

Hverdagslivets heltinner

Turid Skarre Aasebø

I en etnografisk undersøkelse jeg har foretatt av hvordan mediene tas i bruk og inngår i meningsbærende prosesser i førskolebarns kultur, skiller guttekulturene seg klart seg fra jentekulturene i to Oslo-barnehager¹. Mens mediekulturens helter spiller en stor rolle i guttenes felles lek og aktiviteter, viser jentekulturene relativt begrenset interesse for medienes fortellinger og skikkelser. Dette er i tråd med en rekke andre etnografiske undersøkelser om kjønnsforskjeller i barns lek (se f.eks. Berentzen 1990, Kvalheim 1980, Pitcher & Schultz 1983, Thorne 1993). Forklaringer som gis på kjønnsforskjellene i barnekulturene tar ofte utgangspunkt i kjønns spesifikke erfaringer i barnas utviklingshistorier. Mitt perspektiv går ut på at mediene inngår i meningsbærende prosesser i den sosiale interaksjonen mellom barn, som innebærer at bruk av medienes helter og heltinner er basert på relevans og betydning i barnas hverdagskulturer. Spørsmålet jeg vil diskutere er om det er motsetninger mellom heltinnerollene som barnelitteraturen og mediekulturen tilbyr små jenter, og det sosiale livet disse jentene lever med hverandre.

Tidligere analyser bl.a. av Bjerrum Nielsen (1987) og Bjerrum Nielsen & Rudberg (1989) fokuserer på sammenhengen mellom jentenes psykologiske utviklingshistorier og deres venns-kapsstrukturer. Disse analyser har vist hvordan venns-kapsforholdene blir dyadiske og preget av symbiotiske trekk, noe som kan betraktes som en forlengelse av mor-datter-relasjonene. Brian Sutton-Smith har en annen innfallsvinkel når han forklarer grunnleggende forskjeller mellom jentenes og guttenes lekstrukturer

¹ Undersøkelsen utgjør det empiriske grunnlaget for dr.gradsavhandlingen ”... og så kan du være dama til Batman” (Aasebø 2001).

gjennom å beskrive lek ut fra en modell hentet fra sportens eller teaterets verden. Modellen innebærer fire posisjoner: spillere, medspillere, trener og publikum, og ifølge Sutton-Smith utfyller jenter og gutter lek ut fra denne modellen på ulike måter. Forutsetningen for lek legges i mor-barn forholdet, hvor mor både er trener, spiller og medspiller i forholdet til barnet, samtidig som både mor og barn er hverandres publikum. Sutton-Smith mener at mødre leker oftere og er mer sosialt orientert i sitt forhold til døtrene enn til sønnene. Jentene, som påstås å ha et tettere forhold til mor og i høy grad identifiserer seg med henne, vil dermed bli bedre i stand til å overta de ulike rollene mor introduserte i lek. De blir tidligere i stand til å iscenesette sin egen lek og får kompetanse i å utbrodere og fabulere i rollelek (Sutton-Smith 1979a). Suttons-Smiths forklaring ivaretar det aspektet som mange etnografiske undersøkelser av jenters lek og samhandling viser, nemlig at jentene er aktive, initiativrike, sosiale, verbale og fantasifulle, men samtidig mer begrenset i sitt register mht temaer i lek.

Dataene jeg vil legge til grunn for analyse i denne artikkelen er basert på en undersøkelse blant barnehagebarn i 4-5 års alderen². Formålet med undersøkelsen har vært å studere bruksfunksjoner som den barnekulturelle symbolverdenen har i barnekulturene gjennom å analysere hvordan fiksjonsfortellinger og fiksjonsskikkelser inngår i barnas sosiale interaksjon. Det etnografiske materiale, basert på feltarbeid, er supplert med intervjuer med foreldrene til barna som har deltatt i undersøkelsen (Aasebø 2001).

To samværskoder

Mens guttenes dyrking av superhelter og andre omnipotente fiksjonsskikkelser utgjør en sosial kompetanse i guttenes møte med de andre guttene og inngår som et ledd i det å sikre både mannlighet og posisjoner i de to urbane guttekulturene, gir ikke jentekulturene tilsvarende uttelling for jentenes helter eller heltinner fra medier eller litteratur. Dette er interessant fordi dataene samtidig bare viser mindre forskjeller mellom jentenes og guttenes medieresepsjon: gutter ser noe mer på tv og video enn jentene, mens de går omtrent like ofte på teater og kino, og de blir nesten like ofte lest eller fortalt for. Den tydeligste forskjellen i guttenes og jentenes medieresepsjon

² Undersøkelsen er foretatt i tre barnehager, hvorav to Oslo-barnehager (i en vestkantbydel og i en drabantby) og en barnehage i ei bygd på Sørlandet. I denne artikkelen er det forskjellene mellom jente- og guttekulturene i de to Oslo-barnehagene som ligger til grunn for analysen.

dreier seg om å se i tegneserier, en typisk aktivitet blant mange gutter, som jenter bare i begrenset grad tar del i. Jentene er ikke uinteresserte i fiksjonsfortellinger, individuelt sett er mange like fascinert av fortellinger og skikkelser som guttene. Tradisjonelle eventyrskikkelser som Snøhvit, Tornerose, Askepott så vel som moderne heltinner som Pippi Langstrømpe, er blant jentenes yndlingsskikkelser. Det er imidlertid mye som tyder på at jentene ser ut til oftere å ha *individuelle* preferanser for ulike fortellinger og programmer, mens guttene har langt flere *felles* preferanser: de liker som regel det samme som andre gutter liker.

