar utgangspunkt i Julias livsverden og bygger videre på en lek hun er fortrolig med. De har samme kroppslige væremåte og forenes i et fellesskap, mens de gjemmer seg og når de til slutt forenes under dyna i senga. Verket skaper et innhold som er felles for både Julia og moren, og som er sentrum for

kommunikasjonen mellom mor og barn som to aktive og likeverdige subjekter. *Julia gjemmer seg* presenterer en type lek som er viktig og sentral for små barns samspillsmønstre. Leseren presenteres for en kombinasjon av gjemsel og «borte-tittei» og bidrar på denne måten både med en viktig følelse av spenning og forsoning, viktigheten av å føle på vissheten om å vite at noe kjært som forsvinner, også kommer tilbake igjen. Det lille barnets omsorgsbehov blir på denne måten anerkjent og den lekende tilnærmingen former hele fortellingen slik den kommer til uttrykk i dette verket.

En lekende innstilling kommer også til uttrykk i boken om Albert Åberg, selv om den ikke først er like åpenbar. Innledningsvis virker det nemlig som om *Fly! Sa Albert Åberg* vektlegger en fremstilling hvor Alberts lek er i tydelig konflikt med farens voksenverden. Albert vurderer også å gi slipp på sin egen verden og bli mer «voksen», etter uttrykte ønsker fra faren. Albert innser derimot fort at hans liv, slik det er nå, har for mange fordeler og for mye magi til at han kan gi slipp på det. Han søker seg derfor heller mot en praktisk tilnærming og inviterer faren til hans univers, til leken. Leken bryter alle begrensninger mot slutten, hvor Alberts far også får delta og medvirke i et lekende samspill og innehar en lekende væremåte, sammen med Albert. Leken er først bare noe som Albert gjør, men de tekstlige og visuelle fremstillingene gjør at lek er noe man er, og en innstilling også faren trenger i livet sitt.

I boken om Karsten og Petra påvirker instruksjoner forståelsen av lek som fenomen. Å leke er noe man kan gjøre og verket viser hvordan man kan leke med inspirasjon fra teaterets mange ulike former. *Karsten og Petra leker teater* viser et mangfold av tilnærminger til hva det å leke teater kan innebære: man kan lage dukketeater, spille ut eventyr (både tradisjonelle formularer og egne tolkninger med kreative innspill), leke opera, papirteater og skyggespill. Teksten er preget av beskrivelser av forberedelser og prosessen som ligger bak: fra kostyme til rekvisitter. Illustrasjonene, på sin side, viser den praktiske gjennomføringen, både hjemme hos Karsten og i barnehagen. Progresjonen er også raskere og mer sammensatt enn andre verk i denne avhandlingen. *Karsten og Petra leker teater* viser at teaterbegrepet er sammensatt, og beveger seg flyktig og fortløpende fra en metodikk til den neste, som inspirasjon for voksne som skal hjelpe barn og til inspirasjon til de barna som eventuelt skal lese verket, både alene og ved voksenstøtte, og bruker illustrasjonene til egen inspirasjon og kreative tilnærming. Den doble fortellerstemmen er derfor igjen tydelig. Leken blir på denne måten

noe man gjør, det er aktive handlinger, men ikke en innstilling til livet, slik som tilnærmingen i andre verk, heriblant *Hemmelige Hytter* og bøkene om Hasse og Ine.

En lignende fremstilling finner vi også i *Thomas og Emma leker inne*. *Thomas og Emma leker inne* bidrar med korte segmenter og episodiske innblikk i hva innelek kan innebære, uten at de mangfoldige eksemplene utdypes nevneverdig, verken gjennom tekst eller illustrasjoner.

Barna presenteres med et stort spekter av interesser og begir seg ut et mangfold av ulike leker og aktiviteter i løpet av døgnet, fra de står opp til de legger seg, i barnehagen og hjemme, alene og sammen med andre. Inkluderingen av lekemateriell og konkrete er viktig for fremstillingen i dette verket. Det er gjennom disse lekene, at leken oppstår.

