

Noen barn er brune...

– om *kulturtoleranseutvidende* barnebøker av norske forfattere
i perioden 1945-2006

Maria Brandt Skoglund

Masteroppgave i Allmenn litteraturvitenskap
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Oslo
Høsten 2006

Synopsis

Barnesangen *Noen barn er brune* representerer behovet for toleranseutvidelse som oppsto etter andre verdenskrig, en intensjon som blant annet kom til uttrykk i barnelitteraturen. Med dette utgangspunktet har jeg gjort en diakron, men kvalitativ analyse av utviklingen av norske skjønnlitterære barnebøker om barn i ”fremmede” land frem til i dag, med hovedvekt på et fåtall titler om barn i India og Kina, men der langt flere har dannet helhetsbildet. I de sju hovedtekstene fant jeg både mange likhetstrekk og forskjeller, både på det kulturelle nivået og i formidlingen, som viser at det har skjedd endringer. Oppgaven har en eklektisk teoretisk tilnærming og er diskurspreget. Mange akser krysses i disse bøkene: subjekt og objekt, kunst og pedagogikk, fiksjon og fakta, oss og de andre, etnosentrisme og kulturel relativisme, intensjon og produkt.

Sentralt står den voksne forfatterens formidling til den unge leseren: hvordan kulturen blir representert, hva slags barnesyn og stemme fortelleren innehar og hvordan fortellingen blir fortalt. Utviklingen viser en kulturel relativistisk retning, og den autorale fortelleren har gitt barnesubjektet større plass i en tilnærming mer på barns premisser. Fremstillingens maktforhold, der en voksen formidler til barn, og der Vesten representerer Østen, er viktige å bevisstgjøre. Særlig Edward Said og Perry Nodelman er sentrale teoretikere på disse områdene. Gayatri Spivaks begrep om de dobbelt marginaliserte subalterns overfører og utvider jeg, i forhold til de fattige barna, til *triple subalterns*. Kulturell autentisitet trenger ikke alltid være et krav. De norske forfatterne kan skape en dobbel undring, i egenskap av å være utenfra kulturen og ved å la barna i fiksjonen reise. Men kravet til etterrettelighet av kulturelle fakta står fast.

I motsetning til tidsbundet litteratur, vil kunnskap og forestillinger om fjerntliggende land aldri bli uaktuelt. *Ktu*-bøkene kan være motfortellinger til den vestlige tradisjon norske barn kjenner. Bøkene er en liten nisje innen barnelitteraturen, men jeg vil argumentere for at de har vært og er viktige.

Takk til

veileder Førsteamanuensis Anne-Birgitte Rønning
– for et kritisk, faglig blikk og kommentarer

Norsk Barnebokinstitut
– for all hjelp, lån, gjenlån

Barneavdelingen på Tanum Karl Johan, ved Line
– der min vokseninteresse for barnelitteratur ble vekket

Professor Harald Bache-Wiig
– for å være med å utvikle interessen vitenskaplig og for råd om oppgavevalg

Anne Sæther Lampi
– for faglige fotspor og entusiasme

skrivestuen Hansstuen
– for peis og stillhet

Størst takk til Jon Inge
for all oppmuntring, tiltro og for nådeløs språkvask

Noen barn er brune

Tekst/melodi: Jo Tenfjord/Johan Øian

Noen barn er brune som et nystekt brø'
Noen barn er gule og noen barn er rø'
Noen barn er hvite, noen nesten blå.
Meget er forskjellig – men det er utenpå.

Noen barn har trehus, noen bor i båter.
Noen bor i steinhus, og noen bor på flåter.
Noen barn har hytter som er bygd av strå.
Meget er forskjellig, men det er utenpå.

Noen barn har burnus, og noen kimono.
Noen barn har genser og noen rebozo.
Noen barn går nakne helt fra topp til tå.
Meget er forskjellig, men det er utenpå.

Noen barn får smørbrød, noen spiser ris.
Noen liker froskelår og noen liker is.
Noen spiser kokt fisk, noen spiser rå.
Meget er forskjellig, men det er utenpå.

Noen barn si'r yes og noen sier ja.
Noen sier oi og noen sier da.
Og noen sier si og noen sier så.
Meget er forskjellig, men det er utenpå.

Noen barn er finske, noen fra Sudan.
Noen barn er norske og noen fra Japan.
Ja det finnes barn i hvert et land og rike.
Meget er forskjellig, men inni er de like.

Tenk om vi kunne leke sammen alle sammen.
Da fikk vi en rekke fra Afrika til Drammen.
Noen ville le og noen ville skrike.
Meget er forskjellig, men inni var de like.

Innhold

Synopsis	2
Takk til	3
Noen barn er brune	4
Innhold	5
Innledning	7
Bakgrunn og kontekst for oppgaven	7
Definisjon og avgrensning av analyse materialet.....	9
Metode.....	10
Opptakt til hypotese og problemstillinger	12
1 Det barnelitterære feltet	14
1.1 Barndom.....	14
1.1.1 Begrepet barndom	14
1.1.2 Barns verden og forhold til fiksjon	16
1.1.3 Identitet og livsmot.....	17
1.2 Barnelitteraturen.....	19
1.2.1 Formidleren – barnelitteraturens sentrale aktør	19
1.2.2 Den norske barnebokens verdihistorie	20
1.2.3 Utgiving av <i>kulturtoleranseutvidende</i> barnebøker 1945-2006.....	23
2 Skriften – presentasjon og analyser av tekstene.....	26
2.1 Tekstutvalg.....	26
2.2 Analyser av tekstene.....	27
2.2.1 Veien til Agra	27
2.2.2 Den hvite bungalowen.....	32
2.2.3 Serien om Lao-san.....	35
2.2.4 Lille E i Kina	38
2.2.5 Saras reise.....	41
2.2.6 Umas øyne.....	45
2.2.7 MammaRitahuset	47
2.3 Paratekstuell analyse.....	48
2.4 Tekstene i et <i>kulturtolerant</i> felt.....	51
3 Blikket – ”oss og de andre”	53
3.1 Postkolonialisme	53
3.1.1 Det postkoloniale feltet	53
3.1.2 Saids orientalisme-diskurs.....	54
3.1.3 Spivaks doble subalterns	57
3.2 ”Generasjonalisme”	57

3.2.1 Nodelmans parallelle orientalisme-begrep: kolonisering av barnelitteraturen	58
3.2.2 Triple subalterns	59
3.2.3 Generasjonsrelasjoner	60
3.3 Øye for en bedre verden	61
3.4 Misjon – Kom over og hjelp oss	64
3.5 Det fremmede.....	66
3.5.1 India og Kina.....	66
3.5.2 Det eksotiske	67
3.5.3 Reisen	68
3.6 Skrift og muntlighet	70
3.6.1 Skolen.....	70
3.6.2 De muntlige fortellingene.....	71
3.6.3 Benjamins forteller.....	73
4 Stemmen – om formidling.....	75
4.1 Forfatteren	75
4.1.1 Intensjon	75
4.1.2 Forfatteren som sosialantropolog	75
4.1.3 Forfatterautentisitet	76
4.1.4 Forfatterintensjon og ”fremmedkulturelle kapital”	77
4.2 Fortelleren.....	80
4.2.1 Chatmans modell om barnebokens narrative stemme.....	80
4.2.2 Modellens aktørers tilstedeværelse i analysetekstene	81
4.2.3 Adaptasjon.....	83
5 Kulturtoleranseutvidelse – bøker som krysser grenser.....	86
5.1. Sjangerblanding.....	86
5.1.1 Faksjon	86
5.1.2 Bøker i grenseland.....	87
5.1.3 Troverdighet og etterrettelighet.....	88
5.2 Barnelitteraturens evige problem	90
5.3 Barnebokens endrede arena	91
5.3.1 Nye medier	91
5.3.2 Barnesanger om ”de andre”.....	93
5.3.3 Eksempler på andre multikulturelle bøker	94
5.3.4 <i>Ktu</i> -bøkens utviklingstrekk og fremtoning.....	95
Oppsummering	98
Litteratur.....	99

Innledning

Bakgrunn og kontekst for oppgaven

De fleste nordmenn i dag har kjennskap til barnesangen *Noen barn er brune*, en sang om barn i andre land. Den inneholder flere fremmede ord og det antirasistiske budskapet at selv om menneskene er ulike på utsiden, er de like inni. Men hva sier den oss *egentlig*?

Sammenligningen mellom brune barn og nystekt brød vitner om en vestlig stemme. En nedsettende betydning er nok ikke tilsiktet, og assosiasjonen til fargelikheden må heller leses som naivitet, som nå i dag like fullt er politisk ukorrekt. En beskrivelse av *det andre* får aldri vært nøytral, for uansett etnisitet vil man alltid selv utgjøre normen og være farget av sin egen forståelseshorisont. Videre forteller sangteksten om en voksen som henvender seg til barn ("de"), og siden sangen er på norsk, kan man fastslå at norske barn er målgruppen. Teksten uttrykker budskap om universalitet ved å hevde at "inni er de like", men sier ikke noe om *hva* som er likt. Teksten kan tolkes som at alle mennesker har visse fellesverdier, men det kommer ikke tydelig frem. Barn tar ofte ting svært bokstavlig – så hva fatter de som hører eller synger når påstanden om likhet blir stående uforklart som en motsetning til alle de ytre ulikhetene? Mesteparten av teksten er en oppramsing (ordet "noen" er brukt 32 ganger) av nettopp de ytre forskjellene, mens likheten blir mer en ukvalifisert konklusjon basert på ulikhetene. Det dukker også opp noen ord (burnus, kimono, rebozo) som vil virke fremmede for både barn og voksne. I siste vers er utopien tydelig: "Tenk om vi kunne leke sammen alle sammen." Her brukes to "vi", men sangen slutter distanserende – med "de".

Denne sangteksten representerer mye av det denne oppgaven skal handle om: hvordan fremmede kulturer har blitt og blir fremstilt for norske barn, om "oss og dem"-tankegang, og om idealisme og intensjon. Den handler om retten og makten voksne har til å være kulturformidlere for barn, og om eksotisme, stereotyper og virkelighet.

Jo Giæver Tenfjord (1918-) skrev denne teksten i en periode da toleranse og forståelse var verdier man var veldig bevisst, etter år med krig da fremmedfiendtlige verdier hadde fått råde.¹ Tenfjord har vært en av de viktigste ildsjelene for denne bevisstgjøringen i Norge, og da kanskje mer i kraft av å ha vært organisasjonsmenneske enn forfatter og oversetter, selv om hun i 1949 skrev romanen *Venner verden over*. Den er et uttrykk for en "tro på global organisering av fredsarbeidet og for tiltro til barneboka som kunnskapsformidler" (Birkeland m.fl. 2002:162). Hun var stifter og leder av *Norsk Barnebokforum*, styremedlem i

¹ Første utgivelse av teksten var i serien *Mitt skatteammer*, bind 4 fra 1956.

organisasjonen *International Board on Books for Young People* (IBBY) og H. C. Andersen-juryen, og hun satt som formann i den norske UNICEF-komiteen.²

IBBY ble grunnlagt i 1953 i Sveits og spredte seg snart til mange land i hele verden. Den norske seksjonen ble grunnlagt i 1956. Den tyskfødte jøden Jella Lepman var grunnleggeren og den store personligheten i organisasjonen. I følge Patricia Crampton³ så Lepman nasjonalisme og intoleranse som kilden til alt ondt, og hun ville derfor tjene ideen om å bidra til bedre forståelse blant folk i verden og gjøre bukt med fordommer (1976:5). Krigen var noe som man aldri ville la skje igjen, og de gikk inn for å samle kunnskap om barnebøker, spesielt dem som omhandlet ideer om toleranse og forståelse. *Internationale Jugendbibliothek* i München var en viktig opptakt til dannelsen av organisasjonen. IBBY deler ut H. C. Andersen-prisen (populært kalt ”den lille Nobels litteraturpris”), og som et resultat av deres arbeid oppmuntrer Barnekonvensjonens⁴ artikkel 17 til spredning av barnebøker med et tolerant budskap:

Staten skal oppmuntre massemedier og forleggere til å spre informasjon som skaper forståelse, kunnskap, sosiale ferdigheter og velvære – og til å lage eget stoff for barn og unge, også minoritetsbarn. Staten skal beskytte barn mot skadelig informasjon (Youmans 2006:166).

Hvilke inntrykk har barnebøker som handler om andre land gitt, og hva slags virkelighet har blitt vist norske barn? *Skjønnlitteratur som handler om barn i andre land* er et felt innen norsk, og for så vidt skandinavisk, barnelitteraturforskning som ikke har blitt undersøkt inngående. Få vet vel at en så kjent barnebokforfatter som Astrid Lindgren etter krigen skrev flere ”informerende” bøker, som grenser mot faktaboksjangeren, om barn i andre land, som *Sia bor på Kilimanjaro* (1958) og *Noy bor i Thailand* (1966)? Flere av disse samarbeidene med fotografen Anna Riwkin-Brick er også utgitt på norsk.

Norsk barnelitteratur har en forholdsvis kort historie, og forskermiljøet kan sies å ha vært relativt lite og begrenset. I forhold til naboland som Sverige og Danmark, der barnelitteraturen har vært et større felt, har det har ikke vært like stor tilgang på ressurser og stillinger. Et eksempel på (den manglende) statusen er at Norge først i 2005 fikk sin første professor med barne- og ungdomslitteratur som spesialfelt.⁵ Titler er ikke nødvendig for god forskning, men indikerer hvor lite anerkjent denne delen av forskningen har vært i det norske litterære feltet. Dette gjelder ikke bare forskning, men barnebøkers generelle status. Den lave

² I dag heter den norske seksjonen IBBY Norge – Barnebokforum (før Norsk Barnebokforum).

³ Forfatter av *An Introduction to the History and Work of IBBY*.

⁴ Barnekonvensjonen ble i 2003 en del av norsk lov (Youmans, 2006:14).

