

Lurvehætte og hennes søstre. Hvordan kommuniserer eventyr med barn?¹

Hansjörg Hohr

Det er flere grunner til at pedagogikken bør være opptatt av det såkalte folkeeventyret. Hovedgrunnen er at barn fascineres av det. Eventyrbøkers opplagstall holder seg stabilt, og selv om disse tallene sier mer om foreldres holdninger enn barnas tekstopplevelser, er de en god målestokk for bøkens popularitet. En kunne altså spørre hva det er ved eventyret barna fascineres av. Men det er også andre grunner til at pedagogikken bør ta eventyr i nærmere øyesyn.

Takket være de romantiske gjendikterne som f.eks. de norske Asbjørnsen og Moe, er folkeeventyret den første litterære sjangeren med barn og unge som hovedpersoner, bearbeidet og skrevet for barn (Richter 1987). Romantikerne fulgte altså et dannelsesprosjekt der eventyret skulle fungere som et speil som nasjonen kunne kjenne seg igjen i, og kunne gjenoppdage og gjenkjenne folkesjela. Det gjaldt om å skrelle bort den urbane og lærde kulturens skall og å finne fram til det opprinnelige og kulturelt uforfalskede. Det er her barna kommer inn i dobbel forstand. For det første blir barna oppfattet som bærere av en mer opprinnelig og ekte tenkemåte, nemlig den mytiske og poetiske. For det andre er barna de unge nasjoners håp og blir dermed mål for en systematisk oppdragelse i nasjonal tenkemåte. De populære og litterære materialene ble altså av de romantiske gjendikterne samlet og bearbeidet i en kunstnerisk og pedagogisk hensikt (Hodne 1979, Richter 1987, Rölleke 1998, Zipes 1983). Det en oppfattet som særlig nasjonale motiver, ble framhevet, handlingsgangen tydeliggjort

¹ Artikkelen bygger på et foredrag på Norsk senter for barneforskning holdt den 13. april 2000.

og logisk motivert og de verste grovheter og seksuelle motiver dempet eller luket bort. Dette saksforhold fikk en pioner i moderne eventyrforskning, Max Lüthi (1981), til å tale om folkeeventyret som en romantisk oppfinnelse.

Siden romantikken er eventyret bare blitt mer og mer nærværende i barnas kultur. Ikke bare har de litterære fortellingene fått selskap av tallrike bearbeidelser i hørespill, film og teater, men deres struktur og motiver viser seg å være produktive også i andre sjangre. Det mest slående eksempel fra nyere tid er kanskje Joan K. Rowlings fortellinger om Harry Potter som er laget etter eventyrets mal.

Noen metodologiske overveielser

Ser en på de siste tiårene med pedagogisk forskning på eventyr kan en merke seg at eventyr synes å bli brukt til alt annet enn det de opprinnelig var tenkt for. Det fins en utstrakt bruk av eventyr i lese- og skriveopplæring (f.eks. Bailey og Ginneti 1993, Dungey 1987, Hicks og Austin 1994) hvor hovedsaken ikke er innholdet i eventyret, men nettopp lesing og skriving. Ellers brukes eventyr i alle tenkelige pedagogiske sammenhenger, fra fremmedspråksundervisning (Leisher 1984) til matematikk- og samfunnsfagsundervisning (Hicks and Austin 1994). Denne utviklingen støttes av didaktiske funn som viser hvor avgjørende det er for fagundervisning at læreren kan formulere kunnskapen ved hjelp og i form av fortellinger (Gudmundsdottir 1997, Kieran 1996). I det enkelte tilfelle er en slik instrumentalisering av eventyret kanskje ikke problematisk. Det er først når en ser på helheten at en begynner å undres om eventyret i pedagogiske forskningssammenhenger er tatt på alvor eller forstått i det hele tatt, siden det helst brukes som et didaktisk steinbrudd eller et lokomotiv til fremmede lass.

Det finnes riktignok også mange resepsjonsstudier (Bearse 1992, Hyon og Sulzby 1994, Kramer 1995, Strayer 1995, Trousdale 1995), men en del av dem sliter med relevansproblemer. Selv de avanserte diskursanalysene til f.eks. Bronwyn Davies (1989, 1993) handler mest om dominerende diskurser og hvordan de styrer tekstforståelsen hos barn, mens de knapt nok innlater seg på selve teksten. Disse diskursanalytiske funn er selvsagt verdifulle, men de sier lite om eventyr.

Det er vel egentlig bare den psykoanalytiske (Bettelheim 1978) og den dybdepsykologiske tradisjonen etter Gustav Jung, f.eks. hos Hedwig von

Beit (1952, 1956, 1957) eller Maria-Louise von Franz (1982) som tar opp hansken fra romantikken og er villig til å reflektere over eventyr på bakgrunn av oppvekstens drama, dens eksistensielle spørsmål, lidenskaper, konflikter og grenseerfaringer. Men også denne forskningen rammes med rette av grunnleggende innvendinger, særlig den at tilnærmingen øver teoretisk vold mot teksten og trer sin teori nedover hodet på den (Dundes 1982).

