



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Danningspotensiale i barnebøker om seksualitet  
En litterær analyse av barns seksualitet og sosialt kjønn i *Tjuven* (2008) av  
Rune Belsvik og *Sesam, sesam* (2017) av Gro Dahle

Potential to initiate Bildung in children's  
literature on sexuality

A literary analysis of children's sexuality and gender in *Tjuven* (2008) by  
Rune Belsvik and *Sesam, sesam* (2017) by Gro Dahle

**Katinka Schea Olsen**

Master i barne- og ungdomslitteratur

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Hege Emma Rimmereide

14. mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Sammendrag

Denne oppgaven tar mål av seg å undersøke på hvilke måter barnelitteratur som fremstiller barns seksualitet har potensiale til å iverksette danning, i tillegg til å undersøke på hvilke måter barns seksualitet og sosialt kjønn blir fremstilt i *Tjuven* (2008) av Rune Belsvik og *Sesam, sesam* (2017) av Gro Dahle. Hovedmotivasjonen for oppgaven er den nye, tverrfalige delen av læreplanen som fordrer å løfte emnene seksualitet og kjønn inn i samtlige fag.

Bøkene i materialet skiller seg ut fra annen barnelitteratur som omhandler seksualitet ved at barnas seksualitet blir fremstilt ut fra et barneperspektiv og utgjør en sentral del av handlingen. Avhandlingen består av en litterær analyse av materialet der det i hovedsak er anvendt perspektiver fra Hans-Georg Gadamer, Michel Foucault, Maria Nikolajeva og Martha Nussbaum for å svare på problemstillingen.

Funnene i nærlesingen viser at *Tjuven* fremstiller barnas seksualitet positivt og på barnas premisser. Hva gjelder sosialt kjønn følger boken et tradisjonelt kjønnsrollemønster, men det finnes eksempler der narrativet utfordrer eksisterende kjønnsnormer. I boken gis leseren rom til undring, og diskursen rundt seksualitet og sosialt kjønn forbeholdes barna i fortellingen. Disse funnene viser at *Tjuven* kan ha potensiale til å iverksette danning. I *Sesam, sesam* fremstilles barneseksualiteten i større grad ambivalent, delvis fordi barneperspektivet brytes av en forteller som tendenserer til pedagogiserende og dermed snevrer inn undringsrommet. I diskursen omkring barneseksualiteten overkjøres protagonisten av en voksen stemme. Dermed har kanskje ikke *Sesam, sesam* i like stor grad som *Tjuven* et potensiale til å iverksette danning.

## Abstract

The purpose of this thesis is to examine in which ways children's literature that depicts children's sexuality has a potential to initiate Bildung, in addition to how children's sexuality and gender is depicted in the material. The main motivation for the thesis is the new multidisciplinary part of the curriculum that requires the topics of sexuality and gender be included in all subjects.

The starting point of the thesis are two books written for children: *Tjuven* by Rune Belsvik and *Sesam, sesam* by Gro Dahle. These books stand out because the children's sexuality is depicted from the child's point of view and compose a major part of the narrative. The thesis consists of a literary analysis of the material where perspectives from mainly Hans-Georg Gadamer, Michel Foucault, Maria Nikolajeva and Martha Nussbaum is being applied to answer the research question.

The findings show that in *Tjuven* children's sexuality is generally depicted in a positive manner and on the children's premises. The gender roles are mostly traditional, however there are some examples where gender norms are being challenged through the narrative. The narrative evokes wonder in the child reader, and the discourse on children's sexuality and gender is kept within the children's domain. Based on these findings, *Tjuven* can potentially initiate Bildung. In *Sesam, sesam*, the children's sexuality is depicted more ambivalently, partly because the child's perspective is interrupted by an overly pedagogical narrator that narrows the possibilities to wonder. Also, the child is sidelined by adult ideology in the discourse on children's sexuality and gender. Thus, the potential to initiate Bildung is less prominent in *Sesam, sesam*.

## Forord

Å skulle levere fra seg prosjektet nå føles både vedmodig og riktig. Vedmodig fordi jeg føler det er så mye mer jeg burde utforske på feltet, samtidig som det markerer slutten på min tid som student. Riktig fordi jeg ser frem til å ta med meg perspektivene jeg går ut av skriveprosessen med inn i klasserommet. Fra å drømme om å være evig student føler jeg meg endelig klar for å tre inn i rollen som lærer og alt den har å by på.

Skriveåret har vært preget av flere opp- og nedturer, og Covid-19 sørget for at masterskrivingen ble en ekstra ensom prosess. Det er likevel noen som fortjener en del av æren for at jeg har kommet meg i mål.

Først og fremst stor takk til min veileder Hege Emma Rimmereide for grundige tilbakemeldinger og råd, og for å ha vist forståelse og tålmodighet med meg underveis i skriveprosessen. Ikke minst for å ha hatt troen på meg når jeg ikke har hatt det selv.

Takk til mine medstudenter Bjørg og Ida for fine stunder på Cafe Opera første masterår, og for å ha kunnet dele felles frustrasjon over oppgaven via FaceTime i koronatiden. Spesielt takk til Ida for hjelp med formuleringer i det engelske sammendraget.

Og tusen takk til Kelvin, som utfordrer meg, heier på meg, og alltid er der.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	6
1.2 AVGRENSING AV OPPGAVEN .....	8
1.3 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.4. BESKRIVELSE AV OG BEGRUNNELSE FOR MATERIALE .....	9
1.5 TIDLIGERE FORSKNING .....	11
<b>2 BAKGRUNN</b> .....	<b>12</b>
2.1 HVA ER BARNELITTERATUR? .....	12
2.2 HVORFOR LESE SKJØNNLITTERATUR I SKOLEN? .....	15
2.3 HVA ER DANNING? .....	17
2.4 HVA ER (BARNE)SEKSUALITET? .....	19
2.5 HVA ER (SOSIALT) KJØNN? .....	21
2.6 BARNELITTERATUR – «DET ER GODT NOK, MEN KUNST? IKKE TALE OM!» .....	22
2.7 EFFERENT OG ESTETISK LESING .....	23
<b>3 METODE</b> .....	<b>26</b>
<b>4 TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>28</b>
4.1 DEN HERMENEUTISKE FORSTÅELSESSIRKELEN .....	28
4.2 SEKSUALITET, MAKT OG VITEN .....	29
4.3 TID OG MAKT I DEN DIDAKTISKE RELASJONEN.....	34
4.4 BARNELITTERATURENS SUBVERSIVE POTENSIALE .....	37
4.5 DEN NARRATIVE FORESTILLINGSEVNE .....	39
4.6 KVINNEN SOM «DEN ANDRE» .....	42
4.7 DEN ALLMEKTIGE MOR OG MA(K)TSTRUKTURER.....	43
4.8 MADONNA/HORE-KOMPLEKSET .....	45
4.9 BILDEBOKTEORI.....	45
<b>5 LITTERÆR ANALYSE</b> .....	<b>48</b>
5.1 ANALYSE AV TJUVEN .....	48
5.2 JOLVERS SEKSUALITET .....	49
5.3 MAKTFORHOLD I <i>TJUVEN</i> .....	55
5.3.1 MOR OG JOLVER .....	55
5.3.2 FORTELLER OG FOKALISERT BARNSTEMME .....	58
5.4 «SANNHETER» OM SEKSUALITET OG SOSIALT KJØNN .....	60
5.5 ANALYSE AV <i>SESAM, SESAM</i> .....	64
5.6 ALS SEKSUALITET .....	65
5.7 MAKTFORHOLD I <i>SESAM, SESAM</i> .....	67
5.7.1 MOREN/ AL .....	67
5.7.2 FORFATTER/FOKALISERT BARNSTEMME .....	70
5.8 SANNHETER OM SEKSUALITET OG KJØNN .....	72
<b>6 KONKLUSJON</b> .....	<b>75</b>
<b>7 VEIEN VIDERE</b> .....	<b>77</b>
<b>8 AVSLUTNING</b> .....	<b>77</b>
<b>PRIMÆRLITTERATUR</b> .....	<b>78</b>
<b>SEKUNDÆRLITTERATUR</b> .....	<b>78</b>

## 1 Innledning

Når Al oppdager porno på datamaskinen gjør han seg sin første seksuelle erfaring. Det er både ekkelt og deilig. Når han blir oppdaget av moren sin er det imidlertid flaut både for Al og moren. Rundt middagsbordet har de en samtale om hva porno er. Men klarer moren egentlig å snakke med sønnen om den gryende seksualiteten, eller snakker hun i realiteten over hodet på han? Går Al ut av situasjonen med nye perspektiver som han kan knytte til sin egen virkelighet og forståelse eller simpelthen bare med flere spørsmål?

Mange opplever det som vanskelig å snakke med barn om seksualitet. Man opplever kanskje at seksualiteten tilhører de voksnes sfære, og for mange vil det sitte langt inne å erkjenne at man faktisk hadde en seksualitet som barn. Erkjennelsen rommer ofte fortrenge minner fra egen barndom, erfaringer man helst ikke vil vedkjenne seg ved som voksen. I et intervju om kritikken av *Tjuven* snakker forfatter Rune Belsvik åpent om at de seksualiserte episodene i boken er inspirert av egen barndom, og erkjenner samtidig at det var ubehagelig å hente frem disse minnene igjen fordi han ble konfrontert med egne seksuelle opplevelser som barn (Landfad, 2018).

Men faktum er at barn også har en seksualitet; de er nysgjerrige og begynner tidlig å utforske kroppen sin (Bufdir, 2019). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) er et statlig fagorgan under Barne- og familiedepartementet på områdene barnevern, barn, ungdom og oppvekst, adopsjon, familievern, likestilling og ikke-diskriminering og vold og overgrep i nære relasjoner. Ifølge dem er utforsking og seksuell lek med andre barn er en naturlig måte å bli kjent med sin egen kropp og sine egne grenser. Det er imidlertid viktig at vi som voksne anerkjenner disse erfaringene på samme måte som vi anerkjenner at barnet prøver og feiler på andre livsområder (Bufdir, 2019). Seksualiteten er et viktig aspekt ved det å være menneske, og dermed en viktig del av danningen vår.

Jeg tror at å lese litteratur som skildrer barns seksuelle utforsking kan være en fin måte å anerkjenne barnets seksualitet som noe naturlig, noe «alle» gjør. Slik oppmuntrer vi barn til å være nysgjerrige på egen kropp og viser at seksualiteten ikke er noe man skal skamme seg

over. Samtidig er behovet for en sunn dialog rundt disse temaene kanskje viktigere i dag enn noen gang tidligere. Med hver sin smarttelefon har barn tilgang på internett allerede fra førsteklassesalder – en arena der de risikerer å bli eksponert for både eksplisitt seksuelt innhold og idealer og forventinger om hvem de bør være i relasjon til andre. På internett blir barnet presentert for en voksen seksualitet allerede før de har blitt kjent med sin egen. Jeg har tro på at skjønnlitteratur som tematiserer barns seksualitet kan fungere som en motvekt, en representasjon av virkeligheten de kan kjenne seg igjen i. Slik kan man kanskje skape en trygghet for barna, en forståelse av at det de gjennomgår er helt normalt og ikke noe å skamme seg over. Derfor vil jeg undersøke barnelitteraturens danningspotensiale gjennom en positiv fremstilling av barneseksualiteten.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Barn og unge seksualiseres i stor grad på sosiale medier og har tilgang til smarttelefoner allerede fra tidlig barneskolealder. Likevel oppleves seksualitet fremdeles som et tabu å snakke med barn om, da spesielt barns egen seksualitet.

På skolen fokuserer man ofte på å snakke om negative opplevelser rundt egen seksualitet, da gjerne uønsket seksuell oppmerksomhet og overgrep. Det snakkes imidlertid lite om utforskning av egen kropp og seksualitet. Ifølge Pia Friis og Margrete Wiede Aasland blir til og med den positive seksualiteten som vil bidra til utvikling av en sunn seksuell helse usynliggjort, avledet og avvist (Friis & Aasland: Guldahl, 2019, s. 21). Dette kan være med på å bidra til at barns seksualitet forblir et tabubelagt tema.

Læreplanen som trådte i kraft 1. august 2020 fordrer imidlertid et tverrfaglig arbeid med temaene seksualitet og kjønn i alle fag. Målet med det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» er nemlig å «... gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Blant aktuelle områder innen temaet finner vi «Seksualitet og kjønn», samt «Verdivalg og betydning av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hovedfokuset i min oppgave er hvorvidt litteraturen har

danningspotensiale med hensyn til seksualitet, med spesielt fokus på å motvirke skam. Dermed er «å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» knyttet til seksualitet det området som er mest relevant for min oppgave.

Ifølge Bufdir kan barn utvikle skam rundt egen seksualitet ut fra hvordan omgivelsene reagerer på deres handlinger (Bufdir, 2019). Ved å snakke åpent med barn om kropp, følelser og seksualitet signaliserer man at nysgjerrighet om egen og andres kropp ikke er noe hemmelig eller feil. På denne måten kan man unngå at barnet føler skam og utrygghet rundt egen seksualitet, samt invitere barnet til å være nysgjerrig og sette ord på følelsene sine. For å kunne sette grenser for seg selv må barnet også vite noe om sin egen seksualitet og oppfordres til å lytte til seg selv. Slik lærer man også å respektere andre menneskers følelser og grenser. Forskning viser at kunnskap om seksualitet og seksuell helse fører til at ungdom debutterer senere, er flinkere til å bruke prevensjon og utvikler et positivt forhold til egen seksualitet og intimitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15). Med andre ord burde man anse det som like viktig å snakke om den positive seksualiteten som den negative.

Det finnes flere eksempler på litteratur om seksualitet og kropp for barn, men materialet jeg baserer min analyse på skiller seg ut ved at den positive seksualiteten som skildres tilhører barnas domene. Dermed har de potensiale til å løfte frem de positive aspektene ved barns egen seksualitet som ikke så ofte blir snakket om. Jeg tror det ligger et stort potensiale i å løfte tematikken inn i norskfaget og litteraturundervisningen fordi den litterære distansen kan skape en trygg sfære der elevene får muligheten til å leve seg inn i karakterenes første seksuelle opplevelser.

Det er ikke gitt at litteratur som fremstiller barns seksuelle utforskning har et iboende danningspotensiale. Derfor vil jeg også problematisere aspekter ved bøkene i mitt materiale som kan virke negativt i dannelsesøyemed. I kraft av å være voksne har vi makt til å bestemme hvilke perspektiver eller «sannheter» vi presenterer for barna. Derfor vil jeg også undersøke om det er aspekter ved materialet i min oppgave der den voksne overkjører barnet i diskursen omkring seksualitet. Samtidig fremstiller både *Tjuven* og *Sesam, sesam* gutter som ser på porno av kvinner, og begge bøker skildrer det man kan kalle et tradisjonelt



kjønnsrollemønstre. Derfor ønsker jeg også å undersøke på hvilke måter sosialt kjønn blir fremstilt i bøkene med hensyn til å bekrefte eller utfordre eksisterende kjønnsnormer.

Jeg har utformet følgende problemstilling for min oppgave: *Hvilke «sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn blir fremstilt i Rune Belsviks Tjuven og Gro Dahles Sesam, sesam, og på hvilke måter har bøkene potensiale til å bidra til danning?*

Problemstillingen er todelt fordi jeg mener på hvilke måter seksualitet og sosialt kjønn blir fremstilt i bøkene er et premiss for dannelsespotensialet.

## 1.2 Avgrensning av oppgaven

Fordi jeg er norsk-, og ikke engelsklærer var det en naturlig avgrensning å skrive om norsk barnelitteratur. På feltet finnes det flere eksempler på litteratur om seksualitet og kropp for barn. *Tjuven* og *Sesam, sesam* skiller seg imidlertid ut fordi de er skjønnlitterære fortellinger som skildrer barnas seksualitet fra et barneperspektiv. Dette skaper en naturlig avgrensning til annen norsk barnelitteratur som tematiserer seksualitet. Samtidig er både Belsvik og Dahle anerkjente forfattere innenfor barnelitteraturfeltet som har skrevet flerfoldige bøker for barn. At begge to opplevde å bli kalt pedofile ved utgivelsen av bøkene i mitt materiale gjør det interessant å analysere nettopp disse to bøkene i sammenheng (Landfad, 2018).

Avhandlingen tar mål av seg å undersøke hvorvidt *Tjuven* og *Sesam, sesam* har potensiale til danning «som de er», altså ikke i forbindelse med oppgaver, litteratursamtaler eller andre måter å «måle» elevenes forståelse på. Oppgaven avgrenser seg dermed til en skjønnlitterær analyse av bøkens iboende dannelsespotensiale, og jeg har gjort et valg om å ikke bevege meg ut i felten.

Jeg vil se undersøke hvilke likheter og ulikheter som finnes i *Tjuven* og *Sesam, sesam* i måten de fremstiller barneseksualiteten og sosialt kjønn – og hvorvidt og på hvilke måter de har potensiale til å bidra til danning. I den skjønnlitterære analysen anvender jeg perspektiver fra litteraturteori i tillegg til filosofisk, feministisk og psykoanalytisk teori for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette innebærer at jeg har valgt bort andre perspektiver.

### 1.3 Disposisjon for oppgaven og forskningsspørsmål

Oppgaven er delt inn i to hoveddeler; en teoretisk del og en analysedel. Verken danning, seksualitet eller maktstrukturer er begreper med enkle, entydige definisjoner, og er årsaken til at det teoretiske fundamentet i oppgaven er av et såpass stort omfang. I den teoretiske delen av oppgaven vil jeg vise på hvilke måter den utvalgte teorien er relevant for analysen av bøkene i mitt materiale. I analysedelen anvender jeg teorien til å få øye på de aspektene ved materialet som jeg etterspør i forskningsspørsmålene. Underveis i analysen vil jeg kommentere på hvilke måter funnene gir svar på de konkrete forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg gi en helhetlig oppsummering der jeg knytter funnene til problemstillingen.

Jeg har utformet tre forskningsspørsmål jeg vil besvare i analysen:

*På hvilke måter fremstiller bøkene hovedpersonens møte med seksualitet, og hvilket dannelsespotensial ligger i disse fremstillingene?*

*Hvordan virker makten i forholdene mor/hovedperson og fokalisert barnestemme/forteller, og på hvilke måter påvirker disse forholdene hovedpersonens forhold til egen seksualitet?*

*Hvilke «sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn produserer bøkene, og bidrar disse til å utfordre eller bekrefte eksisterende stereotyper på området?*

### 1.4. Beskrivelse av og begrunnelse for materiale

Bøkene jeg har valgt å analysere i oppgaven er *Tjuven* av Rune Belsvik (2008) og *Sesam, sesam* av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus (2017). Jeg har valgt bøkene først og fremst fordi begge skildrer den positive barneseksualiteten på en eksplisitt måte og er særegne i den forstand. I tillegg ble bøkene nokså likt mottatt av kritikere, og begge forfattere opplevde å bli kalt pedofile etter utgivelse (Landfad, 2018).

Rune Belsvik er kanskje best kjent for sine bøker om *Dustefjerten* som i utgangspunktet var et bestillingsoppdrag fra *Barnetimen* i 1990 (Slettan, 2010, s. 34). *Dustefjerten*-bøkene er preget av fantastiske innslag med menneskeliknende dyr og mennesker med dyriske

egenskaper. De skiller seg slik fra resten av Belsviks forfatterskap der han for det meste skriver realistisk slik som i *Tjuven* (Lauritsen & Allkunne, 2021). Typiske trekk ved Belsviks barnebøker er at hovedpersonen går gjennom en krise før han kommer frem til et ståsted og en identitet, samt at han skriver om erotikk og kjærlighet på en direkte måte (Lauritsen & Allkunne, 2021).

Disse trekkene finner vi igjen i *Tjuven*, der Belsvik skildrer hovedpersonen Jolvers gryende seksualitet og påbegynnende løsrivelse fra moren. I starten av fortellingen inviterer klassekameraten Bob og søskenbarnet Jolver med inn i en bod der de ser på et pornoblad klassekameraten Eline har stjålet fra storesøsteren Ramona. I boden lærer Jolver å «ta seg på tissen», før guttene «gnir seg» med Eline etter tur. Motivert av Elines lovord om at storesøsteren vil vise seg naken i bytte mot et gullsmykke stjeler Jolver penger fra morens lommebok. At Ramona tar smykket uten å vise seg fremstår som en liten krise idet foreldrene oppdager tyveriet. Jolver lyver om at han har kjøpt snop for pengene, og som straff blir han sendt til sengs uten mat. Til slutt tilgir foreldrene Jolver, og han lærer at ikke engang de kan vite hva han tenker, og at noen hemmeligheter er det lov å ha for seg selv.

Gro Dahle er kjent for å ta for seg tabubelagte temaer og har skrevet om tema man av ulike grunner har ønsket å skåne barn for, som for eksempel incest og vold i hjemmet. I *Sesam sesam* skildrer hun og Kaia Dahle Nyhus gutten Al sitt første møte med porno på internett. Det er voldsomt, skremmende, men også litt godt – helt til moren tar Al på fersken med datamaskinen. Al skammer seg over det han har sett og er redd for at moren synes han er ekkel og at hun ikke er glad i han lengre. Men ved middagsbordet benytter moren anledningen til å snakke om porno både til Al og storebroren hans, og forklarer at det ikke er farlig, men heller ikke gir et godt bilde på hvordan sex er i virkeligheten.

Etter utgivelsen av *Tjuven* i 2008 opplevde Belsvik en massiv kritikk der han blant annet ble beskyldt for pedofili og for å lage pornografi for barn. Enkelte mente boken burde utgis med varsel trekant eller til og med bli sensurert (Eriksen, 2008). Tilsvarende beskyldninger fikk også Dahle ved utgivelsen av *Sesam, sesam* i 2017 (Landfad, 2018).

Jeg synes det er interessant på hvilken måte mottakelsen av disse bøkene peker på et tabu omkring barns seksualitet der flere voksne lesere åpenbart oppfatter skildringer av en

naturlig utforskning som noe barn burde skånes for. Barn som seksuelle vesener er langt fra et nytt fenomen, slik jeg skriver om i 2.4 Barns seksualitet. Reaksjonene som vekkes blant voksne lesere når barns seksualitet blir fremstilt som noe likefrem og naturlig kan tyde på at paradigmet om «det uskyldige» barnet fremdeles til en viss grad er gjeldende. Dette skriver jeg også mer om under 2.4.

Jeg har valgt å fokusere på disse to bøkene fordi de begge eksplisitt tematiserer barns egen seksualitet som en naturlig del av barns identitetsdannelse. I tillegg fungerer pornografi som utløsende faktor for barnets seksuelle oppvåkning og utforskning i begge bøkene. Bøkene skiller seg imidlertid fra hverandre med hensyn til de voksnes rolle: I *Sesam sesam* fremstår moren som en slags pedagog som ufarliggjør og forklarer, mens barna i *Tjuven* utforsker på egenhånd uten innblanding fra de voksne. Dette aspektet vil være interessant å analysere komparativt.

### 1.5 Tidligere forskning

Jeg har ikke funnet eksempler på at noen har skrevet om danningspotensialet i skjønnlitterære barnebøker som tematiserer barns seksualitet. Konflikten i barndomsparadigmet om det uskyldige barnet versus det seksuelle barnet er imidlertid et omdiskutert fenomen internasjonalt. Et eksempel er den britiske studien *Innocence, Heterosexuality and the Queerness of Childrens Literature* som viser hvordan barnelitteratur ofte befinner seg i en konflikt mellom et ønske om å bevare barnets uskyld og samtidig presentere heteroseksualitet som norm (Pugh, 2011, s. 1). I innledningen viser redaktøren til Karin-Lesnik Oberstein sitt sitat «the child does not exist», det vil si at den implisitte barneleseren er en konstruksjon som simpelthen bare er et premiss for barnelitteraturen som sjanger (Pugh, 2011, s. 2). Fordi barnelitteratur er skrevet av voksne som ikke lengre er en del av den gruppen de skriver for, åpner barnelitteraturen som sjanger for diskusjoner om maktstrukturer (Pugh, 2011, s. 2-3). Barnelitteraturen kan være et maktmiddel i seg selv fordi den kan videreføre ideologier og dermed bidra til å regulere et samfunn, ifølge Pugh (2011, s. 3). Og studiens hovedanliggende er nettopp å vise hvordan ønsket om å bevare barnets uskyld bunner i et ønske om å konstruere barnet som heteroseksuelt (Pugh, 2011, s. 19). Det er den voksne leseren som skaper ideen om det perverse i barnelitteraturen, og i møtet med tekster som vekker anstøt bør vi dermed spørre oss selv: er teksten så pervers

som den virker, eller er det mitt ønske om å konstruere barnet som uskyldig og fremtidig heteroseksuelt som skaper ideen om det perverse? (Pugh, 2011, s. 19).

Ingeborg Sivertsen Landfad har skrevet en avhandling om barneseksualiteten som tabu i litteratur som er svært relevant for min oppgave. I avhandlingen med tittelen «*Vi snakker bare litt om sex*»: *Tabubelagt seksualitet i norsk barnelitteratur fra 1970 til 2017* (2018) gir Landfad en historisk oversikt over hvordan seksualitet har blitt tematisert i norske barnebøker fra 1970 til 2017. Hun viser til at det har skjedd et skifte; der man tidligere omtalte seksualitet i forbindelse med forplantning og dermed fra de voksnes perspektiv, har det den senere tiden kommet bøker som tematiserer barnets egen seksualitet. Her oppstår tabuet i følge Landfad, mellom det uskyldige og det seksuelle barnet. I andre del av avhandlingen ser hun nærmere på *Slangen i graset* (Sande, 2007), *Tjuven* (Belsvik, 2007) og *Sesam, sesam* (Dahle, 2017) og på hvilke måter de bryter med dette tabuet.