Jentenes interesse for den barnekulturelle symbolverdenen kommer først og fremst til uttrykk i individuelle handlinger, blant annet gjennom estetiske selvfremstillinger, og sjeldnere i samhandling med andre jenter i mitt materiale. Samtidig er det tydelig at mange av dem har kjennskap til barnelitteratur og mediekultur – de innehar en kompetanse på dette området som ikke står tilbake for guttenes. Denne kompetansen utløses ofte i jentenes lek med guttene. I lek med gutter kan jenter bringe inn klassiske eventyrskikkelser som prinsesser, hekser og spøkelser, uten å måtte gi fra seg regien i leken. Det kan altså se ut som noen av jentene har kompetanse for to ulike samværskoder: jentenes koder og en kode de bruker til ”crossing”³, et kompromiss som gjør det mulig å møte guttenes krav til dramatikk i lek, men fremdeles på jentenes egne premisser.

Den ofrende og passive heltinnen

Den barnekulturelle symbolverden kan sies å representere et dilemma for jenter mht. å ta i bruk ulike kvinnelige heltinneroller. Den tradisjonelle heltinnerollen jentene oftest stifter bekjentskap med i barnelitteratur eller mediekultur kan karakteriseres som den ofrende heltinnerollen: en lidende og passiv heltinne som befinner seg i en nødsituasjon, i en mangeltilstand eller som utsettes for aggressorers handlinger hvor helten til slutt på ridderlig vis redder heltinnen. Vi finner henne i brødrene Grimms eventyr som Askepott, Tornerose og Snøhvit og i Asbjørnsen & Moes uttallige prinsesser eller kongsdøtre. I en analyse som litteraturviteren Irene Engestad (1976) har foretatt av en rekke norske folkeeventyr, er den ofrende helten alltid en kvinne når denne heltetypen opptrer alene, mens motsatsen,

³ ”Crossing” er en betegnelse som Barrie Thorne (1993) har benyttet om det å beherske både gutter og jenters lek-koder, slik at barn kan finne kompromisser eller få innpass i aktiviteter med barn av motsatt kjønn.

den søkende helten, nesten alltid er en mann⁴. Også i moderne barnelitteratur og film finner vi de samme tendensene: verden er inndelt i et kvinnelig og mannlig univers, hvor menn, ifølge den australske kjønnsforskeren Bronwyn Davies (1989) presenteres som aktive, som de som vet, som resonerer, som leder, mens kvinner er passive, støttende, følger regler og framstår som sjelløse. Selv om det ikke lenger er kjøkkenbenken som defineres som kvinnes univers, men en fantasiverden hvor kvinner unnslipper kjøkkenbenken ved å være vakre og elsket, så er belønningen nettopp – et eget kjøkken, hevder Davies ironisk. Dersom kvinner er aktive og utøver makt er det bare akseptert dersom deres virksomhet kan betraktes som u-selvisk og altruistisk, slik vi kan karakterisere heltinnen i Disneyfilmen ”Mulan”.

I følgende observasjon fra mitt feltarbeid finner vi igjen nettopp den ofrende heltinne og den reddende helten, i hvert fall innledningsvis. Frida (4 ½ år), som er lekens initiativtaker og hovedregissør, er ei jente som jeg oppfatter som svært aktiv, allsidig og initiativrik. Frida tar her initiativ til å leke det hun kaller en Torneroselek eller prinsesselek, hvor hun selv og Lotte (3 ½ år) skal være prinsesser, mens Fridtjof (4 år) skal redde prinsessene. Leken går ut på at helten – i dette tilfellet roboten – skal vekke prinsessene opp fra døden:

Frida: ”Jo, men det var lenge til jeg døde, altså, først skal vi begynne, og det er ganske lenge til jeg dør. Jeg bare later som, jeg dør ikke på ordentlig.”

Lotte: ”Og jeg er heller ikke redd for ...”

Frida: ”Og når jeg, når ... han kommer inn i tunnelen⁵ og redder meg så bare vokser jeg og vokser jeg og vokser jeg, også kan jeg fly og sånn, da snakker jeg (...) også er det hull i tunnelen, så da hører dere ikke hva jeg sier.” (Utskrift av feltrapport)

Allerede i lekens åpningsfase er det mye som tyder på at Frida selv ikke føler seg hjemme i den passive heltinnerollen. Fridtjof, som venter på å slippe til med sine ulike redningsaksjoner, må vente til Fridas aktivitetstrang i forhold til hus og hjem er stillet, og når tiden er inne for dø, er ikke

⁴ Engelstads analyse gjelder ”undereventyrene”, en gruppe av folkeeventyr som ofte brukes om fortellinger om overnaturlige hendelser (bergtaking, omskaping), men som ifølge Engelstad (1976) først og fremst kjennetegnes av en regelmessig rekkefølge av funksjoner.

⁵ Tunnelen er en ca. 1½ meter lang plastiktunnel som barna kan leke inne i. Frida har i innledningen til denne leken proklamert at hun dør hver gang hun går inn i tunnelen.

Frida den som tålmodig venter på at Fridtjof skal redde henne – hun tar i stedet selv hånd om sin skjebne:

Frida: ”Og med en gang jeg skulle legge meg så døde jeg med en gang hitten titten heller, jeg trudde jeg at jeg ikke døde her jeg ... det visste ikke jeg.”