Fortellingstemaer blir derfor både korte og konkrete, de både oppstår og forsvinner fra oppslag til oppslag i en kontinuerlig sirkel mellom dagens rutiner og praktiske gjøremål. Lek som væremåte blir også vurdert i forhold til fysiske gjenstander, og forståelsen blir i stor grad påvirket av dette: lek er noe man primært gjør og ikke noe man er.

Hemmelige hytter fremstiller ikke et aktivt lekeunivers, slik som andre verk i denne analysen. Hyttene er hovedkarakterens mikrounivers, et tilbaketrukket handlingsrom, som karakteren Anna kan skape og være i. Hun innehar definisjonsmakten og man vektlegger en flyt hvor hun får trekke seg tilbake og samtidig være del av et fellesskap. Hyttene blir et mikrounivers både for undring alene, men også skapende prosesser. Anna bygger hytter og konstruerer alene, skaper et trygt rom hvor hun kan være mens verden går videre rundt. Det er noe magisk ved dette. Fortellerstemmen avviser ikke vennens forslag til rollelek, med slimete monstre. En vektlegger heller en annen tilnærming, hvor en også fremmer verdier og handlinger, som i større grad representerer introverte. Verket vektlegger undring tilknyttet det å leke alene og skapende prosesser rundt dette, hva det vil si å være menneske i verden og de ulike formene dette kan og skal inneha. Det virkelige magiske er det bare karakteren Anna som vet om, og det er viktig for hennes trivsel i dette fiktive universet, og den lekende holdningen griper inn i dagene som portretteres.

Pinnelek, på sin side fremstiller et aktivt lekeunivers, som griper inn i og påvirker hverdagen til de to barnekarakterene. Dette er en form for rollelek og en presentasjon som vektlegger en sterk følelse av både flyt og nærvær. Rolleleken gjør at barnekarakterene kan påta seg andre egenskaper og kulturelle koder, dette gjelder særlig for den visuelle fremstillingen av barnas skygger mens de er i rolle. Slutten bringer forsoning og vissheten om at nok en god dag er ved

veis ende. Skyggene til de store kjemperne er med helt frem til husets inngangsdør, hjemmet bidrar med forsoning, ro og trygge rammer og vissheten om morgendagens muligheter. Det er en tilstand av flyt hvor livets begrensninger oppheves. Verket er også en presentasjon av mulighetene som ligger i abstrakte naturmaterialer, fremstillingen er tydelig annerledes enn andre verk, hvor fremstillingen også begrenses av de fysiske lekene og deres konnotasjoner. Den skjønnlitterære teksten er en fortelling om to barns lekeunivers. Parateksten, derimot, gir uttrykk for en annen synsvinkel, fra en voksens perspektiv. Den vektlegger nostalgiske erindringer, som påvirker forståelsen i og med at dette også kan være en skildring og befestende av gamle minner. Lek blir derfor både en handling og en holdning til livet, som griper inn i hverdagen til både barn og voksen.

Analysens implikasjoner

Denne avhandlingen har som vist en tverrfaglig tilnærming og er både orientert mot tekst og litteraturvitenskapens prinsipper, men er også en analyse i tråd med forståelsen av barn og barndom slik slik det kommer til uttrykk i barnehage- og småbarnspedagogikken. Tone Birkeland og Ingeborg Mjør fremhever at tekstens forhold til barnet og barneleseren er et viktig kriterium og noe som kritikere aktivt må forholde seg til. (2012, s. 154). De skriver at:

Med jamne mellomrom reiser det seg kritiske røyster mot èin barnelitteraturkritikk (og litteraturprisar) som distanserer seg frå å vurdere korleis ei barnebok kan kommunisere med ein barnelesar. (...) Ein kan hevde at ein slik kritikk fristiller seg frå det samfunnsansvaret den kan seiast å ha for litteraturformidling i bibliotek, barnehage og skole. For ein kritikk som einsidig interesserer seg for kor godt eller dårleg ei bok kommuniserer med barn, finst det andre grøfter ein kan gå i. Kritikken kan bli spekulativ dersom den blir for skråsikker i sine påstandar om barns lesing. (2012, s. 154 – 155).