I artikkelen «Barnelitterære ryggmarksrefleksar. Innspel til forskningshistorie – perspektiv på forskning og kritikk» (2012) viser barnelitteraturforskeren Ingeborg Mjør til *Tjuven* av Rune Belsvik og mottakelsen den fikk ved utgivelse som et eksempel på det hun kaller barnelitteraturens emosjonelle slagside. Kritikerne som mente barn burde skånes fra boken ble avfeid av litteraturvitere som hysteriske vranglesere. Mjør argumenterer for at istedenfor å avfeie kritikken som vranglesninger, burde forskere i større grad analysere hva som ligger bak de sterke reaksjonene: «Når emosjonelle og moralske rekasjonar er ein dimensjon ved barnelitteraturen, då er slike reaksjoner eit legitimt forskingsobjekt – for en litteraturvitskapleg, humanistisk kulturforsking» (Mjør, 2012).

## 2 Bakgrunn

### 2.1 Hva er barnelitteratur?

Fremveksten av barnelitteraturen hadde en klar sammenheng med en endring i synet på barn. Oppfatningen om at barn har en spesiell posisjon og egenverdi i samfunnet har nemlig ikke alltid vært en selvfølge (Stokke & Tønnesen, 2019, s. 19). Ifølge historikeren Philippe Aries ble barndommen – altså synet på barn som grunnleggende forskjellig fra voksne – først oppdaget i renessansen og opplysningstiden (Aries: Birkeland & Mjør, 2012, s. 15). På 1800-

tallet eksisterte det ifølge Birkeland og Mjør to dominerende barndomsparadigmer som på hver sin måte illustrerer påvirkning fra religion og opplysningstid (Birkeland & Mjør, 2012, s. 15). På den ene siden har man synet på barn som noe dyrisk som må temmes, og på den andre siden har man synet på barnet som noe uskyldig som må vernes. Disse to oppfatningene kan kobles til filosofene John Locke og Jean-Jaques Rousseau (Birkeland & Mjør, 2012, s. 15). Locke betraktet barnet som en «tabula rasa», en blank tavle som måtte innprentes med målrettet læring. Han var imidlertid også opptatt av leselest, noe som forutsatte at lesestoffet ble tilpasset barna (Birkeland & Mjør, 2012, s. 15-16). Rousseau, på sin side, anså naturen som den ypperste dannelsesarenaen. Han betraktet barnet som mer i tråd med naturen enn de voksne, og hans prosjekt var å skjerme barna fra sivilisasjonen for i størst grad å bevare det rene utgangspunktet i dem. Selv om Locke og Rousseau skiller seg markant fra hverandre tok de begge til orde for en mer barneorientert opplæring som la grunnlaget for en egen barnelitteratur (Birkeland & Mjør, 2012, s. 16).

Det finnes mange kjennetegn på barnelitteratur, for eksempel enkel (barnslig) verbaltekst, barn som hovedpersoner, lengden på boken, temaer som angår barn, illustrasjoner, hvorvidt ikonoteksten appellerer til barn, hva kritikerne definerer litteraturen som i sine anmeldelser, hva voksne lesere anser som passende for barn, hva forfatteren selv definerer den som og selvsagt hvorvidt bøkene faktisk leses av barn. Det er imidlertid vanskelig å finne én fast definisjon på hva barnelitteratur er.

Ifølge Kristin Ørjasæter er det spesielt to ting som skiller barne- og ungdomslitteratur fra voksenlitteratur: hovedpersonen og det performative barneperspektivet, som fungerer slik at leseren blir involvert i det litterære universet (Ørjasæter, 2018, s. 9). Hovedpersonen er som oftest et barn, og dette barnet blir skildret som et autonomt subjekt; «dei er handlekraftige, sjølvstendige individ med tydeleg sjølvmedvit, individ som får ting til å skje.» (Ørjasæter, 2018, s. 9). Altså et barn med en mye større grad av handlingsrom og pågangsmot enn de fleste virkelige barn. Men barnelitteratur er tross alt litteratur skrevet av voksne for barn, og i tidligere barnelitteratur kom dette til syne gjennom en ovenfra-og-nedholdning. Moderne barnelitteratur er imidlertid heller preget av en fortellerstemme som inntar hovedpersonens perspektiv, og gjør det dermed lettere for barnet å identifisere seg med hovedpersonen, slik tilfellet er for både *Tjuven* og *Sesam, sesam*. Når barnet gjennom

gjennom et barneperspektiv opplever å identifisere seg med hovedpersonen kan det delta i det litterære universet med utgangspunkt i sin egen erfaring. Selv om barnelitteraturen er skrevet av voksne er det i leserens møte med teksten at kunstopplevelsen skjer (Ørjasæter, 2018, s. 10).

Selv om den moderne barnelitteraturen er mindre preget av en ovenfra-og-ned-holdning eksisterer det fremdeles et hierarki mellom voksen- og barnelitteratur. Mike Cadden skriver i *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* at ordet «children» plassert foran «novel» markerer et ideologisk hierarki mellom litteraturen for barn og voksne der det ikke eksisterer noen overlapping mellom sjangrene - de er forvist til ulike «avdelinger» på samme måte som klær for barn og voksne i en klesbutikk (Cadden, 2010, s. 303). Et slikt rigid syn på barnelitteraturen som en definert sjanger vil være problematisk i møte med for eksempel allalderlitteratur, som har til hensikt å appellere til både barnet og den voksne leseren. Og hva skjer når en forfatter utgir en barnebok, men anmeldere og foreldre betrakter den som upassende for unge lesere slik tilfellet var med både *Tjuven og Sesam, sesam*? Kanskje bør man ikke strebe etter å finne noen fast definisjon på barnelitteratur, men heller betrakte det som en organisk enhet – eller «sannhet», slik Michel Foucault ville sagt. Som Nodelman poengterer: «for the child readers for whom it is intended, children's literature cannot be identified or understood as a genre (Nodelman: Cadden, 2010, s. 303). Dette fordi barnet ikke ser barnelitteraturen, eller heller, fordi den er alt de ser. Når et barn skriver et dikt, skriver hen ikke et «barnedikt». Bare voksne gjør det fordi de er oppmerksomme på motsetningsforholdet. (Cadden, 2010, s. 303). Hva som blir betraktet som barnelitteratur av voksne dreier seg i stor grad om hva slags litteratur som er egnet for barn og vil til enhver tid være bestemt av kontekst. Selv om bøkene i mitt materiale ved utgivelse ble stemplet som upassende for barn av enkelte kritikere, hadde det nok noen generasjoner tilbake vært helt utenkelig at et forlag i det hele tatt ga ut barnebøker som omhandlet barns seksualitet. Synet på hva barnelitteratur er burde kanskje heller dreie seg om hvilken litteratur barn ønsker å lese, og hvilken litteratur som potensielt kan skape forståelse hos barn. Mitt prosjekt dreier seg rundt danningspotensialet i *Tjuven og Sesam, sesam*, og forståelse er et premiss for at dannings skal skje. Dette skriver jeg mer om under 2.3 Hva er dannings?

## 2.2 Hvorfor lese skjønnlitteratur i skolen?

Norsk er et pensummettet fag, og det er jevnlig diskusjoner om hvor stor plass skjønnlitteraturen skal ha i faget. Det moderne samfunnet stiller høye krav til elevene, som jevnlig testes i både nasjonale og internasjonale prøver som for eksempel PISA. I artikkelen «Litteratur i leseopplærings teneste? Om litteraturen og litteraturfaget» i skolen skriver Marianne Røskeland at det ser ut til å ha skjedd en svekking av litteraturens posisjon i skolen til fordel for leseopplæring (Røskeland, 2014, s. 195). Hun henviser til studier som viser at lærerne strever med å legitimere litteraturarbeidet i skolen og spør i teksten? «Kva skal vi egentleg med litteratur i ein skole prega av ferdigheiter, testar og nytteorientering, men der også danning har ein plass?» (Røskeland, 2014, 195). I artikkelen argumenterer Røskeland for at litteraturarbeid har en egenverdig *i tillegg* til en nytteverdi, og at både litteraturteori og leseteori burde være fullverdige deler av norskundervisningen.

I foredraget «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?» viser professor i nordisk litteratur Per Andersen at det finnes både pedagogiske og samfunnsmessige argumenter for at alle skal lese litteratur i forbindelse med sin opplæring (Andersen, 2011, s. 17). Ifølge han har litteraturen et spesielt potensiale til å utvikle vår evne til å sette oss inn i andre mennesker følelsesliv, noe som er forutsetningen for et velfungerende demokrati.

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Udir, 2021). Andersen argumenterer for en sjette og viktigere grunnleggende ferdighet, nemlig evnen til å leve oss inn i andres følelser. Han anser den som viktigere fordi den er avgjørende for evnen til å inngå i ethvert felleskap og for å danne relasjoner til andre mennesker (Andersen, 2011, s. 19). Uten denne evnen kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske, hevder Andersen (2011, s. 19). Å lese om andres liv er en øvelse i å forstå og utvikle empati for andres følelser uten å miste seg selv (2011, s. 20). Andersen henviser til Martha Nussbaums perspektiver på hvordan litteraturen har potensiale til å utvikle det hun omtaler som narrative emosjoner (Andersen, 2011, s. 20). Nussbaum betrakter emosjoner som sosiale konstruksjoner – de er tillært, på samme måte som våre oppfatninger, fra samfunnet. Og på samme måte som våre oppfatninger er heller ikke våre emosjoner statiske enheter, men i stadig endring. Men i motsetning til våre oppfatninger, lærer vi ikke våre emosjoner



ved hjelp av bastante påstander om verden. Vi lærer dem fremfor alt gjennom fortellinger, hevder Nussbaum (Nussbaum: Andersen, 2011, s. 20). Det dreier seg om kulturfortellinger som skaper ulike narrative emosjoner i ulike deler av verden og på forskjellige steder. Litteraturen har potensiale både til å forsterke etablerte emosjoner og å utfordre dem og på sikt endre dem. Narrative emosjoner vedrørende kjønn og kjønnsroller er sannsynligvis blant de kulturfortellingene som langsomt har endret seg mest drastisk i vår del av verden de siste 40 årene, der Andersen hevder litteraturen har spilt en avgjørende rolle (Andersen, 2011, s. 20).

Det andre punktet Andersen løfter frem er imaginasjonsevnen som grunnleggende ferdighet, det til si å kunne forestille seg noe annerledes enn det er for en selv (Andersen, 2011, s. 21). Slik man trenger øvelse for å kunne føle andres følelser, trenger man øvelse for å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen. Også her har skjønnlitteraturen et enormt potensiale; ved å lese skjønnlitteratur skrevet av mennesker fra en annen kultur eller med andre forutsetninger enn en selv får en tilgang på et annet perspektiv på saken.

Emosjoner er ikke følelser som veller opp i oss fra det ubevisste, men snarere sosiale konstruksjoner tillært i samspillet med andre mennesker (Nussbaum: Andersen, 2020, s. 20). Vi lærer vårt emosjonelle repertoar, altså på hvilke måter vi skal føle. På samme måte som med oppfatninger lærer vi også våre emosjoner fra samfunnet. Derfor er emosjoner, på samme måte som andre språklige fenomener, språklige konstruksjoner og alltid betinget av kontekst. Emosjonene er altså foranderlige – for eksempel våre emosjoner omkring barns seksualitet. Og emosjonene lærer vi fremfor alt gjennom fortellinger, hevder Nussbaum (Nussbaum: Andersen, 2011, s. 21). Andersen peker på at skolens hovedformål er å utdanne for demokratiet, for kulturen og for individet (Andersen, 2011, s. 17). Å trene evnene til å føle andre menneskers følelser og se saken fra et annet perspektiv er avgjørende for å nå et slikt mål.

Det finnes altså flere grunner til å lese skjønnlitteratur i skolen. Ifølge Røskeland har litteraturen både en nytte- og en egenverdi. Ifølge Andersen er lesing av skjønnlitteratur en helt nødvendig forutsetning for utviklingen av individet og av samfunnet. Nussbaums perspektiver utgjør en signifikant del av det teoretiske fundamentet i denne oppgaven, og vil

bli mer omstendelig behandlet i teoridelen under 4.5 Den narrative forestillingsevne.

Formålet i denne delen er å vise på hvilke måter hennes teori fungerer som et argument for lesing av skjønnlitteratur i skolen.

### 2.3 Hva er danning?

Begrepet danning kan spores tilbake til det antikke Hellas og begrepet «paideia» – en forståelse av at dannelse omfatter utviklingen av hele mennesket og at alle har en potensiell evne til danning. Paideia ble betraktet som en livslang prosess som innebar kunnskapens form og innhold, estetiske og etiske verdier (Utdanningsforbundet, 2012). I dag opererer man med et distinkt skille mellom danning og utdanning inspirert av de tyske begrepene «Bildung» og «Ausbildung» (Aase, 1988, s. 26). Bildung er et dannelsesbegrep som i høy grad er knyttet til humanvitenskapen og dreier seg om en utdanning mot et menneskelig ideal: «Det dannende menneske har gjennom å beskjeftige seg med de ytterste av de menneskelige frambringelser – filosofi, kunst, språk og historie – lagt av seg den råhet som gjør det likt dyrene. Å være dannet blir derfor synonymt med å være menneskelig» (Aase, 1988, s. 26-27). Utdanning (Ausbildung), på sin side, blir brukt om mer praktisk målrettet danning i forhold til bestemte ferdigheter og bestemte fag (Aase, 1988, s. 27).

Begrepet danning er altså et vidt begrep som rommer flere aspekter, noe som kommer særlig til syne i læreplanverket. I del to av overordnet del i læreplanen, «Prinsipper for læring, utvikling og danning», står det at: «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. (...). Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de arbeider med andre. (...). Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Udir, 2021). Det kan altså virke som om danning skjer på samtlige arenaer i skolehverdagen.

Læreplanen sier imidlertid ikke noe om hva som er forutsetningen for at danning skal skje. Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er danningen virksom i enhver situasjon der mennesket finner en egen mening i seg selv gjennom noe annet (Gadamer, 2010, s. 39). Gadamer's definisjon av danning baserer seg på en hermeneutisk metode der forståelsen

både starter og slutter hos jeget. Inspirert av Hegel hevder Gadamer at danningens formål er å heve seg fra det partikulære til det allmenne, det vil si å utvikle en evne til å løfte blikket bort fra seg selv og «orientere seg mot noe allment som kan sette grenser for, og avklare omstendighetene rundt det partikulære» (Gadamer, 2012, s. 38). Danning handler altså om å erkjenne seg selv gjennom å være noe annet. Her presenterer lesing av skjønnlitteratur et stort potensiale fordi en del av premisset nettopp er å leve seg inn i en annens virkelighet.

Også Gadamer skiller mellom «Ausbildung» og «Bildung», eller praktisk og teoretisk danning. Praktisk danning skjer eksempelvis når man tilegner seg en ferdighet, for eksempel å lese, og dermed overvinner det fremmede og gjør det til sitt eget. Teoretisk danning, som Gadamer anser som den rette veien til danning, leder utover det som mennesket umiddelbart vet og erfarer; den består i å forholde seg objektiv i møtet med det fremmede (eksempelvis barns seksualitet) og dermed kunne finne allmenne perspektiver i det fremmede (Gadamer, 2010, s. 40). Danning skjer når man erkjenner det egne i det fremmede, blir fortrolig i det fremmede, for så å vende tilbake til seg selv fra det som er annerledes (Gadamer, 2010, s. 40). Det Gadamer beskriver her ligner prosessen som foregår når man leser skjønnlitteratur; man lever seg inn i «den andres» tanker og følelser, men vender like fullt alltid tilbake til jeget.

Den teoretiske danningens kjennetegn er altså å være åpen for det andre, for andre og mer allmenne perspektiver (Gadamer, 2010, s. 42). Teoretisk danning handler ikke om å mestre noe, men å åpne seg for nye perspektiver og dermed bli et helt menneske. Denne åpenheten fordrer en kombinasjon av en varhet og et ansvar overfor «den andre» kombinert med utviklingen av en fellessans basert både på historien og på andre menneskers perspektiver. Gadamer betrakter danning i seg selv som en allmenn sans som utvikles i samspill med «den andre», og som knytter mennesker sammen. De allmenne perspektivene som den dannede er åpen for er ingen fast «sannhet», men kun perspektivene til mulige andre personer. Fenomenet danning er altså ingen målbar enhet, men foranderlig og virksom i alle retninger (Gadamer, 2010, s. 43). Av denne grunn tar Gadamer sterk avstand fra å snakke om «dannelsesmål» (Gadamer, 2010, s. 37). Dette er en viktig årsak til at jeg har valgt å ikke bevege meg ut i felten i denne studien. Fordi den teoretiske danningen er betinget av «den andre», det være seg en samtalepartner, en bok eller en annen meningsoverføring, kan man

betrakte danning som et sosialt fenomen; Ut fra Gadammers teori kan ikke danningen iverksettes ved for eksempel meditasjon. Utviklingen av en allmenn sans, eller danning, gjør mennesket åpen for den andre og for allmenne perspektiver. Danning er derfor essensielt for utviklingen av et fellesskap. Samtidig er danning avgjørende for enkeltindividets «væren» i den historiske virkeligheten.

I denne avhandlingen vil jeg forholde meg til Gadammers definisjon av begrepet «teoretisk danning», og for enkelthets skyld vil jeg kun benytte begrepet «danning». Som Gadamer påpeker er ikke danning en målbar enhet, men metoden åpner for å undersøke hvorvidt bøkene har *potensiale* til å gjøre danningen virksom. Under 4.4 Den narrative forestillingsevne og 4.5 Barnelitteraturens subversive potensiale diskuterer jeg konkret på hvilke måter danning kan skje i møtet med skjønnlitteratur.

## 2.4 Hva er (barne)seksualitet?

På Bufdirs nettsider kan man lese hva som kjennetegner barns seksualitet, samt råd om hvordan man kan snakke om seksualitet med barn i ulike aldergrupper. Innledningsvis konstateres det at barn *er* seksuelle vesener: de kan fortelle om deilige følelser i underlivet og til og med oppnå orgasme allerede som babyer (Bufdir, 2021). Barns seksualitet skiller seg imidlertid fra den voksne seksualiteten, og «å tolke barns seksualitet i et voksent perspektiv blir feil» (Bufdir, 2021). Dette kan være et tankekors med hensyn til kritikken av *Tjuven* og *Sesam, sesam*, der det kan virke som anmelderne tolket bøkene i lys av en voksen seksualitet. I min analyse vil det derfor være viktig å behandle barneseksualiteten som nettopp barns seksualitet.

Barns seksualitet er preget av nysgjerrighet og utforsking, og ifølge Bufdir er seksuelle leker helt vanlig. Det er imidlertid viktig at man som foreldre (eller lærer) anerkjenner barnets utforsking. Måten man reagerer på barnets utforsking bidrar til å forme barnets oppfattelse og følelser knyttet til seksualitet senere i livet (Bufdir, 2021). Jeg tror at å lese bøker som tematiserer barns seksuelle utforsking kan være en måte å erkjenne barneseksualiteten som noe naturlig og positivt.

Ifølge Bufdir er seksualitet en uløselig del av vår identitet allerede fra starten av livet. Å erkjenne og oppmuntre barns seksualitet har imidlertid ikke alltid vært den rådende diskursen. Professor i antropologi og sosiologi Kerry H. Robinson hevder at en årsak til dette er at synet på barn som seksuelle aktører i den vestlige verden historisk sett har vært preget av to rådende diskurser; det naturlige, normale barnet på den ene siden og det perverse og unaturlige barnet på den andre (Robinson, 2013, s. 89). Ideen om det «naturlige barnet» har blitt forsterket av utviklingsteorier som betrakter barn som «uferdige», blant annet Jean Piagets teori om at barns logiske evner utvikler seg i stadier (Raaheim, Teigen & Mørch, 2021). I diskursen om det naturlige barnet er altså ikke barnet bare seksuelt umodent, men også emosjonelt og kognitivt underutviklet og dermed ikke i stand til å forstå voksne konsepter som seksualitet og begjær (Robinson, 2013, s. 89). I den andre rådende diskursen betrakter man barnet som en pervers og seksuell «spire» som må vernes både for seg selv og for den sosiale og moralske samfunnsordenen (Robinson, 2013, s. 89). Begge disse diskursene fordrer altså en form for kontroll over barnet; enten for å beskytte «det uskyldige» eller for å legge bånd på «det perverse».

På 1950-tallet vokste en tredje diskurs rundt barnets seksualitet frem under et freudiansk perspektiv på barns seksualitet som normal, naturlig og essensiell for barns intellektuelle utvikling (Robinson, 2013, s. 90). Diskursen ble forsterket gjennom Benjamin Spocks syn på den naturlige barneseksualiteten der foreldre ble oppmuntret til å være åpne for barns seksuelle nysgjerrighet (Robinson, 2013, s. 90). Diskursen rundt barns seksuelle handlinger skulle imidlertid begrense seg til hjemmet, da barn har en tendens til å vise «an inconvenient degree of sexual curiosity and pleasure» (Jenkins i Robinson, 2013, s. 90). Barneseksualiteten ble altså fremdeles til en viss grad markert som et tabu.

En fjerde diskurs Robinson trekker frem er ideen om barns heteronormativitet, det vil si et syn på at barns seksualitet er betinget heteroseksuell, også for dem som betrakter barn som aseksuelle eller med en latent seksualitet som først viser seg i puberteten. Denne diskursen har blitt avdekket og utfordret av blant andre Judith Butler, som peker på at forståelsen av seksualitet er koblet til biologi og den kjønnete kroppen (Robinson, 2013, s. 90). Hennes teori om sosialt kjønn blir nærmere presentert under 2.5 Hva er (sosialt) kjønn? Koblingen mellom biologisk kjønn og seksualitet er imidlertid ikke naturlig, men heller sosialt betinget

ved hjelp av kjønnsnormer (Robinson, 2013, s. 90). Med andre ord er det de voksne og samfunnet for øvrig som kjønner barna. Ifølge Steven Bruhm & Natasha Hurley er denne paradigmen fremdeles gjeldende; «(...) children are (and should stay) innocent of sexual desires and intentions. At the time time, however, children are also officially, tacitly, assumed to be heterosexual. ” (Bruhm & Hurley I Pugh, 2011, s. 1).

Felles for disse fire diskursene rundt barns seksualitet er at de mangler barnas stemme – det er simpelthen voksne analyser av barns seksualitet. Som Danielle Egan og Gail Hawkes påpeker: “children’s sexuality within dominant discourse is still ideologically dependent on what adults deem to be socially acceptable” (Egan & Hawkes, 2009, s. 393; Robinson, 2013, s. 91). Barn og ungdoms seksuelle handlinger har tradisjonelt blitt forstått som en utfordring av voksenmakten, hevder Robinson (2013, s. 91). Man betrakter gjerne barns seksuelle utforskning og handling som et overtramp i maktforholdet voksen/barn, når det i virkeligheten dreier seg om en viktig del av barnets identitetsdannelse. Med den seksuelle erfaringen får barnet kontroll over egen kropp, forståelse og mulighet til å utforske ulike måter å uttrykke kjønn og seksualitet på, blir selvsikre nok til å utfordre gruppepress, får en forståelse av egne rettigheter og lærer å ta ansvar for egne beslutninger (McKee et al. 2010, i Robinson, 2013, s. 91). Ideelt sett burde barndommen være et sted for utforskning og hvor ulike seksuelle og kjønnede væremåter blir muliggjort. Vi som voksne og lærere kan legge til rette for dette ved å erkjenne barneseksualiteten som en naturlig del av utviklingen.

Bøkene i mitt materiale vakte oppsikt ved utgivelse, og som vi ser er det antakeligvis fordi de bryter med hva enkelte voksne betrakter som sosialt akseptabelt. I min oppgave vil jeg derfor behandle barneseksualiteten som nettopp det den er – barns seksualitet – og undersøke hvorvidt bøkene i mitt materiale kan fungere som en erkjennelse og en bekreftelse av at seksualitet og seksuelle erfaringer er naturlige og positive - og en viktig del av danningen.

## 2.5 Hva er (sosialt) kjønn?

På samme måte som biologisk kjønn blir sosialt kjønn delt inn i to kategorier; han- og hunkjønn. I motsetning til biologisk kjønn blir imidlertid det sosiale kjønn knyttet til

kjønnsroller, altså forventninger i samfunnet. Dermed er sosialt kjønn en del av den konstruerte identiteten – det er noe vi «gjør» fremfor noe vi «er».

I boken *Gender Trouble* skriver den amerikanske filosofen Judith Butler om distinksjonen mellom biologisk og sosialt kjønn (1990). Hun betrakter det biologiske kjønn som det man er født med, mens det sosiale kjønn er hvordan man utfører sitt kjønn. Hun forstår sosialt kjønn som måten kvinner og menn repeterer spesifikke språklige og kroppslige ytringer som dermed skaper en diskurs om hva en mann eller kvinne skal være. Det er i performativiteten av kjønn man danner og opprettholder normen for hvordan kjønn praktiseres i ulike kulturer og sosiale sammenhenger. Det foreligger altså ikke noen fast «sannhet» om hva sosialt kjønn er, det er vi, i måten vi iscenesetter oss selv, som skaper normene for hva kjønn skal være (Butler, 1990, s. 140).

En analyse av kjønn er ifølge Butler ikke bare en undersøkelse av hva kvinner og menn gjør. Det er en undersøkelse av på hvilke måter verden som omgir oss er kjønn og på hvilke måter det påvirker oss, vår identitet, hverdagslige aktiviteter og alle andre resultater av menneskelig oppførsel. Ifølge Butler oppstår altså ikke det sosiale kjønn i et vakuum, men er et resultat av normer som legger føringer på hvordan man skal utøve kjønn sitt. (Butler, 1990, s. 140). I en slik forståelse av sosialt kjønn ligger det også et potensiale til endring. Dersom man betrakter det sosiale kjønn ikke som en fast enhet, men simpelthen som måten vi til enhver tid utfører kjønn på basert på gjeldende normer og forventninger, finnes det også muligheter for å endre måten vi utfører det sosiale kjønn på.