Spørsmålet jeg i det følgende vil studere, er hva og hvordan det litterære eventyret kommuniserer med barn. For å få et svar går jeg tilbake til eventyrteksten. Det innebærer ikke en prinsipiell kritikk av resepsjonsforskningen. Men en kan forebygge teoretiske kortslutninger i resepsjonsanalysen hvis en utforsker kommunikasjonsstrukturen i teksten selv. Dessuten må det litterære eventyret selv leses som et resultat av en resepsjonsprosess. Jeg vil hevde at en først må kjenne til eventyrtekstens framgangsmåte og kompleksitet før en kan stille de rette spørsmålene om hva moderne barn kan lære av det.

Et strukturalistisk utgangspunkt

I den følgende refleksjonen vil jeg bruke strukturteorien til Meletinsky, Nekludov, Novik og Segal (1974). Den er en videreutvikling av den russiske formalistiske tilnærmingen til eventyr ved Vladimir Propp (1949, 1966). I følge denne tradisjonen og i kontrast til fransk strukturalisme, er eventyrene sett på som et resultat av en moderne utvikling av folkloren. Meletinsky og medarbeiderne sammenligner myten med folkeeventyret og peker på flere egenskaper som taler for det synet.

Mens myten er opptatt av kollektive verdier og kollektiv velferd, handler eventyret om den enkelte heltens ve og vel. Eventyret representerer m.a.o. en individualisering vis a vis myten. Også aktørene i myte og eventyr er klart forskjellige, idet mytens helt er overnaturlig, en gud eller kulturhelt som gjennomfører overmenneskelige bragder, mens eventyrets helt er et vanlig menneske som er undertrykt eller som har kommet opp i et utføre. Mens myten tematiserer forholdet mellom menneske og verden, og tar opp kosmiske og eksistensielle spørsmål om liv og død, er den klassiske konflikten i eventyret sosial og som oftest lagt til familien.

Meletinsky m.fl. (ibid.) viser hvordan disse trekkene nedfeller seg i eventyrets struktur eller hvordan strukturen i eventyret utfolder disse temaene på en karakteristisk måte. Forfatterne foreslår å lese eventyrene som en

kjede av prøver som griper inn i hverandre. Handlingen utløses av en såkalt *negativ prøve* som består i at en mangel oppstår eller at en eller annen ulykke inntreffer. Helten går til motaksjon og prøves i den *foreløpige prøven* i forhold til bestemte personlige kvaliteter. Ved å bestå prøven får helten en magisk gjenstand eller et magisk råd som hjelper henne til å bestå *hovedprøven*. Handlingen gjenoppretter en tapt likevekt på vanligvis nytt og høyere plan. Hovedprøven kan være etterfulgt av to *tilleggsprøver* der den første består i flukten av den beskjedne helten eller i opptreden av en gal helt som utgir seg for å være den rette. Den andre tilleggsprøven identifiserer den rette helten og straffer eventuelt den gale. Strukturelt sett speiler tilleggsprøvene den negative og den foreløpige prøven, idet første tilleggsprøve igjen skaper et nytt problem, mens den andre tilleggsprøven identifiserer rett person.

Strukturen i eventyret ses som en hierarkisk sekvens av aksjonsreaksjonsledd som ender i et bryllup. De magiske objektene er bare midler til å nå dette målet og har ingen verdi utover det. I myten derimot forekommer bryllup veldig sjeldent og hvis det forekommer har det en underordnet rolle og er som regel et middel til å oppnå et magisk objekt (jf hvordan Tor i norrøn mytologi får tilbake hammeren sin).

Skillet mellom foreløpig prøve og hovedprøve er grunnleggende for eventyret, mens dette skillet er fraværende i myten. Sammenlignet med myten er den dramatiske hovedvekten flyttet fra hovedprøven til den foreløpige prøven. Sistnevnte blir sentral for eventyrets diskusjon av verdier og personlige kvaliteter.

Intrigen

Som grunnlag for den videre drøftingen velger jeg et eventyr som er hentet fra Asbjørnsen og Moes samling (1852), nemlig eventyret om *Lurvehætte* som i den internasjonale typefortegnelsen er kalt *Den vakre og den stygge tvillingen* (AT 711²). Thompson (1977) skisserer intrigen slik:

² AT refererer til navnene Aarne og Thompson. Antti Aarne har siden begynnelsen av 1900-tallet utviklet et klassifikasjonssystem for populære materialer fra hele verden. Hans arbeid ble videreført av Stith Thompson. I dag omfatter systemet 2499 fortellingstyper og er et viktig verktøy i eventyrforskningen. Enhver fortelling kan i prinsippet identifiseres med et AT-nummer.