(om litt)

Frida: ”Men nå så dere at ... tunnelen ble levende og så ... trudde at jeg blei levende, så blei jeg død. Og så ser dere at det skjedde noe her, og så så dere at jeg blei levende.” (Utskrift av feltrapport)

Etterhvert overskrider Frida også prinsesserollen ved både å bestride at helten virkelig kan vekke opp to prinsesser fra døden, og deretter ved å drive redningsarbeidet for den andre prinsessen *sammen* med helten:

Lotte: ”Nå dødde vi inni tunnelen.”

Frida: ”Ja ... og du kjente ikke noe for det vet du ... siden du greide ikke å redde to på en gang, så greide du ikke å redde Lotte men bare meg, siden jeg lå utenfor.”

Fridtjof: ”Jeg ... klarte å redde Lotte, for jeg tar sånn gjennom ...” (gjør som han stikker noe inn gjennom tunnelen).

Frida: ”Ja og så sa du (...) bli levende ... så våkner jeg opp og så kom de ut ... de begynte å vokse ut ...”

Lotte: ”Åhhh” ... (småsnakker) ... ”nå er vi levende”.

Fridtjof redder ved å gjøre som han stikker noe gjennom tunnelen og sier ”tytyty”.

Fridtjof: ”Nå er dere ... det her er trylle ... gift, som man blir levende av ... hokus pokus, sier jeg jo.”

Lotte: ”Men jeg var død enda.”

Frida: ”Ja du ... Lotte er jo død enda.”

Fridtjof: ”Jeg greide jo ikke å si noe flere ...”.

Frida: ”Åh, Lotte er død enda (med trist stemme), Lotte, prinsesse.”

Lotte: ”Det var jeg.”

Frida: ”Men når vi sa hokus pokus, vi to, begge du, så da våknet du.”

Fridtjof: ”Nå er, nå er ... jeg sa jo hokus pokus nå da.”

Frida (roper): ”Hokus pokus nå er du ... levende. Du kunne ikke snakke, før du ... først så var du så liten ... og så kan du snakke...” (Utskrift av feltrapport)

Torneroseleken ender til slutt opp med at alle tre dør og vekkes opp om hverandre, og dermed oppløses også fullstendig forholdet mellom de lidende heltinner og den reddende helten:

Lotte: ”Hvem er det som er død?”

Frida: ”Da må jo vi gå inn og ... synge at han er død, og så våknet du da vi var ferdig å synge.”

Fridtjof: ”Nei jeg våknet nå for jeg hadde vært så mye ...”

Frida: ”Nææi, det hadde du ikke, siden du våkna ikke før vi hadde synge ferdig sangen ... eller vi begynte å synge (synger sammen med Lotte) ... å nå er han død ... nei ikke begynn.”

Lotte (synger): ”Å nå er han død ... det er sørgelig” (Frida istemmer).

Frida (synger): ”Da får vi legge oss å sove ... du våknet jo når vi sov.”

Fridtjof reiser seg opp.

Lotte: ”Jeg ... vi later som ... så tror de det. Oi” (småsynger litt).

Frida: ”Jeg døde og du bare sov du, vet du. Jeg døde, jeg døde ute i tunnelen. Du så ikke det siden du bare sov du. Vet du at jeg og så sov. Og vi to var døde vi vet du. Så våknet vi to ... først så sang du; og nå er de to død.”

Lotte: ”Ja (synger) Å nå er de to død (...) men jeg får nok klare ... ut med (...)”

Frida: ”Og så bare, bare greide du å ta meg oppi vet du. Greide ikke Fridtjof.”

Lotte (løfter opp Frida) stønner: ”Åhh ... åhh ... åhh.”

Frida: ”Og du trodde at jeg ikke blei ... levende.”

Fridtjof: ”Og der lurte jeg dere, jeg bare later som jeg var død.”

Frida: ”Nå blei jo vi reddet og ... du er død vet du (...)”

Fridtjof: ”Der fikk jeg (...) det samme en gang til.” (Utskrift av feltrapport)

Mye tyder på at disse kvinnelige, passive og ofrende heltinnene vi finner i barnelitteratur og mediekultur representerer et brudd med det aktive livet mange av de små jentene lever i jentekulturene. Med et aktivt liv i jentekulturene sikter jeg til mange av jentenes erfaringer til det å være trener (”coach”) eller regissør i lek, en rolle Sutton-Smith (1979a) mener mange jenter får god trening i gjennom leken med mor, hvor de trenes opp i en sosial og demokratisk måte å leke på som fordrer veksling mellom det å være spiller og medspiller. I rollelekteori er en opptatt av at det inngår tre nivåer i lekens grunnstruktur: iscenesetternivået (fortellernivå), aktørnivået

(rollenivå) og det nivået hvor lekdeltakerne er seg selv. I lek skjer det en stadig veksling mellom disse tre nivåene (se f. eks. Mouritsen 1987). Jentenes erfaringer som aktive regissører på iscenesetternivået i lek, og sannsynligvis også deres aktive liv som jenter i jentekulturen på hverdagsnivået, står i sterk kontrast til de rolleforskrifter som de tradisjonelle heltinnerollene representerer på aktørnivå. I Fridas tilfelle ser det ut til at den myndigheten og kompetansen hun legger for dagen som regissør i leken, etter hvert også bidrar til å influere på hennes utøvelse av prinsesserollen: når hun er den som instruerer andres handlinger, kan hun vel også være med på moroa å gjøre dette selv. Hun forvandler dermed gradvis prinsessens objektstatus til subjektstatus. Dette perspektivet gjør det forståelig hvorfor jentene langt oftere velger hverdagslivets heltinneroller i lek. Mødre, bestemødre, førskolelærere, lærere og butikkdamer framstår alle som aktive og myndige roller som i langt større grad avspeiler jentenes oppfatninger av seg selv og sin rolle i lek og samhandling med andre.