Når jeg undersiker på hvilke måter sosialt kjønn blir fremstilt i *Tjuven* og *Sesam, sesam* med hensyn til å bekrefte eller utfordre eksisterende kjønnsnormer vil jeg basere det på Butlers perspektiver på sosialt kjønn.

## 2.6 Barnelitteratur – «Det er godt nok, men kunst? Ikke tale om!»

Et spørsmål som til stadighet blir tatt opp til debatt er hvorvidt barnelitteratur som forskningsfelt hører hjemme innenfor pedagogikk eller kunstfeltet. Den anerkjente danske forfatteren Per Højholt uttalte på begynnelsen av 1990-tallet at barnelitteratur aldri vil kunne bli kunst og alltid vil være pedagogikk fordi den innebærer en voksen som skriver til et

barn med en intensjon om kunnskapsformidling. «Hvis jeg skulle skrive for barn, måtte jeg tage hensyn, som ikke rager kunsten, men rager langt ind i pædagogikken. Som sagt: Det er godt nok, men kunst? Ikke tale om...» (Højlholt: Weinreich 1994, s. 7). Den danske barnebokforskeren Torben Weinreich er enig med Højlholt på ett punkt: at barnelitteratur er, og alltid vil være, pedagogisk i en eller annen forstand (Weinreich, 2008, s. 51). Dette betyr imidlertid ikke at den er didaktisk, altså direkte belærende og holdningsskapende. Ifølge Weinreich er barnelitteraturen pedagogisk fordi den alltid vil bære i seg forestillinger om hva et barn er, hvilke historier barn har særlig glede av og hvilke fortellinger et gitt samfunn ønsker å formidle til barn. Barnebokforfattere skriver gjerne med et «lys i enden av tunnelen» eller med et mål om å gi barna tro på seg selv og livet, men slike pedagogiske grep bidrar ikke nødvendigvis til å nedgradere barnelitteraturen som kunst, hevder Weinreich (Weinreich 2008, s. 51). Det er først når forfatteren «alt for håndfast sørger at bemærkte sig ikke blot værket, men også barnets oplevelse af det» at man kan snakke om en dårlig pedagogikk (Weinreich, 2008, s. 51). Dette betyr ikke nødvendigvis at verk med tydelige didaktiske pekefinger skal avskrives som kunst. Weinreich peker på andre kunstformer der skaperen har en åpenbar didaktisk eller ideologisk hensikt med verket, men som fremdeles blir ansett som kunst i aller høyeste grad – blant annet eksemplifisert med Ibsens skuespill. Når Ibsen viser frem samfunnsmessige forhold ligger det et tilsynelatende ønske om å påvirke mottakeren, og derfor kan man ikke definere kunst som noe upedagogisk og aldri didaktisk, slik man heller ikke kan utelukke barnelitteraturen fra kunsten ved å henvise til bundethet til det pedagogiske (Weinreich, 2008, s. 52).

## 2.7 Efferent og estetisk lesing

Når vi etablerer et syn på at barnelitteratur kan være kunst, dukker spørsmålet om hvordan vi skal forholde oss til det estetiske ved barnelitteraturen opp. I boken *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1994) skiller den amerikanske litteraturprofessoren Louise Rosenblatt mellom to ulike måter å lese tekster på som hun kaller efferent og estetisk lesing. Disse skiller seg fra hverandre både på grunn av forhold som befinner seg i selve teksten og fordi måten vi leser på har betydning for hva vi blir sittende igjen med etter å ha lest teksten. Når vi skumleser en tekst for å finne ut hvor mange egg som skal i pannekakerøren leser vi for eksempel markant annerledes enn når vi leser et dikt av Olav H. Hauge. Man leser med et konkret mål i sikte (antallet egg), og



leserens primæranliggende er å hente eller løfte ut denne informasjonen ut av teksten. Derfor kaller Rosenblatt denne typen lesing efferent, som kommer av det latinske verbet «efferre», oversatt til «to carry away» (Rosenblatt, 1994, s. 24). Motpolen, eksempelvis å lese nettopp et dikt av Hauge, kaller Rosenblatt estetisk lesing. Her er ikke leserens oppmerksomhet rettet mot et konkret mål etter lesingen, men heller det som skjer underveis i lesingen. Leseren fokuserer på assosiasjoner, følelser, holdninger og ideer som ordene og dets referenter vekker i han eller henne, og ved å «lytte til» seg selv kombinerer leseren disse elementene til en meningsfull struktur. I estetisk lesning er altså leserens oppmerksomhet rettet direkte mot hva han eller hun opplever gjennom sitt forhold med den spesifikke teksten (Rosenblatt, 1994, s. 25).

Den store forskjellen mellom estetisk og efferent lesning ligger altså i leserens handling i forhold til teksten. På den ekstreme enden av spektrumet frakobler leseren sin oppmerksomhet så mye som mulig fra de personlige og kvalitative elementene i søken etter konkrete biter av informasjon i teksten. På den estetiske enden av skalaen blir leserens primæranliggende oppfylt underveis i lesingen, da han eller hun fokuserer på selve leseopplevelsen (Rosenblatt, 1994, s. 27).

Forskjellen mellom de to lesemåtene betyr imidlertid ikke at de ikke kan kombineres. Ifølge Rosenblatt vil de fleste lesninger befinne seg et sted i midten mellom estetisk og efferent lesing. Dette mellomrommet mellom de to ytterpunktene kaller Rosenblatt et kontinuum, og hun mener det er viktig at lesere gjøres kjent med de ulike lesemåtene slik at de kan gjøre aktive valg ut fra hvilken teksttype de står overfor (Rosenblatt, 1994, s. 35). I tillegg til litteraturen mener Rosenblatt at spennet mellom estetisk og efferent påvirker måten vi leser alt som befinner seg rundt oss. Ifølge henne forholder vi mennesker oss til verden med følelse og innlevelse på den ene siden, og overblikk og sammenheng på den andre. Den samme teksten kan bli lest efferent den ene dagen og estetisk den neste, avhengig av hva målet med lesingen er (Rosenblatt, 1994, s. 36). Hun hevder likevel at lesing av skjønnlitteratur må skje med utgangspunkt i den estetiske lesemåten. Der man med en samfunnsfaglig tekst gjerne kan klare seg med et sammendrag, vil man aldri få fullt utbytte av en skjønnlitterær tekst på samme måte fordi opplevelsen ligger i selve lesingen av teksten. Leseren er essensiell for å kunne lese estetisk.

Hvorvidt man leser en skjønnlitterær tekst efferent eller estetisk er vanligvis opp til leseren selv. I skolen knytter man imidlertid ofte lesing av skjønnlitteratur til oppgaver som skal løses underveis eller i etterkant av lesingen. Et typisk eksempel er leseoppgavene på nasjonale prøver, der elevene testes i hvorvidt de greier å hente ut konkret informasjon fra teksten de har lest. Fordi den efferente lesingen er et mål elevene blir testet på, bidrar det naturlig nok til å forme undervisningen. I en lesesituasjon formet av at elevene skal hente ut informasjon av teksten er det imidlertid ikke lengre opp til eleven å velge lese måte; de blir tvunget inn i en efferent lese måte der fokuset ligger på å oppdage og hente ut konkrete elementer i teksten fremfor å fokusere på lesingen som en opplevelse i seg selv. Resultatet kan potensielt bli en svekking av den estetiske erfaringen den skjønnlitterære teksten tilbyr.

I boken *Sans for danning* fremholder Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad leseopplevelsen og den estetiske erfaringen i litteraturfaget i skolen som grunnlag for både litterær kompetanse og danning (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Røskeland og Kallestad peker på at litteraturen i kraft av sin estetiske utforming og de lese måtene den inviterer til, har et særlig potensial til å bidra til danning. De snakker om en estetisk danning som «skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold, leserens kunnskaper (også om litteratur) og leserens opplevelse i møte med tekstene» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Med andre ord ligger det et dannelsespotensiale i enhver bok dersom man får muligheten til å lese estetisk.

I *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature* argumenterer Maria Nikolajeva for at enhver lesning av skjønnlitteratur, også den rent estetiske, bærer i seg en grad av kunnskapsoverføring. Samtidig mener hun at å lære om lese måter og litterære virkemidler, som hun i likhet med Rosenblatt anser som svært viktig for leseropplevelsen, i seg selv er en kilde til estetisk glede (Nikolajeva, 2014, s. 226). Slik jeg forstår det betrakter Nikolajeva både primærlitteratur og litteraturteori som kilder til estetisk glede, samt at den estetiske opplevelsen i seg selv fremmer kunnskap. Når man leser et verk lærer man, bevisst eller ubevisst, hvordan skjønnlitterære verk er bygget opp, samt på hvilke måter og hvorfor de har potensiale til å påvirke oss slik de gjør. Man kan kanskje betrakte dette teoretiske synet som en form for spirallæring: Ved å lese verket tilegner man seg kunnskaper om hva

det gjør med oss, og ved å lære om virkemidler forbedres meta-kunnskapen slik at man i større grad kan få glede av verket. Selv om barnelitteratur i stor grad har blitt brukt i kunnskapsformidlende øyemed ekskluderer det ikke at det også er en kilde til estetisk glede, hevder Nikolajeva (2014, s. 226). Samtidig gjør den estetiske gleden kunnskapstilegnelsen mer effektiv.

Rosenblatts teori om estetisk og efferent lesning er interessant med hensyn til mottakelsen av både *Tjuven* og *Sesam sesam*, der det kan virke som kritikken stammer fra en efferent lesning av bøkene. Det er åpenbart at bøker om barns seksualitet skrevet for barn skaper reaksjoner, men når primærfokuset er de seksuelle aspektene ved bøkene – og ikke opplevelsen av verket i sin helhet – kan man spørre seg om kritikerne har lest bøkene primært med hensikt å finne og kritisere disse aspektene (som slett ikke utgjør helheten i bøkene) heller enn fokusere på selve leseropplevelsen. En mulig årsak til dette fokuset er posisjonen barnelitteraturen har hatt, og fremdeles til en viss grad har, i samfunnet. Dersom man betrakter barnelitteraturen som et pedagogisk/didaktisk verktøy og ikke kunst, vil man også lese den med efferente briller: «Hva kan man hente ut av denne teksten?».

En bevissthet rundt de to lesemåtene er altså viktig med hensyn til hva som er formålet med lesingen. Dersom ønsket er at elevene primært leser estetisk vil det virke mot sin hensikt å gi dem oppgaver de skal besvare underveis i lesingen. Rosenblatts teori er et argument for å lese skjønnlitteratur i skolen, også uten oppgaveløsning eller andre metoder for å måle graden av forståelse. Dersom målet er å iverksette danning, er jo målet lesingen i seg selv og den potensielle forståelsen, eller danningen, som lesingen iverksetter.

### 3 Metode

Både *Tjuven* og *Sesam, sesam* er skjønnlitterære bøker, og jeg anvender skjønnlitterær analyse for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Å analysere betyr generelt å plukke fra hverandre en helhet (...) for å studere enkeltdelene (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Fordi målet er å forstå den litterære teksten bedre, innebærer analyse også tolkning. Dermed impliserer den litterære analysen nærlesing, som Barbara Hernstein Smith definerer som «a technically informed, fine-grained analysis of

some piece of writing, usually in connection with some broader question of interest» (Smith, 2016, s. 58: Aa & Neteland, 2020, s. 48).

I analysen nærleser jeg *Tjuven* og *Sesam, sesam* for å undersøke elementer som litterære virkemidler, struktur, motiver og tema i bøkene, og reflekterer over hvordan disse elementene fungerer i sammenheng. For å grunngi mine tolkninger av tekstene viser jeg til teksteksempler fra bøkene underveis.

Avhandlingen tar mål av seg å undersøke hvorvidt bøkene i mitt materiale rommer et danningspotensiale i forhold til barns seksualitet, samt på hvilke måter de fremstiller og dermed produserer «sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn. I det teoretiske fundamentet i oppgaven anvender jeg perspektiver fra litteraturteori i tillegg til filosofisk, feministisk og psykoanalytisk teori. Clementine Beauvais og Maria Nikolajevas perspektiver utgjør den litteraturteoretiske delen av oppgaven. Fordi både danning og ideen om at det ikke finnes noen absolutte sannheter er filosofiske anliggender, anvender jeg perspektiver fra filosofene Hans-Georg Gadamer, Michel Foucault og Martha Nussbaum. Perspektiver fra Laura Mulvey og Elisabeth L'orange Fürst sørger for et feministisk utsyn i oppgaven. Fordi hans teori fremdeles er relevant innen feltet seksualitet anvender jeg også perspektiver fra Sigmund Freuds psykoanalytiske teori.

Man kan ha ulike perspektiver når man analyserer skjønnlitteratur, og ifølge Keynes og Eagleton finnes det ikke noe nøytralt ståted utenfor teorien som man kan forstå litteratur fra (Eagleton 2008, s. xi: Claudi, 2013, s. 21). Min tilnærming ut fra de teoretiske perspektivene jeg har valgt å anvende i analysen vil bare være én av mange mulige, noe som betyr at jeg kunne tilnærmet meg stoffet fra et annet ståted med andre perspektiver, og dermed endt opp med å forstå litteraturen annerledes. Eller som Mads B. Claudi sier det: «Men om det er én ting de teoretiske diskusjonene fra de siste 50 årene har lært oss, er det at ingen framstilling kan påberope seg å utsi den endegyldige sannheten om det den handler om (Claudi, 2013, s. 256).

I avhandlingen vil jeg bruke begrepene «litteratur» og «skjønnlitteratur» om hverandre, slik det er tradisjon for i litteraturfaget (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47).

## 4 Teoretiske perspektiver

### 4.1 Den hermeneutiske forståelsessirkelen

Jeg har allerede anvendt Gadamer's perspektiver for å definere begrepet danning. Gadamer er imidlertid best kjent for å ha utviklet hermeneutikken i verket *Sannhet og metode* (*Wahrheit und Methode*) først publisert i 1960. I verket kombinerer Gadamer aspekter ved den tradisjonelle hermeneutikken samt innsikter fra Hegels dialektikk og Heideggers fenomenologi for å utarbeide en filosofisk hermeneutikk – en lære om hvordan forståelsen fungerer.

Gadamer er opptatt av historien som en forutsetning for forståelsen av oss selv og andre mennesker, da spesielt hvordan den kommer til syne gjennom våre fordommer. Fordommer er ifølge Gadamer ikke ensidig negativt slik opplysningstidens filosofer ville ha det til, men snarere vårt uløselige bånd til virkeligheten vi lever i; «.. vi forstår oss selv i familien, samfunnet og staten» (Gadamer, 2010, s. 214). Altså er det fordommene som egentlig utgjør vår virkelighetsoppfatning. Fordommene vi bærer med oss er imidlertid alltid betinget av kontekst, og dermed foranderlige i møtet med «den andre». «All forståelig væren er språk» hevder Gadamer (2010, s. 518), og markerer slik et syn på at det ikke finnes noen absolutte sannheter. Gadamer's syn på fordommer er relevant med hensyn til at barns seksualitet er et område som i stor grad har blitt regulert av fordommer i form av diskurser. Men hvilken rolle spiller fordommene i forståelsen av selvet og verden vi omgir oss med?

Forståelse som fenomen er Gadamer's hovedanliggende. Ifølge ham fordrer forståelse for det første en erkjennelse av og bevissthet rundt egne fordommer. For det andre fordrer det en erkjennelse av «den andre», det vil si å lytte og være åpen for å la seg forandre av det den andre har å si (Gadamer, 2010, s. 305). Dersom en tekst vekker antøt hos leseren blir man umiddelbart konfrontert med egne fordommer; hvorfor føler jeg motstand mot denne meningen? Når ulike aspekter ved barns seksualitet vekker anstøt i oss bunner det ifølge Gadamer altså i våre fordommer overfor temaet. Gadamer hevder at «all mening er relatert til jeget» - for å oppnå forståelse må jeget først «åpne» seg for den andre og ta til seg det den andre har å si, for så å konkretisere overleveringen av mening til jeget som har forstått det den andre har å si (Gadamer, 2010, s. 516). Den hermeneutiske sirkel starter altså med

*et bevisst fordomsfullt jeg* og slutter med *et jeg som har konkretisert overleveringen av mening i sine dommer*. Det betyr ikke at man blindt skal godta det den andre har å si, meningen som blir overlevert er tross alt «den andres». Hensikten er derimot å stille seg åpen for forandring (her ligger selve potensialet til forståelse) og være bevisst på egne dommer som kan skape misforståelser i overleveringen (Gadamer, 2010, s. 305). Slik går man ut av meningsoverføringen med nye perspektiver – en forståelse har oppstått.

Gadamer viser oss altså at det ikke eksisterer noen fast «sannhet» verken bak eller forut den hermeneutiske forståelsen av omverdenen – det er kun ved å gå i dialog med verden rundt oss at vi er i stand til å forstå den. Den hermeneutiske forståelsen er relevant for min oppgave på flere måter. Som jeg har skrevet om under 2.4 Hva er (barne)seksualitet kan man argumentere for at barns seksualitet er et fenomen i stor grad er basert på voksne dommer, og mottakelsen av både *Tjuven* og *Sesam, sesam* tyder på at bøkene vekket anstøt hos enkelte voksne lesere. I møtet med barns seksualitet, både i litteraturen og det virkelige liv, kan en hermeneutisk metode bidra til at man klarer å se bøkene for det de er – eller «saken selv» (Gadamer, 2010, s. 303) - fremfor å la dommene komme i veien og dermed misforstå dem. Fordi den hermeneutiske sirkelen er dialogisk og fordrer en endring av jeget i møtet med den andre ligger det her også et stort dannelsespotensiale. Å lese skjønnlitteratur fordrer en åpenhet for det boken har å si for deretter å knytte meningen til det forstående jeget. Jeget går altså ut av meningsoverleveringen med nye perspektiver på saken. I tillegg er hermenutikken en metode for litterær analyse i seg selv, der man betrakter ulike deler isolert fra helheten, før man bringer dem tilbake til helheten igjen.

## 4.2 Seksualitet, makt og viten

Michel Foucault var en fransk idéhistoriker og filosof som har skrevet flere verk der han diskuterer sammenhengen mellom kunnskap og makt. En av hovedtankene til Foucault er at sannhetene vi omgir oss med er flyktige og foranderlige, og ikke faste enheter. Istedenfor å spørre seg hva noe «er», fokuserer Foucault på hvilke måter virkeligheten blir til, skapes og eventuelt forandres – primært gjennom diskursen (som vi forenklet kan forstå som det kulturelt rådende makt- og kunnskapssystemet), som også stadig forandres i tid og rom. I likhet med Gadamer forkaster altså Foucault tanken om at det finnes universelle «sannheter» - hva som betraktes som sant er til enhver tid avhengig av kontekst.

I verket *Seksualitetens historie* (1976-1984) viser Foucault på hvilke måter seksualitet har sammenheng med begrepene makt og kunnskap. Verket består av tre bind der han behandler seksualiteten i antikken, den greske periode og i hellenistisk og romersk tid. I det første bindet, *Vilje til viten* (1976), ser han nærmere på hvordan seksualitetens historie henger sammen med en rekke politiske, økonomiske og sosiale krefter. Dette innebærer blant annet sammenhengen mellom språk og makt i forbindelse med seksualitet, samt synet på barn og seksualitet i samfunnet, som begge to er relevante aspekter i forhold til min oppgave.

Innledningsvis skriver Foucault om det han kaller undertrykkeshypotesen: en oppfatning om at man i vesten fremdeles, ved hjelp av vitenskap og blant annet psykoanalysens fokus på det underbevisste og undertrykte selv, prøver å løsrive seg fra det viktorianske regimets kontroll og sensur over seksualiteten (Foucault, 1995, s. 13-15). Hypotesen går ut på at seksualitet har vært et tabubelagt emne undertrykket at blant annet statlig kontroll og religiøs sensur, men at man på grunn av opplysningstidens idealer om vitenskap og fornuft er i en løsrivelsesprosess. Ved å snakke mer og mer åpent om seksualitet kan man finne «sannheten» om seksualiteten og dermed også sannheten om «selvet» ifølge hypotesen.

Foucault avviser undertrykkeshypotesen, og peker isteden på det stikk motsatte – en stadig intensivering av seksualiteten i det vestlige samfunnet siden 1800-tallet (Foucault, 1995, s. 26). Han erkjenner at diskursen har endret seg gjennom historien og at temaer som tidligere var «forbudte» har blitt stuerene (f.eks. sex før ekteskap, homofili), men argumenterer mot oppfatningen om at seksualitet har vært et ikke-tema. *Måten* vi snakker om seksualitet – altså diskursen – har simpelthen bare endret seg. Der det tidligere ble forventet at man tilsto sine seksuelle laster og perversjoner overfor en prest, har denne rollen i det moderne samfunnet blitt fylt av leger og psykologer. Fordi seksualitet har blitt stadig tettere knyttet til disse sannhetene har den også fått en stadig større plass i den offentlige diskursen ifølge Foucault (1995, s. 36).

Foucault mener altså at seksualitet er et språklig, sosialt og kulturelt konstruert fenomen. Det vil si at menneskers forståelse av hva seksualitet er varierer fra ulike epoker og kulturer,

den er historisk foranderlig, og det er dermed umulig å finne en «sann» definisjon av hva seksualitet er. Det vi til enhver tid anser som «sant» om seksualitet er simpelthen bare et produkt av måten seksualitet blir snakket om. Vitenskapen bidrar dermed ikke til å avsløre sannheten om seksualiteten (en slik finnes ikke), men snarere til å produsere de sannhetene som til enhver tid er rådende i et samfunn. Dette aspektet ved Foucaults teori er spesielt relevant for min oppgave, der jeg vil se nærmere på to bøker som snakker om og dermed også produserer «sannheter» om seksualitet.

Det er i statens interesse å studere og kontrollere seksualiteten, ifølge Foucault. Et land må være befolket, men også på hvilken måte og i hvilken grad det er befolket, får konsekvenser for landets økonomi. Dette er makthaverne klar over, og bruker derfor ressurser på å analysere seksuelle atferdsmønstre med påfølgende kampanjer i forsøket på å kontrollere seksualiteten (Foucault, 1995, s. 35). Dette gjelder også med hensyn til barnets egen seksualitet. I likhet med samfunnet for øvrig har det nemlig også i skolen skjedd en intensivering av seksualiteten, hevder Foucault. I stedet for å skjerme barna for seksualiteten har man finstilt diskursformene til å møte samfunnsmessige mål for opplæringen. Denne finstillingen har ifølge Foucault gått på bekostning av barnets egen seksualitet, fordi språket for seksualiteten defineres nettopp av de voksne med mål om «... å snøre dem inn i et nettverk av diskurs som snart henvender seg til dem, snart snakker om dem, snart pålegger dem kanoniske kunnskaper, snart tar utgangspunkt i dem for å danne en viten som unnslipper dem ...» (Foucault, 1995, s. 39). Med andre ord har det vokst frem en diskurs definert av de voksne som barnet i realiteten ikke har tilgang til – det snakkes over hodet på dem. Denne diskursen produserer i sin tur seksualitet og seksuelle praksiser, og konsekvensen er at det er de voksne som konstruerer sannheten om barnets seksualitet. Dette aspektet ved Foucaults teori er spesielt interessant med hensyn til å undersøke de ulike stemmene i bøkene i mitt materiale; Er diskursen rundt seksualitet tilpasset barneleseren eller snakkes det over hodet på dem i et forsøk på å kontrollere seksualiteten?

Finstillingen av den seksuelle diskursen bunner ifølge Foucault i en av fire helhetlige strategier som utvikler spesifikke vitens- og maktanordninger overfører kjønn, nemlig det han kaller «pedagogisering av barnets kjønn» (1995, s. 116). Her peker han på en påstand om at nesten alle barn hengir seg til, eller er tilbøyelige til å hengi seg til, en seksuell



aktivitet, og at denne seksuelle aktiviteten, som er upassende ved at den er både «naturlig» og «unaturlig» bærer i seg fysiske og moralske farer for fellesskapet og enkeltindividet. Her posisjonerer Foucault seg i midten av de to opprinnelige diskursen omkring barns seksualitet jf. Robinson (Robinson, 2013, s. 89). Barna defineres som seksuelle «grensevesener» som befinner seg på en farlig skillelinje forut for kjønnen og allerede i det. Det er de voksnes oppgave å ta hånd om «denne kostbare og risikable, seksuelle spire som er farlig og i fare» (Foucault, 1995, s. 116). Man ønsker altså å beskytte barnet fra seksualisering og samtidig gi dem verktøy for å håndtere seksualisering. Men når selve subjektet i diskursen – barnet – gjennom de voksnes «omsorg» ikke får reell tilgang til språket om seksualitet, bidrar diskursen isteden til en intensivering av maktrelasjonen mellom lærer og elev (Foucault, 1995, s. 39). En slik maktrelasjon kan man også tenke seg eksisterer i litteratur skrevet for barn i forholdet mellom forfatteren og den implisitte leseren. Idet en forfatter skriver til barn om seksualitet former hen samtidig diskursen og dermed den midlertidige «sannheten» om seksualitet. Fordi bøker kan leses på tvers av generasjoner, også etter at forfatteren er død, har denne maktrelasjonen potensiale til å leve videre også utover tiden teksten ble produsert i. Makten er med andre ord også temporal, og temporaliteten i relasjonen voksen/barn diskuterer jeg nærmere i lys av Clémentine Beauvais perspektiver under 4.3 Tid og makt i den didaktiske relasjonen.