⁵ Harald Bache-Wiig ved Universitetet i Oslo.

frekvensen av anmeldelser i norske medier peker i den samme retningen. Danmark er landet i Skandinavia der klart flest barnebøker blir anmeldt, mens det er betydelig færre i Norge og Sverige. Norge kommer likevel dårligst ut fordi det for barnebøker fins ”bedre visibilitet i de svenske avisene” (A. Sæther 2004:57). Selv om holdningen har endret seg med tiden, kan man si at det heller ikke i dag gir samme status blant forfatterkolleger å ”bare” skrive barnebøker. Kan dette ha sammenheng med at målgruppen for bøkene har en lav stemme i det offentlige, eller råder misforståelsen om at barnebøker er lettere å skrive?

Ser man bort fra de typiske guttebøkene, der djerve, blonde gutter drar inn i den ville jungelen, står det kun i overkant av én side i *Norsk Barnelitteraturhistorie* om disse bøkene, og bare om Aimée Sommerfelts bøker. I Sonja Hagemanns litteraturhistorie nevnes Sommerfelt, og dessuten Tenfjords arbeid. I tillegg nevnes noen utgivelser om andre land av den tradisjonelle sorten.⁶ Men det har ikke blitt gjort studier av denne typen bøker tidligere. Dette ønsker denne oppgaven å bidra til å endre. Og selv om, som nevnt ovenfor, den svenske og danske forskningen har fått mer rom, har det heller ikke i disse landene blitt utført egne studier av bøker om barn i andre land, i følge de respektive barnebokinstitutter.⁷

At dette feltet ikke er mer representert i de store linjene i norsk barnelitteraturhistorie er verken underlig eller klanderverdig. Tradisjonelt har norsk barnelitteratur bestått av realistiske bøker om norske barn. Derfor utgjør ikke bøkene denne oppgaven handler om en stor del av hva som har kommet ut av norske barnebøker. Jeg mener likevel de fortjener å bli satt søkelys på, siden de har en spesiell rolle i form av *hva* de formidler. Et aspekt som blir umulig for denne oppgaven å finne ut av er inntrykket de har gjort på norske barns forståelseshorisonter. Flere etterkrigsbarn har fortalt meg at radioversjonen av *Veien til Agra* har brent seg fast i bevisstheten, fordi den fortalte om en virkelighet som var helt fremmed for dem. Det var deres første møte med en så fjern verden. Jeg vil hevde at en diakron studie av disse bøkene både kan si noe om forholdet mellom barn og voksne⁸, barnelitteratur og andre medier, mellom fiksjon og virkelighet, og kultur og dens fremstilling.

Definisjon og avgrensning av analysematerialet

Man kan si at disse bøkene *med hensikt* er lagt til en annen kultur enn den norske. Derfor velger jeg i denne oppgaven å kalle denne typen barnebøker *kulturtoleranseutvidende*⁹. Jeg velger å ta med bøker som tilsynelatende har et slikt prosjekt, som en god bok innen denne

⁶ Den er inndelt etter forfattere, ikke epoker (Hageman 1978).

⁷ E-post fra Svenska barnboksinstutet 24.10.2005 og Center for Børnelitteratur 26.10.2005

⁸ Voksne her i rollen som formidlere.

⁹ Herfra forkortet til *ktu*. Begrepet er langt, men ordene kreves for at det skal være presist.

”nisjen” bør ha. Jeg sier ikke med dette at andre barnebøker utenfor denne kategorien ikke er toleranseutvidende når det gjelder kultur, men de har ikke det samme utgangspunktet som det jeg velger å kalle *ktu*-bøker. Kategorien *ktu* vil i denne oppgaven romme *norske barnebøker skrevet etter at toleranse- og forståelsesbegrepet vokste frem, og som handler om barn i andre land*. Jeg etablerer denne kategorien som et verktøy med henblikk på å kunne håndtere materialet. Slik blir det klarere å finne grenseoverskridelser, sammenligne, og holde et kritisk fokus på materialet. Jeg har valgt å kun se på bøker som handler om utenlandske barn i deres hjemland. Det vil utelukke norske eller vestlige barn som flytter eller er på tur, adopsjon, minoriteter og innvandring. Møter mellom kulturer foregår i denne oppgaven ikke i hovedsak *inne i fiksjonen*, men *mellom fiksjonen og de ytre aktørene*. Kari Skjønberg skriver: ”[...]enhver barnebok speiler mer enn en side av samfunnet, men hvis en skal beholde oversikten og ikke la seg forvirre av det mangslungne mønsteret, blir en nødt til å finne en rød tråd som en kan følge fra bok til bok” (1972:12).

Under og etter den andre verdenskrig trengte dette *ktu*-perspektivet seg frem, og barnebøker før den tid er som regel uten dette tolerante fokuset. Flere vil jeg karakterisere som *kulturtoleranseinnskrenkende*, og derfor uinteressante i denne sammenheng. Det som forekom av fremmede kulturer i barnefiksjon i førkrigstiden var mest møter vestlige gutter hadde på sine spennende turer. Skjønberg skriver at ”Bøkene har stort sett en positiv innstilling til fremmede nasjoner og folkeslag” (*ibid.*174). Likevel har som regel de vestlige rollene som helter, og de fremmede rollene som skurker. Denne fremstillingen blir i liten grad nyansert, selv om noen av guttene blir venner med innfødte barn som hjelper dem. De fremmede folkeslagene blir beundret for sine ferdigheter og kunnskaper, som for eksempel modige, kjennere av naturen eller flinke til praktiske gjøremål (*ibid.*). Men så stopper også anerkjennelsen med disse ”speiderkunnskapene”. De hvite guttene er de aktive subjektene, og de innfødte blir passive objekter.

Som oppgaven vil vise, er heller ikke alle etterkrigsbøker fulle av toleranse og likeverd, men da var i det minste forutsetningene og mulighetene til stede. Derfor vil jeg i oppgaven ta for meg disse bøkernes historie i et tidsspenn fra andre verdenskrig og frem til i dag (2006). Dette er en periode med enorme endringer, både i bøkernes verden og den utenfor.

Metode

Selv om jeg ser på en forholdsvis lang utvikling, er oppgaven kvalitetsbasert, siden det er *innholdet og holdningene* i bøkene som er viktigere enn numerisk *mengde*. Fokuset er på noen få titler, som sammen med et større implisitt utvalg utgjør empirien for generaliseringen om

utviklingen. En historisk opprømsing av alle utgivelsene ville blitt for omfattende for en oppgave av denne størrelsen. Jeg har konferert med ulike fagfolk på norske barnebøker for å få et så korrekt bilde av utviklingen som mulig, slik at generaliseringen ikke kun baserer seg på utvalget som analyseres i oppgaven.¹⁰

Skjønberg skriver at ulike sider av litteraturen kan analyseres: enten forfatterens intensjoner, virkningen på leserne, eller selve innholdet. Hun oppsummerer problemet med Lasswells kjente formulering: ”Hvem sier hva gjennom hvilket medium til hvem med hvilken virkning” (1972:11). Alle disse sidene er interessante, men det er teksten som står sentralt i min oppgave. Dette er en litteraturvitenskaplig oppgave, ikke en sosiologisk, som leseundersøkelser har en tendens til å bli. En resepsjonsundersøkelse av *ktu*-bøkene ville vært interessant for å se hvordan de har påvirket norske barn, men siden tidsrommet strekker seg over så lang tid, lar det seg vanskelig gjennomføre, og tilhører mer litteraturpedagogikken enn litteraturvitenskapen. Fokuset er på tekstene, men jeg ser også mot avsenderen forfatteren, den ene siden av den *narrative kommunikasjonsmodellen*¹¹. ”Forfatteren er interessant i form av å være avsenderen av et budskap” (Breen 1995:42). Jeg vil ta for meg forfatterens rolle, siden jeg finner den av avgjørende betydning for nettopp denne typen bøker. Det er hans intensjon med å legge handlingen til et annet land som er interessant: Hvorfor vil han skrive om barn i andre land, og hva slags kunnskap har han om kulturen?

Siden jeg tar for meg temporale endringer, har jeg valgt sju romaner, fem om India og to¹² om Kina, fra ulike tidsperioder, som empirisk sammenligningsgrunnlag for en diakron analyse. Jeg kommer også inn på noen titler som ikke analyseres i like stor grad som de sju nevnt over, titler som peker på utviklingen, og fungerer som komparasjon til analysetekstene. Tekstutvalget vil bli videre utdypet i kapittel 2.

Denne oppgaven er ikke styrt av én bestemt teori. Den typen litteratur tekstutvalget utgjør befinner seg i krysningen mellom både det barnelitterære, fakta og fiksjon, og i en postkolonial kontekst. Bakteppet for oppgaven er blant annet mitt møte med postkolonial teori og fiksjon, koblet opp mot tidligere erfaring med barnelitteratur. Jeg mener det er fruktbart å bruke tankeganger og begreper fra disse for å se på ulike aspekter ved utviklingen. Denne eklektiske tilnærmingen er formålstjenlig for denne oppgaven. Slik vil teoretikerens tanker om

¹⁰ Dette er sentrale aktører i det litterære felt, både innen academia, forlag og barnebokinstitusjoner.

¹¹ Roman Jakobsons modell. (Lothe m.fl. 1999:128)

¹² Jeg vil behandle serien om Lao-san under ett. Selv om serien rommer et antall på 12, vil dette virke hensiktsmessig siden analyse materialet er kortere utdrag og episoder, og med tyngde i noen få bøker.

et emne, sammen med eksempler fra tekstene, samt mine egne funn og diskusjoner, utgjøre diskurspregede enheter.¹³

Ktu-bøkene befinner seg i mange krysningspunkt, både mellom kunst og pedagogikk, etnosentrisme og kulturrelativisme, fakta og fiksjon, barn og voksen, Vesten og Østen, eksotisme og realisme. Det samfunnsmessige blikket i oppgaven er mer sosialantropologisk enn sosiologisk: Jeg er mer opptatt av *hvordan samfunnet og kultur blir fremstilt i boken*, ikke hvordan boken fungerer i samfunnet. (Selv om det er et interessant resultat av fremstillingen.) I tillegg er *blikk* og *stemme* nøkkelord for analysen, som henholdsvis representerer kultursyn og formidling. Sentralt står også *subjekt* og *objekt*: Får barna i fiksjonene rollen som subjekt eller blir de kun objekter for en voksen stemme? Dette siste paret vil sammen med aksene *etnosentrisk/ kulturrelativistisk* utgjøre ”koordinatene” i det kulturtolerante feltet i 2.4.

Opptakt til hypotese og problemstillinger

Barneboken har siden fødselen søkt fremmede territorier. Først var det fremmede et eksotisk lerret for europeiske helter, men etter den andre verdenskrig oppsto et behov for forståelse og toleranse, er utgangspunkt for undersøkelsen. Tenfjord var en av de som gikk i bresjen for denne retningen innen barnelitteraturen. En annen var Sommerfelt med sin verdenssuksess *Veien til Agra*. Flere av bøkene etter krigen ble hyllet, men er de så forståelsesfulle som antatt? Blir bøker som har en klar samfunnsmessig hensikt ”barn av sin tid”, altså tendenslitteratur, eller er det mulig å løsrive seg fra tiden, men holde fast ved tematikken?

Min hypotese er at rollen til norsk barnelitteratur om barn i ”fremmede” land har endret seg nokså parallelt med samfunnsutviklingen: fra en mer stereotyp, orientaliserende, pedagogisk bok, mot en mer nyansert, kulturrelativistisk, estetisk bok, der barna får være barn og subjekter, ikke fremmede objekter. Denne utviklingen har ikke vært en dynamisk, enhetlig dreining, og det er ikke sagt at vi i 2006 har kommet frem til den optimale barnebok om fremmede kulturer, jeg vil påpeke den generelle endringen.

Konkrete problemstillinger

Undersøkelsen av *ktu*-bøker åpner for flere sammensatte problemstillinger. Bøkene befinner seg i flere grenseland og berører et antall fagfelt. Det vil være umulig å gjøre rene litterære analyser uten å komme inn på ideologiske og kulturelle verdier. Likevel har jeg forsøkt å stille

¹³ Definisjon på diskurs: Fra latin *discurere*, eg. løpe frem og tilbake (Lothe m.fl. 1999:50).

opp to hovednivåer av problemer¹⁴: et ”lokalt” nivå, som tar for seg selve tekstene, delvis frakoblet konteksten, og et ”globalt” nivået, der tekstene ses i en større kulturell sammenheng:

I Har *ktu*-bøkene endret karakter? Har den pedagogiske funksjonen delvis utspilt sin rolle, og har utviklingen gått mot en mer estetisk funksjon? Er det samme behov der i dag som rett etter krigen? Hvor viktig er formidlerrollen? Hva kan en undersøkelse av språkbruk, perspektiv, fortellerholdning og -strategi, tema og forfatterintensjon i analysetekstene vise?

II Hva slags kjennskap og holdning har forfatteren til kulturen han skriver om? Hvordan stemmer representasjonen i bøkene med virkeligheten? Har disse bøkene et ansvar for sannferdighet, som annen fiksjon ikke har? Viser de kulturen stereotyp eller kulturel relativistisk?

Disse spørsmålene er ment som et bakteppe for tankegangen gjennom oppgaven. Noen vil bli mer konkret behandlet og forsøkt besvart enn andre.

¹⁴ Denne todelingen betyr ikke at spørsmålene vil bli behandlet separat gjennom oppgaven, men er et forsøk på å sortere det store feltet disse bøkene befinner seg i.

1 Det barnelitterære feltet

Konteksten er spesielt viktig for *ktu*-bøkene, siden de i stor grad handler om en verden utenfor bokpermene. Derfor vil jeg i dette kapitlet ta for meg hva som er spesielt med barn som mennesker, barnelitteraturens historie i Norge (i forhold til de verdiene jeg skisserer som sentrale i denne oppgaven), barnebokens spesielle stilling, og utviklingen til utgivelsene av *kulturtoleranseutvidende* barnebøker.

1.1 Barndom

1.1.1 Begrepet barndom

Utskillingen av barn som en egen kategori mennesker var den viktigste forutsetningen for fremveksten av barnelitteraturen. Rousseau og hans forløper Locke var ledende med sin pedagogiske filosofi og blant dem som har bidratt mest til å forme begrepet *barndom*. Med opplysningstiden kom ideen om barnet som et eget vesen, og ikke bare som en liten voksen. To ulike syn på barn vokste frem: De ble enten sett som uskyldige vesener, små engler som måtte formes, eller som små slyngler som måtte oppdras strengt for å bli sosialisert.