Harald Bache-Wig skriver at: «selv om den voksne med-leseren mener seg å ivareta barnas sanne leserinteresse, er det ikke opplagt at leserønskene knyttet til denne rollen er sammenfallende med barnas egne». (1996, s. 186). Litteratur for så små barn som denne målgruppen er på flere måter underlagt voksnes eller eldre barns inngripen, og da særlig for avkodning av skriftspråket. Dette påvirker forholdet til den implisitte leseren og er

ikke bare et viktig dilemma hvis man skal vurdere barnelitteraturens forhold til modnings- og dannelsesprosesser, litteraturens pedagogiske og sosiale formål.

Forholdet til den historiske forfatteren har lenge vært viktig for forståelsen av barnelitteraturen og tilnærmingen til mange forfattere av barnelitteratur. Dette særlig siden mange forfattere har hentet inspirasjon fra egen barndom eller egne barn og egen familie. Igjen stiller man spørsmål ved barnelitteraturens formål og hensikt. Sonja Hagemann skriver blant annet at utviklingen av barnelitteraturen har ligget bak andre litterære utviklinger og tendenser. Hagemann skriver at:

selv om rammene er moderne og språkbruken dagens, gjerne en generasjon tilbake i tiden, fordi ingen – heller ikke forfattere – makter å legge sin egen barndom bak seg. (...). Også de barn vi møter i samtidsskildringer, er i mangt fortidens barn. (1978, s. 287)

Det vil alltid være en viss ubalanse i maktforholdet mellom den voksne historiske forfatteren og den unge implisitte leseren. Det gjelder også for analysen av barnelitteratur som fagtradisjon. Perry Nodelmans problemstilling er igjen relevant: hvordan han skal kunne si noe om barnelitteraturen, når vi leser den på en måte som barn ikke gjør?

Therese Garsholm Syversen skriver at:

I likhet med voksenleseren vil barneleseren veksle mellom ulike lese måter og bevege seg mellom forskjellige forestillingsverdener. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at barneleseren skiller seg fra voksenleseren på flere områder. De har blant annet et uklart skille mellom fantasi og virkelighet, er mer konkrete og vil i større grad enn voksne gi fysisk, ekspressiv respons på tekster. Ettersom det kognitive og tidligere erfaringer også spiller inn, vil de ha et annerledes utgangspunkt og i større grad måtte forholde seg til tekstenes usikkerheter. (2020, s. 31).

Hvordan skal man kunne si noe om barns lek, når man selv er utenfor målgruppen? Kanskje barn forstår lek som noe annet enn det leketeorien legger opp til? Hvordan påvirker barns og voksnes metaperspektiv leken og forståelsen av meningsfulle handlinger? Barneintervjuer hadde kanskje gitt en annen forståelse av både litteratur og lek, men det hadde vært et helt

annet prosjekt og utenfor rammene for denne avhandlingen. Det er heller ikke selvsagt hvordan en eventuell barneleser vil tilpasse seg og posisjonere seg i forhold til rollen som implisitt leser i en tekst. Barnet kan både akseptere og avvise det fiktive universet, som hvilket som helst annen leser.