Dette innebærer ikke at de tradisjonelle ofrende heltinnene *ikke* spiller noen rolle i jentenes liv. Mange av disse jentene har eventyr som ”Askepott”, ”Tornerose”, ”Snøhvit” og eller ”Rødhette” som sine yndlingsfortellinger. Davies hevder at de tradisjonelle fortellingene utgjør diskurser som tilbyr jentene forståelserammer for deres egne levde liv. Fortellingene besørger metaforer og karaktertrekk som jentenes posisjonering i den sosiale verdenen kan fortolkes gjennom. Et interessant poeng i ett av Davies’ forskningsprosjekt, hvor hun samtaler med førskolebarn om feministiske fortellinger – dvs. fortellinger som bryter med kjønnsstradisjonelle og kjønnsdikotomiske mønstre – er at barna ser ut til å holde ideene om tradisjonell kjønnsopolarisering intakt gjennom å ignorere individuelle erfaringer som bryter med denne kjønnsopolariseringen eller å forklare dem i forhold til et annet passende kjønnsdikotomisk system. Selv gutter og jenter som ble oppfattet som kjønnsoverskridende i sin atferd i barnehagen (tøffe jenter som klatrer i trær, gutter som går på danseskole), var i samtalen med Davies snare til å legge vekt på å bekrefte seg selv som (tradisjonelle) gutter og jenter, istedenfor å utvide den kjønnsopolariserte diskursen i form av at jenter *også* kan drive med klatring eller at gutter *også* kan drive med dansing: Ei svært tøff jente i Davies’ undersøkelse hadde et stort behov for å konstatere at hun selv likte godt å gjøre jenteting *også*, mens to gutter kompenserte ved å innta sterkt maskulint pregede posisjoner på andre områder (Davies 1989).

Den aktive heltinnen

Det finnes selvsagt en og annen heltinneskikkelse i barnelitteraturen og mediekulturen som bryter med det kjønnsstereotype mønsteret. En av dem er Astrids Lindgrens Pippi Langstrømpe som siden 60-tallet har vært en alternativ heltinneskikkelse mange barn kjenner til gjennom bøker, tv-serier, video og teater. Seerundersøkelser viser rekordoppslutninger blant barn i alderen 3-8 år når Pippi har vært sendt som tv-serie i NRK⁶. Til tross for at det finnes jenter som har Pippi som sitt store idol i min undersøkelse, jenter som elsker Pippi-videoer og har lest bøkene om og om igjen, uavhengig av om seriene sendes i TV eller ikke, får verken denne superheltinnen eller andre aktive fiksjonsheltinner en plass i jentenes lek i barnehagen. Selv da Pippi-serien gikk på tv under mitt feltarbeid i bygdebarnehagen var det først og fremst i hovedsak guttene som diskuterte episoder og berettet om alt Pippi var i stand til å gjøre i kraft av sin styrke eller ureddhet. At Pippi er ei jente ser ut til å være av underordnet betydning for guttene. Så lenge hun er sterk og allmektig og oppfører seg slik superhelter gjør, kan guttene ignorere det kvinnelige imaget (Davies 1989).

Det kan dermed se ut som om heller ikke de aktive og initiativrike heltinnene fra fiksjonens verden har noen særlig bruksverdi i jentekulturene, på tross av at jenter individuelt sett lar seg fascinere av f.eks. Pippi. Mens gutter får full uttelling for sin fascinasjon av superhelter i guttekulturene, er det ingen slik sammenheng i jentekulturene. En forklaring kan være at jenter ikke opplever et behov for å overgå hverandre mht å være sterk og tøff, fordi sterk og tøff ikke utgjør en verdiskala jentene vurderer hverandre etter. Samtidig er det mye som tyder på at fiksjonsskikkelser generelt har relativt begrenset betydning i jentekulturene i min undersøkelse.

Ved hjelp av Sutton-Smiths (1979a) sports- eller teatermetafor, vil jeg forsøke å gi et perspektiv på hva som kan ligge til grunn for betydningsdannelse i jentenes lek. Sutton-Smith betrakter lek på samme måte som han betrakter andre ekspressive uttrykksformer som teater eller fotball, som en "quadralogue"⁷, en setting med (minst) fire prototypiske parter med ulike perspektiver i forhold til uttrykksformen – spiller, medspiller, trener og publikum. Når Sutton-Smith hevder at morens lek med jenter er mer sosial og gjensidig forpliktende sammenliknet med mors lek med guttene, inne-

⁶ Se f.eks. Hake 1992, som viser en seeroppslutning på 94 % blant 3-8-åringene.