Med sin bok *Emile eller om oppdragelsen* bidro Rousseau til et syn på barn som det nærmeste man kom menneskets natur, og han så Robinson Crusoe som det største ideal for Emile. Hans syn på barndom er et helt annet enn det som gjelder i Vesten i dag. I etterordet til *Emile* skriver Anne Fastrup at han var moderne ved at "Han forsøker at give barnet en selvstendig stemme, en speciel synsvinkel på verden[...]" (Rousseau 1997:350). Men hun skriver at svakheten ved hans oppdragelsesmetode var at den var basert på makt, som ikke lot barnets natur utfolde seg. Hennes konklusjon er at Rousseau forberedte "veien for den moderne respekt for barnet som et likeverdigt individ med samme rettigheder som den voksne" (*ibid.* 362).

Disse nye ideene var kjent bare for overklassen i Frankrike og det tok lang tid før de ble spredt nedover i samfunnslagene og utover i verden. I Norge kom ideen om barndom en god tid senere, og norske barnebøker skrevet for barn kom ikke før mot slutten av 1800-tallet. Vibeke Glaser Holthe skriver at "Phillipe Aries var blant de første som hevdet at det i førmoderne tid ikke eksisterte noe begrep om barndom" og at det derfor må betraktes "som et fenomen først og fremst konstruert i og for et vestlig samfunn" (2000:57). Barndom har ikke den samme betydningen overalt, og i kulturene skildret i *ktu*-bøkene kan man ane andre syn.

I nyere tid har det blitt tatt til motmæle mot barndom som en generalisert kategori. Perry Nodelman sammenligner synet på barndom med generaliseringen av kvinner som en

homogen gruppe. Barn er ikke en uniform enhet (1992:34), som alle har like ønsker og behov. Og hvis den vestlige oppfattelse av barndom ikke er gyldig for hele verden, er det kanskje ikke bare utenpå vi er forskjellig? Det er en selvmotsigelse at en kulturelt konstruert idé kan være universell. Ideen er like mangefasettert som det fins ulike samfunn i verden, og barndom blir ikke overalt assosiert med skole, lek og fritid. At et barn i India må arbeide i stedet for å gå på skole trenger ikke bety at barnet lider, men at foreldrene rett og slett ikke har råd til skolegang hvis de skal overleve. Dette er en veldig vanskelig problemstilling, som dukker opp i flere av bøkene som analyseres. Barn har generelt fått flere rettigheter, og i dag har nesten alle verdens land skrevet under på Barnekonvensjonen, noe som selvsagt ikke er ensbetydende med at den blir fulgt.¹⁵

Holthe skriver at ”Begrepene barn og barndom er ikke allmenngyldige og entydige. Derfor er det også riktigere å snakke om ’barndommer’ og ulike syn på barn” (2000:57). Videre nevner hun noen diskurser hun mener er viktige: barnet som foreldrenes eiendom, som uskyldig, det naturlige barnet, barnet som sårbart, og det kompetente barnet (*ibid.* 59). Tanken om foreldreretten har vært med på å begrense barns rettigheter, og gjelder ikke lenger ubegrenset i norsk kultur. Nå er utgangspunktet barnets beste. De to neste punktene går inn i hverandre og trekker veksler på Rousseaus syn. Synet på barn som noe som måtte beskyttes, og som ved feil kunne ødelegges, ble forsterket av psykologien som vitenskap. I den siste tiden har ideen om det kompetente barnet trådd frem, en idé som ser barn som mye mer robust og med større evner til å takle vanskeligheter enn før antatt.

Punktet om det kompetente barnet skiller seg ut fra de andre og man kan bruke betegnelsen *human beings* om dagens barnesyn, og *human becomings* om de foregående fire synene.¹⁶ Denne delingen handler om synet på barn som noe ufullstendig, og som ikke blir respektert på lik linje som andre individer, eller som selvstendige aktører med egenverdi (Hake 2006:20). Selv om barn har mye å lære er ikke barndommen *kun* en forberedelse til voksenlivet, og, som Hake skriver, har det skjedd et paradigmeskifte på dette feltet de siste tiårene.

Disse ulike synene kan også deles inn etter en annen betraktningssmåte. Barna er enten sett på som *subjekter* eller *objekter*, som henholdsvis henspeiler på den nye og de gamle forståelsene. Men som Hake påpeker, er det ikke et enten/eller: Disse synene er mer nyanserte. Dette kalles *et dobbelt bilde*, der barn er handlende subjekt, samtidig som de er de voksnes prosjekt (*ibid.* 22). Dette vil jeg vise har overføringsverdi til *ktu*-bøkene, der jeg ser

¹⁵ Unntakene er USA og Somalia (Youmans 2006:12).

¹⁶ Dette gjelder i betegnelsenes rene former, deler av disse perspektivene fins også i moderne tankegang.

disse faktorene opp mot etnosentrisme og kulturrelativisme. Objekt og subjekt henger også tett sammen med passivitet og aktivitet, som i fiksjoner henholdsvis ofte blir uttrykk for en pedagogisk eller en estetisk tilnærming. Hvordan portretterer forfatterne barneskikkelsene? Hvordan skildres deres forhold til voksne? Disse er sentrale spørsmål i denne problemstillingen, og vil bli besvart senere i oppgaven. Barndom er en kategori konstruert av voksne. Men hvordan opplever barna sin egen verden?

1.1.2 Barns verden og forhold til fiksjon

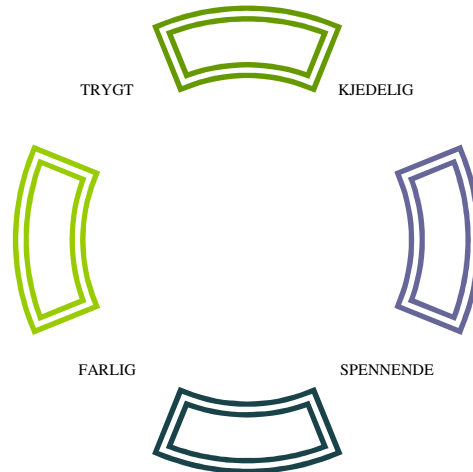
I begynnelsen av livet er barns verden ganske liten, men den utvider seg etter hvert som de blir eldre. For småbarn er hjemmet og nærmiljøet deres verden. Men de vil alltid tøyegrensene, og verden utenfor kan virke spennende, men samtidig skummel, siden den er noe barna ikke føler seg trygge på. Derfor er det viktig at de blir introdusert til det ukjente på en måte som ikke gjør det for skummelt.

Gjennom barnebøker kan barna tørre ta flere skritt ut i det utrygge enn de ville ha gjort i virkeligheten, for de skjønner som regel at det er oppdiktet. Et møte med en krokodille eller en sjørøver blir ikke den skremmende opplevelsen som om det faktisk hadde funnet sted i virkeligheten. De kan bare lukke boken – og så forsvinner det skumle fysisk.

Barnelitteraturen følger (som regel) barns mentale utvikling, og hjemme-borte-hjemme-strukturen er så velbrukt at den nesten kan kalles en formel. Ambivalensen mellom det kjente og ukjente gjør denne sirkulære bevegelsen, som biter seg selv i halen, interessant: Det er trygt, men kjedelig hjemme. Utenfor venter en spennende, men farlig verden. Dette skaper en dynamisk bevegelse (Nodelman:1997:28-32).

Selv om turen ut av det trygge er mellom to permer, betyr ikke det at barn ikke bærer med seg inntrykket de får. Og er innholdet i boken noe som viser seg virkelig å eksistere, kan de projisere opplevelsen over på sin forestilling av virkeligheten. Hvis denne første opplevelsen gir et negativt eller feilaktig bilde, kan det få negative konsekvenser for barnets forståelseshorisont og fordommer.

HJEMME



BORTE

(Diagram basert på Nodelmans egen figur, 1997:32.)

1.1.3 Identitet og livsmot

Barnebøker, pedagogiske eller ikke, er identitetsskapere. Den strukturalistiske sosialantropologen Claude Lévi-Strauss er opptatt av ”sinnets iboende metoder for å skape orden i verden” (Eriksen 1998: 116), og hevder at bare gjennom motsetninger kan verden fremtre som meningsfull (*ibid.* 326). Orden oppnås gjennom skiller, men dette er utviklet klassifisering som verken er rasjonell forutsigbar eller universell (Said 2003:66). Både moderne og primitive samfunn får en følelse av identitet basert på hva de ikke er (*ibid.* 67).

Så en del av identifiseringsprosessen består av å skape en negasjon til noe man ikke er. Denne negasjonen er en naturlig del av menneskelig atferd, og trenger ikke resultere i negative forhold til det fremmede. (Dette kommer jeg videre inn på i kapittel 3.) En slik bekreftelse på hvem man er, gjelder ikke bare i forhold til fremmede på den andre siden av jorden, men selv i en liten lokal skala er slik negasjon med på å danne identitet (feil side av byen, feil side av Mjøsa). Selv om identiteten alltid endres, har voksne skapt seg et grunnlag som identiteten er forankret i, og de lar derfor ikke impulser og bilder styre dem i like stor grad som barn gjør. Men om barn blir forespeilt et feilaktig bilde av det fremmede kan deres virkelighetsbildes forskyves.

Jeg mener derfor at det er viktig at bøker som handler om barn i andre land ikke skaper kulturelle vrangbilder. Som jeg kommer inn på i 5.1.3 er ikke det ensbetydende med et krav om realisme. Men det ligger et ansvar hos de voksne som formidlere, både hos forfatter, forlag, foreldre og lærere. Dette er et aspekt som skiller *ktu*-bøker fra mye annen barnelitteratur, som heller ikke er uten ansvar overfor barnet. Men ved at virkeligheten blir tatt inn i fiksjonen, skaper man også et annet fortolkningsrom enn hva for eksempel litteratur med en helt egen, lukket fiksjonsverden gjør.

Men hvor strenge virkelighetskrav skal man sette til *ktu*-bøkene? Som tidligere barneombud Trond-Viggo Torgersen sier: ”Vi[voksne]er nødt til å tenke på at det vi sier ganges opp mange ganger. Det ligger en kjempeautoritet i det. Jeg husker ennå ting mor sa da jeg var fem, seks år” (Frøytlog 2006:44). Det er en balansegang mellom hva slags realiteter man kan fortelle eller vise til barn og hva som blir for sterkt for dem. Det er en uskreven lov at en barnebok ikke kan ta livsmotet fra barna. Dette ble formulert av dansken K.E. Løgstrup.¹⁷ Han mener at siden barn ikke har noen ”kunstnerisk distanse” til lesingen, har de en fullstendig identifikasjon med hovedpersonen (Thorson 1985:198). For *ktu*-bøkene kan dette kravet kollidere med budskapet. Noe av intensjonen med disse bøkene etter krigen var nettopp å vise hvordan situasjonen var i andre land og at man måtte hjelpe dem. Hvor mye lidelse kan skildres? Hvor mye av sannheten kan skildres?

Aldernivået er med på å bestemme hva man kan fortelle. Fantasien er for små barn ikke løsrevet fra virkelighetsbildet deres. Ungdomsbøker kan derfor i motsetning til bøker for småbarn ha en mer negativ og mørkere slutt, fordi ungdommer er store nok til å fatte fiksjonsnivået. Man skal ikke undervurdere hva barn skjønner eller tåler, men man kan heller ikke vise dem all verdens grusomheter.

I nyere barnebøker har det blitt mer vanlig med åpne avslutninger, og de lukkede har blitt mindre eventyrformelaktige. Det har også blitt større rom for å skape såkalte luker i teksten, der ikke alt må fortelles. Før nyorienteringen på 1970-tallet var tanken på å skåne barnet med på å gjøre at tilpasningene i barnelitteraturen ikke skapte slike rom eller dobbeltbunner, noe Torben Weinreich mener var spesielt dominerende i barnelitteraturen (Birkeland m.fl. 2006:305,306). Med en retning bort fra det rent pedagogiske kan man unngå å måtte fortelle alt ved handlingen, men heller overlate noe til leseren, som med sine egne verdensbilder kan fylle hullene og dikte med.

¹⁷ Fra K.E. Løgstrups artikkel *Moralen i børnebøger* fra 1967 (Breen 1995:45).

1.2 Barnelitteraturen

1.2.1 Formidleren – barnelitteraturens sentrale aktør

Et trekk som gir barnelitteraturen en spesiell posisjon innen litteraturen, er at det ofte er et ekstra formidlingsledd, som regel i form av en voksen. I en større grad enn i voksenlitteraturen er formidlerens rolle sentral. Dette gjelder både delvis ved lån, ved kjøp og i selve lesingen. Voksne styrer alle ledd i en barnebokprosess: forfatter, forlag, kritikk, bokhandler, bibliotekar og ikke minst som oppleser av teksten. ”Barna kan nemlig i alminnelighet ikke velge sitt lesestoff selv uten en viss kontroll fra ansvarlige voksne, det være seg forleggere, kritikere, lærere, bibliotekarer eller foreldre” (Skjønberg 1972:9). Det er full enighet om at barn ikke kan ta over disse rollene, men bevissthet rundt forholdene kan føre til bedre formidling. Weinreich mener at det er formidlingsleddet som bestemmer hva som skal leses og hvordan det skal skrives (Birkeland m.fl. 2006:451). Valgene for hvordan boken skal bli og hvilken bok man skal velge er en ting, men også endringer i selve teksten kan forekomme. Foreldre eller andre opplesere som vil skåne barna for visse ord, handlinger eller slutter, kan lett føre til endringer i den opprinnelige teksten. Selve lesesituasjonen er også med på å bidra til fortolkning: måten foreldrene leser, hva de legger vekt på, innlevelse, og om man for eksempel snakker med barna om boken før og etter opplesningen.

I perioden 1970-95 har ikke bare antall utgivelser økt, men også formidlingsleddet er utvidet. Det har blitt flere formidlingsaktører og flere kanaler (*ibid.*). Frem til i dag har utbygging av offentlige institusjoner, nye møteplasser og nye medier endret tilgangen på barnelitteratur. Barn kan også selv være formidlere ved å anbefale til andre de kjenner (word of mouth), en effekt som har stor påvirkning. De eldre barna låner eller kjøper (om de ikke betaler, er valget deres) bøker selv. Barns økte medbestemmelse har også nådd ut i noen kanaler, for eksempel har flere nettsteder barns egne anmeldelser.