Maria Nikolajeva (2005) tar utgangspunkt i samtidighet og skiller blant annet mellom synkron og diakron lesere og mellom (geografisk) nære og fjerne lesere, et viktig dilemma innen resepsjonsteorien. Hun skriver at:

Real readers may differ from the implied audience due to a number of extra-literary factors. When we today read books written two hundred or a hundred or fifty or even ten years ago, we do not necessarily interpret them in the same way contemporary readers did. (2005, s. 254)

Min egen posisjonering innen den norske utdanningssektoren er også viktig for forståelsen av analysen. Det er et tolkningsfellesskap som fremmer et barnesyn som anerkjenner barn som subjekter og barndommens og lekens egenverdi og litteraturens rolle i både sosiale og pedagogiske prosesser. Andre posisjoneringer ville kunne tolket barndomskonstruksjonen annerledes enn denne analysen.

Oppgavetekniske hensyn gjør alt vi forholder oss til et begrenset antall verk. Dette gjør også at man ikke kan trekke endelige konklusjoner. Denne analysen har derimot vist at moderne nordisk barnelitteratur har potensiale til å utfordre en voksesentrert norminstans, også ved fremstillingen av barnets fremste uttrykksform, lek.. Forfatterens strategier vil her være avgjørende. Vi har fått kjennskap til litteratur som skaper sympatier for barn og barnets livsverden uten å være forklarende.

Avsluttende ord

Sonja Hagemann avslutter med å poengtere at barnelitteraturen også er barnets historie. Hun skriver at:

Som en konklusjon tør man vel si at selv om meget forties i barnelitteraturen om barnets plass i samfunnet, så kommer det likevel klart frem at barn fra å være en undertrykt gruppe, overgitt de voksne på nåde, og ikke minst på unåde, i løpet av vårt hundreår har ervervet retten til å være barn og leve sin barndom helt ut. (1978, s. 291).

Dette var i 1978. Denne avhandlingen har vist at den moderne barnelitteraturen har potensiale til å utfordre en voksesentrert norminstans. Hvis analyseverkene har vist en ting, så er det at de fremmer en barndomskonstruksjon hvor barnet fremstår som en aktiv aktør og skaper av egen tilværelse. Den lekende væremåten og forståelsen for lek og barns samspillsmønstre er sentralt i dette. De tekstlige virkemidlene er også her avgjørende for det barnesynet som skapes, og den skjønnlitterære konstruksjonen av aldersadekvate rollemodeller i forhold til både lek og språkkompetanse. Det er en helhet som er like aktuell i lys av Rammeplan for barnehagen, språk- og lekekompetanse, likeverd, medvirkning og mestring, samt for den litterære analysen.

Verkene vektlegger et perspektiv som ikke bare fremmer identifikasjon, men et barneperspektiv og et barnesyn som understøtter både forståelsen for barns egne uttrykksformer, verbalt og ikke-verbalt. Medvirkning og selvhevdelse er viktige stikkord og man ser hvordan litteraturen kan forholde seg til barnas egne uttrykksformer og samspillsmønstre, både for den pedagogiske praksis og den estetiske, skjønnlitterære opplevelsen. Analysen viser hvordan tekstlige strategier skaper en barnelitteratur hvor lek både kan skape og utgjøre hele handlingsrom. Det er en fremstilling av den vanlige hverdagen, av en lekende væremåte og innstilling til verden. Og det er slik barneperspektivet formes: gjennom repetisjoner i viktige handlinger, hyperboler, anerkjennende språkbruk og et uendelig handlingsrom. Det er en fremstilling av barn i lek, hvor alle begrensninger oppheves og språk og alder ikke fremstår som et problem, men en viktig ressurs og styrke for de ulike hovedpersonene våre.

Bibliografi

Andersen, Per Thomas. (2012). «Fortellerkunstens elementer». I I T. Andersen, G. Mose, T. Norheim (red) *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax forlag A/S.

Bache-Wiig, Harald. (1996). *Norsk barnelitteratur – lek på alvor. Glimt gjennom hundre år*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Bache-Wiig, Harald. Linhart, Silje. Hornæs. (2012). «Barne- og ungdomslitteratur», I T. Andersen, G. Mose, T. Norheim (red) *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax forlag A/S.