⁷ Begrepet "quadralogue" på engelsk relaterer Sutton-Smith til begrepet "dialogue". Mens språket som en situert handling er en dialog, vil uttrykksfulle former som teater, ballett, sport, lek, osv. utgjøre en "quadralogue" (Sutton-Smith 1979b).

bærer det at jentenes trening gjennom leken med mor gjør jenter bedre i stand til selv å etablere en slik ”quadralogue” i lek med andre jenter. Guttene derimot får trening med det å rett og slett være spiller, uten at de i samme grad lærer å kontrollere lekkonteksten. Også gutters lek med fedre, som ifølge Sutton-Smith ofte kan karakteriseres i form av høy stimulifaktor og spenningsutfoldelse, bidrar til å forsterke dette aspektet – guttene som spillere.

Denne gjensidigheten og felles avhengigheten som jenter ofte bygger sin lek på, kan ikke bare sikres gjennom lekens form, den kan også sikres gjennom lekens innhold, i valget av lekens roller og dramaturgi. Rollerelasjonene jentene inngår i krever også at de har bestemte utfyllende oppgaver i forhold til hverandre. En måte å sørge for dette på er å basere leken på komplementære roller, dvs. et gjensidig utfyllende rollerepertoar for best å sikre relasjonene rollene imellom. Og vanligvis er det nettopp komplementære roller som danner kjernen i små jenters lek: mor-barn, lærer-elev, kjøper-selger, osv. Å innta komplementære roller innebærer å ha noen å være mor, lærer eller butikkdame *i forhold til*. Et eksempel på en gutt og ei jentes versjon av det å leke postmann i min undersøkelse illustrerer disse forskjellene: Når gutten leker postmann synes det som om han er mest opptatt av å proklamere overfor seg selv og omverdenen at han er ”postman Pat”, mens jenta, som bare kaller seg postmann, ser ut til å være mer opptatt av relasjonen og interaksjonen rollene imellom:

Asta (5 ½ år), Ann-Kristin (6 år) og Sheila (6 år) leker i dukkekroken. Asta skal være postmann og lage fine tegninger. Asta går og henter en veske hun bruker som postveske. Ann-Kristin skal være moren til Asta, Sheila er storesøster. De har tre babydukker.

Asta går ut av dukkekroken og setter seg ved et stort bord for å tegne post. Deretter kommer hun med post som hun putter inn i postluken i døra inn til dukkekroken. Hun sier ingenting. Ann-Kristin sier at hun må gå til Asta og tegne sånne tegninger hun også. Lenge, 10-15 minutter, sitter Asta og Ann-Kristin og tegner. Når Asta reiser seg fra bordet, spør Ann-Kristin: ”Skal du ikke være postmann lenger?”

Asta fortsetter å komme med post til dukkekroken med jevne mellomrom. Hun sier aldri noe, putter bare brevene inn i luka slik at de faller på gulvet på den andre siden. Men så bøyer hun hodet inn av vinduet og sier ”det er post, altså”, for å gjøre de andre oppmerksomme. Neste gang gir hun også beskjed: ”Her kommer masse post”, sier hun. (Utskrift av feltrapport)

I motsetning til mange av guttelekene ser det ut til at det er viktigere for jenter å ha noen å utføre rollen *i forhold til*. For å være postmann trenger en adressater, mottakere. Asta i eksemplet overfor, ser ut til først å bli bekræftet som postmann når noen reagerer og mottar posten hennes, og ikke ved at hun f. eks. hadde kalt seg postman Pat.

For at disse komplementære rollerelasjonene skal sikre en slik gjensidighet må de være troverdige for jentene, de må være mulig å konkretisere (for at de skal kjennes igjen) og de må være realistiske. Det er sannsynligvis her de aktive og frihetssøkende fiksjonsheltinnene kommer til kort. Heltinner som ikke inngår i stabile komplementære forhold til andre roller, ser ut til å ha liten sjanse i jentenes lek, de gir ingen troverdig rolle å være heltinne i forhold til. Selv altruistiske heltinner som redder andre mennesker, kan gi jentene alt for flyktige og abstrakte motspillere.

Tilhørigheten til hverdagslivet er det som sikrer de komplementære relasjonene troverdighet, stabilitet og håndgripelighet. Det er gjennom rollene i hverdagslivet at jenter kan gi uttrykk for fellesskapet og samhørigheten jentene søker. Når det gjelder Pippi Langstrømpe kan en jo selvfølgelig også sette spørsmålstegn ved om Pippis mangel på familierelasjoner i hverdagslivet, på tross av en pappa som er negerkonge i Sydhavet, i jentenes øyne virkelig kan oppveies av friheten til selvbestemmelse, men det er en annen diskusjon⁸.

Hverdagslivets heltinner

Det at hverdagslivet sikrer troverdige komplementære rollerelasjoner i jentenes lek innebærer ikke at lek ikke samtidig kan være inspirert av fiksjonens dramatik og fantasi. Det er heller mye som tyder på at det er mønsteret for hvordan jenter og gutter tar i bruk mediekulturen og barnelitteraturens fortellinger som er forskjellig, selv om denne inspirasjonen ikke alltid er lett å få øye på blant jentene sammenlignet med guttene som

⁸ En av skikkelsene i de feministiske fortellingene i Davies' undersøkelse, "The Princess and the Dragon", handler om en prinsesse som ikke vil være prinsesse, og som til slutt bytter rolle med dragen. Mens det feministiske budskapet i fortellingen handler om at alle bør få bli det de har lyst til, er det nesten ingen av barna, verken gutter eller jenter, som har sympati for den tøffe prinsessen som bryter voksnes regler for hvordan barn skal oppføre seg, til tross for at hun både er morsom og full av liv. Barna oppfatter trolig heller det at prinsessen må leve alene som en straff, fordi den rådende narrative strukturen der snille piker belønnes med en lykkelig familiesituasjon, gjør det vanskelig for barn å forstå alternative narrative former hvor det gode er at folk kan gjøre det de har lyst til (Davies 1989).