Foucault spør seg hvorfor vi har tillagt seksualiteten så stor vekt i forståelsen av selvet og samfunnet når den i virkeligheten er så flyktig, personlig og undefinerbar. Svaret, mener han, er forholdet mellom seksualitet, makt og viten. Å dekonstruere og analysere dette forholdet er også *Vilje til vitens* hovedanliggende. Han kritiserer det han kaller en «juridisk-diskursiv» forståelse av makt som noe som kun undertrykker og forbyr, alltid i en juridisk form. Isteden argumenterer han for at makt er like produktivt som det er undertrykkende – makten er mangefasettert og allestedsværende. Makt er overalt og retter seg i alle retninger. Seksualitet er derfor ikke noe makt undertrykker, men en bærer av makt (Foucault, 1995, s. 104). Istedenfor å forsøke å finne et «maktens episenter» bør vi heller forsøke å analysere de utallige maktrelasjonene som finnes i samfunnet. En slik analyse bør skje nedenifra og opp, man må studere de utallige måtene subjektet befinner seg i disse ulike, men sammenhengene nettverkene som bidrar til å opprettholde maktstrukturer (1995, s. 105).

Bare slik kan man avdekke på hvilke måter makten gjennomstrømmer samfunnet, for eksempel på hvilke ulike måter maktforhold kommer til syne via seksualiteten.

Foucault presenterer altså en definisjon av makt som ikke er statisk knyttet til institusjoner eller mektige personer, ei heller nødvendigvis til et konkret mål. Ifølge ham er makten et organisk fenomen – alltid til stede og alltid unik for den situasjonen makten utøves i.

Foucault snakker altså om en maktens diskurs, ulik i enhver relasjon der makten kommer til syne. Han mener dette er vesentlig å være klar over i en analyse av maktforhold, der man ofte søker å finne bakgrunnen for maktrelasjonen (f.eks. voksen/barn). Isteden må man betrakte hver enhver maktrelasjon i diskursen den oppstår, og «senke den yrende diskursproduksjonen om kjønn ned i maktrelasjonenes mangfoldige og bevegelige felt (Foucault, 1995, s. 109). Dette aspektet anser jeg som viktig i forbindelse med å betrakte barneseksualiteten som barnas seksualitet fremfor å analysere den med voksne «briller».

Med hensyn til min oppgave er det interessant å anvende Foucaults teori om makt for å analysere forholdet mellom ulike stemmene som finnes i bøkene og undersøke på hvilke måter makten virker gjennom disse. Teorien åpner både for å analysere maktstrukturer mellom karakterer i boken og mellom forteller/fokalisert barnestemme. Hvilke maktstrukturer kan man finne, og virker makten undertrykkende eller styrkende i den konkrete relasjonen? Det er ifølge Foucaults teori ikke gitt at en voksen-barn-relasjon fordrer en undertrykkende ovenfra-og-ned makt. Dermed vil det være interessant å undersøke hvorvidt det finnes eksempler i bøkene i mitt materialet der maktforholdet voksen/barn er likeverdige eller der barnet står i en maktposisjon overfor den voksne.

Samtidig kan man anvende Foucaults teori til å undersøke på hvilke måter bøkene produserer seksualitet. Hvilken «sannhet» om seksualiteten blir produsert i bøkene gjennom diskursen? Hvem er det som snakker om seksualitet i bøkene? Og bidrar måten sosialt kjønn blir utøvet i bøkene til å forsterke eller ufordre den rådende diskursen rundt kjønn og seksualitet?

### 4.3 Tid og makt i den didaktiske relasjonen

I *The Mighty Child: Time and Power in children's literature* (2015) skriver barnelitteraturforskeren Clémentine Beauvais om det hun kaller det didaktiske forholdet mellom barn og voksen. I likhet med Foucault er hun opptatt av det midlertidige maktforholdet som oppstår i slike relasjoner, samt at makt ikke nødvendigvis virker ovenfra-og-ned.

Beauvais knytter den didaktiske diskursen til et ønske hos leseren om å skape mening i teksten, et ønske som kun eksisterer dersom det forblir ufullendt (Beauvais, 2015, s. 69). Her plasserer Beauvais seg i samme tradisjon som blant andre den tyske filosofen Wolfgang Iser, som anså tomrom i teksten som helt essensielle for at en historie skal kunne vinne sin dynamiske kraft (Iser, 1974, s. 325). På samme måte som en tekst har tomrom, eksisterer det et tomrom mellom kunnskapen til den voksne og kunnskapen til barneleseren. Med kunnskap mener Beauvais her ikke bare informasjon om den gjeldende tematikken, men også iboende erfaringer, følelser og fordommer. Idet den voksne forsøker å redusere dette tomrommet, ved å tilby kunnskap eller redskaper for å hente ut kunnskap, oppstår det didaktiske forholdet (Beauvais, 2015, s. 83). Fordi det didaktiske forholdet oppstår i ethvert møte der en voksen ønsker å overføre kunnskap til et barn er det relevant i forhold til min oppgave der jeg vil analysere bøker skrevet av voksne forfattere med barn som målgruppe, samtidig som det finnes voksenpersoner i begge bøker som også åpner for analyse.

Et didaktisk forhold finner man i enhver situasjon som innebærer overføring av kunnskap (Beauvais, 2015, s. 83).. Dette gjelder også i møter mellom voksne, for eksempel når man deltar på en konferanse eller tar fransktimer. Her går man gjerne villig inn i en didaktisk modus, og det er for det meste uproblematisk fordi man antar at fordelene av å gå inn i det didaktiske forholdet veier opp for det midlertidige maktforholdet som oppstår mellom den som lytter og den som snakker. Det er når det didaktiske maktforholdet etableres automatisk og gjerne ubevisst at det blir problematisk, og Beauvais trekker fram «mansplaining» som et eksempel på dette. Begrepet, oppfunnet av feministbloggere, beskriver en form for paternalistisk forklaring enkelte menn ubevisst (og bevisst) benytter seg av når de adresserer en kvinne (Beauvais, 2015, s. 83). Forklaringen presenteres uoppfordret fra kvinnens side, gjerne i en nedlatende tone, med en underliggende idé om et

kjønnnet tomrom mellom deres kunnskap. Mannen tvinger slik frem en didaktisk modus der kvinnen posisjoneres som mindre kunnskapsrik basert på sitt kjønn og bidrar dermed til å opprettholde myten om kvinners uvitenhet i forhold til menn.

I den didaktiske relasjonen mellom voksen og barn må vi imidlertid erkjenne at det eksisterer et faktisk tomrom mellom den voksnes og barnets kunnskap. Det er i det hele tatt vanskelig å tenke seg en interaksjon mellom voksne og barn som ikke til en viss grad er didaktisk. Og dersom den voksne i sin overføring av kunnskap løfter barnet fra sin uvitenhet – er ikke denne relasjonen kun til fordel for barnet? Ifølge Beauvais kan man også argumentere for det motsatte: Med sin kunnskap om barnets uvitenhet har den voksne makt til å velge hvilken kunnskap hen ønsker å videreføre til barnet, samt hvilken kunnskap hen velger å holde igjen. Slik styrker den voksne sin maktposisjon overfor barnet i den didaktiske relasjonen. Barnet, riktignok med mer kunnskap, har blitt objektifisert i den voksnes didaktiske prosjekt. Slik oppstår en didaktisk diskurs man gjerne kan kalle «adultsplaining» (Beauvais, 2015, s. 86). I lys av Foucault kan man betrakte «adultsplaining» som en form for pedagogisering av barnets kjønn der den voksne snakker over hodet på barnet i et forsøk på å overføre egne overbevisninger eller «sannheter».

Beauvais argumenterer imidlertid for å flytte fokuset i den didaktiske relasjonen bort fra selve kunnskapen som blir overført, og isteden erkjenne at partene i diskursen, barnet og den voksne, befinner seg på ulike deler av en tidslinje. Med denne erkjennelsen er det naturlig at den voksne ønsker å overføre noe av sin kunnskap til barnet, som på sin side har en fordel i relasjonen: hen kommer til å leve og dermed få oppleve på hvilken måte kunnskapen hen har fått overført vil påvirke fremtiden. Jo mer den voksne føler seg ufullkommen og merker at tiden tar en igjen, desto viktigere er det for den voksne å forsøke å overføre det lille av kunnskap hen har ervervet seg gjennom livet. Det er nettopp følelsen av ufullkommenhet som trigger det didaktiske: den presser den voksne til å kommunisere med barnet. Når den voksne deler sin kunnskap med barnet er ikke målet en direkte overføring av kunnskap, men et ønske om å forandre den, å skape ny mening av kunnskapen. Beauvais viser her samme perspektiv på forståelse som Gadamer; Forståelsen skjer når jeget konkretiserer overleveringen av mening til sin egen virkelighet (Gadamer, 2010, s. 516). Den didaktiske diskursen ville vært bortkastet dersom det ikke eksisterte en

overbevisning om at barnet, i løpet av sin levetid, vil være bedre rustet til å skape mening av kunnskapen enn den voksne, ifølge Beauvais (2015, s. 87). Med andre ord tilbyr den voksne både noe de *vet*, og noe de ikke vet *enda*. Dette forvandler den didaktiske diskursen til et skjebnespill: den voksne kan bare håpe på at barnet tar til seg kunnskapen de tilbyr og drar nytte av den i en fremtid den voksne ikke har tilgang til. Dette gjør ifølge Beauvais den didaktiske diskursen til en risikabel modus, strukket mellom tid som ikke eksisterer lengre (fortiden, den voksnes eiendom) og tid som ikke eksisterer enda (fremtiden, barnets eiendom). På grunn av temporaliteten mellom voksen og barn er den didaktiske utsigelsen både et forsøk på å skape sammenheng mellom temporalitetene og et tegn på usikkerheten i om en slik sammenheng vil oppstå (Beauvais, 2015, s. 89). I dette synet på den didaktiske relasjonen er ikke barnet et passivt mottagende objekt, men et subjekt med makt til å avvise eller dra nytte av informasjonen som blir tilbudt. Satt på spissen kan man si at den voksne, bundet av sin midlertidighet, er avhengig av at barnet ikke avviser kunnskapen de tilbyr for at kunnskapen de har tilegnet seg gjennom livet ikke skal være bortkastet (Beauvais, 2015, s. 90).

På samme måte som i en dialog er barnebokforfattere avhengig av at barn leser bøkene for å kunne videreføre sin kunnskap. Bøker er temporale i større grad enn samtaler fordi de kan hentes frem og leses også lenge etter at forfatteren er død. Dermed har man i litteraturen potensiale til å formulere budskap som kan treffe også barn som befinner seg i en annen samtid enn forfatteren på utgivelsestidspunktet. I tomrommet mellom den voksnes erfaringer og barnets uerfarenhet har den voksne makt til å overkjøre barnet i et forsøk på å videreføre sin kunnskap. Fordi barnet lever videre og vil få innsikt i fremtidige perspektiver den voksne på grunn av sin midlertidighet ikke har tilgang på er det imidlertid i den voksnes interesse å overføre mening som har potensiale til å være gyldig også i et fremtidig perspektiv. Fordi meningen som overføres er foranderlig i kraft av sin temporalitet kan man i Beauvais' teori snakke om en allestedværende makt slik vi ser hos Foucault; den er organisk og virker *både* ovenfra og nedenifra.

Tomrommet mellom den voksnes kunnskap og erfaringer og barnets uerfarenhet rommer et dannelsespotensiale dersom den voksne overfører meninger som tåler påvirkning fra tiden. Dermed er det åpenbart lite hensiktsmessig å overføre bastante fordommer eller

«sannheter» - fordi mening alltid er bundet av kontekst vil slike påstander ofte bli ugydlige med tiden, slik som eksempelvis synestpå barneseksualiteten. Isteden bør den voksne forsøke å overføre perspektiver av sin kunnskap som barnet i sin tur kan bearbeide og som kan få nytte for ettertiden. Beauvais perspektiver interessante for å undersøke på hvilke måter forfatterne overfører kunnskap og hvorvidt disse måtene bærer preg av «adultsplaining».

#### 4.4 Barnelitteraturens subversive potensiale

Foucault hevder man ikke kan analysere maktstrukturer basert på holdninger om hvem som tradisjonelt «har» makt i samfunnet, men at man må betrakte makten som et organisk og allestedværende fenomen. Den svenske litteraturkritikeren Maria Nikolajeva argumenterer imidlertid for at normen i samfunnet er at de voksne har makt og bestemmer over barn – og at vi dermed er nødt til å ta dette i betraktning for å kunne analysere maktstrukturer i barnelitteratur (2010, s. 12). Voksenmakten er arvelig, hevder hun: «Gårdagens barn vokser op og bliver selv undertrykkere» (Nikolajeva, 2006, s. 30). Bruken av ordet «undertrykkere» skiller henne skarpt fra både Foucault og Beauvais syn på maktstrukturenes positive potensiale. Nikolajeva sammenlikner voksenmakten med heteronormalitet, der majoriteten er de som legger føringer for de normene som gjelder i samfunnet. Hun mener det er barnelitteraturens oppdrag å snu om på disse normene.

Diskusjonen om hvorvidt barnelitteratur bør regnes som kunst eller pedagogikk – «the literary-didactic split» - utgjør en hindring for å analysere maktstrukturer i barnelitteraturen ifølge Nikolajeva (2010, s. 10). Hun erkjenner at barnelitteraturen fordrer en sterk pedagogiserende kraft fordi det innebærer en voksenforfatter som forteller mottakeren hvordan barndommen bør være heller enn hvordan den faktisk er, men at det pedagogiserende aspektet ikke nødvendigvis nedgraderer barnelitteraturen til å kun være pedagogikk (Nikolajeva, 2010, s. 10). Ifølge Nikolajeva er det pedagogiske ved barnelitteraturen synonymt med det som i voksenlitteratur defineres som ideologi: altså litteratur med hensikt å påvirke oss. I likhet med Weinreich peker hun på at voksen litteratur med hensikt å påvirke oss slett ikke blir nedgradert til ideologi, og viser til måten kirken og totalitære regimer har anerkjent den ideologiske kraften i kunst og brukt det til sin fordel (Nikolajeva, 2010, s. 10). Hun drister seg videre til å proklamere at all litteratur i realiteten

både er kunst og didaktikk (2010, s. 10). Ved å sette likhetstegn mellom pedagogikk og ideologi vil det kanskje være lettere å være kritisk til barnebøkers fremstilling av «sannheter», til tross for at disse ofte er fremstilt med hensyn til hva som er barnets beste (Nikolajeva, 2010, s. 10). Denne synsvinkelen er spesielt interessant med hensyn til å få øye på om eventuell ideologi skinner gjennom i bøkene i mitt materiale.

Ingen andre steder er maktstrukturer like synlige som i barnelitteratur, hevder Nikolajeva, fordi barnelitteraturen over tiår har blitt brukt til å utdanne, sosialisere og undertrykke en spesifikk sosial gruppe (Nikolajeva, 2010, s. 12-13). Barnelitteraturen er med hensikt skapt av makthaverne (de voksne) for de maktesløse (barna). Inspirert av blant annet queer teori innfører Nikolajeva begrepet «ateonormativity» sammensatt av det latinske ordet «ateas» som betyr alder, og normativitet. Ateonormativitet beskriver den voksne normativiteten som bestemmer på hvilken måte barnelitteratur har blitt formet fra den oppsto frem til i dag (Nikolajeva, 2010, s. 12). Teorien anvendes for å undersøke maktstrukturer i barnelitteratur, og ifølge Nikolajeva er ubalansen mellom voksen/barn mest fremtredende i forholdet mellom den antatte voksne fortellerstemmen og den fokaliserte barnestemmen (Nikolajeva, 2010, s. 12). Dette forholdet undersøker jeg i den litterære analysen under 5.3.2 og 5.7.2.

Nikolajeva øyner imidlertid en positiv mulighet i barnelitteraturen; den har potensiale til å oppheve det hun kaller voksenormativiteten og sette spørsmålstegn med hvem som har makt og hvordan den brukes, ved å gi de tradisjonelt sett maktesløse (barn) mer makt og krefter (Nikolajeva, 2010, s. 13). I litteratur skrevet av voksne for barn får barna, paradoksalt nok, muligheten til å bli sterke, modige, rike, mektige og uavhengige – med noen betingelser og for en begrenset tid (Nikolajeva, 2010, s. 15). Den viktigste betingelsen er å skape en fysisk avstand til foreldrenes beskyttelse som gir hovedpersonen friheten til å utforske verden og teste grensene for uavhengighet. (Nikolajeva, 2010, s. 15). Narrativet får en subversiv effekt ved å vise vilkårligheten av reglene barna må følge. Dermed har barnelitteraturen, på samme måte som litteratur som utfordrer heteronormativitet, potensiale til å utfordre tradisjonelle oppfatninger om hvem som egentlig har mest makt, og hvem som er normen (Nikolajeva, 2010, s. 16). Dette aspektet ved Nikolajevas teori er relevant da jeg vil undersøke hvorvidt bøkene i mitt materiale setter spørsmålstegn ved eller bekrefter voksenormativiteten.

#### 4.5 Den narrative forestillingsevne

«A child deprived of stories is deprived, as well, of certain ways of viewing other people. For the insides of people, like the insides of stars, are not open to view. They must be wondered about» (Nussbaum, 1998, s. 89).

Nikolajeva trekker linjer mellom det man gjerne kaller pedagogisering i barnelitteraturen og ideologisering i litteraturen for øvrig. En forsker som løfter frem ideologi i litteratur som noe positivt er den amerikanske filosofen Martha Nussbaum. Hun mener kunsten, da særlig litteraturen, er et vesentlig premiss for å være medborger i et demokrati. Litteraturen har nemlig potensiale til å la oss leve oss inn i andre menneskers liv, og kan slik gi et unikt innblikk i andre menneskers tankemønstre som kan bidra til økt forståelse og aksept på tvers av kulturer, kjønn, etnisitet, hudfarge, legning og så videre.

Nussbaum er særlig opptatt av litteraturens potensiale til å utvikle leserens «forestillingsevne», samtidig med at den øver opp både sympati og empati, blant annet ved «... be oss møte – og for en stakkert stund være – mennesker vi helst vil unngå å treffe.» (Nussbaum, 2016, s. 42). Her kan vi igjen referere til Wolfgang Iser, som betrakter evnen til å fylle tekstens tomrom med tenkte opplevelser og følelser utover egen erfaring som en forutsetning for å på alvor kunne skape mening av litterære tekster: «Det är i verkligheten bare genom att lämna hans egna erfarenheters bekanta värld som läsaren på allvar kan delta i det äventyr som den litterära texten erbjuder honom.» (Iser, 1974, s. 327).

Denne forestillingsevnen blir koblet på allerede når små barn blir lest eller sunget for av foreldrene, hevder Nussbaum (1998, s. 89). Til og med en enkel tekst som «Twinkle, twinkle little star, how I wonder what you are» åpner for at barnet lærer å forholde seg til livet, følelser og tanker til en form der innsiden er gjemt. Etter hvert lærer barnet å gjøre dette på en stadig mer sofistikert måte, når de lærer å høre og fortelle historier om dyr og mennesker. Barnet kobler disse fortellingene til egne forsøk på å forklare verden og både egne og andres handlinger i den. Etter hvert forstår barnet at ethvert menneske har følelser og tanker på lik linje med dem selv som ikke kan erverves uten å trene den forestillingsevnen som historiefortelling tilbyr dem (1998, s. 89).



Samtidig lærer undringen som er involvert i historiefortelling barnet at det eksisterer visse grenser for hva vi kan vite om andre menneskers indre liv. Et barn som er kjent med historiefortelling lærer fort at mennesker i fortellinger er mye lettere å forstå enn mennesker i det virkelige liv, da disse har et stengt ytre som ikke engang en sensitiv forestillingsevne kan gjennomtrengre. Barnet, som undrer seg over sine foreldre, lærer snart om disse hindringene, på samme måte som det lærer at foreldrene ikke trenger å vite alt som foregår i deres eget sinn. Vanen med å undre seg promotert av historiefortelling definerer den andre personen som rik og dyp, med kvalitative forskjeller fra en selv og skjulte plasser som man må respektere (Nussbaum, 1998, s. 90). Vi kan nå langt i å forstå andre mennesker, men ikke lengre enn hvert individs «inste grind». Nussbaum trekker altså på Gadammers teori der forståelse alltid blir konstruert i sammenheng med det forstående jeget. Dette aspektet ved den narrative forestillingsevne er kanskje spesielt viktig i forbindelse med et såpass personlig tema som seksualitet tross alt er. Selv om det er viktig at seksualitet tematiseres for å vise at det er naturlig og ikke noe å skamme seg over er det også et dypt personlig tema knyttet tett til menneskets identitet – og noe man har lov til å ha helt for seg selv. Jeg vil undersøke i hvilken grad bøkene i mitt materiale skaper rom for undring, og dermed fremmer et syn på mennesker og deres seksualitet som noe man aldri kan vite alt om.

Et annet aspekt ved Nussbaums filosofi som er relevant for min oppgave er viktigheten av å belyse og erkjenne både egne og andre menneskers svakheter. Hun mener store deler av urettferdigheten som finnes i verden kan spores tilbake til et ønske om å danne et hierarki basert på fornektede følelser og tilstander som dermed blir betraktet som svakheter. Hun viser til at psykologer har funnet ut at avsky får oss til å avvise som smittsomme de tingene som er beviset på vår egen dyriskhet og dødelighet, og derfor også beviset på at vi er hjelpeløse på vesentlige livsområder (Nussbaum, 2016, s. 201). Nussbaum bruker her avføring og døde kroppar som eksempel, men seksuelle drifter og kroppsvæsker slik man finner i mitt materiale kan også plasseres i denne kategorien over aspekter ved menneskekroppen (og psyken) som befinner seg utenfor vår kontroll. Ved å ta avstand fra disse aspektene ved menneskelivet mestrer vi vår egen redsel for å være dyriske og dødelige.

Stigmatisering av andre synes altså til en viss grad å være en reaksjon på engstelse over egen dyriskhet og dødelighet. For å unngå stigmatisering og legge til rette for en sunn utvikling hos barn må man dermed ta tak i den eksistensielle engstelsen som alle i varierende grad går og bærer på. Man bør altså vise barn at alle mennesker er sårbare og dødelige, og at dette aspektet ved menneskelivet ikke er noe vi må hate og skyve bort, men forholde oss til gjennom gjensidig hjelp og støtte (Nussbaum, 2016, s. 201). Nussbaum trekker på Rousseaus perspektiver om at læring om menneskets grunnleggende svakhet er helt sentral i hele oppdragelsesprosjektet – det er først når vi erkjenner denne svakheten at vi blir sosiale og menneskekjærlige. Slik kan selve vår ufullkommenhet bli utgangspunkt for håpet om å oppnå et anstendig fellesskap (Nussbaum, 2016, s. 201). For der et ønske om å være usårbar kan gi næring til et ønske om å undertrykke andre, kan et ønske om å forstå egen sårbarhet gi næring til det motsatte; et ønske om å også forstå og leve sammen med ulike mennesketyper.

Et resultat av ønsket om å fjerne seg fra det dyriske og dødelige er at verden deles inn i binære motsetninger som rent/skittent, vi/dem eller godt/ondt. Vi sorterer gjerne verden rundt oss i slike binære par, og hvis man tar et overblikk på barnelitteraturen er det gode mot det vonde en meget sentral tematikk. Nussbaum berømmer kunstnere som evner å skape fortellinger utover de binære parene og dermed vise dem hvor kompleks verden egentlig er (Nussbaum, 2016, s. 202). Ved å utfordre barna på at både det gode OG det onde finnes i oss selv kan man kanskje være mer bevisst på å ikke projisere egen usikkerhet over på andre mennesker.

Jeg vil på ingen måte hevde at barns seksualitet blir betraktet som et onde i samfunnet, men berøringsangsten som eksisterer overfor fenomenet kan føre til at barn betrakter fenomenet som skamfullt eller til og med forbudt. I stedet for en oppfatning om at seksualitet er noe positivt og personlig risikerer man at barnet sitter igjen med en følelse av at de ikke burde kjenne på den type følelser og lyster. Jeg har flere steder i oppgaven skrevet om viktigheten av at vi som voksne erkjenner barnas seksualitet som noe positivt. Når barns seksualitet blir et ikke-tema sorterer vi det samtidig i boksen merket skittent/ondt. Nussbaums teori viser at en streben etter å fjerne seg fra dyriske og dødelige aspekter ved livet kan få konsekvenser

for hvordan vi oppfatter andre mennesker. Samtidig fordrer den en sårbarhet når voksne henvender seg til barn, også i litteraturen. Den voksne må våge å erkjenne det dyriske og dødelige, i mitt materiale seksuelle drifter og kroppsvæsker, som noe universelt, og dermed også som en uløselig del av egen identitet.

I likhet med Foucaults og Gadamers teoretiske perspektiver er det også hos Nussbaum språket som er nøkkelen til å gjøre danningen virksom – her i form av å lese skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturen rommer ifølge henne et enormt potensiale: både til å vise og la leseren leve seg inn i ulike menneskers sårbarhet og til å forstå at ingen mennesker kan eller skal forstås fullt ut. Litteraturen kan gjøre leseren mer trygg på seg selv som individ samtidig som den utvikler en forståelse og aksept av mennesker som er ulike en selv. I forbindelse med min oppgave er disse aspektene viktige med hensyn til å akseptere seksualiteten som en naturlig del av selvet og noe man har lov til å ha for seg selv, samtidig som man lærer at andre mennesker har sin form for seksualitet som også er bare deres. I tillegg belyser teorien viktigheten av at litteraturen våger å tematisere dyriske og dødelige aspekter ved livet som seksualitet tross alt er, og at voksne dermed også våger å vedkjenne seg disse aspektene fremfor å impulsivt avfeie det som ekkelt og unormalt.

#### 4.6 Kvinnen som «den andre»

Både *Tjuven* og *Sesam, sesam* presenterer gutter som oppdager pornografiske bilder/film av kvinner. Da er det naturlig å også belyse på hvilken måte kvinnene i bøkene blir fremstilt, samt hvilken funksjon de har som sekundærkarakterer.