Før var det vanlig at en forfatter skrev sine bøker til et spesielt barn, ofte en sønn eller datter, eller et barn de kjente godt. En ny tendens i dag er barn som medforfattere. Den er ikke særlig utbredt, men kanskje er det noe som vil bli mer vanlig. Et eksempel på at barn er med på å skape litteratur er Trond Brønnes *Vi bare gjør det*. ”Boken er skrevet etter innspill og ideer fra elever i 7A og 7B på Marienlyst skole.”, står det opplyst på kolofonsiden (Brønne 2006). Et internasjonalt eksempel er den futuristiske *Løvegutten*-trilogien. Bak pseudonymet Zizou Corder skjuler det seg (ikke så veldig godt siden de er avbildet i boken) en britisk mor og datter, Louisa Young og Isabel Adomakoh Young, der hovedpersonen i boken har samme

etniske sammensetning som datteren: halvt britisk og halvt ghanesisk. De valgte dette pseudonymet på grunn av deres til sammen lange forfatternavn.

Det har blitt gitt ut antologier skrevet av ungdom, som Cappelens *Det er bare å lukke øya. Ungdomssignaler 2006*. At ungdommer skriver til ungdom kan skape en høy grad av identifisering, men det er viktig at en litterær kvalitet opprettholdes. Det er ikke mange barn som får utgitt bøker. Et spesielt tilfelle er *Tenkeboka: det blå hjertet* som er skrevet av åtte år gamle Susanne (etternavn ikke oppgitt), om sorgen etter morens kreftdød. I slike tilfeller kan identifikasjon være viktigere enn det litterære. Barneautentisiteten blir fremhevet ved at boken er fysisk utformet som en kladdebok, og har Susannes håndskrift og skrivefeil.

En bok jeg vil kategorisere som *ktu* er *Regnskogen vår* fra 2003, som er gitt ut i samarbeid med Regnskogfondet. Norske Tina Gravdal er forfatter, men kan sies å ha en redaktørrolle: Barnas stemmer som forteller. I forordet skriver lederen for Regnskogfondet: ”I kjærlighet og respekt gjør Tina Gravdal seg nesten usynlig” (7). Bortsett fra en liten faktaboks i starten av hvert kapittel, er det barna, identifisert med navn og alder, som bor i regnskogen sine utsagn som utgjør teksten.

Men selv om det er barns stemmer som får komme til uttrykk, er de filtrert gjennom et voksent nettverk. I Zizou Corders tilfelle er det moren som har ført pennen etter datterens og felles ideer.¹⁸ Utformingen er voksen, noe den vil forbli. Mer om formidleren og om formidlingen av *ktu*-bøker vil jeg komme videre inn på i kapittel 4, der spesielt forfatteren som formidler vil bli lagt vekt på.

1.2.2 Den norske barnebokens verdihistorie

På slutten av 1800-tallet, da barneboken ble definert i Norge, var hensikten med bøker rettet mot barn å oppdra dem.¹⁹ I starten skildret den det realistiske norske liv og miljø. Med Skoleloven i 1860 og folkeskolelovene i 1889 ble leseferdigheten et mål *i seg selv*, ikke bare et middel for å kunne lese tekster av religiøs karakter. Barna ble da en ny lesegruppe, som trengte sin egen litteratur. Dette var grunnlaget for det som kalles *Gullalderen*²⁰ i norsk barnelitteratur som varte noen tiår. Men det ble ytt stor motstand, spesielt på bygdene, der mange mente at vanlige barn ikke ville få bruk for denne nye ferdigheten (Tenfjord 1997: 18). Norge var et land der kampen mot analfabetismen akkurat hadde startet, en kamp mellom det

¹⁸ Sagt av forfatterne ved personlig møte 12.10.06.

¹⁹ I følge Harald Bache-Wiig regnes Jørgen Moes *I brønden og i tjernet* fra 1851 som den første norske originale barnebok (Bache-Wiig 2004a: 04.02.04.)

²⁰ Perioden fra ca. 1890 til ca. 1920 kalles *Gullalderen*, en storhetstid i norsk barnelitteratur (Birkeland 2006:89).

verdslige synet, som mente lesing var unødvendig og sløsing med tid, og det lærde synet, som var for folkeopplysning og skolering.

Etter hvert ble oversettelsene til norsk flere, og bøkene ble mer eksplisitt kjønnsdelt. Det kom barneavdelinger på bibliotekene og hos forlagene, men dårlig økonomi på 1920-tallet førte til en tørke i antall utgivelser. Eventyrbøker ble populære, både av den klassiske sorten, og en annen type: der speidergutter drar på mer jordnære, men eksotiske eventyr. I tiåret før den andre verdenskrig hadde man på den ene siden bøker som var radikale og tok opp samfunnsspørsmål, og på den andre siden alle seriene, som var av varierende kvalitet.

Helt i starten av krigen ble det utgitt noen bøker med krig som tema, men de måtte som regel skjules, ellers ble de stanset av nazistene. Etter andre verdenskrig ble det et kriterium at man hadde et viktig ærend med det man skrev (Breen 1995:27): Man kunne ikke skrive kun for å more. Men barnelitteraturen ble aldri politisk, men sosial og idealistisk. Kravene til både den kunstneriske kvaliteten og hvilke verdier det ble skrevet om ble skjerpet. I barnelitteraturen var man opptatt av fred og fordragelighet (Tenfjord 1997:92). Det var en oppfatning i tiden om at denne litteraturen skulle brukes som et virksomt middel i arbeidet for fred og internasjonal forståelse (*ibid.* 114). Det er i denne perioden av norsk barnelitteraturhistorie jeg mener å finne *ktu*-bøkernes opprinnelse, og da det også ble gitt ut flest bøker av denne sorten.

En tendens på 1970-tallet var at mange barnebøker var sosialrealistiske, dog ikke like sterkt som i våre naboland. Det kom også mange fagbøker, men de ble kritisert for å vise delfremstillinger og å være uten kontekst (Birkeland m.fl. 2002:389). Fra 1970-årene økte antall oversatte bøker betydelig (*ibid.* 252), og kurven har bare steget de siste tiårene, da spesielt fra engelsk. Overvekten er fra andre vestlige land, og lite fra andre kanter av verden, og i så fall ofte mest i form av eventyr. Tross at Norge siden midten av 1970-tallet har tatt imot innvandrere fra ulike himmelstrøk, er fremmede religioner og kulturer fremdeles hjemløse i faglitteraturen for barn. Også andre områder, som politikk og næringsveier, er dårlig representert. Det er også ”internasjonale konflikter, framande land og folk[...]At samfunnsspørsmål og politikk er keisamt for barn, ser ut til å vere ei utruleg seigliva førestilling” (*ibid.* 390). ”I Norge fikk man på den tiden en helt ny barnebokforfattergenerasjon” (*ibid.* 254) som markerer et epokeskifte. De skildret ikke ”virkelige hendelser”, men språklig konstruerte. Forfatterne skildret ikke livet slik det var eller skulle være, men slik deres barnepersoner så verden (Birkeland m.fl. 2006:306). På 1980-tallet kom det flere mottekster til gamle imperialistiske bøker, som de historiske

romanene til Mette Newth om Grønland og Stig Holmås' indianerbøker (Birkeland m.fl. 2002:379, 2006:433).

Fokus ble flyttet fra det ideologiske til en modernistisk orientering mot litteraturens autonomi og språk, som førte til endrede skrivemåter (Birkeland m.fl. 2006:270). Postmoderne kjennetegn som for eksempel mer kompleksitet i handlinger og personer, mer raffinert språk, sjangerblanding og oppløsning av de tradisjonelle episke strukturene ble brukt. Disse forfatterne var også mindre redd for "tomme rom" i teksten (*ibid.* 328).

De store medieendringene i disse tiårene (Birkeland m.fl. 2002:256), som jeg kommer tilbake til i 5.3.1, fikk mye av skylden for at spesielt gutter ikke leste. Som motvekt har "Harry Potter-bølgen" blitt tildelt mye ære for å ha fått en ny generasjon gutter til å lese igjen. Som en reaksjon på bøker med lavt tempo og lite ytre handling, kom fantasy-sjangeren for fullt inn i barnelitteraturen med mye ytre spenning. Tross medieendringene har både antall norske og oversatte barneboktitler vokst jevnt. Lydbøker har kommet til som et bokmedium med sterkt økende salgs- og lånetall. Sammen med fantasy-sjangeren har det også vokst frem antiheltbøker som Klaus Hagerups serie om Markus.

I de siste årene har man sett endrede narrativer: Man forteller på nye måter. Samtidig som boksjangerer har blitt mer utvasket og sammenblandet, har kjønnskillene i visse typer barnebøker blitt opprettholdt. Skillet mellom barn og voksne som målgruppe har også blitt mindre strengt. Billedbøkene *Snill* av Gro Dahle (2002) og Kristin Roskiftes *Alt vi ikke vet* (2003), er eksempler på dette, både stil- og innholdsmessig. Dette spesielle samspillet mellom tekst og bilde og billedbokens begrensinger, gjør dem mer kunstnerisk uttrykksfulle, og dermed appellerer de til ulike aldersgrupper.

Det har også skjedd en generell bokhistorisk bevisstgjøring. Utgaven av *Norske folkeeventyr* av Asbjørnsen og Moe som nå er i salg, har tatt utgangspunkt i (en fornorskning av) originalen, og ikke i versjoner som ble reformert, spesielt språkmessig, i etterkrigstiden. Et annet eksempel er Peter Pan. Den første setningen er nøkkelen til hele fortellingen: "All children, except one, grow up" (Barrie 2004:5). Eides utgave av historien fra 1951 starter med: "Det var en gang en liten jente som het Wendy", som dermed ser helt bort fra originaltekstens anslag. Dette har derimot Tormod Haugen tatt hensyn til som oversetter i Gyldendal sin utgave fra 2003: "Det er bare ett barn som aldri blir voksent" (Barrie 2003:7). Denne sentrale setningen er til og med korrekt i en svært forkortet, illustrert utgave fra Damm i 2000, noe som kan tyde på at man i dag er mer bevisst opprinnelse og tradisjon.

Men de fleste barn blir voksne, og dette påvirker barnelitteraturen. Fortellingene til ”de tre store etterkrigsforfatterne”²¹ innen norsk barnelitteratur, Egner, Prøysen og Vestly, lever fortsatt. Noen er like aktuelle i dag, mens andre ville nok ikke overlevd uten sin klassikerstatus. Dette kan skyldes at voksne holder fast ved mye av det de leste i barndommen. Man har knyttet minner til tekstene, ikke-tekstlige minner, som igjen blir en del av ens identitet. Dette medfører at barnebøker kan få lengre fartstid enn naturlig, fordi kjøpergruppen (som regel) ikke er barn, men voksne, som ikke alltid kun kjøper en bok, men også et barndomsminne. Dette medfører en unaturlig *konservatisme* i barnelitteraturen, som overføres til neste generasjon. Tendensen er at de bøkene som selger best, er de som var populære da foreldrene var små (Birkeland m.fl. 2002:400). Opptrykk og gode salgstall av 70-talls-bøker, for eksempel om Ruffen, Serafin og Barbabappa, er direkte resultat av at barna som vokste opp med disse bøkene nå har blitt foreldre. Dette kan man konkludere siden de ikke tidligere er blitt klassikere og har vært på markedet siden de først ble utgitt, men først revitaliseres etter mange års fravær.

Den norske barnebokens verdibarometer har svingt veldig, med en stor bevegelse bort fra den rene pedagogiske boken mot boken som eget kunstverk. Som all annen litteratur har også den for barn vært farget av tiden den er skrevet i, særlig de gjeldende ideologier og normer. Selv med en forholdsvis kort tradisjon, har den skapt klassikere. Og tross dystre spådommer, har barneboken som medium kommet styrket ut av konkurransen med andre, moderne formidlingskanaler. Barneboken har, som nevnt, også postmoderne trekk der flere tradisjonelle mønstre og grep brytes, slik at den i dag befinner seg i et åpnere felt.

1.2.3 Utgiving av *kulturtoleranseutvidende* barnebøker 1945-2006

Ved oppgavens start hadde jeg til hensikt å se gjennom statistikker over utgivelser av norske barnebøker, og ved å studere disse kunne dra noen konklusjoner om *ktu*-bøkene. Nå er dette i seg selv en vanskelig kategori å avgrense, men det var ikke den faktoren som forhindret innsamlingsarbeidet. Et hinder var at bøker som har blitt kategorisert som faktabøker aldri har blitt skilt ut fra faktabøker for voksne. Flere *ktu*-bøker befinner seg i dette grenselandet, og jeg oppdaget titler som var blitt satt under fakta. Dermed ville ikke en statistikk over bare skjønnlitterære bøker være fullstendig. I tillegg fins det ikke fullstendige opplysninger om norske skjønnlitterære bøker for barn før 1956. Å få oversikt over disse var igjen vanskelig gjort ved at Bokfortegnelsen konstant har endret underkategoriene, så sammenligninger ikke lar seg gjøre. Å oppnå presise statistikker ville derfor bli et altfor

²¹ Min kanonisering. Basert på Birkeland m.fl. 2006:175-202.

omfattende arbeid for denne type oppgave. Derfor vil generaliseringen av utviklingen baseres på fagfolks uttalelser, konklusjoner over det tallmateriale som foreligger, og mine egne funn, både kvalitative og kvantitative.

Utviklingen i utgivelsen av norske *ktu*-barnebøker har ikke hatt en jevn kurve, men har vært farget av tiden, tendenser, miljø og enkeltforfatterens egne engasjementer. Dette kan man også spore i analyseobjektene. I etterkrigsårene lå det mer i tiden å skrive slike bøker. Forfatterne, som Sommerfelt, kunne også være tilknyttet organisasjoner som jobbet idealistisk med disse spørsmålene. Det er i etterkrigstiden hovedtyngden av slike bøker ble gitt ut. I dag skrives ikke mange bøker som kan kategoriseres som *ktu*. Engasjementet kan likevel være sterkt, men det kan virke som å ha dreid mot å vise kulturelle aspekter, og bort fra den kollektivistiske idé til personlige prosjekter.