høyt og tydelig proklamerer at de ”er” Batman eller kaptein Sabeltann. En type roller som jenter tar i bruk i lek er roller som *både* har en realitetstilknytning og fiksjonstilknytning samtidig, enten det dreier seg om heltinner, aggressorer eller andre roller. Det er altså snakk om fiksjonspreget dramatik som finner sted innenfor hverdagslivets rammer og relasjoner, hvor jentene står med ett bein i hverdagens og ett bein i fiksjonenes verden.

Følgende lek skal illustrere en slik dobbel tilknytning, en lek som starter som harmonisk familielek med mor (Rita 5 år), en baby (Rune 4 ½ år) og en bestemor (Agnes 5 ½ år) hvor bare litt småkjefting fra bestemor forstyrrer idyllen. Forvandlingen inntreffer idet Rita, inspirert av en tapet med Asterix- og Obelixfigurer som de finner i en tapetbok, gir leken en ny dimensjon. Og bestemor viser seg bokstavelig talt som en ulv - i fåreklær:

”Se på styrkedrikken min”, sier Rita gjentatte ganger.

”Du bare stekte meg og spiste meg”, fortsetter Rita til Agnes.

”Så svetta dere så dere ble til middag”, sier Agnes.

Agnes skal kjenne på dem: ”I øret deres, øyet deres, munnen deres, og så i puppene deres, rompa deres og tissen deres, og så i håret deres”, sier Agnes, og kjenner på dem etter tur. Hun sier de må lukke øynene. ”Jeg tror jeg spiser dem litt”, sier hun. ”Så tok jeg liksom Rune først. Hvis du skal legge deg på asjetten, må du ligge sånn”, sier hun og viser Rune.

”Skjær, skjær, skjær, skjær”, sier Agnes og skjærer med en bok og gjør som hun forsyner seg av rompa hans. Rune ler. „Nam, nam, nam, nam“, sier Agnes. Hun leser et blad mens hun spiser. ”Nå er du inne i magen min. Legg deg inn i magen min da”, sier hun og dytter Rune ned i skuffen under sofaen. Rune sier at Agnes må lukke igjen skuffen og Agnes skyver skuffen helt under sofaen.

Så er det Ritas tur til å bli spist, hun blir lagt på sofaen, på liksom-asjetten.

”Skjær, skjær, skjær, skjær”, sier Agnes. (Utskrift av feltrapport).

I denne leken blir altså den hverdagslige bestemorrollen med ett slag forvandlet til en rolle som gir klare assosiasjoner til bestemorskikkelsen i folkeeventyret ”Rødhette og ulven”. Men det er imidlertid bestemor, og ikke ulven, som spiser mor og barn, en omvendning vi kjenner fra Freuds beskrivelser av drømmearbeidet. Forberedelsen til måltidet tilsvarende det vi finner i et annet folkeeventyr, i ”Hans og Grete”, hvor hekse må kjenne på Hans

for å vurdere om han er klar for fortæring. Det er altså flere lag i Agnes' bestemorrolle, hun er både den onde bestemoren/ulven/heksa som spiser barn, samtidig som hun også fortsetter leken i lys av mor/bestemorrollen: Hennes hverdagslige måte å innta middag på hvor hun bl.a. ufortrødent leser et blad mens hun spiser, og etterhvert også irttesetter de to andre fordi de ligger og snakker sammen i skuffen, vitner om at den hverdagslige bestemoren fremdeles er til stede i rolle og handling:

Agnes (til Rita): "Nå putter jeg liksom Rita i mikroen, Rita, nå skal du og i skuffen. Nå er dere begge liksom i mikroen, fordi dere er liksom inni magen min".

Rita og Rune begynner å snakke med hverandre.

Agnes: "Dere får ikke snakke med hverandre, dere får ikke."

Rita: "Vi vil."

Agnes: "Bare hviske." Agnes setter seg på sofaen og blar i en bok. "Dere må være helt stille når dere er inni magen min."

Rune og Rita småsnakker stille i skuffen.

Agnes: "Nå måtte jeg liksom på sykehuset og ta ut babyene fra magen min. Rita kom først ut. Du kom etterpå, Rune. Du må krølle deg sammen" (henvendt til Rita, som kommer opp av skuffen).

Rita legger seg i en krum stilling oppå magen til Agnes, som ligger på sofaen.

Agnes (til Rita): "Nå ble du liksom ett år, nå kommer Rune."

Rune må også krølle seg sammen og legge seg oppå magen til Agnes.

Han er null år. Nå sydde liksom doktoren igjen", sier Agnes. (Utskrift av feltrapport)

Å bli spist/fortært inspirerer til en fullendelse av livssirkelen i form av gjenfødelse. Leken har nå beveget seg over i en ny fase hvor hverdagslivets lege har overtatt eventyrets jegerrolle. Det ser ut til at det nå er barnas forestillinger om barnefødsler som preger leken, og ikke den emansipasjonen som finner sted i "Rødhette og ulven", hvor jegeren til slutt spretter opp ulvens mage slik at bestemor og Rødhette kan slippe ut i friheten. Det innebærer ikke at barna gir slipp på fiksjonene, for dramatikken er ikke slutt med dette – barna følger fremdeles eventyrets oppbygging og introduserer nye farer eller prøvelser. Hverdagslivets lege viser seg å skjule en ny ond fe, og i ekte Tornerosesjanger blir barna innelåst i ei kiste hvor de må bli værende til de er voksne:

Rune og Rita begynner å leke bak sofaen.