Til tross for at Laura Mulveys essay *Visual Pleasure and Narrative Cinema* ble skrevet i 1975 blir det fremdeles ansett som et viktig feministisk skrift med hensyn til hvordan kvinner blir fremstilt i kunsten. I essayet skriver Mulvey om ulike måter kvinner blir fremstilt på lerretet i Hollywood, men teorien er overførbar til andre kunstområder og har med tiden blitt et velbrukt feministisk analyseredskap blant kulturkritikere. Mulveys teori er spesielt relevant i forhold til bildebøker, der utsnitt og fargebruk kan minne om filmtekniske grep slik vi ser i *Sesam, sesam*. Men teorien kan også være relevant i litteratur der kvinners kropp blir omtalt og vurdert slik det finnes eksempler på i *Tjuven*. I essayet peker Mulvey på fallosentrismens paradoks: det beror på manifestasjonen av den kastrerte kvinne for å kunne skape orden og

system i verden (Mulvey, 1975, s. 58).. I den patriarkalske kulturen er kvinnen redusert til «den Andre» - hun er meningsbærende, ikke meningsskapende. Mulvey anser psykoteori som et nyttig verktøy for å analysere strukturene i patriarkiet innenfra, og anvender Sigmund Freuds perspektiver for å vise hvordan kvinner på film utelukkende blir fremstilt ut fra mannens blikk, eller det hun kaller «the male gaze». (Mulvey, 1975, s. 62). Hun peker på hvilke måter kvinner blir fremstilt som mannens «andre», altså en dårligere versjon av mannen. Mens mannen inntar rollen som aktør blir kvinnen forvist til en posisjon som nytelsesobjekt eller en som må reddes. Det finnes med andre ord ikke plass for kvinnen som kvinnen i Mulveys teori, men kun som et objekt skissert ut fra behovene til det mannlige jeg'et (Mulvey, 1975, s. 68). Kvinnen eksisterer ikke som kvinne, men som en konseptualisert kvinne som kan gjøre mannen hel. I bøkene i mitt materiale er kvinner viktige sekundærkarakterer, og det vil være interessant å anvende Mulveys teori for å analysere hvorvidt disse kvinnene kun eksisterer som objekter for mannens mulighet til å realisere seg selv, eller om de eksisterer som frie aktører og dermed bryter med dogmet om kvinnen som «den Andre».

#### 4.7 Den allmektige mor og ma(k)tstrukturer

Moren er en viktig sekundærkarakter i både *Tjuven* og *Sesam, sesam*, og blir i begge bøker ofte fremstilt i forbindelse med matlaging. I boken *Mat – et annet språk* skriver Elisabeth L'Orange Fürst om den allmektige moren som ofte er å finne i litteratur (Fürst, 1995, s. 89). Hun henviser til Dorothy Dinnersteins teori om at morsrollen rommer en ambivalens der hun dras mellom å være det gode og det onde objekt. Det gode objekt er forbundet med tryggheten ved morsbrystet, mens det onde objekt symboliserer frustrasjonen når moren ikke umiddelbart er tilgjengelig for å døyve sulten (Dinnerstein: Fürst, 1995, s. 89). Det ambivalente forholdet til mor er altså tett knyttet til mat. Fordi morsfiguren er så tett knyttet til skaperverket eller naturen resulterer det ambivalente forholdet til mor i et ambivalent forhold til naturen, ifølge Dinnerstein (Dinnerstein: Fürst, 1995, s. 89). Det ambivalente forholdet til naturen er årsaken til de ødeleggelsene vi mennesker har, og fremdeles påfører, naturen rundt oss. Dette bunner i det Dinnerstein kaller «the human malaise», kjønnsarrangementet – den symbiotiske kontemplantiteten mellom mann og kvinne som bidrar til at begge fremstår som halve mennesker; «havfrue» og «minotaur». Så lenge kvinnen er alene om å være den allmektige mor og dermed får hele ambivalensen kastet over seg vil denne

malaisen bestå (Dinnerstein: Fürst, 1995, s. 89). Dogmet om kvinnen som «den andre» knytter de negative følelsene overfor mor til naturen, og kombinert med en forestillingen om mor som en uttømmelig kilde til alt vi ønsker oss, bidrar dette til et syn på naturen som noe vi både kan og må forsøke å kontrollere, legge under oss (Fürst, 1995, s. 90). Synet på kvinnen som den andre får altså store konsekvenser, både med hensyn til kvinnesynet og i et økokritisk perspektiv.

Ifølge Kara K. Keeling og Scott T. Pollard har mat til alle tider hatt en symbolsk kobling til vår forståelse av kvinners seksualitet, begjær og utvikling. Keeling og Pollard refererer til Mervyn Nicholson som hevder at aktiviteten å spise har en iboende relasjon til seksualiteten; «Mat er for individet hva sex er for menneskearten» (Mervyn: Keeling & Pollard, 2009, s. 41). Sex muliggjør artens reproduksjon, mens å spise er individets mulighet til å reprodusere seg selv. Dermed er det å spise og livet uadskillelige for en virkelig uavhengig identitet. Dermed er det ikke unaturlig at bøkene i mitt materiale, som omhandler gutter som oppdager egne seksuelle følelser, i så stor grad også dreier seg rundt måltidet.

Men mat er ikke bare et middel til nytelse og uttrykkelse av individuell eller seksuell lyst hvis du identifiserer deg mest med de som lager og rydder bort maten. Keeling og Scott peker på at aktiviteter rundt spising og produksjon av mat uttrykker og konstruerer maktstrukturer (Keeling & Scott, 2009, s. 41). Blant annet betrakter de matlaging som en form for selvdisciplin som forbereder kvinnen på å undertrykke indre behov og preservere selvet og kroppen for andre menneskers nytelse (Keeling & Scott, 2009, s. 41). I eventyr kan matlaging, ifølge Marina Warner, være et symbol på maktstrukturer på tvers av generasjonene som Eric S. Rabkin kaller «the Eden Complex». Dette går ut på at morsfigurer i kraft av å lage mat har makt over den yngre generasjonen; symbolsk har de flammen (komfyren) som de yngre trenger for å kunne bli sterke og på sikt ta makten fra dem (Warner i Keeling & Scott, 2009, s. 42). Disse aspektene er spesielt relevante for å undersøke maktstrukturer i bøkene i mitt materiale.

Ambivalensen i morsrollen handler altså i stor grad om makten til å gi/ikke gi barnet mat. Ifølge Keeling og Scott uttrykker matlaging også potensiale til å produsere maktstrukturer som kan virke både positivt og negativt med hensyn til kvinnens individualitet. Disse

aspektene er relevante for å undersøke maktstrukturen mor/barn i *Tjuven og Sesam, sesam*, samt for å undersøke om måten kvinnene utøver sitt sosiale kjønn bryter med eller bekrefter eksisterende kjønnsnormer.

#### 4.8 Madonna/hore-komplekset

Skillet mellom opphøyde kvinner som gir omsorg gjennom mat og onde kvinner som fjerner maten kan ifølge Keeling og Scott forstås som en parallell til Madonna/hore-komplekset (Keeling & Scott, 2009, s. 43). Komplekset stammer fra Sigmund Freuds teori om seksualitet og er knyttet til det ødipale komplekset som går ut på at små gutter føler en seksuell draging mot mor. For å være fullstendig i stand til å elske må to aspekter forenes i en eventuell partner, nemlig «det ømme» og «det sensuelle». (Hartmann, 2009, s. 2335). Dersom mannen ikke lykkes i å forene de to aspektene oppstår Madonna/hore-komplekset; på grunn av incestbarrieren føler de ikke sensuell opphisselse mot kvinnen de elsker, men bare ømhetsfølelse som forblir erotisk ineffektiv (Freud, 1997, s. 52). Den sensuelle opphisselsen forbeholdes et degradert objekt – et objekt som ikke vekker ømhetsfølelse i mannen. Seksuell opphisselse er bare mulig med en partner som har blitt degradert (horen), mens den passende og respekterte partner (Madonna) aldri kan bli fullstendig begjært. (Hartmann, 2009, s. 2335). Eller med Freuds egne ord: Where such men love they have no desire and where they desire they cannot love (Freud, 1997, s. 52). Ifølge Freud er dette komplekset til en viss grad tilstede hos ethvert sivilisert menneske (Hartmann, 2009, s. 2335). I begge bøkene i mitt materiale kan man finne eksempler på en kontrast mellom den seksualiserte og den idealiserte kvinnen, og det er derfor et interessant perspektiv å ha med i analysen av bøkene.

#### 4.9 Bildebokteori

Fordi *Sesam, sesam* er en bildebok vil jeg anvende bildebokteori i analysen, da primært med fokus på samsillet mellom tekst og bilde. Bildeboken er en multimedial eller sammensatt tekstform; den kommuniserer gjennom ord og bilde, altså verbal og visuell kommunikasjon (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Det er illustrasjonene som utgjør førsteinntrykket når man leser en bildebok. De gir leseren visuelle impulser, og etter hvert som man leser ordene vandrer blikket etter de elementene verbalteksten refererer til. Man kan oppdage elementer

i illustrasjonene som verbalteksten ikke refererer til, eller elementer i verbalteksten som ikke finnes i illustrasjonene. Da er det opp til leseren å fylle inn de tomme plassene og konstruere sammenhenger (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Mens verbalteksten har et fastlagt lesemønster der man leser fra venstre til høyre, ovenifra og ned, gir illustrasjonene umiddelbare inntrykk. Illustratøren kan bruke virkemidler for å styre lesingen, for eksempel ved å plassere hovedpersonen sentralt midt på siden eller foran andre motiv (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74).

I bildebøker kan vi snakke om synsvinkel, bokstavelig talt; som leser/titter ser vi bildet fra en posisjon bestemt av illustratøren. Selv om vi kan «lese» bildet på ulike måter ved å flytte blikket forblir synsvinkelen den samme. Synsvinkelen kan imidlertid endre seg i en bildesekvens, både i retning og i distanse (utsnitt og zoom) (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 117). Slik kan illustrasjonene fremheve viktige poenger i fortellingen eller uttrykke forhold mellom karakterene. For eksempel blir froskeperspektiv (undervinkling) brukt til å formidle avmakt, ofte i forholdet mellom stor og liten, mektig og underlegen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 77). Dette virkemiddelet finner vi eksempler på i *Sesam, sesam*.

Bildebokens multimodalitet åpner for å følge hovedpersonens måte og se og oppleve fortellingen på både via verbalteksten og illustrasjonene. Dette virkemiddelet kaller Kristin Ørjasæter for *det doble barneperspektivet* (Ørjasæter, 2018, s. 94). I det doble barneperspektivet er hovedpersonen og leseren plassert i samme sanseposisjon; man ser på og med hovedpersonen i illustrasjonene samtidig som man følger deres tanker via verbalteksten. Dersom fremstillingen av hovedpersonen ikke blir tolket fra fortellerens hold, fungerer en slik fremstilling som et medium for hovedpersonens erfaring. Fordi det er opp til leseren å realisere disse erfaringene knyttet til egen referanseramme, åpner det doble barneperspektivet for at barn på ulike stadium i modningsprosessen får individuelt utbytte av bildeboken. Det doble barneperspektivet kommuniserer horisontalt med barneleseren og utstyrer hen slik med et dobbeltperspektiv slik at leseren har tilgang på hovedpersonens indre og ytre samtidig. Fordi hver enkelt leser realiserer erfaringen individuelt er det leserens perspeksjon av den presenterte handlingen som konstruerer handlingen (Ørjasæter, 2018, s. 52).

I bildebøker for barn er det som regel godt samsvar mellom det verbale og det visuelle slik at tekst og bilde utfyller hverandre og fugnerer som en enhetlig fremstilling av en historie (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79). Samspillet mellom det verbale og det visuelle kan imidlertid variere, og Birkeland & Mjør bruker prinsippene om avløsning og forankring for å forklare dette. Forankring vil si et tett samspill mellom det verbale og det visuelle der det samme meningsinnholdet blir uttrykt gjennom to modaliteter. Her trenger ikke leseren i særlig grad å koble på sin fortolkningsevne. Avløsning oppstår når det visuelle og det verbale står som selvstendige fortellerelement og ikke viser til noe som står i det andre tegnsystemet. Ord og bilde avløser hverandre som informasjonselementer. Ikonoteksten er en, men det verbale og det visuelle har ansvar for ulike typer informasjon og avløser eller supplerer hverandre.

Å møte en bildebok handler om å møte et visuelt uttrykk som planter noen forventninger til en leseopplevelse som både er verbal og visuell. Illustratøren kan velge å legge seg mot fotografisk realisme og fremstille karakterer og situasjoner så virkelighetsnært som mulig, eller fjerne seg fra realismen og isteden konsentrere uttrykket om vesentlige og representative enkeltelement ved å vektlegger linjer, farger, bevegelser eller form (Birkeland & Mjør, 2012, s. 85-86). Det siste er tilfellet for *Sesam, sesam*, der fargebruk og kontraster blir brukt for å understreke de voldsomme, seksuelle inntrykkene.

Birkeland og Mjør framhever to tradisjoner for hvordan bildebøker er bygget opp: Den første er den eventyrlig-humoristiske bildeboktradisjonen som gjerne er eventyrinspirert, og hvor overdrivelser, karikering og humor spiller en viktig rolle. Den andre er en erfaringsnær bildeboktradisjon, der verken ord eller bilde anvender seg av «eventyr- eller «humorkoder». Disse bøkene handler gjerne om barn som lever i miljø leseren kan kjenne igjen fra egne erfaringer, og det de opplever, er livserfaring som også er gjenkjennelige og sannsynlige (Birkeland & Mjør, s. 86). Birkeland og Mjør understreker at tradisjonene må forstås som tendenser fremfor trange kategorier, og som vi oppdager med *Sesam, sesam* finnes det eksempler på bildebøker som plasserer seg midt mellom de to tradisjonene.

Fordi forfatteren i de fleste tilfeller er en voksen eksisterer det en betydelig distanse mellom forteller og implisitt leser. I mange bildebøker for barn opererer forfatteren med et førstepersons verbalt barneperspektiv, antakelig i et forsøk på å minske distansen mellom



fortelleren og barneleseren (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 119). Det visuelle perspektivet i slike bøker kan være komplisert eller ambivalent og enten fremstille barnets «naive» inntrykk eller tilby en mer autoritær voksen synsvinkel (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 119-120).

Førstepersonsforteller og fokalisert barnestemme har som jeg har skrevet om i (KAP) blitt en tendens i barnelitteraturen. Dette gjelder også for bildebøker, men det er imidlertid sjelden at illustrasjonene fremstiller en førstepersons-synsvinkel. Det ville innebære å aldri se hovedpersonen leseren deler synsvinkel med. Dette vil ifølge Nikolajeva & Scott skape problemer, ikke bare for en usofistikert leser, men med hensyn til forventningen vi har til å se hovedpersonen som stammer fra annen visuell kommunikasjon, for eksempel film (s. 125). Samtidig er en indre fokalisering umulig gjennom visuell tekst fordi illustrasjoner ikke kan uttrykke tanker og følelser direkte.

## 5 Litterær analyse

I denne delen analyserer jeg *Tjuven* og *Sesam, sesam* i lys av teorien presentert ovenfor. For å tydeliggjøre sammenhengen til de ulike forskningsspørsmålene har jeg valgt å strukturere analysen i tre deler; Jolvers/Als seksualitet, Maktforhold i *Tjuven/Sesam, sesam* (herunder Moren og Jolver/Al og Forteller/fokalisert barnestemme) og «Sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn. I hver av disse delene presenterer jeg forskningsspørsmålene og viser på hvilke måter funnene konkret besvarer dem. Etter analysedelen oppsummerer jeg funnene mer helhetlig knyttet til problemstillingen min.

### 5.1 Analyse av *Tjuven*

*Tjuven* av Rune Belsvik og Kari Stais *Tjuven* (2008) er en illustrert barnebok som er katalogisert under målgruppen 9-12 år hos Bergen offentlige Bibliotek. Alderen på hovedpersonen, Jolver, blir ikke oppgitt, men vi kan anta at han befinner seg et sted innenfor målgruppen for boken. Jolver, Bob og Eline går i samme klasse, mens søskenbarnet er et par år eldre enn de andre barna. Vi får ikke vite når handlingen i boken foregår, men mangelen på innslag av teknologi plasserer den noen tiår tilbake i tid.

På biblioteket sine nettsider er *Tjuven* kategorisert med emneknaggene «identitet» og «samvittighet». Jolvers første møte med seksualitet og starten på løsrivelse fra moren

handler unektelig om identitet. Hvorvidt samvittighet er en del av bokens tematikk kan imidlertid diskuteres. Jolver kjenner riktig nok på dårlig samvittighet flere steder i boken, som når han bekymrer seg for om moren vet hva han har gjort i boden, når han stjeler pengene fra moren og når han lyver om å ha brukt pengene på snop. Men Jolver handler aldri ut fra samvittighetsfølelsen – han holder hemmelighetene for seg selv. Dermed vil jeg argumentere for at det er det identitetsutvikling i form av seksuelle erfaringer samt en oppdagelse av seksualiteten som noe eget, utenfor foreldrenes kontroll og viten, som utgjør hovedtemaene i boken.

På forsiden av boken er det en illustrasjon i blånyanser av en gutt som holder et smykke bak ryggen og skyggen av en kvinneskikkelse. Gutten har blikket vendt dit vi kan anta at kvinnen står. Med kjennskap til bokens handling forstår vi at gutten er hovedpersonen Jolver. Kari Stais illustrasjon er enkel og endimensjonal, og det er vanskelig å tolke uttrykket i Jolvers ansikt med de store, mandelformede øynene: Nysgjerrig? Avventende? Flau? Blått regnes innen fargepsykologi for å være en passiv farge, og i Goethes omdiskuterte farvelære omtaler han blåfarge som et «ansporende intet» som trekker oss til seg (Store Norske Leksikon, 2021). I dag er det også vanlig å knytte blått til melankoli, en følelse som ikke er uvanlig for barn i en løsrivelsesfase (Brundtland, 2020). Dermed fungerer forsiden som et frampek på hva fortellingen skal handle om.

For enkelthets skyld refererer jeg kun til sidetall når jeg viser til teksteksempler fra *Tjuven* i analysen.

## 5.2 Jolvers seksualitet

Jolvers møte med pornobladet og dermed egen gryende seksualitet skjer ikke på Jolvers initiativ; det er klassekameraten Bobs eldre søskenbarn som spør om han vil bli med i boden. Jolver har på forhånd bestemt seg for å finne på en unnskyldning for ikke å bli med guttene; «Viss dei spør kor han skal, vil han svara at han skal noko hemmelig (s. 7). Men etter å ha sett klassekameraten Eline i vinduet på boden blir Jolver med likevel. Antydningen av interesse for Eline antyder samtidig en konstruksjon av Jolver som heteroseksuell, noe som er i tråd med det rådende barndomsparadigmet (Bruhm & Hurley: Pugh, 2011, s. 1).

Vi forstår ut fra Jolvers indre monolog at han allerede har en anelse om at det skal skje noe ulovlig der inne: «Jolver har lovd mamma å vera snill. Han vil ikkje gjera noko gale så ho blir sint igjen.» (s. 8). Dette blir understreket når guttene «ser seg til alle kantar før dei går inn», og når de barrikaderer døren med malingsspann før søskenbarnet tar frem pornobladet (s. 8-9). Inne i boden er det mørkt og rotete: «Ein gammal sykkel, målingsspann, tau og kjettingar og ein hageslange som heng over ein planke. Ein stabel bildekk står i eit hjørne» (s. 9). Den rotete boden kombinert med hemmeligholdet kan markere pornotittingen, og også barneseksualiteten, som noe skittent eller ulovlig.

Den eneste illustrasjonen fra boden viser Bob og søskenbarnet som smilende holder pornobladet mens Jolver kikker (nysgjerrig?) på bladet fra avstand. Jolvers naivistiske kommentarer til pornobladet viser at det er første gang han er borti noe slikt; «Det er eit blad med bilde av nakne damer. Damer som rett og slett er nakne (...). Det ser ikkje ut som noken har tatt kledda frå dei.» (s. 10). Vi kan tolke de andre barnas manglende reaksjon på bladet som at de har sett dette før, og i teksten får vi vite at det er Eline som har tatt bladet fra søsteren sin. Jolver konstrueres som uskyldig i kontrast til de andre, mer erfarne barna. Pornobladet er illustrert som et hvitt blad helt uten innhold. I verbalteksten blir imidlertid pornobladet skildret eksplisitt via Jolvers tanker; «Puppar som struttar ut i lufta. Lange, deilige føter. Hår på tissen.». Enda mer eksplisitt blir det når Jolver fantasierer om en spesiell kvinne i bladet, og konstruksjonen av det uskyldige barnet står for fall: «Han ville halda rundt låra hennar. Han ville snust på magen og stukke fingrane inn i håret på tissen (...). Han ville lagt seg over puppene og kjent om dei var mjuke» (s. 10-11). Belsvik legger ingenting i mellom når han beskriver Jolvers fantasier, og antakelig er dette et av eksemplene som bidro til at enkelte anmeldere mente *Tjuven* burde utstyres med varsel trekant (Eriksen, 2008). Fantasierne som blir beskrevet via Jolvers tanker er handlinger man forbinder med en voksen seksualitet. Fordi pornobladet tilhører de voksnes sfære og fungerer som en katalysator for Jolvers seksualitet skapes det en bro mellom voksen- og barneseksualiteten mange vil anse som sosialt uakseptabel. Samtidig kan barn som ser i pornoblader oppfattes som et overtramp inn på de voksnes arena, og dermed oppfattes som et opprør mot voksenmakten (Robinson, 2013, s. 91). Når fantasier av en såpass voksen karakter blir skildret ut fra et barns perspektiv bryter det med barndomsparadigmet som fremdeles er rådende; nemlig å bevare barnets uskyld (Bruhm & Hurley: Pugh, 2011, s. 1).

Mens de titter i pornobladet stapper søskenbarnet en vant hånd i buksen. At hånden «går fort opp og ned» (s. 11) indikerer onani, noe Jolver åpenbart heller ikke har ordforråd eller kjennskap til fra før. Etter hvert stikker også Jolver hånden ned i buksen, og konstaterer at «Det er godt» (s. 14). Dette kan vi tolke som Jolvers første seksuelle erfaring. Samtidig har søskenbarnet gått opp på hemsens til Eline. «Det hørest ut som dei prøver å få til noko, men så er det liksom for vanskelig. Dei strevar. Eitt eller anna vippar mot taket og lagar små dunk av og til» (s. 15). For en voksen lesar er det åpenbart hva barna prøver på og hvorfor de ikke får det til; de er ikke kjønnsmodne enda. For en barneleser uten kjennskap til den seksuelle leken kan skildringen fordrer en forståelse av lydene på loftet bidra til at de kobler på sin forestillingsevne.

Flere steder i teksten blir Jolver oppfordret til å «gni seg» med Eline, og spør både Bob og seg selv «Kva er det?» (s. 14-15). Jolver forstår ikke hva det vil si å «gni seg» eller hva som er så viktig med det, også her fordrer teksten aktivisering av leserens forestillingsevne. Når Jolver til slutt går opp på hemsens til Eline er det hun som veileder hvordan Jolver skal gå fram, og Jolver beskriver det som «glatt og godt» (s. 18). «Er eg betre enn dei andre (å gni med)?» spør Jolver (s. 18), noe som indikerer at selv om han ikke visste konkret hva den seksuelle aktiviteten innebar, forstår han at det er en viktig del av det å være menneske.

Man kan argumentere for at Jolver befinner seg i en nokså sårbar posisjon i den rotete boden. Foran Bob, søskenbarnet han åpenbart ikke liker og Eline, som det anytdest at han har varme følelser for, gjør han seg sine første seksuelle erfaringer. Fordi seksualiteten, eller begjæret, kan sies å utgjøre en del av det dyriske ved oss mennesker, kan den likefremme skildringen av Jolvers seksualitet invitere til å erkjenne det dyriske ved oss som noe universelt. Å erkjenne at det vi anser som dyrisk også er en del av det å være menneske er et viktig premiss ifølge Nussbaum (2016, s. 201). Leseren, på sin side, blir invitert til å leve seg inn i Jolvers sårbarhet i møtet med seksualiteten – uavhengig av om de selv har følt på begjæret eller sårbarheten som blir presentert. Ønsket om å forstå Jolvers ufullkommenhet (dersom man anser å gi etter for seksuell lyst som en svakhet) åpner for et ønske om å forstå egen sårbarhet hos leseren.

De eksplisitte skildringene av seksualitet skaper en motstand i teksten; både voksen- og barneleseren kan nok synes det er voldsomt og ekkelt. At teksten skaper motstand ved å vekke avksy avskriver den imidlertid ikke et potensiale til danning. Tvert imot hevder jo Gadamer at en tekst som vekker anstøt gjør oss oppmerksomme på dens annerledeshet og dermed også egne fordommer (Gadamer, 2010, s. 304). At barn har en seksualitet er godt dokumentert slik jeg skriver om under 2.4 Hva er (barne)seksualitet? - det Belsvik skildrer er ikke egentlig revolusjonerende. Meningsoverføringen – fremstillingen av Jolvers seksuelle erfaringer – er bare forfatterens representasjon av et naturlig fenomen. Når barneleseren blir presentert for denne representasjonen fordrer det ikke at hen blindt skal godta Jolvers opplevelser som «sanne» for at danningen iverksettes. Det fordrer simpelthen at hen anerkjenner meningen – teksten – som *den andres*, og konkretiserer den i forhold til egne fordommer og historisitet (Gadamer, 2010, s. 516). I tekstens annerledeshet ligger det altså et dannelsingspotensiale dersom leseren stiller seg åpen for forandring.