... The beautiful and the ugly Twin (Type 711), begins with the common motif of the barren mother who longs for her child. She gets advice from a witch, but breaks one of the conditions, and as a result has twins, one of them beautiful, but the other hideously deformed, sometimes with an animal head. The ugly sister always helps the beautiful one. At last a prince is to marry the ugly twin. On her wedding day she is transformed, and becomes as beautiful as her sister. (Thompson 1977: 96)

Hos Asbjørnsen og Moe består den negative prøven rett og slett i at dronningen bryter forbudet mot å spise en stygg blomst. Hun skulle bare spise den vakre blomsten for å bli med barn. Konsekvensen er at hun føder to jenter, en vakker og en stygg. Sistnevnte kommer ut av mora ridende på en geitebukk med tresleiv i hånda og en lurvet hette på hodet og roper ”mor”.

Hvis en vil finne ut hvilke verdier eventyret tematiserer, må en se nærmere på den foreløpige prøven. Den begynner med et forsøk på å skille de to søstrene fra hverandre og på å fjerne Lurvehætte fra gården. Men Lurvehætte forsvarer seg og finner seg ikke i en atskillelse fra sin søster. Prøven når sitt høydepunkt når Lurvehætte vinner sin søsters hode tilbake som var blitt røvet og erstattet med et kalvehode av ville trollkvinner.

Under den foreløpige prøven avtegner det seg særlig to egenskaper ved Lurvehætte. Den ene er hennes ubetingede omsorg for og kjærlighet til søsteren, den andre er hennes kampdyktighet. Hun forsvarer sine interesser både mot hoffet og sloss med de ville trollkvinnene og vinner. Lurvehættes egenskaper blir også framhevet gjennom kontrasten til den vakre søsteren. Her synes eventyret å antyde følgende ligning: stygg jente = sterk, fryktløs, kampdyktig, klok. For den andre søsteren gjelder: vakker jente = svak, forsvarsløs og som konsekvens hodeløs, dvs. fehodet.

Hovedprøven består simpelthen i at prinsen er nødt til å gifte seg med Lurvehætte for at hans far, kongen, skal få gifte seg med den vakre søsteren.

De to tilleggsprøvene er pakket sammen i den siste scenen i eventyret. Lurvehættes stygghet kan forstås som motivet ”den beskjedne heltens flukt”, dvs Lurvehætte skjuler seg bak et stygt utseende som etterhvert skrelles bort av spørsmålene prinsen er oppfordret til å stille. Når han f.eks. spør hvorfor hun rir på en geitebukk viser det seg at hun slett ikke gjør det, men at hun rir på den fineste hesten. Slik avslører spørsmålene etterhvert Lurvehættes sanne jeg.

Diskusjon

Hvordan kan de kommunikasjonsmønstre som strukturanalysen har avdekket hjelpe barn med å forstå og mestre sine liv? Jeg mener at svaret må ta hensyn til både de formelle og innholdsmessige aspektene ved eventyret. For det første gjelder det å vise at innholdet i eventyret har med utfordringer å gjøre som barn møter i utviklingen, og at det gir et substansielt bidrag til refleksjonen over disse utfordringene. For det andre må en sannsynliggjøre at eventyrets innhold kommuniseres i en form som er tilgjengelig for barn. Jeg skal ta for meg begge aspektene samtidig fordi form og innhold er så nært knyttet til hverandre. En kan imidlertid skille mellom ulike kommunikasjonsnivåer, noe som tillater en mer differensiert drøfting av eventyrets pedagogiske relevans. Disse nivåene er det ludiske, det mytiske og det kunstneriske.

Eventyret som lek

Dundes (1979) har analysert noen tradisjonelle spill som gjemsel i et strukturalistisk perspektiv og funnet en strukturell likhet mellom spill og eventyr. Eventyr kan dermed forstås som en litterær form for spill. Det er en observasjon som allerede Meletinsky m.fl. (1974) berører når de tar for seg spilleregler som eventyr synes å følge. Også de strukturelle funn hos Lüthi (1981) kan tolkes i et slikt perspektiv.

Jeg foreslo derfor i doktoravhandlingen min (Hohr 1993) å stipulere et lag av ludisk betydning ("lekebetydning") i eventyret. I dette perspektivet er bryllupet spillets endelige mål. Dets formelle karakter minner om målet i et hvilket som helst reglespill, f.eks. fotball. Som sådan er bryllupet det sentrale punkt i spillsystemet som er utformet slik at en maksimerer visse verdier. I fotball er disse verdier ferdigheter som timing, fysisk kontroll, kondisjon, strategisk tenkning mm. I eventyret blir verdiene skapt gjennom den strukturelle opposisjonen mellom negativ og foreløpig prøve. I *Lurvehætte* er dette evner som omsorg, solidaritet, kjærlighet, mot, kampvilje og -dyktighet. Verdiene i spillet tas svært alvorlig samtidig som det eksisterer en klar bevissthet om spillets fiktive karakter. Leken skaper rom for overveiet valg såvel som mulighet for distansering og refleksjon.