Bae, Berit. (2007, 10.1). «Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage». Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bergström, Gunilla. (1997). *Fly! Sa Albert Åberg*, oversatt til norsk av Tor Åge Bringsværd. Originaltittel: *Flyg, sa Alfons Åberg*. Cappelen.

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

Birkeland, Tone. Mjør, Ingeborg. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm.

Booth, Wayne. (1961). *The Rhetoric of Fiction* (2. utgave fra 1983). Chicago/London: The University of Chicago Press.

Bringsværd, Tor Åge. Holt, Anne G. (2015). *Karsten og Petra leker teater*. Cappelen Damm.

Chatman, Seymour. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University press.

Claudi, Mads B (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksson, Eva. Moroni, Lisa. (2016). *Julia gjemmer seg*. (Originaltittel: *Julia gömmer sig*, 2015). Oslo: Omnipax forlag.

Fiske, Anna. (2015). *Hemmelige hytter*. Cappelen Damm forlag.

Genette, Gérard. 1997 [1987]: "Introduction", i *Paratexts. Thresholds of interpretation*, oversatt av Jane E. Lewin, Cambridge, s. 1–15

Genette, Gérard. (1972) 1980. *Narrative Discourse. An essay in Method*, oversatt av Jane E. Lewin. New York: Cornell University Press.

Hagemann, Sonja. (1978). *Barnelitteratur i Norge 1914–1970[1974]*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Iser, Wolfgang 1981 [1975: "Tekstens appelstruktur", oversatt av Gunver Kelstrup, i Gunver Kelstrup og Michel Olsen (red.) *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, Borgen, s. 102–33

Iser, Wolfgang. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Konvensjonen om barns rettigheter. (2005). «Generell kommentar nr. 7». Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Mjør, Ingeborg. (2012). Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie – perspektiv på forskning og kritikk. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 3(1).

Munch, Anita Thorolvsen. (2010, 20.12). «Barnebok for liten, barnebok for stor. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-universitetet-i-oslo-kunst-og-litteratur/barnebok-for-liten-barnebok-for-stor/804596>

Nikolajeva, Maria. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press

Nodelman, Perry. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Öhman, Margareta. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Öhman, Margareta. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Stockholm: Gothia Fortbilning AS.

Okstad, K. A. 2008.

«Gi eksperimentell litteratur til barna». Hentet fra <http://forskning.no/kunst-og-litteratur-sprak/2008/07/gi-eksperimentell-litteratur-til-barna>

Ommundsen, Åse Marie: «Avkolonisert barndom, koloniserende teori?» I Edda 2,2012.

Painter, Claire. Martin, J.R. Unsworth, Len. (2014) *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Great Britain: Equinox Publishing Ltd.

Ramfjell, Astri. (2011). *Barnet i teksten. Leserolle og barndomskonstruksjon i forkynnende fortellinger for barn*. Oslo: IKO-forlaget.

Renberg, Tore. Torseter, Øyvind. (2010). *Gi gass, Ine*. Oslo: Cappelen Damm.

Renberg, Tore. Torseter, Øyvind. (2011). *He He, Hasse*. Oslo: Cappelen Damm.

Renberg, Tore. Torseter, Øyvind. (2013). *Vaffelmøkk*. Oslo: Cappelen Damm.

Shavit, Zohar. (1997). «Teksters ambivalente status». I Harald Bache-Wiig (red), *Nye veier til barneboka*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS.

Syversen, Therese Garshol. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Veen, Bjørn. Eide, Therese. (2019). *Pinnelek*. Oslo: Fortellerforlaget.

Vidnes-Kopperud, Bodil. (2011). *Nilsen og lekegrinda*. Oslo: Cappelen Damm.

Vidnes-Kopperud, Bodil. (2012). *Nilsen og krokodillemamma*. Oslo: Cappelen Damm

Wolde, Gunilla. (2019). *Thomas og Emma leker inne*, oversatt fra svensk av Andrea Aurdal. Oslo: Aschehoug.