Barnas forhold til egen seksualitet virker naturlig og likefrem i *Tjuven* – ingen av barna viser tegn til verken skyld eller skam i forbindelse med de seksuelle erfaringene i boden. Barna fremstilles som seksuelle aktører, ikke seksuelle «grensevesener» slik Foucault advarer mot (Foucault, 1995, s. 116). Diskursen, språket som brukes for å snakke om barneseksualiteten, tilhører barna – Belsvik har ikke gjort noen grep for å «beskytte» leseren fra seksualiteten. Fortellingens gjennomgående barneperspektiv inviterer leseren til å leve seg inn i fortellingen og føle med Jolver. Samtidig er det aspekter ved Jolver som det er opp til leseren å forestille seg - i likhet med virkelige mennesker har han også en «inste grind» vi ikke kommer forbi. Barneleseren gis dermed rom til å undre seg over Jolvers seksuelle erfaringer i *Tjuven*. Jolver forholder seg åpen og nysgjerrig i møtet med seksualiteten, og på samme måte må leseren stille seg åpen for å la perspektivene hen møter i teksten forandre seg for å forstå fortellingen (Gadamer, 2010, s. 305). Den likefremme skildringen av Jolvers seksualitet har altså potensiale til å iverksette danning.

Under seansen i boden er Jolver passiv, men når han senere får Eline på tomannshånd er det han som tar initiativ og spør om de ikke skal gjøre det (gni seg) igjen. Ønsket om å eksperimentere kan indikere at Jolver er i ferd med å integrere seksualiteten til selvet. De to går opp i skogen og begynner å plukke blåbær, og når Eline purrer på gnikkingen spør Jolver

om de ikke heller kan plukke bær. «Nei, vi gnir heller, seier Eline.», og slik blir det (s. 20). Blåbærplukkingen skaper en kobling mellom det å spise og seksualiteten, som Keeling og Scott argumenterer for at er uadskillelige for en virkelig uavhengig identitet (Keeling & Scott, 2009, s. 41). Den seksuelle erfaringen ute i det fri har større grad av harmoni enn i den rotete boden. Det skjer i større grad på Jolvers premisser, og det er ingen som avbryter eller forteller han hva han skal gjøre, slik som var tilfellet i boden. I naturen er Jolver fri til å ha en egen seksuell agens som kan virke identitetsdannende og frigjørende.

Ved middagsbordet dagdrømmer Jolver om de nakne damene i bladet. De seksuelle erfaringene har tydeligvis vekket en nysgjerrighet i ham. Når Eline sier at han kan få se storesøsteren hennes naken i bytte mot et smykke, driver nysgjerrigheten Jolver til å stjele penger fra morens lommebok. Jolver, som alltid bekymrer seg for å gjøre moren sint, er nå «(...) sikker på at han vil få til å lyga for mamma» (s. 31). De seksuelle erfaringene markerer altså et brudd med barndommen og avhengigheten av foreldrene.

Avsløringen av tyveriet utløser en husarrest hvorpå Jolver føler seg liten og har det vondt med seg selv: «Han er nesten ingenting. Likevel er det så vondt inne i han. Det er så vondt å vera Jolver no. Han ligg aleine og er ein tjuv. Han er så fæl. At han kunne finna på noko slikt. Korleis kunne han gjera det?» (s. 57). Jolver har åpenbart dårlig samvittighet over det han har gjort, og at Jolver føler seg liten og spør seg selv hvordan han kunne finne på noe slikt kan tolkes som skamfølelse. For en barneleser kan det her være vanskelig å skille hva Jolver egentlig skammer seg over. Når Jolver endelig får komme ut av «skammekroken» han har blitt satt i på rommet sitt, oppdager han «at nevane ikkje er reine» og «gjømmer dei fort i fanget» (s. 66). De skitne hendene fungerer som et symbol på Jolvers hemmelighet, noe som understrekes i siste avsnitt av boken: «Han ser kor skitne nevane er, når han løftar dei opp. (...) Han ser på mamma og pappa om dei har oppdaga dei skitne nevane. Dei smiler til han. Dei berre smiler» (s. 67). Her intensiveres koblingen mellom Jolvers hemmelighet (de seksuelle erfaringene) og noe skittent eller ulovlig som jeg også kommenterte i første avsnitt av analysen.

Jolver konstrueres først som et uskyldig barn i kontrast til de andre barna, han er passiv og har lite kunnskap om egen seksualitet. Utover i fortellingen viser Jolver imidlertid større

seksuell agens; han stjeler penger for å se Ramona naken og tar initiativ til å gni seg med Eline. Dette kan tolkes på ulike måter. Enten som at Jolver korrumpes i møte med de andre, mer erfarne barna – de får frem «det perverse» barnet i ham. Denne tolkningen kan understøttes av koblingen mellom de skitne nevene og seksualiteten, i tillegg til at Jolvers seksuelle erfaringer kan knyttes til tyveriet. I så fall leser man Jolvers dårlige samvittighet som en reaksjon på de seksuelle erfaringene.

En annen mulighet er å tolke Jolvers utvikling fra uskyldig til seksuell som at han via de andre barna får nye perspektiver på kropp og seksualitet, som han siden konkretiserer til sin egen seksualitet, altså et hermeneutisk syn på Jolvers utvikling. I så fall knyttes skyldfølelsen til det konkrete tyveriet, og ikke til seksualiteten. En slik tolkning vil være mer i tråd med avhandlingens premiss om å betrakte barneseksualiteten som det den er fremfor å se den fra et voksenperspektiv. Koblingen mellom tyveriet og seksualiteten er uheldig, men setter ikke nødvendigvis likhetstegn mellom de to erfaringene som «ulovlige». Det er tross alt tyveriet Jolver blir straffet for – de seksuelle erfaringene innser han på slutten av boken at det er greit å ha for seg selv. I denne tolkningen makerer de seksuelle erfaringene et brudd med barndommen og en viktig del av Jolvers danning.

I tråd med det rådende barndomsparadigmet konstrueres Jolver som potensielt heteroseksuell med et maksulint barneblikk på kvinnene i fortellingen. Han har «aldri sett noko så fint før» (s. 10) som damene i pornobladet, og er så ivrig etter å se Ramona naken at han stjeler penger fra morens lommebok. At guttene gnir seg med Eline etter tur fremfor hverandre viser hvordan heteronormen allerede preger barna. Heteronormen i fortellingen utfordres imidlertid når Bob forteller at to gutter også kan «gni seg»: «Det går fint med to guttar. Vi gnir berre tissen mot rumpa.» (s. 48), hvorpå Jolver likefrem spør om de skal prøve. Slik ser vi i *Tjuven* både et brudd med paradigmet om det uskyldige barnet og et brudd med paradigmet det heteroseksuelle barnet. Fordi seksualiteten holdes innenfor barnas diskurs oppleves forslaget om at også to gutter kan «gni» seg verken som skamfullt eller normbrytende.

*På hvilke måter fremstiller bøkene hovedpersonens møte med seksualitet, og hvilket danningspotensial ligger i disse fremstillingene?*

Jolvers seksualitet blir hovedsaklig skildret positivt i *Tjuven*, selv om hemmeligholdet rundt de seksuelle erfaringene og symbolikken med de skitne hendene kan bidra til å markere seksualiteten som noe ulovlig. Jolver veksler mellom rollen som det uskyldige og det seksuelle barnet og passer slik inn i påstanden om barnet som et «seksuelt grensevesen» som befinner seg forut for kjønnen og allerede i det (Foucault, 1995, s. 116). I boken gjør Belsvik likevel ingen grep for å ønske å beskytte barnet fra seksualiseringen. Det er Jolver som er subjektet i diskursen, og det er barna i boken som styrer diskursen omkring seksualitet. Fordi det er barna som snakker om seksualiteten, er det også hos dem makten ligger til å produsere «sannheter» om den. Jolvers seksualitet er ikke et tabubelagt fenomen i møte med de andre barna; den blir skildret like selvfølgelig og naturlig som andre aspekter ved det å være barn. Selv om Jolvers seksualitet til en viss grad er preget av det rådende barndomsparadigmet om barnet som en «heteroseksuell spire», bryter *Tjuven* samtidig med paradigmet ved å fremstille Jolver med en seksuell agens som ikke nødvendigvis er heteroseksuell. Et premiss for denne avhandlingen er å behandle barneseksualiteten nettopp som barnas seksualitet, og ikke analysere den ut fra hva som anses som sosialt akseptabelt. Bruddet med barndomsparadigmet kombinert med at seksualiteten holdes innenfor barnas diskurs åpner for nye perspektiver på barns seksualitet som har potensiale til å iverksette danning.

## 5.3 Maktforhold i *Tjuven*

### 5.3.1 Mor og Jolver

Allerede i starten av *Tjuven* etableres et inntrykk av en streng og «allmektig» mor i kraft av å ha hovedansvar både for oppdragelse og matlaging, og man merker tidlig en ambivalens i Jolvers forhold til moren. På den ene siden vokter han seg vel for å gjøre moren sint og bekymrer seg ofte for om han har gjort noe som kan irritere henne. Da venter det åpenbart rekasjoner, noe som blir tydelig etter avsløringen av tyveriet: «Gå og legg deg! seier ho. Du kan ligga i senga og tenka over kva du har gjort. Du får verken middag eller kveldsmat» (s. 54). På den andre siden markerer moren en trygghet for Jolver: det er hun som gir ham mat og det er hun som kan gi tilgivelse og få han til å føle seg som «ein heil gut» igjen (s. 63). Moren til Jolver veksler altså mellom å være det gode og det onde objekt – en vanlig tendens når morsrollen fremstilles i litteratur (Fürst, 1995, s. 89). At de ambivalente følelsene overfor



moren er såpass tett knyttet til mat er ifølge Fürst også en tendens i fremstillingen av morsollen (Fürst, 1995, s. 89).

Det ambivalente forholdet til moren manifesterer seg som en indre drakamp i Jolver mellom å handle etter sine lyster eller å handle etter det han anser som «riktig». Hva som er «riktig» måles i stor grad ut fra hva som ikke vil gjøre moren sint. Dermed sentrerer Jolvers virkelighet og moralske kompass seg i stor grad rundt den allmektige moren. Den strenge moren blir med andre ord oppfattet som en makthaver overfor Jolver, i alle fall i starten av fortellingen.

Jolver vet godt at det er galt å stjele fra moren, men får seg likevel til å ta penger fra lommeboken hennes i håp om å få se Ramona naken. Tyveriet av pengene åpner for en indre drakamp mellom samvittigheten (og frykten?) for moren og ønsket om å få se Ramona naken; «Han vil ikkje stela. Han vil ikkje legge pengene tilbake heller» (s. 29). Når han omsider er på vei til gullsmeden med pengene føler Jolver seg fæl. Samtidig føler han seg sikker på at han vil klare å lyge for moren dersom han blir konfrontert med tyveriet – «Iallfall ganske sikker» (s. 31). Den indre monologen tyder på at Jolver beveger seg mot et vendepunkt der han klarer å holde hemmeligheter skjult for den allmektige moren. På vei til Eline sitt hus fantaserer Jolver om at politiet eller faren kommer for å hente han, og den indre monologen viser en tydelig ambivalens i måten han forholder seg til tyveriet på; «Er eg så fæl? Spør Jolver seg sjølv. Eg bryr meg ikkje om det, svarar han.» (s. 34). Også her fremkommer det av Jolvers indre monolog at han er i starten av en løsrivelsesfase.

Ifølge Nikolajeva er maktstrukturene i forholdet barn/voksen et arvelig fenomen som barnelitteraturen har potensiale til å utfordre (Nikolajeva, 2006, s. 30). I *Tjuven* settes det spørsmålsteget ved voksenormativiteten når Jolver ved flere anledninger trosser morens harme. Allerede når han blir invitert inn i boden forstår vi ut fra Jolvers tanker at han aner at det skal skje noe der inne moren ikke vil like: «Kva er det vi skal? Spør Jolver. Jolver har lovd mamma å vera snill. Han vil ikkje gjera noko gale så ho blir sint igjen» (s. 8). Til tross for disse tankene blir imidlertid Jolver med i boden. Med fysisk avstand fra morens beskyttelse får Jolver frihet til å utforske og teste grensene for uavhengighet, noe Nikolajeva anser som en viktig betingelse for at barnelitteraturen skal kunne sette spørsmålsteget ved

voksennormativiteten (Nikolajeva, 2006, s. 21-22). Selv om Jolver har en oppfatning av hva moren anser som galt får han, borte fra hjemmet og moren, mulighet til å utforske på egenhånd.

Moren har unektelig makt over Jolver i kraft av å være forelder. Men når det gjelder Jolvers seksualitet har ikke moren noen reell makt fordi hun holdes utenfor diskursen omkring seksualiteten. Det faktum at dynamikken i forholdet mellom moren og Jolver endrer seg i løpet av fortellingen kan likevel spille en positiv rolle i Jolvers identitetsutvikling. Jolver merker seg disse endringene når moren plutselig banker på mens han har husarrest; «Ei stund etter Vidar har lagt seg, kjem mamma og bankar på døra. Ho bankar på! Korfor gjer ho det? Det er ho som bestemmar. Ho har aldri banka på døra hans før.» (s. 62). Ambivalensen i forholdet er fremdeles til stede; nå opptreer hun som «den gode mor» og tilbyr Jolver mat til tross for at hun tidligere sendte ham til sengs med verken middag eller kveldsmat. Jolvers respons er overveldende og understreker makten moren har over han. Han er på gråten, og morens anerkjennelse av Jolver får han til å føle seg som «ein heil gut» (s. 63). Det er likevel åpenbart at det har skjedd en endring i dynamikken mellom mor og sønn, noe som understrekes under kveldsmaten når moren spør om Jolver vil ha te: «Men ho tømmer ikkje te i koppen hans slik ho pleier. Ho spør om han vil ha. Og så tømmer ho ikkje oppi rett etter ho har spurt heller. Ho står og ventar på at han skal svara.» (s. 66). I morens handling ligger det en erkjennelse av at hun ikke nødvendigvis kan vite Jolvers behov, og dermed en erkjennelse av Jolver som individ. Dette understrekes i Jolvers refleksjoner over endringen i morens atferd: «Det er som om mamma har forstått at dei to er to heilt forskjellige menneske. At ho ikkje lenger kan vita om han vil ha te eller ikkje» (s. 66). Maktbalansen mellom de to har altså endret seg i løpet av fortellingen. Dersom man slik Foucault argumenterer for analyserer maktrelasjonen isolert i den spesifikke diskursen (Foucault, 1995, s. 109), ser man at det ikke lengre er snakk om en ovenfra og ned-makt, eller en arvelig voksenmakt slik Nikolajeva fremholder (Nikolajeva, 2006, s. 30). Hva gjelder makt er de to likestilte i den konkrete diskursen; Moren tilbyr te, en handling som Jolver har makt til å ta imot eller avvise.

*Hvordan virker makten i forholdene **mor/hovedperson** og **fokalisert barnestemme/forteller**, og på hvilke måter påvirker disse forholdene hovedpersonens forhold til egen seksualitet?*

Allerede i starten av *Tjuven* etableres et inntrykk av en streng og «allmechtig» mor i kraft av å ha hovedansvar både for oppdragelse og matlaging. Forholdet mellom Jolver og moren endrer seg imidlertid i løpet av fortellingen, og på slutten fortøner forholdet seg mer balansert. Fordi Jolvers seksuelle erfaringer skjer borte fra moren og holdes hemmelig gjennom hele fortellingen har moren heller ingen makt innen seksualitetens diskurs. Man kan argumentere for at *Tjuven* har en subversiv effekt; adskilt fra hjemmet får Jolver mulighet til å gjøre seg erfaringer som et selvstendig individ. At Jolver får mulighet til å gjøre seg positive seksuelle erfaringer borte fra hjemmet bidrar tilsynelatende til at Jolver integrerer seksualiteten som en del av identitetsdannelsen uten å føle skyld eller skam over det nylig oppdagede seksuelle begjæret. Tomrommene i teksten som oppfordrer til undring lærer leseren at man ikke kan vite alt som foregår i andres sinn, på samme måte som Jolver erfarer at moren ikke kan vite alt om hans indre liv.

### 5.3.2 Forteller og fokalisert barnestemme

Gjennom en upersonlig tredjepersonsforteller fokaliseres handlingen i *Tjuven* – leseren får vite hva Jolver ser, hører og tenker, og får i verbalteksten ingen informasjon utover hans tanker bortsett fra i direkte tale fra de andre karakterene i boken. Barneperspektivet blir understreket gjennom en enkel og naivistisk språkbruk. Belsvik fremstiller konkrete situasjoner som påkaller leserens sansing i *Tjuven*, et grep som ifølge Ørjasæter aktiverer leserens forestillingsevne (Ørjasæter, 2018, s. 40). Et eksempel finner vi allerede på første side i fortellingen når Jolver leker ved sølepytten: «Jolver finn eit tørt, brunt lauv i vegkanten. Han legg det forsiktig på sølevatnet. Bladet flyt (...). Inne på land står ein mann og ropar. Mannen er ein liten stein. Jolver blæs båten inn til mannen og hjelper han om bord.» (s. 5). Her må leserens forestillingsevne kobles på for å skape sammenheng mellom bladet og båten. Fortellerstemmen bryter ikke inn med sin tolkning av lekesituasjonen, noe som er en forutsetning for leserens innlevelsessevne (Ørjasæter, 2018, s. 40).

Det rådende barneperspektivet er gjennomgående i *Tjuven*. Verken pornotittingen eller Jolvers dårlige samvittighet bærer preg av noen form for pedagogisering i teksten – det er Jolvers indre resonnement som bærer fortellingen videre. Fordi boken er skrevet ut fra Jolvers perspektiv fri for fortellerens tolkninger inviteres leseren til å leve seg inn i Jolvers opplevelser uten fordommer. Samtidig bidrar det enkle språket til å skape tomrom i teksten

det er opp til leseren å fylle ut. Når Jolver ser Bob sammen med søskenbarnet har han først mest «.. lyst å gå forbi» (s. 7). Teksten sier ingenting om hvorfor Jolver vegrer seg for å være sammen med søskenbarnet til Bob, her må altså leserens forestillingsevne kobles på for å skape mening i teksten. Når Jolver får øye på Eline i buen får vi heller ikke vite noe om Jolvers følelser overfor henne, men han spør de andre guttene om det virkelig er Eline han ser der inne. Deretter blir leseren presentert for en slags stream-of-consciousness med Jolvers bekymringer for å gjøre moren sint: «Jolver har lovd mamma å vera snill. Han vil ikkje gjera noko gale så ho blir sint igjen (...). Viss han har gjort noko gale så får han ikkje så godt til å smila. Då spør mamma korfor han ser så rar ut. Til slutt må han fortelja det. Då blir mamma lei seg. Så blir ho sint (s. 8). Stream-of-consciousness er en teknikk som oppsto under modernismen for å skildre bevisstheten til den litterære karakteren mest mulig direkte (Ørjasæter, 2018, s. 39). Ordene blir fremstilt som om de kommer fra Jolvers indre, og bidrar til å minimere fortellernærveret og lar leseren komme tettere innpå Jolver. Ut fra stream-of-consciousnessen virker det som Jolver bekymrer seg for at det som skal skje i buen kan gjøre moren sint. Når han likevel velger å bli med i buen åpner det for en rekke spørsmål hos leseren: Hvorfor ble Jolver med i buen når han samtidig er så redd for å gjøre moren sint? Var det fordi han så Eline inne i buen? Hvorfor vil Jolver være med Eline? Slik inviterer teksten leseren til å leve seg inn i og undre seg over Jolvers følelsesliv, og potensielt utvikle sin narrative forestillingsevne (Nussbaum, 2003, s. 89).

Et annet aspekt ved *Tjuven* som frigjør den fra en direkte pedagogisering er at Jolver aldri blir konfrontert med pornoen av voksenpersoner i fortellingen. Det eneste foreldrene vet han har gjort galt er å stjele penger fra moren. Boden og skogen markerer en fysisk avstand til foreldrene der Jolver står fritt til å utforske verden og teste grensene for uavhengighet. En fysisk avstand til foreldrene er ifølge Nikolajeva den viktigste betingelsen for at barnelitteraturen skal kunne sette spørsmålstegn ved voksenormativiteten (Nikolajeva, 2006, s. 22). Distansert fra foreldrene er det ingen som kan fortelle Jolver om de seksuelle erfaringene han har gjort seg er riktige eller gale – den konklusjonen kommer fra Jolvers indre. Fordi barneperspektivet ikke brytes kan man si at diskursen rundt seksualitet i *Tjuven* er barnas diskurs – verken voksenpersoner i boken eller fortelleren henvender seg til barna for å beskytte dem eller gi dem verktøy for å håndtere seksualisering. Slik unngår man i *Tjuven* det Foucault kaller en «pedagogisering av barnets kjønn» (1995, s. 116).

Det er imidlertid et aspekt som kan betraktes som moraliserende eller pedagogiserende med hensyn til strukturen i fortellingen, nemlig at Jolvers seksuelle erfaring knyttes så tett til et tyveri – altså en ulovlig handling. Slik jeg diskuterer under 5.2 kan Jolvers dårlige samvittighet potensielt knyttes både til det han har opplevd i buen og i skogen og til selve tyveriet av pengene. Kombinert med symbolikken ved de skitne nevene (også diskutert under 5.2) kan eksemplene tolkes som ideologi som skinner gjennom i form av en markering av barneseksualiteten som unaturlig. Sett i lys av Belsviks likefremme presentasjon av barneseksualiteten er en slik lesning i beste fall plausibel. Å fremstille barns seksualitet i et barneperspektiv for barn ville være lite hensiktsmessig med et grunnsyn på barneseksualiteten som unaturlig.

*På hvilke måter påvirker maktstrukturene i forholdene mor/hovedperson og **fokalisert barnestemme/forteller** hovedpersonens forhold til egen seksualitet?*

Fordi seksualiteten holdes innenfor barnas diskurs fremstår ikke *Tjuven* i særlig grad pedagogiserende. Barneperspektivet ivaretas gjennom hele fortellingen, og kunnskapskløften mellom barnet og den voksne er ikke av spesiell betydning i sammenheng med seksualiteten – verken forteller eller voksne karakterer gis en stemme til å formidle sine kunnskaper om seksualitet. I den didaktiske relasjonen mellom forfatteren og den implisitte barneleseren tilbyr Belsvik simpelthen sin versjon av en fortelling som inneholder barns seksualitet, i fortellerstemmen ligger det ikke et forsøk på å påvirke barneleseren. Et aspekt som kan virke negativt i denne relasjonen er koblingen mellom seksualiteten og noe ulovlig, som kan indikere en form for pedagogisering. Jeg vil likevel argumentere for at denne koblingen overskygges av at barneseksualiteten blir skildret som en såpass naturlig del av det å være menneske. Fordi det ikke skjer noen brudd med det rådende barneperspektivet påvirker maktstrukturene i forholdet fokalisert barnestemme/forteller Jolvers forhold til egen seksualitet i positiv forstand.

#### 5.4 «Sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn

Det ambivalente forholdet mellom moren og Jolver har allerede blitt diskutert under 4.3 Maktforhold i *Tjuven*, der det blir etablert at moren står i et maktforhold overfor Jolver. Det

er moren som roper Jolver inn til middag, og under måltidet er det hun som forsyner Jolver med mat (s. 25). At det er moren som står for matlagingen i familien kan imidlertid bidra til å konstruere en maktstruktur som virker kvinneundertrykkende ifølge Keeling og Scott (2009, s. 41). Matlaging kan ifølge dem betrakte som en øvelse i selvdisiplin som forebereder kvinnen på å undertrykke indre behov og preservere selvet og kroppen for andre menneskers nytelse (Keeling & Scott, 2009, s. 41). Samtidig bekrefter det den eksisterende kjønnsnormen om at kvinner har ansvar for matlaging. Slik konstrueres det i *Tjuven* et bilde av den gode mor primært som en kvinne som lager mat og sørger for familien sin.

Faren, på sin side, forholder seg taus under måltidet: «Pappa er framleis stille. Han tygg og tygg. Han ser av og til ut vindauga og snufsar med nasen. Han et fatet så tomt at det er blankt. Takk for mat, seier han. Så går han inn i stova og plukkar opp avisa» (s. 26-27). Stitatet beskriver på mange måter farens rolle i *Tjuven*: han er en statisk, for det meste fraværende karakter uten spesiell betydning for narrativet, og av den grunn vil jeg ikke bruke mye tid på å diskutere hans rolle. At faren fremstilles på denne måten er imidlertid en tendens i barnelitteraturen som beror på at mor fremdeles blir ansett som den viktigste omsorgspersonen i familien ifølge Ingjerd Traavik (2012, s. 54). Den mutte, avislesende faren i *Tjuven* fremstår på som en karikatur vi kjenner igjen fra blant annet Gunilla Bergströms Albert Aaberg. En latterliggjøring av farsfiguren gjennom for eksempel en ensidig og nærmest karikert fremstilling slik vi ser antydning til i *Tjuven* kan minske respekten for fedre og for farsrollen ifølge Traavik (2012, s. 54). Slik kan man argumentere for at den avvisende og lite ømme faren vi ser i *Tjuven* bidrar til å reprodusere en sannhet om menn som mindre egnede omsorgspersoner

Et annet kjønnsaspekt ved *Tjuven* det er rom for å problematisere er fremstillingen av kvinnekroppen, både visuelt og i verbalteksten. Til tross for at Stais illustrasjoner er sparsommelige på detaljer er de kvinnelige formene tydelig markert i den visuelle fremstillingen av kvinner i *Tjuven*. På forsiden ser vi Jolver med det stjålne smykket bak ryggen samt en kvinneskikkelse der en kvinnelig figur er tydelig markert. En slik fremstilling av kvinnekroppen er gjennomgående i boken – både Jolvers mor, damen i smykkebutikken og Ramona er fremstilt med tydelige former. Samtidig er skildringene av kvinnene i pornobladet svært eksplisitt: «Der kjem eit bilde av ei dame som ligg på rygg. Ho har føtene

ut til sidene. Ho held fingrane slik at det går an å sjå opninga i tissen» (s. 11-12). Dette kan være et symbol på Jolvers seksuelle oppvåkning og dermed økte fokus på kvinnekroppen. Men i lys av Mulveys perspektiver på «male gaze» kan fokuset på kvinnekroppen også bidra til en objektivisering av kvinnen primært for mannens (her Jolvers) nytelse (Mulvey, 1975, s. 62). Slik jeg diskuterer i teoridelen er måten kvinner blir fremstilt på film overførbar både til bildebøker og barneboksjangeren for øvrig. Et aspekt det er naturlig å adressere i denne sammenheng er Jolvers oppfatning om at ulike kvinner passer eller ikke passer til å være nakne. Når Jolver tenker tilbake på en episode der han ved en feiltakelse så sin egen farmor naken tenker han: «At ho liksom ikkje passa til å vera utan klede» (s. 12). At Jolver tenker dette kan selvfølgelig skyldes farmorens reaksjon; han hadde aldri sett henne sint før og nå ble han kastet på dør. Men når Jolver tenker tilbake på den nakne farmoren med «... dei store, ruglete låra og vaskekluten» (s. 12) oppstår det en kontrast mellom de perfekte kroppene i pornobladet og farmorens aldrende kropp.