Likheten mellom lek, spill og eventyr gjør det mulig å bruke vår kunnskap om lekens pedagogiske funksjon på eventyr. Jeg begrenser mitt argument til noen grunnleggende momenter.

Vygotskys (1976) funn synes her særlig relevant fordi han bruker spørsmålet om den kulturelle resepsjonen som sitt metodologiske utgangs-

punkt. Vygotsky har vist at resepsjonen i spill og lek antar en slik form at den ikke merkes av aktørene selv. Han taler om en "illusjon av frihet" idet barnet utvikler en "lidenskap for regler" og følger disse reglene helt frivillig og av egen lyst og vilje, dvs fritt. F.eks. undersøker barn som leker mor og barn, reglene som er knyttet til de involverte rollene. Det er reglene som konstituerer leken og spillet, og å tale om lek uten regler er en selvmotsigelse. Barnet utforsker og tilegner seg kulturens regler ved å spille seg symbolsk gjennom dem.

Aspektet av det frie valg er også understreket av Bettelheim (1978). Eventyret kan da forstås som en invitasjon til barnet om å være med på en bestemt lek eller et bestemt spill. Invitasjonen blir gjort attraktiv ved at barnet selv får velge hvilken rolle det vil gå inn i, samtidig som sjangeren lover en lykkelig og positiv slutt. Slik sett representerer eventyret den ideelle lek-situasjonen. Det er for det første helt opp til barnet selv om det vil være med på leken. Videre tilbyr eventyret barnet den mest tiltrekkende rollen og garanterer en narsissistisk belønning idet barnet kan bli delaktig i heltens endelige triumf og storhet og i beundringen som tilkommer helten. På denne måten tar det høyde for barnets begrensede frustrasjons- og angsttoleranse.

Særlig den sistnevnte funksjonen er blitt understreket i flere lek-teorier (Vygotsky 1976, Bruner 1976). Lek og reell handling har ulike utfall slik at ellers risikofylte og farlige handlinger kan lekes gjennom i lek og spill uten risiko. Slik lurer eventyret barnet ut på lekeplassen for smertefulle og angstfulle emosjoner, oppmuntrer det til å leke gjennom dem på en symbolsk måte, og lover å lede det fra lekeplassen til trygg grunn usåret, lettet og forløst.

Likevel, forsikringen til barnet om å lede det trygt gjennom eventyrets dramatiske begivenheter kan nok også oppfattes som en hvit løgn. Den formelle og semantiske strukturen i eventyret representerer en betydelig åpenhet og tilbyr mange valg om retning en kan slå inn på og om utfordringer en ønsker å bli konfrontert med. I denne formidable "åpenheten" (Eco 1986) ligger kanskje eventyrets spesielle pedagogiske styrke. Det gjør det mulig for barnet å ta med seg egne erfaringer og eksistensielle spørsmål ut på lekeplassen for å utforske dem i lekens symbolske lys. Hvis barnet mister eventyrets tilsynelatende greie hovedvei ut av synet vil det hverken merke det eller oppleve det som skummelt. Når barnet først er ute på lekeplassen slipper det taket i eventyrets hånd og fortsetter ferden på egen hånd.

Eventyrets åpenhet er og må av pedagogiske grunner være relativ. Barnet overgir seg til fortellingen med god grunn siden det er svært liten sjanse til å gå seg vill i den. Den formelle og semantiske strukturen definerer et felt

av mulige temaer og problemer og tilbyr barnet ikke bare god bevegelsesfrihet, men tar også hensyn til barnets behov for semantisk struktur. Barn synes faktisk å tilegne seg eventyrets formelle struktur ganske lett (Bearsse 1992, Bailey og Ginnetti 1993) og bruker den når de finner på nye historier eller organiserer personlige erfaringer og problemer.

Kontrasten mellom enkelheten i den formelle strukturen og kompleksiteten i den semantiske er et av de mest fascinerende og kanskje et av de pedagogisk mest relevante trekkene ved eventyret. Det er enkelheten i den formelle strukturen, den lettfattelige lineære handlingen, sekvensen av tre til fem prøver, de sterkt stiliserte og forenkledde *dramatis personae* (Meletinsky m.fl. 1974, Lüthi 1981) som innbyr mottageren til å spinne videre på innholdet samtidig som den gir trygghet og en følelse av kontroll.

Eventyret som myte

Eventyret taler til barnet ikke bare på et ludisk nivå, men også på et mytisk. Det mytiske perspektivet har dominert eventyrforskningen i lang tid. De romantiske samlerne og gjendikterne tiller det mytiske aspektet stor vekt. Den mytologiske bølgen toppet seg i andre halvdel av 1800-tallet til nærmest en besettelse (Dundes 1982). Folklorestudiene fra 1900-tallet inntar en mer forsiktig holdning, mens det mytiske perspektivet tar en psykologisk vending og seiler opp til å være hovedperspektivet i tradisjonen etter Carl Gustav Jung. I dag finner en den teoretisk kanskje best funderte mytologiske tilnærmingen i fransk strukturalisme hos Lévi-Strauss (1955, 1970) og Greimas (1966) og deres tradisjon. Imidlertid er det uenighet i eventyrforskningen om hvorvidt eventyret skal leses som en mytisk fortelling i det hele tatt.