Agnes: ”Dere kan ikke leke. Fordi det var en slem doktor som tok småbarn inn i en kiste. Så dere kunne ikke røre dere. Jeg trodde dere lå inne på en sånn derre tralle, men det gjorde dere ikke.”

(Etter dette går alle rollene og handlingene på rundgang blant barna, de bytter på å gå gjennom syklusen: å fortære barn, føde dem igjen, før de nyfødte barna blir innelåst i en kiste).

Rita (til Agnes): ”Men nå ble du født.”

Rita legger seg ned på sofaen, mens Agnes krabber oppå henne og krøller seg sammen.

Rita: ”Nå ble du ett år.”

Agnes: ”Ja, og ble putta oppi en kiste. Og så ble han født.”

Rita: ”Da så jeg en kiste.”

Agnes: ”Men du hadde ingen nøkkel ... helt til vi ble voksne.”

Rita: ”Og så stekte dere meg.”

Agnes: ”Da må du ligge oppi her først ... vi må varme deg først.” (Ut-
drag av feltrapport)

Denne leken eller fortellingen har referanser til ulike temaer eller sekvenser i flere av de folkeeventyrene som barna kjenner til, samtidig som den utfolder seg innenfor rammen av roller og relasjoner fra barnas hverdagsliv og er hensatt til hverdagslivets arenaer (middagsbordet, mikroovnen). Tekster fra såvel hverdagsliv som folkeeventyr brukes i konstruksjonen av en ny (lek) tekst. Dette er samtidig en tydelig illustrasjon av det som kan betegnes som lekens intertekstualitet, for å bruke et uttrykk fra Barthes' tekstteori (1973): det at ulike tekster samtidig er til stede på ulike nivåer i mer eller mindre ugjenkjennelige former, noe som gjør det problematisk å snakke om kilder, opprinnelse og skjulte meninger med teksten.

Bettelheims (1976) eventyrteori viser hvordan folkeeventyrene gir barn muligheter til å overføre angst, aggresjon eller destruktive ønsker til ondskapsfulle og djevlelske eventyrskikkelser som hekser, ulver eller stemødre. I bestemorleken gjør jentene derimot det motsatte, de innsetter kjente, realistiske skikkelser i rollene i eventyrenes dramaer. Ulver og hekser er *bare* fiksjonsskikkelser som eksisterer i eventyrene, mens bestemor har den tilhørigheten til realiteten som kanskje gjør henne interessant for jentene. Splittelsen mellom den gode og den onde mor, som kan leses i eventyr som ”Snøhvit” og ”Askepott”, projisert f.eks. i ei heks eller gru-

som stemor på den ene siden og den gode mor i himmelen på den andre siden, er dermed smeltet sammen igjen i bestemorskikkelsen i jentenes lek. Bestemorskikkelsen bærer i seg både den gode og den onde mor, først den onde mor som fortærer sine barn, deretter den gode moren som gjør udåden godt igjen ved å føde barna og gi dem nytt liv, og moren som ikke evner å beskytte sine barn.

Kjønn eller ikke kjønn

Mens fiksjonsfortellingenes heltinner spiller en begrenset rolle i jentekulturene jeg har undersøkt, er det via hverdagslivets heltinner at mediekulturens og barnelitteraturens fortellinger får betydning i jentefellesskapene. Jeg skal avslutningsvis antyde noen mulige perspektiv på denne koblingen: Vi kan betrakte koblingen i form av en kaos/kontroll-akse, hvor de komplementære rollene sikrer leken dens varighet og fortsatte eksistens i form av harmoni (kontroll), i motsetning til den disharmoni som dramatikken i leken alltid vil representere og som truer leken med oppløsning (kaos)⁹. Vi kan også betrakte de kraftfulle virkemidlene som uttrykk for jenters opposisjon mot de relativt harmoniske tilstandene i familielekene som preger mye av jentenes lek i disse to barnehagene, og også mot den nærhet som kan hindre jentenes autonomi og selvstendighet. Selv om intimitet, det å gi og få oppmerksomhet, privatisering m.m. preger jentenes forhold til hverandre, utelukker ikke det at det ikke eksisterer nok av spenninger mellom kommunikative evner og maktanvendelse i jentekulturene (Bjerrum Nielsen 1981).

Medieundersøkelser blant barn forteller oss stadig at gutter i langt større grad enn jenter tar i bruk mediene, vi finner både mer medielek, mer lek med medieprodukter (leketøy og andre ”spin-off”-produkter og større etterspørsel etter slike produkter allerede i tidlige leveår (se f.eks. Bjørnebekk 1992). Mitt perspektiv har her vært å synliggjøre jenters måter å ta i bruk mediene på, en bruksmåte som lett blir overskygget av en barnekultur som tilsynelatende gir gutter makt og prestisje – og ganske mye selvtillit – for sin kjennskap til de superhelter som til enhver tid sendes på tilgjengeli-

⁹ Tilsvarende sikkerhetsmekanisme finner jeg i guttenes heltelek når de på forhånd bestemmer hvem som vinner og hvem som taper: Dette beskytter lekens ”liksom”-karakter og hindrer den i å utvikle seg til å bli en alvorlig, fysisk, voldelig lek som kan komme ut av kontroll. For kampen er *også* farlig for guttene. Å avgjøre hvem som vinner på forhånd innebærer å avvæpne kampen, kampen blir mer symbolsk når fortolkningsrammen er gitt.

ge TV-kanaler og de dertil hørende kommersielle ”spin-off”-produkter i leketøysforretningene.