Også Elines kropp blir utsatt for sammenlikning med damene i bladet; når hun kler av seg er det første Jolver tenker at hun ikke har hårvekst slik som damene han nettopp har sett i pornobladet. Når Jolver besøker gullsmeden for å kjøpe smykket til Ramona for de stjålne pengene blir også damen bak diskens kropp målt med Jolvers blikk. «Det er ei fin dame. Men ho er ikkje naken. Ho er ein heilt annan sort dame, tenker Jolver» (s. 31). «Ein heilt annan sort dame» kan vi lese som at Jolver mener damen bak disken er en helt annen type dame *enn damene i pornobladet*, og aner dermed en form for Madonna/hore-kompleks. Komplekset bygger på Freuds tankegang om en splittelse i kjærlighetslivet mellom et degradert objekt og en idealisert kvinne (Hartmann, 2009, s. 2335). Når Jolver kommenterer at damen bak disken er fin, men en annen type dame (enn de avkledde damene i pornobladet) oppstår det en slags idealisering av damen bak disken over kvinnene i pornobladet. Komplekset understrekes når Jolver tenker «Men han trur ikkje ho ville passa til å vera naken. Ho verkar for skummel. Ho verkar altfor vant til å ha klede på» (s. 32). Når Jolver idealiserer kvinnen forsvinner tydeligvis også begjæret for henne, selv om hun er en fin dame med stor rumpe (s. 32). Selv om Freuds incestuøse fokus kan fremstå som søkt, er Madonna/hore-komplekset utvilsomt en problemstilling kvinner fremdeles må forholde seg til i 2021. Det er en tendens at menn søker villige, erfarne kvinner for «one night stands», men ønsker seg en kvinne med få tidligere seksualpartnere når de skal binde seg i et

parforhold. Samtidig opplever seksuelt frigjorte kvinner fremdeles å bli kalt « horer », mens menn i samme posisjon unngår dette stempelen. Når det i *Tjuven* antydes et skille mellom kvinnene i pornobladet og damen bak disken - « ein annan sort dame » - kan det bidra til å bekrefte ideen om kvinner som enten idealiserte eller degraderte objekter.

Eline kan imidlertid betraktes som en motvekt til Madonna/hore-komplekset. Hvis vi tolker det dithen at Jolver blir med i buen delvis fordi han vet at Eline er der, kan det virke som at Jolver har varme følelser for henne. Når de to senere er på tomannshånd vil Jolver heller plukke bær enn å gni seg med henne, selv om han uttrykte at det var godt da de gjorde det i buen tidligere. Her utfordres komplekset; Elines rolle integrerer både Madonna og hore (eller ingen av dem). Ifølge Keeling og Pollard har mat til alle tider hatt en symbolsk kobling til vår forståelse av kvinners seksualitet, begjær og utvikling (2009, s. 41). I *Tjuven* er det to tilfeller der Eline opptrer i forbindelse med det å spise; først under blåbærplukkingen og siden når hun arrangerer en piknik for seg og Jolver. Under blåbærplukkingen er parallellen mellom aktiviteten å spise og de seksuelle aktivitetene åpenbar; mens den « uskyldige » Jolver vil plukke til moren og lillebroren, sier den seksuelt mer erfarne Eline: « Eg gidd ikkje å plukka til nokon. Eg vil ha dei sjølv. ». Eline fremstår som grådig, på samme måte som hun kan fremstå som grådig når hun gnir seg med guttene etter tur i boden. Når hun senere arrangerer piknik for Jolver får koblingen til det å spise og matlagingen en annen symbolikk. Her trer Eline inn i en morsrolle: « Eline pakkar ut sakene. Ho blandar sukker, kakao og havregryn i koppane » (s. 43). Man kan dermed si at Eline veksler på rollene som begjært objekt og som en øm partner. Fordi fortellingen er skrevet i Jolvers perspektiv lykkes han åpenbart i å forene de to aspektene i Eline, og komplekset brytes.

*Hvilke sannheter om seksualitet og sosialt kjønn produserer bøkene, og bidrar disse til å utfordre eller bekrefte eksisterende stereotypier på området?*

*Tjuven* følger et tradisjonelt kjønnsrollemønster der kvinnen har hovedansvaret for barneoppdragelsen og matlaging, og en forklaring kan være at handlingen er plassert noen tiår tilbake i tid. Fremstillingen av kvinner i *Tjuven* bærer preg av en seksualisering av kvinnekroppen og kan slik bidra til å produsere en sannhet om kvinner som objekter. Fordi Eline både er objekt for Jolvers beundring og begjær markerer hun imidlertid et brudd med



denne stereotypien, også med Madonna/hore-komplekset. Samtidig utfordrer Jolvers åpenhet for å gni seg med Bob heteronormen, slik jeg har tidligere har presentert i 2.1. Via det gjennomgående naive/åpne barneperspektivet utfordrer *Tjuven* disse stereotypiene og lar barna i fortellingen produsere sine egne sannheter om selvet og seksualiteten som kan virke positivt i dannelsesøyemed.

### 5. 5 Analyse av *Sesam, sesam*

Dahle sier selv at hun skrev *Sesam, sesam* da hun innså hvor vanlig porno er blant norske barn og ungdommer, og hennes håp er at boken kan åpne opp for samtaler om porno med barn (Landfad, 2018). Selv hadde hun aldri tatt pornosamtalen med sin egen datter før arbeidet med denne boken - Kaia Dahle Nyhus er nemlig ikke bare er illustratør, men også datteren til Gro Dahle.

Tittelen *Sesam, sesam* er en intertekstuell referanse til eventyret om *Ali Baba og de førti røverne* og fungerer som en ramme for fortellingen. Samtidig kan koblingen til eventyr kombinert med de tegneserieaktige illustrasjonene skape en distanse som ufarliggjør temaet. Hovedpersonen i boken, Al, og storebroren hans, Kas, er oppkalt etter de to brødrene i originaleventyret (*Ali Baba og Kasim*). I eventyret *Ali Baba og de førti røverne* oppdager den økonomisk dårlig stilte Ali Baba at de magiske ordene «Sesam, sesam, lukk deg opp» gir ham tilgang til en røverhule full av kostbarheter. Hvis vi sammenlikner eventyret direkte med *Sesam, sesam* er det internett som er hulen og pornoen Al oppdager som er gullet. I eventyret tar Ali Baba med seg gullet han har stjålet fra røvere hjem til sin kone med forsikringen om at det ikke er tyveri å stjele fra røvere, men at hun er nødt til å holde det hemmelig. I *Sesam sesam* kjenner hovedpersonen på at han i oppdagelsen og opplevelsen av pornoen er med på noe ulovlig, men i motsetning til Ali Baba får ikke Al holde pornoen hemmelig. Moren tar Al på fersken, noe som resulterer i en samtale om hva porno er.

På samme måte som i analysen av *Tjuven* referer jeg for enkelthets skyld kun til oppslag når jeg presenterer teksteksempler fra *Sesam, sesam*.

## 5.6 Als seksualitet

Als møte med pornoen skjer i likhet med i *Tjuven* tilfeldig - her fordi storebroren Kas og vennene hans har glemt å lukke nettleseren etter at de har vært inne på en pornoside. Når Al logger seg inn er det tydelig at han ikke forstår hva han sitter overfor, uttrykket i ansiktet hans er forskrekket og illustrasjonen viser gule stråler og små nåler mellom den lysende dataskjermen og Al, som om han får støt av det han ser. I verbalteksten kan vi lese «Men? Oi? Hæ? HÆ?» (7. oppsl.), noe som gir inntrykk av at dette er Als aller første møte med pornografiske videoer på internett og samtidig konstruerer han som uskyldig. På neste oppslag er hovedpersonen og leseren plassert i samme sanseposisjon; sittende overfor en PC-skjerm der det er illustrert en stor, rød, åpen munn i sentrum av en spiral som skaper en illusjon av å dra leseren til seg. Det doble barneperspektivet lar leseren komme tettere inn på Al; det er som om vi ser pornoen *med* han. Al har åpenbart ambivalente følelser for det han sitter overfor: «Al skal klikke seg ut. Han vil avslutte, komme seg bort. Men fingeren venter (...). Og så klikker fingeren helt av seg selv, klikker og klikker, men ikke ut (...)» (8. oppsl.) Als første tanke er altså å komme seg bort fra pornoen, kanskje fordi han vet at det er «forbudt» eller fordi han synes det er ekkelt og rart som vi ser på det neste oppslaget. Her finner vi en stor illustrasjon av en kvinne på alle fire med en mann stående bak seg mens hun roper «ÅÅÅH» og «JA!!» (9. oppsl.). Kvinnen har et sammenbitt uttrykk, men mannen ser vi bare opp til skuldrene på. Illustrasjonen har sterke farger av gult, oransje og rødt som understreker det voldsomme inntrykket. Illustrasjonen er omkranset av dråper som det er nærliggende å tolke som kroppsvæsker. På oppslag 10 er Al illustrert med et hypnotisert blikk, «fanget» i en spiral som starter i munnen på kvinnen som en tunge, og som strekker seg mellom Als ben og inn i hans munn. Den erotiske symbolikken er åpenbar, og igjen understrekes Als ambivalens overfor det han ser: «De stønner og klynker, som om det gjør vondt, som om det gjør godt. Som om Al ikke burde høre det. Som om det skulle vært hemmelig» (10. oppsl.). Pornoen markeres altså som noe hemmelig, hvorpå leseren blir presentert for Als fysiske reaksjoner på pornoen: «Han kjenner det i kroppen også. Kjenner det, kjenner det. Det kiler, trykker, presser seg på, sprenger.» (10. oppsl.). At følelsene Al kjenner på «presser seg på» kan man forstå som at de er utenfor hans kontroll. På illustrasjonen henger Als hender ned langs sidene, men i teksten står det. «Og han må bare, for det er deilig også.» (10. oppsl.). På neste oppslag har Al en hånd tilsynelatende på tastaturet eller datamusen, mens den andre er skjult. Dette kan indikere Als seksuelle

oppvåkning i form av onani. Jeg har tidligere argumentert for at seksuelle drifter kan inkluderes som et aspekt ved menneskekroppen som befinner seg utenfor vår kontroll, og dermed som en sårbarhet vi må erkjenne fremfor å skyve unna (Nussbaum, 2016, s. 201). Fremstillingen av Als seksuelle drifter i *Sesam, sesam* erkjenner dem samtidig som en naturlig del av mennesket fremfor noe vi bør skamme oss over, og kan slik virke positivt med hensyn til å utvikle den narrative forestillingsevnen.

Als ambivalente opplevelse av pornoen skiller seg fra den positive fremstillingen i *Tjuven*. I motsetning til Jolver som «... aldri har sett noko så fint før» (s. 10), synes Al det han ser er både «ekfelt» og «rart» (9. oppsl.). En åpenbar årsak kan være at Jolver blir presentert for pornoblader, som ikke tilbyr like sterke inntrykk som videoene Al oppdager. I tillegg opplever Al pornoen alene mens Jolver er sammen med jevnaldrende barn. Likevel markerer ambivalensen i Als reaksjoner på pornoen han i større grad enn Jolver som det Foucault omtaler som et seksuelt grensevesen, «forut for kjønnen og allerede i det» (Foucault, 1994, s. 116). Dette impliserer et behov for å verne om Als seksualitet.

Betimelig nok entrer moren rommet akkurat idet Als seksuelle oppvåkning intensiveres. Al blir naturlig nok både sint og flau, noe som blir understreket i illustrasjonene der Al blir fremstilt rødme og veksler fra å se sint ut til å gjemme ansiktet i hendene. På oppslag 13 krymper Al under den høyreiste moren, og i verbalteksten der Al har «.. en stemme så liten som et skruketroll» (13. oppsl.). At Al både ser og høres liten ut kan tolkes som at han føler skam over at moren har oppdaget ham med pornoen. På hvilken måte moren håndterer situasjonen og hvilken betydning det får for Als forhold til egen seksualitet diskuterer jeg nærmere under 5.7.1.

*På hvilke måter fremstiller bøkene hovedpersonens møte med seksualitet, og hvilket dannelsespotensial ligger i disse fremstillingene?*

Al konstrueres i tråd med det rådende barndomsparadigmet som et uskyldig og heteroseksuelt barn (Bruhm & Hurley: Pugh, 2011, s. 1) - han forstår ikke konseptet porno, men fascineres åpenbart mest av kvinnene på skjermen. Bildet Dahle og Nyhus tegner av Als seksualitet på disse fire oppslagene er forbudt, men deilig. På samme måte som i *Tjuven*

skildres pornoen i *Sesam, sesam* eksplisitt, men her er det de fargesterke illustrasjonene som utgjør det største inntrykket. Al veksler mellom å synes det han ser er deilig og ekkelt, og klarer ikke løsrive seg fra pornoen han ser på dataskjermen. *Sesam, sesam* har unektelig et dannelsingspotensiale ved at den viser frem en gutts oppdagelse av porno og egne gryende seksualitet og slik erkjenner seksuelle lyster som en del av det å være menneske. Als ambivalens overfor pornoen har imidlertid potensiale til å skape en ambivalens også hos leseren. Den allegoriske sammenlikningen av skatten og pornoen skaper samtidig en kobling mellom oppdagelsen av pornoet og tyveri, og dermed en påfølgende skam- eller skyldfølelse. Siden den gryende seksualiteten er knyttet til oppdagelsen av pornoen, kan skammen også knyttes til den seksuelle erfaringen. Dermed kan man argumentere for at Al befinner seg på det Foucault omtaler som «en farlig skillelinje forut for kjønnet og allerede i det» (Foucault, 1995, s. 116). Als konkrete seksuelle handling i form av onani blir bare antydnet i verbalteksten og illustrasjonene, og blir avbrutt av at moren kommer inn i rommet og dermed «redder» Al fra pornoen. Den ambivalente fremstillingen av pornoen kombinert med at Al blir «forstyrret» idet den seksuelle erfaringen tar til kan bidra til å markere pornoen og utforskningen som noe «forbudt», noe barn må beskyttes mot. Dette kan bidra til å svekke dannelsingspotensialet i fremstillingen av Als seksualitet.

## 5. 7 Maktforhold i *Sesam, sesam*

### 5.7.1 Moren/ Al

«Vi snakker bare litt om porno», sier moren i *Sesam sesam*. Men det er bare hun som snakker. (Hilde Dybvig, 2017).

Als oppdagelse av pornoen og seksuelle oppvåkning (?) blir brått avbrutt når moren plutselig står i dørråpningen. Al ser sint ut på illustrasjonen – han er rød i ansiktet og på PC-skjermen ser vi et utsnitt av en kvinnetorso som holder seg på brystene. Moren ser blid ut – hun har enda ikke oppdaget hva Al ser på skjermen sin. Men inni Al føles det som om rommet synker, og han brøler til moren at hun ikke bare kan komme rett inn, at hun må banke på. Moren overhører åpenbart Als formaninger og lener seg isteden frem for å se på PC-skjermen. Når hun oppdager hva Al ser på reagerer hun med å si «Oi, oi, oi» (13. oppsl). Als reaksjon er å prøve å bortforklare det hele med at pornoen var der da han skrudde på

skjermen, og i illustrasjonen gjentas Als kropp tre ganger der han blir mindre og mindre – som for å indikere hvordan han krymper av skamfølelse. Samtidig understreker illustrasjonen maktbalansen mellom de to. Bare morens underkropp er synlig i utsnittet, noe som fremhever hennes autoritet over det krympende barnet. Moren, på sin side, konstaterer simpelthen at de må spise middag. Dette er kanskje for å vinne tid for å tenke over hvordan hun skal snakke med sønnen sin om det hun har oppdaget.

Når de setter seg ned ved middagsbordet er moren «nesten andpusten som om hun har reist rundt hele jorda og akkurat kommet tilbake.» (14. oppsl.) Denne refleksjonen tyder på at moren gruer seg til å ta praten med sønnen, og antyder at også voksne synes det er vanskelig å snakke med barn om porno og seksualitet. Her oppstår det et spenningsforhold mellom Al og moren: begge parter synes åpenbart det de har sett er vanskelig å snakke om med den andre. Selv om pornoen tilhører den voksnes (morens) sfære virker hun nølende til hvordan hun skal gripe an temaet. På den måten oppstår det i denne situasjonen en likeverdighet i maktforholdet mellom Al og moren der begge to er usikre på hvordan de skal forholde seg til hverandre i lys av avsløringen.

Moren spør ikke Al direkte hva han tenker om det han har sett på PC-en, men sier isteden «Kanskje du lurte på om det er sånn kjæresten gjør?» (14. oppsl.) Selv om det ikke er noen farsfigur i fortellingen har guttene, eller har hatt, en far – altså en person moren kan tenkes å ha gjort slike ting med. I spørsmålet ligger det altså en redsel hos moren for hva sønnen skal tenke om henne, og hun setter seg slik i en sårbar posisjon. Å erkjenne sårbarhet er ifølge Nussbaum essensielt for å legge til rette for en sunn utvikling hos barn (Nussbaum, 2016, s. 201). Også her ser vi en slags likeverdighet mellom mor og sønn: moren bekymrer seg for hva sønnen tenker om henne, mens Al bekymrer seg for hva moren tenker om han: «Kanskje hun synes han er ekkel? (...) Kanskje hun ikke er glad i han lenger?» (14. oppsl.)

Men når Al ikke svarer, forklarer moren videre at porno er en slags fantasi for voksne. Etter hvert blir også storebror Kas med i praten som Hilde Dybvik i sin anmeldelse av boken kaller «en enetale fra mor» (Dybvik, 2017) der hun forklarer at porno er vanlig for gutter og jenter, at det ikke er farlig, men kan gi et rart bilde av sex. I denne «enetalen» trygger moren guttene på at de ikke har gjort noe galt, og frigjør dem slik fra den vonde skamfølelsen vi ser

hos Al på oppslag 14 der han lurer på om moren synes han er ekkel og ikke er glad i han mer. Men hun oppmuntrer dem ikke til å stille spørsmål og være kritiske til det de har sett – det er, som Dybvik påpeker, bare moren som snakker (Dybvik, 2017). Fordi det didaktiske forholdet etableres automatisk av moren og ikke gir rom for guttenes erfaringer, kan morens enetale betraktes som et eksempel på det Beauvais kaller «adultsplainning» (Beauvais, 2015, s. 86). Ut fra fortellingen forstår vi at er dette første gang moren oppdager guttenes pornotitting, og også første gang hun tar praten om porno med dem. Dermed har hun heller ingen mulighet til å vite hva guttene har sett tidligere og hvilke tanker de har gjort seg om dette. Hun har heller ingen oversikt over hvorvidt guttene har sett noe «verre» enn de videoene hun oppdaget at Al så på. I lys av fjorårets nyhetssak om overgrepvideoer på pornonettsstedet Pornhub grenser morens forenklete fremstilling av porno til det banale med tanke på hva guttene tilfeldig kan komme over på slike nettsteder (Kristof, 2020).

*Hvordan virker makten i forholdene **mor/hovedperson** og **fokalisert barnestemme/forteller**, og på hvilke måter påvirker disse forholdene hovedpersonens forhold til egen seksualitet?*

På samme måte som moren i *Tjuven* har moren i *Sesam, sesam* som tilsynelatende eneforsørger hovedansvar for oppdragelse og matlaging. Den trygge, men statiske moren i *Sesam, sesam* etablerer seg imidlertid som «allmektig» på en ganske annen måte enn den strenge moren i *Tjuven*. Etter å ha oppdaget Als pornotitting (uten å banke på) ender det som potensielt kunne blitt en dialog om porno om seksualitet i en enetale fra moren. Istedenfor å forsøke å få guttene i tale anvender hun sin makt til å forklare hva porno er uten å vite hva guttene egentlig har sett på. Slik oppstår en makt som virker ovenifra-og-ned.

Moren står i en maktposisjon overfor guttene som voksen og som deres forsørger, og ifølge Nikolajeva er et slikt maktforhold tilstede i enhver relasjon mellom voksen og barn (Nikolajeva, 2006, s. 30). I motsetning til Jolver får ikke Al mulighet til å utforske med fysisk avstand fra moren – utforskingen skjer i hjemmet og dermed innenfor morens kontroll. Satt på spissen kan man si moren utnytter makten sin når hun invaderer guttenes rom uten å banke på, særlig sett i lys av symbolikken ved at mor banker på tillegges i analysen av *Tjuven*. Episoden der moren tar Al på fersken er antakeligvis ikke første gangen hun går inn uten å banke på, for når Al brøler til moren at hun må banke på leser vi i verbalteksten: «Det er

nesten som om det er Kas som sier det,» reflekterer Al, «For Kas er klin gæren på alle som kommer inn på rommet uten å banke.» (11. oppsl.). Etter å ha invadert guttenes privatliv nærmest tvinger hun frem en samtale, eller enetale, om det hun har oppdaget. Dersom moren hadde forvaltet sin rolle i det midlertidige maktforholdet til å gi guttene et trygt rom til å sette ord på det de har sett kunne vi her ha snakket om en positiv makt. Men isteden presenterer hun sitt (forenklete) bilde av porno. Slik presenteres også den implisitte leseren for en «fasit» på hva porno er, og gis i realiteten lite «tomrom» til å reflektere over det. Selv om moren trygger guttene på at «(...) det er vanlig å se på porno, at det er lov, at mange ser på porno, både gutter og jenter» og dermed fratrar dem fra skamfølelse, fremstår hun ikke som noen reell samtalepartner for guttene. Med hensyn til disse aspektene kan man argumentere for at maktforholdet mellom moren og Al i større grad virker negativt enn positivt på Als forhold til egen seksualitet.

### 5.7.2 Forfatter/fokalisert barnestemme

I likhet med i *Tjuven* fokaliseres Als opplevelser av pornoen og gryende seksualitet via en upersonlig tredjepersonsforteller i *Sesam, sesam*. Fortelleren har ikke innsyn i de andre karakterenes tanker og følelser. Det er samsvar mellom illustrasjonene og verbalteksten, og når Al blir oppslukt i pornoen plasseres han og leseren i samme sanseposisjon; leseren ser *med* Al samtidig som man følger tankene hans i verbalteksten. Bruken av det doble barneperspektivet på oppslagene med de mest intense skildringene av pornoen og Als gryende seksualitet kan bidra til å intensivere handlingen for en barneleser. Når leseren blir plassert i Als sanseposisjon kan det bidra til at hen lettere realiserer Als erfaringer til egen referanseramme (Ørjasæter, 2018, s. 51). Språket er enkelt og naivistisk, og preges av at Al ikke kjenner til vanlige begreper om seksualitet. I verbalteksten beskriver Al kjønnsorganer, men har tydeligvis ikke et begrepsapparat for å kunne forklare de seksuelle aktivitetene menneskene på skjermen holder på med. Det er for eksempel moren som første gang bruker ordet «porno» om videoene Al har sett på dataskjermen (16. oppsl.). Illustrasjonene på oppslagene der Al er alene med pornoen fungerer også som visuelle fokaliseringer av Al, spesielt illustrasjonen der Al blir fanget i en spiral som starter i pornoskuespillerens tunge (10. oppsl.). Her uttrykker både verbalteksten og illustrasjonen Als synsvinkel, og leseren plasseres slik i samme sanseposisjon som Al.

Enkelte steder i verbalteksten kan man imidlertid finne eksempler på at det rådende barneperspektivet brytes ved at den voksne fortellerstemmen kommenterer Als følelser og tanker og slik tillegger teksten en pedagogisk dimensjon. Ifølge Nikolajeva er det som nevnt i forholdet mellom den voksne fortellerstemmen og den fokaliserte barnestemmen at ubalansen voksen/barn er mest tydelig (Nikolajeva, 2010, s. 18). På oppslaget med den mest eksplisitte illustrasjonen av pornoen brytes barneperspektivet to ganger i den korte verbalteksten. Det første eksempelet finner vi i følgende avsnitt: «Først er det litt ekkelt. For det er ekkelt. Og rart» (9. oppsl.). Første og siste setning her fremstår som naturlige intuitive reaksjoner for et barn som ser porno for første gang. Det virker imidlertid mindre naturlig at Al har kapasitet til å reflektere over og kommentere sin egen intuitive opplevelse, «For det er ekkelt», i situasjonen med de voldsomme inntrykkene fra pornoen. Dette åpner for å tolke sitatet som den voksne fortellerstemmens kommentar som dermed bryter med Als fokalisering. I så fall er det forfatteren som hevder at «det er ekkelt», men *hva* som er ekkelt rommer flere tolkninger. Enten indikerer forfatteren at det er ekkelt for barn å se på porno og markerer slik barnet som ser porno (Al) som perverst og dermed innenfor paradigmet om barnet som en seksuelle spire som må beskyttes (Foucault, 1995, s. 116). De andre tolkningsforslagene er mer ideologiske og potensielt problematiske. Én ting er at barn synes det er ekkelt å se porno, men idet den voksne fortellerstemmen konstaterer at «det er ekkelt» produserer hun samtidig en sannhet om at seksualiteten på videoene er «ekkel». Dette forsterkes ytterligere når moren forklarer guttene hva porno er, noe jeg kommer tilbake til siden.