Konflikten kunne løses ved at en stipulerer det mytiske som ett av flere betydningssjikt i eventyret. De russiske formalistene har antakelig rett når de hevder at eventyret er en relativ moderne sjanger i folkloren og at eventyrhelten vesentlig er en ikke-mytisk skikkelse, skjønt nettopp Lurvehætte ved sine overmenneskelige trekk kan representere en overgangsform. Men eventyrets fascinasjon kan også tenkes å komme av et mytisk ekko (Hohr 1993) som kan fornemmes i det.

I *Lurvehætte* kan en finne det mytiske bl.a. i de magiske motiver så som Lurvehættes overnaturlige trekk når hun kommer ut av moren ridende på en geitebukk og roper ”mor”. Det samme gjelder for trollkvinnene, for rovet av den vakre søsters hode og utbyttingen med et kalvehode og reisen til den ”andre siden” til trollkvinnenes verden.

I et mytisk perspektiv kan en forstå *Lurvehætte* som kulturheltens ferd

til det hensidige for å vinne tilbake den mest sentrale menneskelige egenskapen, nemlig bevissthet, forstand og fornuft. Her formulerer fortellingen en grunnleggende bevissthet om menneskesinnets sårbarhet, om den allsteds nærværende faren for å miste seg selv og om nødvendigheten av å kjempe for sin egen bevissthet og fornuft. Ferden over havet er en kjent dødsmetafor og som sådan et utsagn om hvor menneskeånden hører hjemme, nemlig i det levde livet og i hverdagen.

Det andre mytiske motivet handler om et annet aspekt ved menneskelig eksistens, nemlig om forplantning og seksualitetens makt. Barnløsheten som dronningen plages av, er den grunnleggende trusselen mot fellesskapets overlevelse, og den må møtes med seksualitet selv om det kan bety et brudd på regler og forbud.

Uten å gi entydige og dermed overfladiske svar tilbyr eventyret en metaforisk struktur som barn kan bruke i deres videre refleksjon og i deres forsøk på å finne ut av grunnleggende spørsmål om liv og død og hva det betyr å være menneske. Forskningen om metaforer (Ortony 1993) tyder i hvert fall på at de både er realiseringer av mer generelle kognitive strukturer (Lakoff 1993) som de samtidig er med på å etablere.

Eventyret som skjønnlitterært objekt

Den moderne eventyrforskningens sentrale innsikt er at eventyr, og særlig også det romantiske såkalte folkeeventyret, slett ikke er folkeeventyr, men resultatet av en kunstnerisk refleksjon og formulering. Det betyr et grunnleggende brudd med den romantiske oppfatningen som ennå i dag preger den allmenne forståelse av eventyr. En av pionerene av den moderne eventyrforskningen, Lüthi (1981) antar at eventyret er den første virkelige kunstneriske sjangeren i litteraturen. Litteraturforskningen tyder på at de nedskrevne eventyrene er resultater av forfatterens bearbeidelse av populære materialer (Richter 1987).

I steden for bare å være et nøytralt medium for en narrativ tradisjon bearbeider forfatteren materialet slik at det passer til egne verdier og tilhørernes interesser (Richter 1987, Hodne 1979). Dette gjelder også romantikkens eventyrsamlere som Asbjørnsen og Moe. Folkeeventyret må derfor forstås dithen at forfatteren henvender seg til barnet for å dele sine tanker om hva det vil si å vokse opp og om hvilke emosjonelle utfordringer barnet vil møte. Forfatteren tilbyr tanker om selve saken, men også tanker om hvordan en kan tenke om disse tingene. Ricoeur (1994) foreslår å forstå narrative strukturer som mentale redskaper som forbinder den umiddelbare sansemessige erfaringen med den abstrakte begrepsverden. Slik sett represente-

rer eventyret en narrativ mal til å tolke sin erfaring ut fra, samtidig som erfaringen er med på å utvikle selve malen og barnets evne til å gå i dybden av fortellingen.

Her er ikke plass til en grundig litterær analyse av *Lurvehætte*, men jeg skal gå inn på noen av temaene for å vise eventyrets strukturelle rekkevidde og potensiale. Når en ser søstrenes egenskaper og handlinger kan en ikke unngå å legge merke til sentrale temaer i fortellingen. Der er det en dronning, tilsynelatende ufruktbar, som lengter etter å ha barn. I dette inngangsmotivet er det et vell av verdier på spill. Som dronning har kvinnen dynastiske plikter, og hennes liv kan være i fare hvis hun ikke kan innfri forventningene. Et tilsvarende problem oppstår når en flytter scenen til det sosiale hierarkiet i landsbykontekst slik tilfellet er hos Asbjørnsen og Moe (Hodne 1979). Også for storbonden er konas fruktbarhet avgjørende.