Ktu-bøker er som regel ikke bestselgere, men de fleste blir fanget opp av innkjøpsordningen. De er viktige og samfunnsnyttige, og med sine smale temaer langt fra trivallitteratur. Litteratur om barn i andre land ble brukt til undervisning. Ofte kan det være vanskelig å trekke opp noen grense mellom sakprosa og skjønnlitterær prosa, mener Breen (1995:198), men hun skriver også at det noen ganger ikke er nødvendig – noen er fabulerende og andre saklig informerende. Denne påstanden er jeg enig i, men da kan man stille krav til at de som fabulerer ikke gjør det *med* virkelighetens fakta. Bevissthet rundt formidlingssituasjonen og fremstillingen av stoffet blir viktig derom de nevnte grensene er uklare. ”Det ble skrevet flere slike på 70-tallet” (*ibid.* 199). Inntil 1970 hadde bøker om barn i utviklingslandene en utjevne tendens. Det var skildringer av fattigdom og hvordan fattige ble hjulpet av de hvite, først av misjon og så av hjelpearbeid. Men som Breen påpeker skjevheten: ”Man unnlot imidlertid å ta stilling til de aktuelle politiske problemene, men forsøkte heller å spille på utviklingslandenes forskjellige behov og de hvites evne og vilje til å hjelpe (*ibid.*).

Hjelpearbeid var et takknemlig emne å skrive om, men på 1970-tallet ble tendensen skjerpet: ”Istedenfor å bortforklare de økonomiske misforholdene som de hvite var skyld i, gav man barn en politisk lekse å lære” (*ibid.*). Breen nevner en bok om en kenyansk gutt Tenfjord oversatte til norsk, der ”forfatteren gir de små leserne litt kolonialiseringshistorie” (*ibid.* 200).

Tenfjord skriver: ”Lyrikeren Åse-Marie Nesse foregrep en tendens som siden ble tydeligere, nemlig interessen for fjerne lands egenart og kultur[...]Inger Margrethe Gaarder begynte sitt forfatterskap der dette var et viktig moment” (1997:144,145). På 80-tallet kom den vide verden nærmere. Både barna i bøkene og de som leste om dem fikk lære en del om

andre kulturer (*ibid.* 160). Breen skriver at de fleste bøkene om barn i andre land handler om ”fremmede verdensdeler, Afrika, Asia eller Sør-Amerika[...]Hensikten med disse bøkene er å vise hvordan barn i andre land vokser opp med helt andre kulturelle og religiøse verdier enn våre” (1995:199). Tenfjord nevner i sin oppsummering av norsk barnelitteratur på 1990-tallet at ”Våre nye landsmenn treffer vi også på, sammen med barn i andre kulturer der dagens politiske og økonomiske vansker kan bli beskrevet” (Tenfjord 1997:174).

I dag er andre problemstillinger innen det multikulturelle feltet mer til stede, som innvandring, rasisme og adopsjon. Barn i andre land er ikke lenger på agendaen, men likevel er det vel alltid et aktuelt tema? At norske barn får kjennskap til hvordan barn i fremmede land lever er like viktig i dag som etter krigen. Både i form av spredning av forståelse, og gjennom fortellinger som ikke føyer seg inn i de tradisjonelle mønstrene. Utviklingen av utgivelser av *ktu*-bøkene kan ikke bare ses i forhold til behovet og interessen, men må også ses i forhold til alt annet som har endret seg i disse tiårene og hvordan det har påvirket boken. Flere av disse faktorene kommer jeg inn på i kapittel 5, og flere *ktu*-titler vil diskuteres gjennom oppgaven.

2 Skriften – presentasjon og analyser av tekstene

2.1 Tekstutvalg

Else Breen skriver at når man sammenligner bøker av forskjellige forfattere, etterspører man forskjell og likhet i skrivemåte, finner ut noe om samfunnet og menneskene som er tidstypisk – viser utviklingen av verdier og sosiale koder. På den måten fungerer litteraturen som et slags dokumentasjonsmateriale” (Breen 1995:51). Men for å kunne sammenligne må først enkelttekstene presenteres: ”Forutsetningen for sammenligning bygger på analyse av det enkelte verk som yter verket full rettferdighet[...] Dessuten må bøkene være sammenlignbare ved å skildre noenlunde sammen miljø” (*ibid.*).

Jeg har valgt tekster som omhandler Kina og India, de to største landene i Asia, som nordmenn, både barn og voksne, kjenner til og har forestillinger om. Dessuten er det skrevet flere bøker om disse landene enn om de fleste andre, slik at et sammenligningsgrunnlag er til stede. Landene kan sies å være klassiske ”orientalske” land. India er en del av den europeiske tanke om Orienten, mens Kina er en del av den europeiske forståelsen om det fjerne Østen. Kina er en del av den amerikanske forståelse av Orienten (Said 1997). Dette er kulturer det knyttes mystikk til, kulturer Vesten ikke har hatt fullt innsyn i og ikke total kunnskap om. Jeg vil komme nærmere inn noen av landenes spesifikke kulturelle trekk i kapittel 3.

Det er et begrenset spillerom innenfor de rammene som jeg har satt for tekstene i denne oppgaven: De skal være skjønnlitterære bøker av norske forfattere, omhandle virkeligheten i – ikke eventyr om – India eller Kina, om barn fra disse landene (jf. avgrensning av *ktu* i innledningen). Som nevnt har det vært flere bøker å velge mellom med handling fra disse kulturene, mens det fra mange andre land har vært for få til grunnlag for komparasjon. Det er denne *kombinasjonen* av kulturenes spesielle posisjon og at det foreligger flere tekster om dem for norske barn, som har vært viktig for seleksjonen.

Tekstene er hentet fra ulike tidspunkter i perioden denne oppgaven tar for seg: 1959, 1966, 1987, 2001, 2004 og 2006. Slik vil man kunne finne temporale endringer Enkelttitlene er ikke valgt ut etter noe annet formål enn å belyse ulike sider ved utviklingen. Som nevnt i innledningen, vil jeg komme inn på flere tekster enn disse sju, men de vil være perifere.

Aimée Sommerfelts *Veien til Agra* var et selvsagt valg, siden romanen kan sies å ha startet *ktu*-tendensen. Den ble en kjempesuksess, også internasjonalt, i motsetning til sin oppfølger *Den hvite bungalowen*. Det synes likevel riktig å ta med sistnevnte, på samme måte som det synes riktig å ta med Wera Sæthers *Umas øyne*, siden den er oppfølgeren til hennes

Saras reise. Selv om de for så vidt er frittstående, gir helheten en bedre forståelse. *Saras reise* ble valgt på grunnlag av sin nærhet til den indiske kulturen, samtidig som den står for hva jeg vil hevde er et mer moderne syn på barnets rolle og den pedagogiske funksjon. Sæther viser et annet India enn Sommerfelt, og er aktuell i dag med sine bøker. I slutfasen av min oppgaveskriving kom Sæther med nok en bok om Sara og Uma, *MammaRitahuset*, som jeg også har innlemmet i analysematerialet.

Det moderne synet på barnet preger også, vil jeg hevde, Mathis Mathisens *Lille E i Kina*. Boken viser også et annet Kina enn hva kinamisjonæren Peder A. Bredvei gjør. Hans fortellinger om gutten Lao-san spenner over tolv bøker, der jeg har funnet utdrag fra flere av bøkene som er interessante å diskutere i forhold til oppgavens problemstillinger. Inkluderingen av serien er delvis motivert av at den er et eksempel på hvordan toleransen synes å ikke ha nådd alle miljøer: Denne misjonerende holdning fikk fortsatt komme til orde på 1960- og 70-tallet. Barnesynet som kommer frem i bøkene om Kina er svært ulikt.

Siden verdisyn og intensjon er noen av fortolkningspunktene i oppgaven, vil analysene ikke utelukke forfatterne og deres eventuelle uttalte meninger. Men tekstene står selvsagt i fokus og vil utgjøre sammenligningsgrunnlaget. Som nevnt ovenfor, har jeg i tillegg valgt noen bøker som jeg ikke analyserer like omfattende, men som viser noen andre aspekter enn analysetekstene. Noen er tatt med for å kontrastere holdninger, skrivemåter, sjanger, tema eller er på andre måter fruktbare i sammenligning med primærtetekstene.

Jeg vil i det følgende kapittelet foreta enkeltstående analyser av de utvalgte tekstene. Utover i oppgaven blir tematiske sammenligninger mellom dem koblet opp mot de aktuelle problemstillingene. Forfatterens forhold til kulturen de skriver om vil bli tatt opp i kapittel 3, og forfatterens formidling i kapittel 4.

2.2 Analyser av tekstene

2.2.1 Veien til Agra

Romanen *Veien til Agra* fra 1959 er kanskje den mest kjente norske *ktu*-boken, og samtidig en av norske barnebøkers største internasjonale suksesser, med oversettelse til 29 språk, en suksess som først ble overgått av Jostein Gaarders *Sofies verden*. Den spennende fortellingen om Lalu og Maya ble opplest på radio, og ble antagelig mest kjent og spredt gjennom dette mediet. Den var en suksess da den kom og er en av de få barnebøkene fra den tiden som fortsatt er i salg. Hvorfor ble akkurat *denne* stående?

Veien til Agra var en av de tidligste bøker som handlet om hjelpearbeid og som ”samtidig legger imperialistiske holdninger fra eldre barnelitteratur bak seg” (Birkeland m.fl.

2002:238). Det er også en spennende handling, og en reise med mange farer. Plottet handler om Lalu, en indisk landsbygutt på 13 år som er redd for at lillesøsteren Maya på 7 år, som har fått en tiltrengt skoleplass, skal bli fratatt den fordi hun holder på å miste synet. Han er ikke bekymret bare på vegne av søsteren, men også fordi det er hans eneste sjanse til å lære seg å lese. Etter at Lalu hører om en mann som har blitt øyeoperert i Agra, bestemmer han seg for å gå dit med Maya. Han møter motstand hos foreldrene, men da bestemoren og landsbyguruen er positive til turen, får han lov. Resten av boken handler om deres vei til Agra, alle de hindringer de møter og til slutt om å få innpass på sykehuset.

Boken åpner med et forord som gir et synopsis som henvender seg til et leser-du. Et slikt grep kan gjøre lesingen enklere, men i dette tilfellet virker det underlig. Det er lite som forklarer om noe *rundt* boken, det meste av forordets innhold kommer igjen i selve teksten, og slik ødelegges noe av spenningen.

Allerede på de to første sidene blir både problemet og løsningen fremstilt. Selv om målet er å gjøre Mayas øyne friske, er reisen til Agra mer enn bare målet. Reisen utgjør mesteparten av teksten, og de kommer ikke frem til Agra før på side 113 av 136.²² Ved å la de indiske barna oppleve ting ikke engang *de* har sett før, blir det dobbelt så eksotisk for norske barn. Det oppstår en *dobbel undring*: enkel for barna som er innenfor kulturen, som opplever noe de bare har hørt om, og dobbel for de norske barna, som leser boken, men står utenfor kulturen. Hadde alle hendelsene vært dagligdags og vante for de indiske barna, ville ikke en slik undring fungert i boken. Men Sommerfelt benytter fremmedgjøringen også som et grep i motsatt retning, en slags *reversert undring*. Scener som den der Lalu ikke forstår hva en radio er, medvirker til å fordampe ham. Det blir et komisk element, siden norske barn da som nå vet hva en radio er. Samtidig kan slike misforståelser oppstå i møte med det ukjente, som moderne teknologi. Denne effekten er betinget av lesere med samme kulturelle bakgrunn som fortelleren.

Hunden Kanga tildeles rollen som Lalus *ledsagerfigur* (Nodelman 1997:23), et grep som brukes en del i barnelitteratur for å vise barnas følelser. Han speiler Lalus egenskaper, blant annet er de begge egensindige (8).²³ Han blir også den som Lalu deler sine tanker med. Dette gjør at tankene blir verbalisert, en tydeligere måte å fremstille dem på enn å markere med ”tenkte Lalu”, en form som kunne blitt for monoton i en bok som består av tilnærmet like mye Lalus tanker som ytre handling, og er henvendt til unge lesere.

²² Sideantallet varierer fra utgave til utgave, men uansett utgjør reisen en like stor del av boken.

²³ I dette kapittelet vil jeg referere til den aktuelle teksten med kun sidetallsreferanse. Dette vil også bli gjort senere i oppgaven der referansen er tydelig.

Selv om deler av teksten er Lalus tanker, høres en klar aural forteller. Et eksempel er at Kangas historie fortelles, selv om det påpekes at Lalu ikke kjenner til den. Fortelleren trer også frem med rene faktaopplysninger om India: ”slik okser har gjort i århundrer til ende i gamle India” (12). Noen av disse er av pedagogisk art med en klar vestlig avstand: ”Hinduene i India har én gud slik som oss i Vesten. Men det er ikke en treenig gud, som hos oss” (24). I utsagnet ligger et premiss om at barna som leser kjenner til kristendommen, og uttrykker klart hvem som er bokens implisitte lesere. En fortellerytring som ”i en verden der det var altfor mange unger” (9), kunne sannsynligvis ikke kommet fra en barnemunn, men kan både vise et vestlig perspektiv, som vet mye om verdensbefolkningen, men kan også komme fra en lokal voksen som baserer sine slutninger kun på egen dagligdags erfaring. Sommerfelt har et vekslende perspektiv: noen ganger klarer hun å senke seg ned på barnas nivå, og da gjør hun det innsiktsfullt, men kan også innta posisjonen til en vestlig voksen, med læresetninger om hjelpearbeid som kan gå over hodet på både de norske barna utenfor og de indiske inne i fiksjonen. Det skinner igjennom en holdning om at ”det kan gjøres bedre og det er synd på dem”.