Å snakke om gutter og jenter i så generaliserte vendinger som jeg har gjort her, er blitt sterkt kritisert i løpet av det siste ti-året. Kritikken har først og fremst vært influert av postmoderne eller poststrukturalistisk tenkning (se f.eks. Butler 1990, Scott 1996, Davies 1989, 1991), men også av forskere med sosialkonstruksjonistiske perspektiver (se f.eks. Thorne 1993, Haavind 2000). Ett sentralt aspekt er kritikken av hvordan søken etter kjønnsforskjeller baserer seg på en uproblematisert antakelse av at det eksisterer en dikotomisert mannlighet og kvinnelighet, en dikotomi som overbetoner kjønnskiller og ignorerer variasjoner innen et kjønn og likheter mellom kjønn (Thorne 1993). Ifølge Davies (1989) bør fokus flyttes fra kjønnsopolarisering til posisjonering – til hvordan gutter og jenter, menn og kvinner *gjør kjønn*.

Disse perspektivene gir en nødvendig utvidelse av forståelsen av hva kjønn innebærer og er en påminnelse om at en skal være varsom med å betrakte kjønn som et simpelt faktum, en statisk betingelse eller variabel – og med generaliseringer av så vel kjønn som kontekster. Kjønn er en prosess i stadig forandring. Kjønnspolariseringer kan skjule omfattende forskjeller blant guttene og blant jentene. Forskjeller blant kjønn kommer også fram i min undersøkelse: det finnes gutter som ikke er opptatt av medielek (men som ikke har en attraktiv plass i guttehierarkiet heller) og det er forskjeller i jentenes posisjoner og hvor aktive de er mht å regissere lek.

En oppløsning av entydige kjønns kategorier er likevel ikke det samme som å avskaffe kjønns kategoriene. Vi bør heller snakke om en oppmykning av dem. En kan være kritisk til entydige kategorier, uten å gi slipp på kjønn som kategori. Det å la kjønns kategorien være én dimensjon blant flere vil være en måte som sikrer både flertydighet og mangfold på tvers av individer og kjønn – og i kjønn. Men hvis en utelater begrepet jenter, risikerer en at deler av jentenes liv, særlig på områder hvor guttenes dominans har vært stor, vil forbli usynlig både for praktiserende pedagoger og for forskere.

Litteratur

- Barthes, Roland. 1973. Tekstteori. I: *Encyclopedia Universalis*, vol. 15. Paris.
Bettelheim, Bruno. 1976. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Alfred A. Knopf.

- Berentzen, Sigurd. 1990. *Kjønnskontrasten i barns lek*. Bergen Studies in Social Anthropology, 46. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bjerrum Nielsen, Harriet. 1981. Små piger, søde piger, stille piger – om pigeliv og pigesocialisering. *Sosiologi i dag* 3/4:25-55.
- Bjerrum Nielsen, Harriet. 1987. Kjønn og kontroll. Om barns vennskap. I Sigurd Berentzen & Brit Berggreen, red. *Barns sosiale verden*. Oslo: Gyldendal.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica. 1989. *Historien om jenter og gutter. Kjønnsso-
sialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnebekk, Ragnhild Tombre. 1992. Barn og kommersielt fjernsyn. I: Therese Sand & Wenche Walle-Hansen, red. *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Davies, Bronwyn. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, Bronwyn. 1991. *Shards of Glass. Children Weeding & Writing Beyond Gendered Identities*. Sydney: Allen & Unwin.
- Engelstad, Irene. 1976. *Fortellingens mønstre. En strukturell analyse av norske folkeeventyr*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne. 2000. Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I: Hanne Haavind, red. *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal.
- Hake, Karin. 1992. *Sesam og Pippi for norske barn. Fjernsynsseing blant 3-8 åringer høsten 1991*. (Rapport 1). Oslo: NRK Forskningen.
- Kvalheim, Ingeborg Lødrup. 1980. *Barns læring av sosiale roller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mouritsen, Flemming. 1987. Fortællerrollen i barns fortellinger. I: *Barn og humor* (Rapport 13), 67-85. Trondheim: NAVFs senter for barneforskning.
- Pitcher, Evelyn Goodenough & Schultz, Lynn Hickey. 1983. *Boys and Girls at Play. The Development of Sex Roles*. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
- Scott, Joan W. 1996. *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, Brian. 1979a. The play of girls. I: Claire B. Kopp, red. *Becoming Female. Perspectives on Development*. New York: Plenum Press.
- Sutton-Smith, Brian, red. 1979b. *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Aasebø, Turid Skarre. 2001 ... og så kan du være dama til Batman. Oslo: UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Unipub forlag (avhandling til dr. polit. graden).

Turid Skarre Aasebø
Høgskolen i Agder
Avdeling for pedagogikk
Serviceboks 422
4604 Kristiansand, Norge
e-post: Turid.S.Aasebo@hia.no