Ved siden av denne funksjonen reiser eventyret spørsmålet om kvinneidentitet generelt. Barnløsheten kan være en trussel for dronningens selvforståelse som kvinne. Endelig kan en undres om barnløsheten kan leses som en metafor for mangelen på seksuell tilfredsstillelse og for mannens neglisjering, kulde og mangel på ømhet. Sett under ett tematiserer inngangsmotivet kvinnens vanskelige posisjon i patriarkatet og mannens dominans. Denne kritikken kommer på stille føtter, men gir dagens barn god plass til å forbinde motivet med egen erfaring av savn, ensomhet, av å være underlegen og undervurdert, av å bli brukt eller av mangel på varme og omsorg.

Hovedsaken er allikevel at eventyret starter med et opprør. Først innhenter dronningen rådet fra en fattigkone (ikke en heks, slik Thompsons (1977) sammenfatning hevder) og overskrider dermed tydelige sosiale skiller – dronningen blir da også irettesatt av fattigkona med at en dronning ikke må høre på hva et fattigbarn, hennes datter, forteller om henne, nemlig at hun skulle kjenne til hvordan dronningen kan få barn. Dernest spiser dronningen, mot fattigkonas advarsel, ikke bare den vakre men også den stygge blomsten. Forresten vokser disse blomstene under senga, den hemmelige elskerens gjemmested i følge en folkelig forestilling. Om barna fatter de seksuelle implikasjonene er ikke viktig. I hvert fall understreker fortellingen at den første blomsten smaker så deilig at dronningen spiser den andre trass i advarselen, slik at barn kan forstå at dronningen gir etter for og følger sin sanselyst. Kvinnesolidaritet på tvers av sosiale skiller og overtredelse av patriarkalske seksuallover utgjør altså inngangsmotivet. På denne bakgrunn forstår en bedre at *Lurvehætte* er en sann datter av sin mor.

Opprør og kamp blir likevel mest uttalt i *Lurvehættes* handlinger. Først

hindrer Lurvehætte med hell at hun skilles fra sin elskede søster og at hun selv deklasseres. Deretter legger hun ut på en dødsreise og vinner tilbake sin søsters hode. Fortellingen synes å antyde at det for en kvinne ikke er nok å tilfredsstille kravet om skjønnhet, siden en risikerer å få et fehode. Den resulterende umenneskeliggjøringen er skarpest illustrert gjennom motivet av trollkvinnene, som p.g.a sin egen deformasjon ikke tåler at et jentebarn kan få beholde sitt menneskehode. Her tilbyr fortellingen en psykologisk refleksjon over voldens reproduksjon i sosialiseringen generelt, og i kvinnesosialisering spesielt. Den undertrykte og lemleste kvinnen gir sin skade videre til sin datter.

Tingene er imidlertid ikke hva de synes å være. Den angivelig stygge Lurvehætte er ikke stygg i det hele tatt. Hun går for å være stygg, slik eventyret antyder, fordi hun ikke lar seg presse til noe hun ikke vil, fordi hun ikke vil føye seg til omgivelsenes forventninger til et jentebarn. Men hennes skjønnhet blir avdekket til sist. Det er interessant at den siste scenen viser en ny egenskap ved Lurvehætte. Inntil nå har hun kjempet mot atskillelse, mot å bli skjøvet utover sidelinjen og mot søsterens umenneskeliggjøring. Men i kampen om prinsens hjerte begynner hun å snakke. Om og om igjen puffer hun prinsen til å stille spørsmål om hennes ulike fysiske lyter. Hvorfor rir hun på en stygg geitebuk? Hvorfor holder hun en heslig tresleiv i hånda? Hvorfor har hun på seg en lurvehætte? Hvorfor er hun grå og stygg i ansiktet? Og etterhvert som prinsen får seg til å stille spørsmålene forvandles Lurvehætte til den vakreste prinsessen. Det som finner sted, er faktisk en realitetsterapi på hesterygg³.

I den kunstneriske bearbeidelsen av det populære materialet dukker det altså fram en kompleks diskusjon om kvinnens rolle i samfunnet og hennes mellommenneskelige relasjoner. Språket er enkelt og innenfor barnets rekkevidde. Innholdet er viktig nok. Men det som kanskje er enda viktigere er at barnet gradvis sosialiseres inn i et narrativt medium for refleksjon. Narrativitet er ingen sannhetsmaskin. Det fins ingen garantier for at barnet til slutt kommer fram til meningsfulle konklusjoner, men analysen kan vise verktøyet som barnet har tilgang til i sitt intellektuelle arbeid med grunnleggende utfordringer i hverdagen.