Den største styrken i romanen, slik jeg ser det, er Sommerfelts skildringer. Hun skriver poetisk om situasjoner som kan skape malende bilder i et barnesinn: ”Stjerneteppe hang så lavt den kvelden, det var nesten som han kunne røre ved det” (21) og ”Lalu hørte bare gresshoppene i kaktuskjerret og froskene som satt i kanalen og kvekket i måneskinnet” (23). Gjennom hele boken skildres et utall av overganger fra dag til natt og motsatt. Disse fungerer også som begynnelse og avslutninger på ulike episoder. En solnedgang etter en dag med festival blir beskrevet slik: ”Det var en overdådig vakker solnedgang over den brede floden som lignet flytende gull. De små leirskålene med brennende lys vippet på den gylne flaten som stjerner på en gullhimmel” (65). Alt det gylne peker mot at en maharajasønn i all sin overdådighet skal komme og strø litt lykke over dem. De selger Kanga til ham (for de vet hunden vil rømme), og får i tillegg en ridetur på hans utsmykkede elefant, som Lalu tror er den elefanten som landsbyguruen spådde skulle være deres lykketegn. Dette er også et grep for å spille leserne et puss, slik at de tror det samme. En skildring av en fredelig morgen fyller en annen funksjon: ”Da den første bleke morgenrøden viste seg bak tykningen av trekronene over hagemuren, og de hvite blomstene tok til å lukke seg mot lyset” (89) blir en kontrast til frykten da Lalu brått ser bjørnen som står ved den sovende Maya. Skiftene mellom natt og morgen er viktige overgangsmarkører for barn, spesielt de yngste, som ikke har fullstendig oversikt over et lengre tidsperspektiv.

Landeveien i boka er til tider til å bli tørst og sliten av: ”Sola gikk sin hete gang over en skyfri himmel, støvet lå tykt[...]” (60) og ”Veien gikk uten trær og skygge og tapte seg i sletten foran ham, endeløs” (84). Nettopp ved å vise slitet, og ikke kun alt det spennende som hender med barna, klarer Sommerfelt å skape en troverdig historie. Hun tar seg tid til å være langsam og slik skape ulike stemninger, både poetiske og naturalistiske.

Selv om skildringene er nyanserte, er det andre faktorer som er mer ensformige og stereotype, og som vitner om en mer tradisjonell barnebokfortelling. Den nevnte autorale, til tider belærende, fortelleren er én. Bestemorens lignelse med kvisten kan kalles visdom, men kan virke som et ris bak speilet. Som jeg kommer inn på nedenfor, er ikke alle representasjonene i boka like gangbare i dag, men Sommerfelt mestrer i mange situasjoner å innta et troverdig barneperspektiv. Lalu tenker om foreldrene: ”Voksne pleide ikke å ville snakke om ting. Voksne ga ordre” (18). Og når Maya er redd, svarer han voksent, men på hennes logiske nivå: ”Men det finnes ingen kaktus eller sinte folk *her*. Kan du ikke vente med å bli redd, til du treffer dem? (23)” Selv om disse barna må ta vare på seg selv og derfor kan virke eldre, viser Sommerfelt at spesielt Lalu ikke orker dette ansvaret hele tiden. Børen blir for tung. Hun viser også deres fantasi om hvilke skatter som kan gjemme seg nede i baolien (59), og det undrende blikket de har til alt som er fremmed og nytt for dem. På rideturen på elefanten vises indiske feilforestillinger om egen kultur. Maya lurte på om maharajasønnen er rik, noe han avfeier forbausende ved å svare: ”Vet du ikke at alle Indias fyrster er avsatt?” Videre står det: ”Maya hadde nok hørt at fyrstene var avsatt, da India ble et fritt land. Men hun hadde aldri riktig trodd på det. Maharajaer og edelstener hørte hjemme i eventyrene og Maya trodde på eventyr” (72).

Boken bugner av tradisjonelt ”eksotiske” betegnelser: maharajaer, elefanter, kameler og kobraer. Sommerfelt har også spekket fortellingen med indiske uttrykk (som står forklart bakerst i boka). Dette er såkalte *metonymiske hull*²⁴. Det kan være en bevisst måte å krydre og å fremmedgjøre på, men det kan også være en veloverveid språklig avgjørelse, rett og slett fordi noen ting ikke kan forklares med norske ord, nettopp fordi kulturelle koder kan være uoversettbare. Men bruken er inkonsekvent. Ett sted (15) er sjapati oversatt til pannekake, mens lenger ned på den samme siden står ordet sjapati, uten at det viser tilbake til pannekakene over. Og når ordet i tillegg er forklart i ordforklaringen bak, er denne inkonsekvente oversettelsen i teksten merkelig.

²⁴ Min oversetting fra Refsums *metonymy gap*, uttrykk fra undervisning (Refsum 2005)

Veien til Agra er en roman som i visse henseender ikke kan sies å være tidstypisk. Få bøker tok for seg slike emner på 1960-tallet. Men den kan også sies å ha en slags misjon, dog annerledes enn Bredveis kristne. En dag Lalu er inne hos den mektige pengeutlåneren, kommer det som en frelse ut av en magisk kasse (radioen) at Verdens Helseorganisasjon lover håp om fremtiden, som om radioen er en guru, lurer Lalu (30). Det kommer klart frem at fortelleren er en stor tilhenger av internasjonal bistand, spesielt mot slutten da Lalu og Maya møter hjelpearbeiderne.²⁵ Gjennom boken har Lalu fått være et handlende subjekt som tar avgjørelser. Han har sagt i mot sine foreldre og bestemor. Dette endres i møte med de vestlige: Han blir passiv og barna blir faktisk latterliggjort: ”De veier jo ikke så pass som et overvektig dansk brev” (129). Leserne får så vite at det går opp for Lalu at det er jeepen som er den grå elefanten guruen spådde: ”Så sa han[Lalu]en setning som Pelle ikke begrep et ord av”. Hjelpearbeiderens svar er et generalisert: ”Blir jeg noensinne klok på folk i Østen” (*ibid.*).

Ikke lenge før de kjører bort sier den amerikanske hjelpearbeideren at de to barna skal få bli med siden ”disse to har gjort en innsats som fortjener hjelp” (128). Innsatsen er at de har gått ”300 miles i denne varmen og i et så farlig land” (*ibid.*). Denne gruppen hjelpearbeidere forbarmer seg over barna fordi Maya har så pene, blå øyne, før de oppdager at hun har en øyesykdom. Her uttrykkes også klare meninger fra fortelleren: ”Dette er en gave fra de mette land til de sultne” (125), som forklares med at om et barn i disse landene ikke kjøper iskrem, men gir pengene til Unicef, så får de bøffelmelk. Gjennom hele boken smetter Sommerfelt inn fakta som at det er nok mat i verden til alle, og at snart blir det ikke mer avhengighet av pengelåneren, for man får lån av de vestlige landene. Denne siste delen av fortellingen er preget av et gjennomgående mye mer informerende språk.

Ved å la de vestlige utlendingene bære hvite frakker og bo i en stor, hvit bungalow, fremheves det rene og hvite. Lalu går svimmel rundt og er redd for å våkne og at det bare var en drøm. Sommerfelt skriver at Maya får ligge på lakener ”så hvite som sneen i Himalaya” (130), og knytter det opp mot ord som ”drøm” og ”svevende”. Slik hentydes det også indirekte at mangelen på utstyr hjemme hos barna er noe negativt. Den hvite symbolbruken har sammenheng med noe av det Said kommer inn på om de binære opposisjonene. I mange land er det hvite tradisjonelt forbundet med status: de rike med hvitere hud viser at de ikke trenger drive kroppsarbeid ute, de går kledd i hvitt – *fordi* det er en upraktisk farge.

²⁵ Sympatiene er ikke underlige med henblikk på forfatterens liv, som vil bli tatt opp i kapittel 4.

Barna treffer noen indiske menn i Agra som utgir seg for å være fra organisasjon ”Foreningen for bekjempelse av blindhet”, men det viser seg å være ren svindel. Dette er ikke bare et nytt hinder i veien for barna, men blir også en bekreftelse på de vestliges seriøsitet. At skurkene i boka er indere, er en karakterstikk som var vanlig i guttebøkene.

Tenfjord oppsummerer boken slik: ”Veien til Agra, om to fattigbarn i India, hvis skjebne avgjøres ved innsats fra internasjonale hjelpeorganisasjoner” (1997:117). Det er også hva den er: en god fortelling om to barn på landeveien, men som til slutt overskygges av et idealistisk engasjement av de vestlige hjelperne. Litteraturviter Karin Beate Vold skriver at

Sommerfelt har maktet å holde både på fortryllesen og spenningen helt frem til vandringens endelige mål, der virkeligheten også gjøres mer gjenkjennelig for norske barn. Og her blir forfatterintensjonen uttrykt mer eksplisitt.[...]Forfatteren får flettet inn hvordan midler blir samlet inn; et propaganderende grep (Birkeland m. fl. 2002:238).

Avslutningsvis får Maya plass på sykehuset, men det er uvisst når hun vil bli frisk. I ventetiden får Lalu gå på skole, og han får også jobb av doktor Prasad og de rike hjelpearbeiderne – med å jage bort apekatter fra eplehagen. De hjelper ham ved å la ham tjene dem. Spørsmålet er bare om han ikke løper lykkelig rundt – selv som en lydige apekatt?

2.2.2 Den hvite bungalowen

Mens *Veien til Agra* ble en stor suksess, er det færre som har kjennskap til oppfølgeren *Den hvite bungalowen* som kom sju år senere, i 1966. Den har ikke den samme spennende ytre handlingen som den farefulle turen til Agra. Den handler om Lalus valg, hans drøm om å bli lege, men samtidig tynger pliktene i det tradisjonelle hjemmet. Maya har blitt en biperson på linje med resten av familien. Det kommer ikke engang fram om hun går på skole eller ikke, noe som jo var hovedproblemet i *Veien til Agra*.

Hele boken kan ses på som en kamp i Lalus indre, der hans to kamerater Kamak og Ram blir klare personifiseringer av de to retningene han må velge mellom – den ene er ikke interessert i skolen, og vil bli bilmekaniker og ha en trygg tilværelse, mens den andre er veldig skoleflink, men udisiplinert, og vet å ta en sjanse når den byr seg. Om man tolker dem psykologisk blir de som Lalus *Det* og *Overjeg*²⁶. Denne ambivalensen symboliseres også gjennom at Lalu og faren bærer på henholdsvis plog og skolebøker. Her ser vi også et frempek på Lalus valg: ”han[Lalu] lettet plogen av skuldrene hans[farens]” (17). Et annet motsetningspar er bestemoren som representerer det tradisjonelle (selv om hun tillot Lalu og

²⁶ Overjeget er den delen av psyken som er overdisiplinert, oversamvittighetsfull, og overomtensksom, mens *Det* er den delen som er egoistisk og vill (Freud 1923).

Maya å gå til Agra), og doktor Prasad som representerer det nye India og modernitet. ”Gode hinduer begge. Hvem hadde rett?” (73) tenker Lalu. Tross disse polariseringene maler ikke Sommerfelt et India i svart og hvitt, men nyanserer bildet. Lalu ser dem som sterke, kloke kvinner, men med ulik type visdom. Selv om bestemoren er tradisjonell og vil at Lalu skal bli hjemme, oppfører hun seg ikke like urasjonelt som for eksempel Rams far. ”Lalu oppgav å målbinde Nani, men valgte å følge doktor Prasad”(73).

Oppfølgeren kan ikke sies å oppnå samme litterære kvalitet som sin forløper. Handlingen er mindre spennende, og den har en mer reflekterende karakter, som samtidig virker forhastet. Det spennende som skjer er bare midler for å bygge opp under Lalus kvaler, for å bekrefte eller avkrefte hans valg. Men denne todeltheten blir så gjennomgripende: *alle* aspekter skal handle om Lalus valg, også bihistoriene, slik at struktureringen forringer mer enn den bidrar. Samtidig forsterkes ”prosjekt India”²⁷, påbegynt i *Veien til Agra*. Dette er en roman med mer alvorlige undertoner, der kameraten Ram blir en slags ”comic relief”.

Både Lalus og Indias fremtid står på spill. Sommerfelt lar det skinne gjennom at det er Vestens ønsker om hvordan India skal bli, ikke Indias egne tanker som det dreier seg om. Det er riktignok doktor Prasad, en kvinnelig *indisk* lege, som uttrykker de fleste av de vestlige visjonene, men hun virker mer som et kulturelt alibi, og kan kalles en salgs, hva den postkoloniale teoretikeren Homi Bhabha kaller, *mimic man*²⁸. *Mimicry* blir et ironisk kompromiss mellom ”the demand for identity, stasis – and the counterpressure of the diachrony of history – change, difference” (Bhabha 1994: 86). Doktor Prasad bærer sari under den hvite frakken (66), men utover det er hun vestlig. Hun jobber for dem, og det hun sier er med vestlig perspektiv og distanse: ”India kommer etter” og ”India skal lære” (68). De vestlige hjelpearbeiderne fra *Veien til Agra* er borte i denne boken, så hun blir deres talsperson. Hun yter respekt, har autoritet, og har kontakter som skaffer Lalu skoleplass.

Tittelen kan virke som et Soria Moria-slott. Den hvite bungalowen er både et symbol på de som ser vestlig ut og Vestens materialistiske verdisyn. Lalu drømmer tilbake til bungalowen (der han bodde mens Maya lå på sykehus i *Veien til Agra*), og er en konkretisering av hans håp om fremtiden. ”Han[Lalu]sitter på en skyggeveranda og hører mennesker som er halvt guder, snakke om ting de tror han ikke forstår...”(65) Dette grepet virker underlig hvis likhet var et grunnleggende ideal. Jeg vil kalle det en uklok fortellerstrategi dersom formidling av toleranse er målet. Slik forsterkes bare det

²⁷ Min betegnelse.

²⁸ Bhabhas betegnelse på aping etter en hegemonisk kultur som ikke er ens egen, slik som visse engelske skikker hos indere.

asymmetriske forholdet, selv om Lalu for det meste har kontakt med doktor Prasad og ikke de vestlige legene. Lalu forholder seg passiv hjemme i landsbyen. Drømmen om å hjelpe India kan kun realiseres ved at doktor Prasad ordner plass til ham på skolen i byen, og at hun skal sende ham et brev. Han er som en fange som venter på et løslatelsesbrev.