Det andre eksempelet på at barneperspektivet brytes på samme oppslag finner vi etter Als naivistiske skildringer av kjønnsorganer som etterfølges av setningen: «At noen vil se på sånt?» (9. oppsl.). Kommentaren virker kunstig; Al vet jo godt hvem som vil se på noe sånt (Kas og vennene), noe han åpenbart også vil når han klikker seg stadig innover i det ukjente universet. Kommentaren kan være Als forsøk på å distansere seg fra pornotittingen, men fordi han enda ikke har følt på skamfølelsen som først kommer når moren oppdager han er det på dette tidspunktet ingen grunn til at han skulle ha noe ønske om å distansere seg fra pornoen. Som i det forrige eksempelet virker det også usannsynlig at Al har kapasitet til å reflektere over de voldsomme inntrykkene i øyeblikket. Samtidig kan man argumentere for at utsagnet har et mer voksent preg enn resten av verbalteksten på oppslaget, slik Ingvild



Landfald påpeker i sin analyse av *Sesam, sesam* (2018, s. 94). Ifølge henne ville et barn heller spurt: «Hvem vil se på sånt?» eller «Hvorfor vil noen se på?» (Landfald, 2018, s. 94). Når vi tolker utsagnet som et brudd på barneperspektivet får det en ideologisk klang som tendenserer til dømmende for en voksen leser. Porno er omstridt, da spesielt omfanget av innhold som jeg har nevnt tidligere, men vi må erkjenne at det også er ekstremt vanlig. «At noen vil se på noe sånt» uttrykker implisitt en nedvurdering av pornobrukere. Dette innebærer rundt halvparten av norske 13-18-åringer ifølge Redd Barnas nyeste rapport om pornobruk blant barn og unge, hvorpå 57 prosent av disse «så porno første gang før de fylte 13 år.» (Berggrav, 2020, s. 4). Selv om porno antakelig ikke er dagligdags for hovedmålgruppen til *Sesam, sesam*, vil nok mange lesere ha erfaringer med porno og kanskje til og med ha oppsøkt det for egen nytelse. Mange vil kanskje også ha følt på skam i forbindelse med dette. Utsagn som fordømmer porno kan potensielt føre til økt skamfølelse fremfor økt åpenhet rundt tema, og dermed bryte med det uttalte formålet med boken som er å skape mer åpenhet rundt tema. I markeringen av pornoen som «ekkel» kan man tolke et ønske om å skyve den bort istedenfor å erkjenne begjæret som en naturlig del av mennesket som er i tråd med Nussbaums teori om at avsky får oss til å avvise de tingene som er beviset på vår egen dyriskhet og dødelighet (Nussbaum, 2016, s. 201).

*Hvordan virker makten i forholdene mor/hovedperson og **fokalisert barnestemme/forteller**, og på hvilke måter påvirker disse forholdene hovedpersonens forhold til egen seksualitet?*

Det doble barneperspektivet kobinert med et barnslig språk inviterer barneleseren tettere innpå AI, noe som kan være positivt for utviklingen av den narrative forestillingsevnen. Bruddene med barneperspektivet blir imidlertid stående som et problem; både fordi det skinner gjennom ideologi og fordi det konstrueres «sannheter» om barns seksualitet, og dermed potensielt føre til økt stigmatisering fremfor åpenhet rundt barns pornobruk og seksualitet, noe som er uheldig i dannelsesøyemed.

## 5.8 Sannheter om seksualitet og kjønn

Som nevnt tidligere er den gjennomgående metaforen i *Sesam, sesam* en intertekstuell referanse til eventyret om Ali Baba og de førti røverne. I sin anmeldelse publisert i Periskop – et tverrfaglig tidsskrift om kunst for barn og unge – peker litteraturviter Petra J. Helgesen på

den uheldige sammenligningen av PC-en og skattkammeret, i tillegg til sammenlikningen av pornoen og skatten i boken (Helgesen, 2017) Når hele guttegjengingen utforsker et hulrom gir det boken en uheldig kjønnsdimensjon, hevder hun. Hun peker på måten guttene er aktive aktører i fortellingen mens det kvinnelige kjønnsorgan ligger passivt og åpent for deres utforsking og slik kan bidra til å forsterke ideen om kvinnen som objekt som så ofte kommer til syne i porno (Helgesen, 2017). Moren bidrar til å nyansere dette bildet når hun sier at «(...) noen kan tro at det er slik det foregår, at det er sånn de må se ut og sånn de må gjøre det. Og da kan de føle at de ikke er bra nok, og at de må gjøre ting de ikke har lyst til.» (17. oppsl.) Men denne forklaringen oppfattes som vag i forhold til den eksplisitte seksualiteten som blir skildret både gjennom verbalteksten og illustrasjonene.

En annen kjønnsdimensjon det er rom for å problematisere i *Sesam, sesam* er fremstillingen av kvinnekroppen i boken. På de fire av fem illustrasjoner av PC-skjermen med pornoen er kvinner eller deler av kvinner illustrert, mens bare to av illustrasjonene inneholder utsnitt av menn. Kvinnene har bare bryster på samtlige illustrasjoner. På oppslag 9 ser vi en naken kvinne i helfigur, og på oppslag 10 og 11 ser vi kvinner som tar seg til brystene. Av mennene ser vi bare overkoppen og en rumpe. Når skaperne fremstiller pornoen med et primærfokus på kvinnekroppen bidrar det kanskje først og fremst til å skape en heteronormativitet i fortellingen i tråd med det rådende barndomsparadigmet (Bruhm & Hurley: Pugh, 2011, s. 1). Leseren ser pornoen gjennom Als blikk, som via illustrasjonene tilsynelatende fascineres mest av kvinnene på skjermen. Fra et kritisk voksenståsted kan man likevel oppfatte det overhengende fokuset på kvinnekroppen som et eksempel på «male gaze», altså en erotisering og objektivering av kvinnen gjennom kunsten (Mulvey, 1975, s. 62). Kontrasten mellom det mørke rommet og kvinnen på den lysende dataskjermen bidrar til å skape en distanse mellom AI og det som foregår på skjermen. På samme måte som det i en kinosal skapes en illusjon av å se inn i en privat sfære (Mulvey, 1975, s. 60) og plasserer AI i en kikkerposisjon. Fra sin kikkerposisjon har AI en definerende makt over kvinnen: det er hans blikk som bestemmer hvilke deler av kvinnen leseren ser, og det er han som velger å klikke seg videre fremfor å skru av pornoen. Kvinnen fremstilles ut fra Als behov fremfor som et individ, og objektiveres slik gjennom hans blikk. Og AI finner åpenbart en tilfredsstillende titteraktiviteten: «For det er deilig også» (10. oppsl.). Ut fra denne tolkningen kan teksten bidra til å produsere en uheldig sannhet om kvinner som objekter for mannens nytelse.

I verbalteksten kan vi lese om både «Små pupper, store pupper, gigantiske pupper.» og «Kjempesvære, kjempelange, kjempestive tisser» (9. oppsl.). Det er kanskje åpenbart at å illustrere en erigert penis ville være for sterk kost i en bildebok med barn som målgruppe. Likevel er det et tankekors at skaperne i så stor grad velger å illustrere bare bryster for å symbolisere seksualiteten i videoene. Avseksualiseringen av kvinnebryst har lenge vært en kampsak i feministiske miljøer, men i denne fortellingen blir kvinnebrystet brukt som et slags symbol på porno.

Når kvinnen blir illustrert i seksuell aktivitet med en mann er det i en posisjon som tilsier at hun blir penetrert bakfra, og kvinnen har et sammenbitt uttrykk i ansiktet. Personene på PC-skjermen «(...) stønner og klynker, som om det gjør vondt, og som om det gjør godt» (10. oppsl.) På samme oppslag antydes skildringene at Als første seksuelle erfaring – til tross for en usikkerhet over hvorvidt personene på videoen faktisk synes det er godt blir AI åpenbart opphisset: «Det kiler, trykker, presser seg på, sprenger» (10. oppsl.). Misoppfatninger om kvinners nytelse er et av problemene ungdommene i Redd barnas undersøkelse trekker frem som en negativ konsekvens av pornobruk (Berggrav, 2020, s. 25-26). At kvinnens tvetydige reaksjoner på den seksuelle aktiviteten ikke blir kommentert kan bidra til å underbygge denne misoppfatningen, og konstruere en sannhet om kvinner som objekter som bare skal «ta imot».

Når det gjelder kjønnsnormer blir vi i *Sesam, sesam* i likhet med i *Tjuven*, presentert for en ganske kjønnsstereotypisk morsrolle som ofte befinner seg på kjøkkenet eller lager mat. Når hun avslører AI i pornotittingen er det for eksempel for å fortelle om middagsplanene «Tenkte vi kunne ha spagetti til middag i dag, sier hun.» (11. oppsl.). Når hun, antakelig perpleks av det hun har oppdaget, ikke vet hva hun skal si, velger hun å fokusere på måltidet: «Nå må vi spise middag, sier mamma» (13. oppsl.). Fokuset på måltidet etablerer moren som en god omsorgsperson og kvinne, noe som samtidig indikerer at det finnes en dårlig mor, eller kvinne. Kvinnen på pornofilmen er illustrert med lys hud og blondt hår og står slik i kontrast til moren til AI som er illustrert med mørkere hud og svart hår. At moren er alene indikerer en aseksualitet i kontrast til den hyperseksualiserte kvinnen på videoen. Ved å avskrive pornoen som en fantasi og skuespill distanserer moren samtidig seg selv som

kvinne fra pornoen. Slik aner vi også i *Sesam, sesam* et Madonna/hore-kompleks.. Når Al avviser moren til fordel for PC-skjermen, og dermed til fordel for damen i pornoen, markerer det en løsrivelse fra moren som starter med oppdagelsen av pornoen. Løsrivelsen markeres ytterligere av Als stillhet i morens enetale, og at han isteden vender seg mot broren for å sette ord på sin undring over det han har sett.

*Hvilke «sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn produserer bøkene, og bidrar disse til å utfordre eller bekrefte eksisterende stereotyper på området?*

I tråd med det rådende barndomsparadigmet er det en heteronormativ barneseksualitet vi blir presentert for gjennom illustrasjonene i *Sesam, sesam*, der hovedpersonen Al åpenbart fascineres av kvinnekroppen. Samtidig kan det visuelle fokuset på kvinnekroppen bidra til å forsterke ideen om kvinnen som seksualisert objekt som er vanlig i porno og populærkultur for øvrig. Den aseksuelle moren i *Sesam, sesam* står i kontrast til den hyperseksualiserte kvinnen i pornoen, og skaper dermed en kontrast mellom den gode kvinne (Madonna) og den begjærte kvinne (horen).

Man kan argumentere for at *Sesam, sesam* bryter med en «sannhet» om seksualitet i erkjennelsen av at barn også kan bli seksuelt opphisset av porno – i tråd med Nussbaums perspektiver er det viktig å erkjenne også svakheter som en gyldig del av livet (Nussbaum, 2016, s. 201). Men fordi moren får definisjonsmakt i forklaringen av porno og seksualitet er det hun som produserer «sannheter» om temaet – ikke Al. Når Al på slutten av boken fremdeles har spørsmål kan det betraktes som et tegn på at morens enetale kanskje ikke ga så mange svar likevel.

## 6 Konklusjon

*Hvilke «sannheter» om seksualitet og sosialt kjønn blir fremstilt i Rune Belsviks Tjuven og Gro Dahles Sesam, sesam, og på hvilke måter har bøkene potensiale til å bidra til danning?*

Både *Tjuven* og *Sesam, sesam* fremstiller barns gryende seksualitet gjennom et barneperspektiv, og i begge bøker fungerer porno som en katalysator for

barneseksualiteten. Funnene fra analysen viser imidlertid at de skiller seg fra hverandre både i fremstillingen av barneseksualiteten og sosialt kjønn, og på hvilke måter de har potensiale til danning.

I *Tjuven* fremstilles barneseksualiteten som noe naturlig og likefrem. Barneperspektivet er konsekvent gjennom fortellingen, og bokens «tomrom» fordrer leserens undring og kan slik bidra til å utvikle den narrative forestillingsevnen. Belsvik søker ikke å fylle tomrommet mellom sin egen og leserens kunnskap, isteden viser han frem sin versjon av barn som oppdager porno og egen seksualitet. Det barnslige språket holder diskursen på barnas nivå, og fordi verken fortelleren eller voksne karakterer i boken gis en stemme i diskursen omkring seksualitet er det barna i fortellingen som produserer «sannheter» om seksualitet. Denne «sannheten» innebærer at seksualitet er noe naturlig man ikke trenger å skamme seg over, men som man har all rett til å holde for seg selv. Samtidig er det i barnas diskurs like naturlig å gni seg med en av det annet kjønn som med en av det samme. Hva gjelder «sannheter» om sosialt kjønn følger *Tjuven* et tradisjonelt kjønnsrollemønster der mor har ansvar for matlaging, noe som speiles i karakteren Eline. Fordi Eline også setter sin egen nytelse først (jf. blåbærplukkingen, gnikkingen) bryter hun med tradisjonelle kjønnsnormer som tilsier at kvinnen eksisterer for å glede andre.

Makstrukturene i fortellingen er viktige med hensyn til dannelsespotensialet i *Tjuven*. Moren til Jolver utvikler seg fra en ovenfra og ned-makthaver til å ha et mer balansert forhold til sønnen. Hun har ingen makt i seksualitetens diskurs, men måten hun etter hvert anerkjenner Jolver som individ får en positiv effekt på hans utvikling og åpner for et dannelsespotensiale. Det viktige budskapet man sitter igjen med etter å ha lest boken er at seksualiteten er Jolvers. Om han velger å gni seg med Eline eller Bob, eller vil plukke blåbær isteden.

I *Sesam, sesam* er det en ambivalens i fremstillingen av barneseksualiteten. Boken fremstiller barn som oppdager pornografi og egen gryende seksualitet som noe normalt og kan dermed motvirke skamfølelse hos en barneleser som har vært borti liknende erfaringer. At det som potensielt kunne blitt en dialog rundt seksualitet munner ut i en enetale fra mor blir stående som bokens hovedproblem - moren ender med å snakke over og forbi barna. Dermed er det moren som styrer diskursen omkring barneseksualiteten, Al har i realiteten ikke en stemme i

meningsoverøfringen. Samtidig viser funnene brudd med barneperspektiver som får en pedagogiserende effekt og potensielt markerer det seksuelle barnet som perverst.

Funnene i analysen viser altså at *Tjuven* i større grad enn *Sesam, sesam* fremstår som en bok med danningspotensiale. Det innebærer ikke en avskrivning av *Sesam, sesams* potensiale til danning, men tilsier kanskje at den ikke er like godt egnet til egenlesing – altså har den et mindre danningspotensiale «som den er».

## 7 Veien videre

I min avhandling har jeg forsøkt å finne ut hvorvidt *Tjuven* og *Sesam, sesam* har potensiale til danning, og på hvilke ulike måter meningen i bøkene gjør danningen virksom. Selv om danning ikke er en målbar enhet hadde det vært interessant å ta med seg bøkene ut i felten for å undersøke elevenes respons på bøker med slik tematikk. Jeg har skrevet om barnelitteraturens posisjon i forhold til kunst og pedagogikk, samt distinksjonen i å lese efferent og estetisk. De ulike lesemåtene krever en viss forkunnskap ifølge Rosenblatt (1994, s. 35). Derfor hadde det vært interessant å for eksempel lese *Tjuven* med to elevgrupper der den ene gruppen blir trent i å lese estetisk, for så å sammenlikne leselogger fra de to gruppene og undersøke hvorvidt de to gruppene har ulike persepsjoner av bøkene.

Med hensyn til bøkernes mottakelse hadde det vært interessant å forske på hva det er ved bøkene som vekker såpass sterke reaksjoner, eller barnelitteraturens «emosjonelle slagside» som Mjør kaller det (Mjør, 2012). Det også vært interessant å undersøke reaksjonene fra foreldre og kollegaer i forbindelse med å ta bøkene inn i skolen. Da ville man samtidig kunne undersøke hvorvidt paradigmat om det «uskyldige», «pre-heteroseksuelle» barnet fremdeles er rådende i 2021.

## 8 Avslutning

Denne avhandlingen er i siste instans mine ord skrevet i en spesifikk kontekst, og i tråd med Foucault og Gadamer leder den ikke ut i noen «sannhet». Den er simpelthen et språklig produkt av mine fordommer som har vært i stadig endring underveis i skriveprosessen. Det er ingen tvil om at jeg har kommet ut av denne meningsoverføringen med flere og mer

nyanserte perspektiver enn jeg gikk inn i den med – å skrive oppgaven har vært en hermeneutisk øvelse i seg selv.

Det viktigste jeg tar med meg videre er at diskursen omkring barns seksualitet er foranderlig, og mitt håp er at en synliggjøring av den positive barneseksualiteten på sikt kan motvirke skam. Dette fordrer at vi som voksne våger å erkjenne egne fordommer, å se barnet som «den andre» og dermed tilegne oss nye perspektiver og måter å snakke om barneseksualitet på. Å presentere litteratur som fremstiller barneseksualiteten på barnas premisser er bare en av mange mulige innfallsvinkler.

## Primærlitteratur

Belsvik, R. (2008). *Tjuven*. Oslo: Cappelen Damm AS

Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2017). *Sesam, sesam*. Oslo: Cappelen Damm AS

## Sekundærlitteratur

Aa, L. I. & Neteland, R. (2020). *Master i norsk: Metodeboka 1*. Oslo: Universitetsforlaget

Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Forlag AS

Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* Hentet 03.12.20 fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>

Barne- ungdoms og familiedirektoratet. (2019). *Barns seksualitet*. Hentet 19.09.2020 fra [https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Skolebarn/Barn\\_og\\_seksualitet/](https://bufdir.no/Foreldrehverdag/Skolebarn/Barn_og_seksualitet/)

Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child: Time and power in children's literature*. Cambridge: John Benjamins B.V.

Berggrav, S. (2020). «Et skada bilde av hvordan sex er»: Ungdoms perspektiver på porno. Hentet 04.12.20 fra

<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2020/rapport-redd-barna-mai-2020-et-skada-bilde-av-hvordan-sex-er.pdf>

Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - Sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Brundtland, J. (2020). Munchs melankoli malt i farver. *Sivilisasjonen*. Hentet 21.01.21 fra: <https://sivilisasjonen.no/anmeldelse/3904/munchs-melankoli-malt-i-farver/>

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge. Hentet 28.04.21 fra [http://lauragonzalez.com/TC/BUTLER\\_gender\\_trouble.pdf](http://lauragonzalez.com/TC/BUTLER_gender_trouble.pdf)

Cadden, M. (2010). Genre as Nexus: The Novel for Children and Young Adults. I Wolf, S. A., Coats, K., Enciso, P. & Jenkins, C. A (Red.). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. (2011, s. 302-312). New York: Routledge.

Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Dybvig, H. (2018). Pornopraten. [Bokanmeldelse av *Sesam, sesam*, av Gro Dahle]. *Barnebokkritikk*. Hentet 05.10.21 fra

<https://www.barnebokkritikk.no/pornopraten/#.X1XvjGcza3I>

Eriksen, E. L. (2008). Hurra for Belsvik! [Bokanmeldelse av *Tjuven*, av Rune Belsvik]. *Dagbladet*. Hentet 04.09.21 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/hurra-for-belsvik/66520427>

Foucault, M. (2001). *Seksualitetens Historie*. Oslo: Exil forlag

Freud, S. (1997). *Sexuality and the Psychology of Love*. New York: Touchstone. Hentet 26.04.21 fra



[https://www.academia.edu/39009296/Sigmund FREUD SEXUALITY AND THE PSYCHOLOGY OF LOVE With an I introduction by](https://www.academia.edu/39009296/Sigmund_FREUD_SEXUALITY_AND_THE_PSYCHOLOGY_OF_LOVE_With_an_I_introduction_by)

Fürst, E. L. (1995). *Mat – et annet språk. Rasjonalitet, kropp og kvinnelighet*. Oslo: Pax Forlag A/S. Hentet 27.02.21 fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009101200047?page=3](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009101200047?page=3)

Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S

Guldahl, G. H. (2019). *Barns seksualitet: En kvalitativ intervjustudie om barnehagepersonalets møte med barns seksuelle uttrykk*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 019.03.21 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69956/Masteroppgave-GinaHvalGuldahl-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hartmann, U. (2009, 09.07). Sigmund Freud and His Impact on Our Understanding of Male Sexual Dysfunction. *Journal of Sexual Medicine*. Hentet 09.01.21 fra [https://www.researchgate.net/publication/26263721\\_Sigmund\\_Freud\\_and\\_His\\_Impact\\_on\\_Our\\_Understanding\\_of\\_Male\\_Sexual\\_Dysfunction](https://www.researchgate.net/publication/26263721_Sigmund_Freud_and_His_Impact_on_Our_Understanding_of_Male_Sexual_Dysfunction)

Helgesen, P. J. (2017). Sesam, sesam handler for lite om porno. [Bokanmeldelse av *Sesam, sesam* av Dahle, G. & Nyhus, K.] *Periskop*. Hentet fra <http://www.periskop.no/sesam-sesam-handler-lite-porno/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017-2022). Snakk om det! Strategi for seksuell helse. Hentet 03.03.21 fra: [https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/seksuell-helse/strategi\\_seksuell\\_helse.pdf/\\_attachment/inline/01bc8489-37c0-4c9e-aa22-4051f97c7a9f:04ca3e5bda5b236bac070c93cdc455d004cdd61c/strategi\\_seksuell\\_helse.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/seksuell-helse/strategi_seksuell_helse.pdf/_attachment/inline/01bc8489-37c0-4c9e-aa22-4051f97c7a9f:04ca3e5bda5b236bac070c93cdc455d004cdd61c/strategi_seksuell_helse.pdf)

Iser, W. (1992). Läsprocessen. En fenomenologisk betraktelse. I Entzenberg, C. & Hansson, C. (Red). *Modern litteraturteori: Från Rysk Formalism till Dekonstruktion*. (1. oppl, s. 319-341). Lund: Studentlitteratur AB

Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Keeling, K. K. & Pollard, S. T. (2008). *Critical Approaches to Food in Children's Literature*. New York: Routledge

Kristof, N. (04.12.20). The Children of Pornhub. *New York Times*. Hentet fra <https://www.nytimes.com/2020/12/04/opinion/sunday/pornhub-rape-trafficking.html>

Landfad, I. S. (2018). *Vi snakker bare litt om sex: Tabubelagt seksualitet i norsk barnelitteratur fra 1970 til 2017*. (Masteravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Landfad, I. S. (15.11.2018). *Litteratur på Blå: Seksualitet i barnelitteraturen*. [Podkast]. Hentet 16.08.2020 fra <https://poddtoppen.se/podcast/495942176/litteratur-pa-bla/seksualitet-i-barnelitteraturen>

Lauritsen, V. & Allkunne. (2021). *Rune Belsvik*. I Store norske leksikon. Hentet 05.10.21 fra [https://snl.no/Rune\\_Belsvik](https://snl.no/Rune_Belsvik)

Mjør, I. (2012). *Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie - perspektiv på forskning og kritikk*. I *Barnelitterært forskningstidsskrift (Vol 3)*. Hentet 15.08.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/blft.v3i0.20084>

Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*. Hentet 17.01.21 fra: <https://www.asu.edu/courses/fms504/total-readings/mulvey-visualpleasure.pdf>

Nikolajeva, M. (2006). Børnelitteratur. Kunst, pædagogik og magt. I: Christensen, N. & Skyggebjerg, A. K. (Red.). *På opdagelse i børnelitteraturen. Festskrift til Torben Weinreich*. København, Høst, s. 29-45.

Nikolajeva, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. New York: Routledge. Hentet 13.11.20 fra [https://books.google.no/books?id=LLmNAgAAQBAJ&pg=PT2&hl=no&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=true](https://books.google.no/books?id=LLmNAgAAQBAJ&pg=PT2&hl=no&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=true)

Nikolajeva, M. (2011). *Finns det gränser för barnlitteratur?* Nordic Journal of ChildLit Aesthetics. Hentet 20.08.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/blft.v2i0.6359>

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive: cognitive approaches to children's literature* (Vol 3). Amsterdam: John Benjamins.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. London: Harvard University Press

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag

Pugh, T. (2011). *Innocence, Heterosexuality and the Queerness of Children's Literature*. New York: Routledge. Hentet 02.04.21 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=668162>

Raaheim, K., Teigen, K. H. & Mørch, W. T. (2020). Jean Piaget. I *Store norske leksikon*. Hentet 03.04.21 fra [https://snl.no/Jean\\_Piaget](https://snl.no/Jean_Piaget)

Robinson, K. H. (2013). *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood: The Contradictory Nature of Sexuality and Censorship in Children's Contemporary Lives*. Abingdon: Routledge. Hentet 21.04.21 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=1097855>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press

Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I Gujord, H. & Michelsen, P. A. (Red.). *Norsk Litterær Årbok* (s. 195-211). Oslo: Det norske samlaget

Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). *Sans for danning*. Oslo: Universitetsforlaget

Slettan, S. (2010). *Inn i barnelitteraturen: Artiklar om bøker for barn og unge*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet i litteraturen. I Stokke, S. R. & Tønnessen, E. S. (Red.). *Møter med barnelitteratur* (s. 19-31). Oslo: Universitetsforlaget

Traavik, I. (2012). *På liv og død - Tabu i bildeboka*. Oslo: Gyldendal Forlag AS

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Hentet 20.08.20 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Overordnet del - Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 27.04.21 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Weinreich, T. (1994). *“Skråt nedad”: på vej mod en børnelitterær poetik*. København: Høst

Weinreich, T. (2008). *Børnelitteratur – en grundbog*. (2. opplag). København: Høst & Søn

Ørjasæter, K. (2018). *Barne- og ungdomslitteratur. Møtet med lesaren*. Oslo: Det norske samlaget