³ Jeg takker forfatteren Aagot Vinterbo-Hohr som har gjort meg oppmerksom på dette.

Avsluttende bemerkninger

Formelle og semantiske strukturer ved et utvalgt eventyr er blitt analysert og diskutert mht til hvordan disse strukturene kunne fungere i forhold til barns erfaringer. Den sentrale tesen som avtegner seg, er at eventyret tilbyr barnet et fruktbart medium for persepsjon av og refleksjon over erfaringer.

Eventyret kombinerer enkelhet i den formelle strukturen med kompleksitet i den semantiske. Gjennom dette oppmuntres barnet til å forholde seg til sin erfaring på en lekende måte, samtidig som det tilbys tanker om ulike problemer på flere betydningsnivåer. Det er foreløpig uklart hvordan de ulike betydningsnivåene samspiller i resepsjonen. Her er det mytiske nivået med sine tanker om fellesskap, seksualitet og bevissthet. Mot dette står det ludiske nivået med sine narsissistiske innrømmelser til barnets behov for kontroll, makt, spenning og beundring. Til dette kommer så det kunstneriske nivået som bærer med seg den poetiske refleksjonens kontrabande.

Uansett samspillet, representerer eventyret grunnleggende måter å erfare verden på og er slik med på å organisere barnets erfaring og å etablere grunnleggende psykiske strukturer. F.eks. fins den ludiske betydningen jo ikke bare i lek og eventyr, men kan tenkes som selve kulturens fundament. En av de første til å fremme en slik tanke var den tyske poeten og filosofen Friedrich Schiller (1967). I det 20. århundre er denne tanken formulert kanskje med størst tyngde i teorien om språkspill hos Ludwig Wittgenstein (1958) og i Hans-Georg Gadammers hermeneutikk (1965).

Likeledes kan en argumentere for at den mytiske erfaringen er grunnleggende og nærværende i all kulturell aktivitet og ganske sikkert i den narrative konstruksjonen av virkelighet. Ernst Cassirer (1953-57) har i det 20. århundre på en overbevisende måte vist at den mytiske erfaringen er en erfaring i sin egen rett og grunnlag for alle andre erfaringsformer f.eks. vitenskapelig og kunstnerisk erfaring. Et slikt syn får støtte fra så ulike *grand theories* som fransk strukturalisme ved Claude Lévi-Strauss' berømte verk om myter (1955, 1970), eller fra psykoanalysen hvor Freud var i stand til å avdekke den mytiske tenkningen i det moderne sinn.

Eventyret bør også ses i den videre konteksten av allmenn estetikk. Dette var prosjektet i mitt doktorgradsarbeid (Hohr 1993), der eventyret ble analysert ved hjelp av begrepet *sanselig symbolikk* (Lorenzer 1981). I dette perspektivet blir eventyret til et tilfluktssted for barnets lengsler og håp (Bloch 1959) som ellers står i fare for å vales ned av virkelighetens

ofte nådeløse fakta. Eventyret bekrefter barnets erfaring om at verden riktignok kan være skremmende og skummel, men at det fins samhold og håp. Problemer kan løses ved barnets egen innsats. I eventyrets hjerte er det håp, tillit og felleskap.

Litteratur

- Asbjørnsen, Per Christian og Moe, Jørgen. 1852. *Norske folkeeventyr* 2. forøgede udgave, Christiania.
- Bailey, Dora L. og Ginnetti, Philip. 1993. Formulating fractured fairy tales: A model for using process writing in the classroom. *Ohio Reading Teacher* 27 (2): 3-7.
- Bearse, Carol I. 1992. The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets sleeping beauty. *Reading Teacher* 45 (9): 688-695.
- Beit, Hedwig v.1952. *Symbolik des Märchens*. Bd.I: *Versuch einer Deutung*. Bern: Francke.
- Beit, Hedwig v.1956. *Symbolik des Märchens*. Bd.II: *Gegensatz und Erneuerung im Märchen*. Bern: Francke.
- Beit, Hedwig v. 1957. *Symbolik des Märchens*. Bd. III: *Registerband*. Bern: Francke.
- Bettelheim, B. 1978. *The Uses of Enchantment – The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Penguin Books.
- Bloch, Ernst. 1959. *Das Prinzip Hoffnung*, Bd I, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, Jerome S. 1976. Nature and Uses of Immaturity. I: Jerome S. Bruner, Alison Jolly, Kathy Sylva, red. *Play – Its Role in Development and Evolution*. Penguin.
- Cassirer, Ernst. 1953-1957. *The Philosophy of Symbolic Forms*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Davies, Bronwyn. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Pre-school Children and Gender*. Sydney: Allen and Unwin.
- Davies, Bronwyn. 1993. *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. St. Leonards, N.S.W.: Allen and Unwin.
- Dundes, Alan. 1979. On game morphology: A study of the structure of non-verbal folklore. I: J. H. Brundvand, red. *Readings in American Folklore*: 334-344. New York: W.W. Norton.
- Dundes, Alan. 1982, red. *Cinderella: A Folklore Casebook*. New York, London: Garland.
- Dungey, Joan M. 1987. *Fairy Tales and Fantasy: Bridges to Literature – Using Fairy Tales and Fantasy to Motivate the Reluctant Reader*. Paper.
- Eco, Umberto. 1986. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Editoriale Fabbri.
- Franz, Maria-Louise von. 1982. The Beautiful Wassilissa. I: Alan Dundes, red. *Cinderella: A Folklore Casebook*:220-218. New York, London, Garland.
- Gadamer, Hans-Georg. 1965. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Greimas, Algirdas Julie. 1966. Elements pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*. 8:28-59.