Lalu har blitt 16 år og er midt i en brytningstid. Han er ikke barn lenger, noe som vises gjennom skildringene av hans småsøsken, men er heller ikke voksen ennå. I Sommerfelts tekst kan det virke som om den gamle tanken om at barn er ufornuftige og voksne fornuftige fortsatt gjelder. Men barna blir også satt i en fornuftstaksonomi, som følger alderen. Lalu oppfører seg mer som en voksen enn Maya ("en tanke Maya ikke kunne forstå" [20]), og er slik han selv ikke likte at de voksne gjorde i *Veien til Agra*: Han er brysk og gir ordre (19, 21). Maya er stor nok til å "holde styr på de små" (19). Moren og Maya[...]dyttet ungene inn" (61): Som om Maya på 10 år ikke er et av barna. Tvillingene er "seks år og fornuftige", mens "de to minste[...]skulle holdes styr på" (19). Lalus forhold til hunden Hasu, (valpen til Kanga fra *Veien til Agra*) blir i boken fremstilt som om hunden "skal beskytte sin herre" (25). Dette synet er en parallell til synet på barn og foreldre. Mens man er barn eller valp er det henholdsvis foreldrene og herren som skal passe på og oppdra, men når man vokser opp blir rollene reversert. Da Lalu skjener på Hasu om at han må slutte å være så redd og vokse opp, kan man hevde han ubevisst snakker til seg selv.

Man kan tolke mangelen på informasjon om Maya som om hun ikke går på skole lenger. Boken beskriver bare at hun hjelper moren med de yngre søsknene. Da doktor Prasad spør Lalu etter Maya, svarer han bare at øynene hennes ser. Han nevner ikke skolegangen hennes, noe som kan indikere at Maya ikke er elev. Fiksjonsuniverset i boken viser et helt annet syn på barndom enn det vi opplever i Vesten i dag, en virkelighet som fortsatt er vanlig i dagens India, der analfabetismen er blant verdens høyeste.

I en av de få sekvensene som handler om Maya tenker hun på konsekvensene tørken kan få. Selv om hun er ti år, har mye ansvar og har opplevd at barn har dødd, virker hennes rasjonalitet om at de alle skal dø og bare har noen dager igjen å leve lite troverdig uten at man også skildrer frykten hennes (54). Innsikten i barnesinnet er derimot større da lillebroren Bansi på to år går seg vill og med sin enkle barnelogikk forklarer hvorfor (82). Det er i denne krisesituasjonen, når Bansi går seg vill og nesten blir drept av en kobra, at Lalu blir bevisst sine familieband: "strenger mellom ham og dem allesammen[*sic*]" (83). Fortvilelsen da han har mottatt brevet om inntak på skolen i den store byen, hans eneste sjanse til å bli lege, og Nanis utelukkelse av tilbudet, er nesten overtydelig. Han vandrer rastløs ut i ødemarken og hører hyenenes latter som om de snakker til ham og gjør narr av ham. Hans redsel gjør at de

angriper ham, og av alle er det vanligvis redde Hasu som kommer til hans unnsetning (116). Det går opp for ham at han må gjøre det samme for sin familie. Parallellen mellom barn og valp er her åpenbar. Plikten seirer, han gjør det han må for å ta vare på familien sin.

Lalu velger tilslutt å bli igjen i landsbyen. Det virker som en skinnløsning, utgangen innfrir ikke hva den tidligere teksten har lovt, i et ellers så klart prosjekt fra Sommerfelt. Men som en slags kompensasjon skal Lalu bli den som får landsbyen i gang igjen, blant annet å gå foran som et godt eksempel ved å så det (vestlige) forbedrede kornet, slik at skeptikerne blir overbevist. Gjennom begge bøkene er tørken det store problemet, og alle venter på monsunen. Spesielt blir dette ønsket gjentatt mange ganger i *Den hvite bungalowen*. Og monsunen kommer på siste side, som et tegn på at Lalu har valgt riktig. Som litterært virkemiddel er den et symbol på forløsningen, men tørke og påfølgende monsuner er ikke et sjeldent fenomen i India. Selv om vær og valg er tett knyttet i indisk tradisjon, virker den implisitte kausalsammenhengen mellom Lalus valg og monsunen overdreven.

2.2.3 Serien om Lao-san

Samme år som *Den hvite bungalowen* kom, ble også den første boken om Lao-san utgitt, *Barna i Steinmannsdalen*, fikk Norsk Kulturråds pris. Serien om Lao-san teller tolv bind som kom ut med ett års mellomrom på det kristne forlaget Ansgar i perioden 1966 til 1977. Bortsett fra dette utgivelsesåret har bøkene lite til felles med Sommerfelt sine. Peder A. Bredvei var misjonær i Kina i en årrekke og disse bøkene kan karakteriseres som *misjonærromaner*. Bøkene gir klart inntrykk av å ha blitt ført i pennen av en kristen misjonær, og Bredvei prøver ikke å skjule budskapet sitt. Bøkene inneholder bibelsitater, og er en klar åpen misjonering. Den aller siste setningen i *Lao-san i trygg havn*, (som egentlig er den siste boka som handler om Lao-san,), "Komme ditt rike", (110) er seriens amen.

Samtidig skildres mange sider av det kinesiske livet, han lar ikke en misjonær være hovedperson, slik mye annen misjonslitteratur, som for eksempel Racin Kolnes, gjør, men gir rollen til en liten kinesisk gutt. Bøkene følger en hel storfamilie gjennom gutten Lao-san, fra han er fire år gammel og frem til han selv blir far. Samtidig blir bygda langt inne i landet kristnet, og velstanden øker. Den generelle utelukkende fremgangen som kommer med kristendommen er kanskje noe påfallende. Det landbruksbaserte samfunnet blir realistisk skildret, og det er dette nærmiljøet Lao-san ferdes mest i. Foreldrene er nesten ikke til stede i teksten, og den utvidede slekta blir som regel oppgitt i hierarkiske kategorier. Bare Bestemor blir ordentlig portrettert, og noen av barna inntar ulike typeroller. Lao-san går fra å være Bestemors yndling, til den snarrådige gutten som gjennom sine dåder redder hele familien, til

å bli den skoleflinke, for så å være den bortkomne sønn som til slutt ser sitt kall, og blir prest og familiefar ute i ”hedningland”.

Lao-san er protagonist, men det skinner gjennom at det er fortelleren og ikke han som er bærer av meningene og verdiene som blir ytret. Han er kun Guds redskap på jorden, eller ”en arbeider i Guds vingård” (1966: forord). Lao-san ingen egne tanker, men følger andre (familien, lærerne og kristendommen), og bare med kristendommen kan han bli lykkelig. Det er en klar aural, men også autoritær forteller. Fortellerstemmen bærer preg av å være gammelmodig: Ungdommen blir sett ned på av de gamle fordi de skal prøve ut alt, men til slutt viser seg at de gamle er eldst. I noen få episoder får Lao-san prøve helterollen, men i de fleste av hans tapre handlinger kverner en stemme til en eller annen voksen i hodet hans. Å hjelpe foreldrene var det mest verdsatte et barn kunne gjøre. Bøkene har dermed både et blikk på Kina og et fortellerperspektiv som er hierarkisk. Den kristne intensjonen er klar, men Bredvei mener selv at han også lærer norske barn om Kina (1971: 5). Han vil melde hjem, og fortelle om noe av det han har opplevd.

Det er underlig at metafysisk grubling er bortimot fraværende i en serie som handler om et helt samfunns skifte av religion. Alle som blir kristne velger å følge noen andre, og disse store, livsendrende valgene begrunnes mangelfullt. Det forekommer heller ingen store vekkelser og åpenbaringer. Bare Bestemor, drivkraften bak Lao-sans omvending, har noen dypere tanker om hva de ulike trosretningene innebærer. Bredvei velger å legge vekt på likhetene mellom religionene, som legitimerer kristendommens rett: Kineserne har trodd på det rette, men på en feil måte. Som Said skriver: ”Dersom man plutselig må forholde seg til det en oppfatter som en fullstendig ny livsform[...]anses[den]som en falsk versjon av en tidligere erfaring” (2004:71,72). Bredvei skriver at himmelen Konfucius trodde på var den kristne, og på den måten tømmer han religionene for deres innhold og viser manglende respekt for disse eldgamle trossystemene. Han kaller også tradisjonell tro for en ”besettelse” de kristne må fri dem fra, og utbredelsen av deres mer profane overtro som ”Satan gikk tørrskodd mellom folket der (1975:96). Den fiktive virkeligheten blir fylt med kristne lignelser og motiver, slik som den bortkomne sønnen. De største motstanderne av kristendommen blir satt i et dårlig lys, noen med billige knep. Lærer Nordvestvind er en av de mest skeptiske til kristendommen og hans respektable, korte skritt blir fremstilt som om han setter seg selv over de andre i samfunnet. At en lærer kunne innta en slik holdning kan være realistisk, men fremstillingens holdning er inkonsekvent siden den kristne Bestemor har samme ganglag, men i motsetning til læreren blir hun fremstilt med stor respekt og går fri.

De fleste av de tradisjonelle kinesiske historiene Bredvei har innlemmet i sine bøker bærer preg av hans tilhørighet til det misjonerende litteraturfellesskap. De mange historiene blir ikke stødd jevnt utover i teksten, men samles i opphopninger som gjerne strekker seg over flere titalls sider. Med noen få unntak er alle såkalte *eksempelhistorier*²⁹, der sluttmorale er viktigere enn historien. Noen av historiene er spennende, men mange er bygd opp på en monoton måte ribbet for spenningskurver. Et gjennomgående tema er lydighet og forpliktelse til sine foreldre, i San-heimen fins sågar en hel bok med den typen fortellinger som Bestemor leser for barna. Siden Bredvei omtaler nedskrevne historier, kan denne narrative måten være original, og slik han selv ble fortalt. Likevel er plasseringen og persjoneringsen av disse historiene inne i bøkene om Lao-san et grep som i liten grad lykkes. Underlig nok handler ikke de to siste bøkene i serien egentlig om Lao-san. I *Lao-san forteller* er han til stede kun som muntlig forteller av historiene, og i *Lao-san – fortellinger fra Kina*, er også dette diegetiske nivået borte, og består kun av fortellinger.

Bredveis skildringer av det kinesiske livet er preget av høytider, og det kinesiske nyttåret blir beskrevet opptil flere ganger, med mange av de samme detaljene, som om bøkene ikke var en serie. Selv om repeteringen kan synes å være en glipp, klarer han å få frem barnas spenning. Spesielt er lykteprosesjonen sentral, hvor leseren kan se for seg en hale av lys, der forseggjorte, menneskestore lykter, formet som fantasidyr eller virkelige dyr, snor seg i skumringen ned mot elva. Hverdagen blir brukt som et ensformig bakteppe, som de dramatiske hendelsene bryter med.

Overgangene mellom årstidene er viktige hendelser i den store husholdningen, og samtidig noen av partiene som er best beskrevet. Man kan merke den store forventningen til en ny årstid. Her skildrer Bredvei skiftninger i naturen, samtidig som de praktiske forberedelsene gjøres. Noen bihistorier blir fulgt over flere bøker, men de er i stor del avsluttende. Det gjennomgående temaet er kampen i bygda mellom tradisjonelle religioner og kristendommen. Det mest eventyragtige innsalget i serien er røvere. Motivet kan ha vært ment som en realistisk skildring av en reell trussel i samtiden eller et spenningsøkende grep lånt fra gutteboksjangeren. Ellers opplever Lao-san storbyen da han rømmer med kommunistene, men er et mer realistisk brudd med hverdagen enn røverhistoriene er. Det finnes også noen situasjoner som ikke er like preget av den gjennomsyrende misjonen, og som tillater noen pauser: Barna leker ute på tunet og i skogkanten, de bygger store dyrelykter til prosesjoner og

²⁹ Eksempelhistorier har blitt brukt mye i kristne tekster, som misjonslitteratur og kristne barneblader. Disse moralske historiene skal lære, spesielt barn, om rette og gale valg, der de snille og fromme blir belønnet (Ramsfjell 1993:32).

de blir lagt til sengs. Noen av disse situasjonene er av de som er best skrevet, kanskje fordi de var kjente for Bredvei. Da Lao-san for en stund forlater bygda, overtar hans undringer om den verden utenfor bygda han aldri før har erfart, for de teologiske føringene fra fortelleren.

Det vestlige synet kommer ikke bare frem gjennom bruk av religion, men også ved bruk av betegnelser og forklaringer. Bredvei velger å forklare det ukjente med norske, kjente ord. De tradisjonelle overdelene de har på seg kaller han for busseruller. Dette er et bilde norske barn kan relatere til. Men ved å sammenligne kinesiske spisepinner med blyanter makter han ikke å skape en slik gjenkjennelse. Fenomenet var jo ukjent for norske barn, men sammenligningen gir et feil bilde siden handlingen som utføres ikke kan forbindes med blyant, som har en helt annen funksjon. Dette forsøket på å forklare med det kjente kan føre til unødvendig forvirring og fremmedgjøring.

Disse bøkene er vanskelig å la være å forbinde med deres verdigrunnlag. Språkvalget synes også preget av intensjonen og tiden. Betegnelser som "hvit rase" og "fremmed rase" er i dag politisk ukorrekte, og bruken av termen "muhammedanere", viser misoppfatning av islam. At Bredvei kaller kineserne for "gule" kan tilskrives datidens naive holdning. Jo Tenfjord skriver jo også at "noen barn er gule". Men holdningen som ligger i ord som "hedninger" viser en hierarkisering som er grunnleggende respektløs. Selv med vissheten om at deres religion kan spores lenger tilbake enn kristendommen, er holdningen bedrevitende. Liv Riiser skriver i sitt fremlegg om noen andre misjonsforfattere at ordene "hedninger" og "det mørke hedenskap" ble brukt av misjonærforfattere samtidige med Bredvei. "Debatten om kulturimperialisme kom etter deres tid, de er begge barn av en misjonsforståelse som er tradisjonell, enkel og rettfrem (Riiser 1993:54). Men hvordan kan man representere uten å respektere? Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

2.2.4 Lille E i Kina

Mathis Mathisens bok, som bare kom ti år etter den siste om Lao-san, viser et helt annet Kina. *Lille E i Kina* handler om ei lita jente som bor i Kina, men ser man bort fra den kulturelle bakgrunnen, kunne romanen likevel stått som en historie om et undrende barn, med sin egen lille verden, som sakte utvider seg. Mathisens forfatterskap for barn kjennetegnes ved hans overbevisende evne til å formidle en troverdig barnesubjektivitet. Spenningen ligger på det indre plan og blir fortalt i lavt tempo.