- Gudmundsdottir, Sigrun. 1997. Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I: B. Karseth, S. Gudmundsdottir og S. Hopmann, red. *Didaktik: Tradisjon og fornyelse. Festskrift i anledning professor Bjørg Brandtzæg Gundems 79-års dag*:147-174. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt og Ad Notam.
- Hicks, Karen og Austin, Jordan. 1994. Experiencing the legal system: Fairy tale trials for fifth graders. *Social Studies* 85(1): 39-43.
- Hodne, Ørnulf. 1979. *Jørgen Moe og folkeeventyrene: en studie i nasjonalromantisk folkloristikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, Hansjörg. 1993. *Das Märchen aus bildungstheoretischer Sicht*. Bd. I: Erkenntnistheoretische und dynamische Aspekte sinnlicher Symbolik; Bd II: Zur Bedeutungsstruktur im Märchen. NAVF 1991, doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
- Hyon, Sunny og Sulzby, Elisabeth. 1994. African American kindergartners' spoken narratives: Topic associating and topic centered styles. *Linguistics and Education* 6 (2):121-152.
- Kieran, Egan. 1996. *Undervisning som fortelling. En alternativ tilnærming til undervisning og læreplan på barnetrinnet*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Kramer, Edelyn Schweidson. 1995. The silenced language of abandoned Brazilian children. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 27(1-2): 51-96.
- Lakoff, George. 1993. The contemporary theory of metaphor. I: Andrew Ortony, red. *Metaphor and thought*: 202-251. 2. utg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leisher, Johanna. 1984. In support of fairy tales for language instruction. *Unterrichtspraxis* 17 (2): 352-54.
- Lévi-Strauss, Claude. 1955. The structural study of myth. *Journal of American Folklore* 68:428-444.
- Lévi-Strauss, Claude. 1970. *Introduction to a Science of Mythology*. New York: Harper and Row.
- Lorenzer, Alfred. 1981. *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Lüthi, Max. 1981. *Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen*. München: Francke.
- Meletinsky, E., S. Nekludov, E. Novik, D. Segal. 1974. Problems of the Structural Analysis of Fairytales. I: Pierre Maranda, red. *Soviet Structural Folkloristics – Texts by Meletinsky, Nekludov, Novik, and Segal with Tests of the Approach by Jilek and Jilek-Aall, Reid, and Layton*: 73-139. The Hague, Paris: Mouton.
- Ortony, Andrew. 1993. *Metaphor and thought*. 2. utg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Propp, Vladimir. 1949. *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Einaudi.
- Propp, Vladimir. 1966. *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Richter, Dieter 1987. *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ricoeur, Paul. 1994. Imagination in discourse and in action. I: G. Robinson og J. Rundell, red. *Rethinking Imagination. Culture and Creativity*:118-135. London, New York: Routledge.
- Rölleke, Heinz. 1998. Grimms Märchen und ihre Quellen: die literarischen Vorlagen der Grimmschen Märchen synoptisch vorgestellt und kommentiert von Heinz Rölleke. I: *Schriftenreihe Literaturwissenschaft*, Bd. 35, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Schiller, Friedrich. 1967. *On the aesthetic education of man: in a series of letters*. Edited and translated with an introduction commentary and glossary of terms by Elizabeth M. Wilkinson and L. A. Willoughby, Oxford: Clarendon Press.
- Strayer, Janet. 1995. Children's and Adult's Responses to Fairy Tales. *Early Child Development and Care* 113:1-17.
- Thompson, Stith. 1977. *The Folktale*. Berkeley, Los Angeles, London: Univ. of California Press.

- Trousdale, Ann M. 1995. I'd Rather Be Normal: A Young Girl,s Respones to "Feminist" Fairy Tales. *New Advocate* 8 (3):167-182.
- Vygotsky, Lev S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. I: J. Bruner m.fl., red. *Play – Its Role in Development and Evolution*:537-554. Penguin.
- Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical Investigations/Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell.
- Zipes, Jack. 1983. *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Wildmann: New York

Hansjörg Hohr
Pedagogisk institutt, NTNU
N-7491 Trondheim, Norge
e-post: hansjorghohr@svt.ntnu.no