I sentrum står barnets følelser og nære relasjoner. E bor i storbyen Shanghai, men den merker leseren lite til, slik antageligvis også hun gjør. E beveger seg mest i nærmiljøet der hun er kjent; til parken for å sende opp drage er det lengste uten voksentsyn, som kunne fått

uheldige konsekvenser. Moren er togkonduktør og ukependler, så faren er den viktigste i livet hennes. Hun har (selvsagt) ikke søsken, men blir venner med gutten Feng, som hun går i barnhage med og leker sammen med i fritiden.

Selv om kulturspesifikke trekk blir beskrevet, utgjør de ikke noe tema i boka. Det sentrale er E selv og hennes opplevelse av ting og situasjoner, noe som blir eksplisitt uttrykt i romanen: ”Hun er i midten. Alt det andre er rundt henne, gata og de gamle murhusene, menneskene som ser på henne når de går forbi, byen som alltid beveger seg. Lille E er i midten” (7). Mathisen kombinerer et fysisk og et psykisk barneperspektiv. For E kan ting virke stort og skummelt. Hun lar følelsene påvirke oppfatningen av den ytre virkeligheten: ”Pappa er så stor med det samme han kommer, tenker hun. Etter en stund blir han mindre” (11). Forholdet til faren er nært, han tar seg tid til henne og forklarer henne alt hun lurte på. Fraværet av moren over flere dager gjør deres forhold mer fjernt, da E sin tidsoppfattelse er begrenset: ”i går, men det er liksom så lenge siden” (37). Moren er litt fremmed for henne, symbolikken i at E drømmer at moren sitter på toget som blir til en drage (24) viser at moren er mer i fantasien enn i virkeligheten. Lengselen vises ved at E leker konduktør (37). Avstanden gjør også at E blir litt sjalu på foreldrene: ”Men mamma og pappa er også litt dumme, syns E. De gjør seg til for hverandre og ler av alt mulig”(67). Men konflikten er ikke stor, de er en harmonisk liten familie: ”Hun ligger på pappas arm tett inntil mamma. Mamma er varm og myk, det lukter søtt av huden hennes. Mørket er stille rundt dem, de puster det inn” (66).

Boken starter med et kapittel som heter *Det var en gang ei lita jente*, som gir assosiasjoner til eventyr, der dette er en av de faste vendingene i sjangeren. Det gir også et signal om at det dreier seg om en fiksjon. E og Feng leker keiser og keiserinne i vedskjulet etter barnehagen da de blir sett etter av Fru Fu mens foreldrene er på jobb. E syns hun er litt skummel, selv om det er nabokona som hun har kjent lenge. Denne forestillingen forsvinner ettersom hun får vite mer om henne. *Løven* og *dragen* er gjennomgående motiver og blir konkretiseringer av henholdsvis virkelighet og fantasi. Disse er begge spennende og skumle dyr. Forskjellen er at løven finnes i virkeligheten, og derfor er E litt redd for at det er en under senga. Hun innbiller seg at det er sant, og tror nok på det til å fortelle det i barnhagen, men da sier de andre barna at hun lyver. Dette blir en overgang til at barna på en fin måte blir forklart forskjellen mellom å ha fantasi og løgn av læreren: ”uten fantasi hadde det ikke vært noen eventyr eller bøker med rare fortellinger” (16). De lærer også at dragen er et gammelt kinesisk fantasidyr – ”ingen av barna er redde” (15). Denne læringen virker ikke påtvunget og opplagt pedagogisk med henblikk på leseren, men som en naturlig del av teksten. E møter både løver

og drager senere i boken. Løvene holder til på sirkuset de alle besøker til slutt i teksten, og dragen kommer i form av en lekedrage E og Feng sender opp på himmelen, og som nesten farer av sted med E. Disse to hendelsene er de mest spennende som E opplever, og episodene skiller seg veldig ut fra det hverdagslige.

Det er mye lek i romanen, noe som er en stor del av en femårings liv. Men E må også lære i barnehagen, og når de er med Fru Fu ut av byen lærer de om den nære historien og litt av hva kommunismen innebar. Skriftspråket blir på en undrende måte konkretisert. E undrer seg over bokstavene hun ikke kan. ”Skrifttegnene likner små mennesker som bærer bord og stoler på skuldrene, men det er ikke det de betyr” (30,31). Hun er akkurat i fasen til å knekke koden fra det konkrete til det abstrakte nivået. Hun ser noe med fantasien sin, men vet likevel at det ikke stemmer. Kinesiske tegn gir større rom for konkretiseringer enn det latinske alfabet, ikke bare fordi tegnene ikke er like abstrakte, men også siden hvert tegn har en egen større mening. Denne konkretiseringen blir tatt fint opp igjen i illustrasjonene av Dang Van Ty som bruker en asiatisk inspirert kalligrafisk stil i svart-hvitt. På tegningen av E, Feng og Fru Fu på gravplassen minner bladene på trær og busker om kinesiske tegn (57). Slik brukes også lyden av kinesiske ord: ”Ni hao, hilser pappa på naboene” (8) uten at det forklares hva hilsenen betyr.

Mathisen makter å flette inn fakta om Kina uten at det dominerer eller stikker seg ut i teksten. De fleste er naturlige følger av hendelser i boka. Faktaopplysningenes vanskelighetsnivå tilsvarer målgruppen, som er uttalt 6-10 år. Det er ingen eksplisitte leserhenvendelser, men man merker at den implisitte leseren er et vestlig barn: ”Byen er Shanghai, og landet heter Kina (7,8). Teksten er nær og hverdagslig. Det bidrar til at de ytre, spennende tingene virker større, uten at de får dominere, slik de får i mange andre *ktu*-bøker. Mange bøker om fremmede land kan ha en tendens til kun å ville legge vekt på det som er spesifikt for den kulturen, som for eksempel festivaler, som ikke speiler hverdagen i det virkelige livet.³⁰

Det kulturspesifikke kan sies å operere på fire ulike nivåer, som kan sammenlignes med de kinesiske eskene E får av Feng (72). I den minste esken er et speil, der E kan se seg selv. Så utvides det til det mindre kjente, og deretter til det enda mindre kjente. Det første nivået er at objekter som *E kjenner til*, som spisepinner, grønn te og kinesisk hage får være en del av hverdagen, uten å bli eksotisert eller forklart. Det andre er at elementer som er *fremmed for E* blir knyttet til ytre spenning, også fordi leseren da erfarer Es opplevelse av det hun blir

³⁰ Selv om enkelte land, for eksempel India, har flere religiøse høytider enn i Norge.

fortalt: om den kinesiske muren, alle kanalene innover i landet, og om deler av den kommunistiske nære fortiden. At faren er fortelleren om noe av disse, henger naturlig sammen med morens arbeid. Det tredje nivået er *fantasinivået*. E blander i noen tilfeller dette med det andre nivået. For henne kan konkrete ting hun aldri har sett være like abstrakte som fantasi, slik som moren i drømmen. Ellers tilhører drager, keiseren, keiserinnen og løven dette nivået. De kan E fantasere om, og beskrivelsen av lekedragen som barna sender til værs blir et symbol på denne uklare overgangen: ”Langt der oppe står draken og rister seg, pisker vilt med halen”. Besjelingen vises også i det handlende verbet i kapitteloverskriften ”Draken rømmer” (35) og i at E og Feng i ettertid tenker på hvor den nå bor og at den legger egg (48). Til slutt er det fjerde nivået som ligger *utenfor Es kunnskap*, og som er rettet mot leseren:

ettbarnspolitikken som forklarer hvorfor ingen av barna har søsken (25), de kinesiske ordene, og den ene kanskje banale opplysningen om at ”Lille E og alle som bor der, er kinesere” (8).

Selv om E bor i Kina, handler fortellingen i større grad om ei lita jente og hennes omgivelser enn om Kina. I forhold til fortellingens kvalitet kunne hun like gjerne bodd i et annet land. Selv om det ikke nødvendigvis er intensjonen, kan man ut fra de fleste av Mathisens bøker om barn i andre land fornemme en sterk ”inni er vi like”-mentalitet. Den barnlige undringen og leken er universell, så lenge barna blir gitt rom til det, både i virkeligheten, så vel som i fiksjonen. En bekreftelse på påstanden om likhet finnes på baksiden av boken: ”En god og stemningsfull historie fra en fremmed verden som kanskje ikke er så ulik vår likevel.”

2.2.5 Saras reise

Denne boken, den første i en trilogi, har et i norsk barneboksammenheng sjeldent utgangspunkt: ei jente med britisk etnisitet i India. Tittelen referer ikke til en reise hun *gjør til* India, men *i* India. Boken holder seg innenfor rammene for oppgaven, som ekskluderer vestlige reisende: Sara kjenner ingen annen kultur enn den indiske. Hun er født og oppvokst i storbyen Calcutta.

Sara er elleve år og skal ut på en reise med toget til sin dai-ma (jordmor) i Benares for å få vite en hemmelighet: halvbroren hun aldri har møtt. Reisen kan også ses på som en *rite de passage*. Hun skal kutte snoren som alle indiske barn har rundt livet som beskyttelse mot det onde øyet. Den avdøde moren har bedt henne dra til dai-ma når hun blir elleve. I brevet moren har lagt igjen hos dai-ma står det: ”Dette er din innvielsesreise, Sara[...] Dette er reisen du gjør mellom tiden som pike og tiden som kvinne. Det er en mamma som skal innvie datteren sin. Jeg kan bare gjøre det ved å gi deg dette brevet” (204). Reisen kan også ses på som en

slags regresjon: Hun reiser tilbake til jordmoren, som er mer enn en fødselshjelper, og til stedet der hun ble født. Benares er Indias midtpunkt, dens navle (183). Hun må tilbake til utgangspunktet for å kunne komme seg videre, og for å finne ut av familiehemmeligheten.

Sara er, i flere anliggender, ikke et vanlig indisk barn: foreldrene er britiske, hun har langt, lyst hår og lys hud. Familiesituasjonen er spesiell siden moren er død, og faren sørger, rømmende inn i mørkerommet. I tillegg ulmer en vond sannhet – moren var utro for noen år siden og har fått et barn som ikke bor sammen med dem. Det er dette Sara skal få vite mer om. Hun er ei jente som tenker mye og funderer over verden. Hun er allerede i ung alder en menneskekjenner, og skaper seg hemmelige bånd til flere av dem hun møter i togkupeén. Helt fra leserens første møte med Sara er inntrykket at dette er ei helt eksepsjonell jente. Faren sier: ”Hvorfor er du for eksempel så gammel når du er så ung? Spør dai-ma om det fra meg” (33). Faren er en annen grunn til at hun reiser. Hun håper at han kan komme over sorgen om hemmeligheten blir fri.

Saras reise er langt fra en tradisjonelt fortalt barnebok. Fortellermåten og språket er modernistisk, og stilen kan karakteriseres både som intuitiv og fragmentarisk. Deler av teksten foregår langt inne i tankene til Sara: refleksjon og introspeksjon er viktigere enn den ytre handlingen. Men selv om Saras tanker har en stor stemme i boken, blir synsvinkelen aldri hennes personlige. Den autorale fortelleren er absolutt til stede, og overgangene mellom disse perspektivene kan synes uklare, siden stilen gjør at markørene i mange tilfeller utelates. Sæther skriver veldig poetisk: Hun personifiserer alt fra dyr til abstrakte størrelser som mørket. Hun overdriver og generaliserer, og noen sekvenser blir nærmest aforismer: ”Det er her alle ord er eldst og sterkeste. Her er det stillest også” (183). Det er en sakte tekst, og stilen passer godt til det reflekterende innholdet. Noen passasjer kunne i verseform fungert som lyrikk. Wera Sæthers særegne språklige uttrykk får frem holdninger og synsvinkler som kan virke annerledes enn de vestlige. Slik fungerer stilen godt som en åpner til kulturell relativistisk betraktningssmåte.

Sæther bruker mange futurumsformer, som gjør teksten mindre konkret og mer ambivalent. Noen ganger bruker hun naive, barnslige ord som: ”de var nakne og forte” (28). Barnlighet i språket kommer også gjennom repetisjoner av ord: ”En gang hadde mamma sagt at det ikke bare var en mamma som kunne være mamma” (60). Repetisjonen av ordet ”om” (81) blir anaforisk og viser en barnlig iver: Sara vil vite mer om halvbroren sin. Bruken av et slikt språk bidrar også til å gjøre barnesubjektet mer troverdig.

Birkeland skriver at ”Det viser seg at dei forfatterane som greier å fange inn og formidle erfarings-horisonten[sic]til ungane, også lagar dei mest interessante

miljøskildringene” (Birkeland m.fl. 2002:316). Wera Sæther fremstår som den av forfatterne, i denne oppgavens utvalg, som kjenner best til den kulturen det skrives om. Fortelleren viser en inngående kunnskap om indisk kultur, en egenskap også Sara besitter. Denne rikdommen øses det fra, men selv tatt i betraktning at Sara vokser opp i et miljø som stimulerer denne interessen, virker Sara i overkant moden. Det virker som om vitensnivået ikke har blitt adaptert. Noen av Saras utsagn og tanker blir stående som mystiske eller nesten profetiske fragmenter, løsrevet fra sammenhengen, og kan med sin fortettede mening bli stoppere i teksten. Til og med hijraene syns hun er uransakelig, de kaller henne for sadhubarn (83-87). Noen av disse tankene vil nok for mange barn i alderen boken er beregnet for (fra 10 år) bli for abstrakte og høytsvevende, og står for alene til å makte å skape sammenheng i tankerekker. Kanskje har forlaget også tenkt på det, siden neste bok ikke angir en spesifisert målgruppe. Selv om boken har en fri og åpen tone blir flere sentrale opplysninger hintet om, men holdt tilbake. Slik drives handlingen fremover og skaper, om ikke spenning, så en forventning.

Man bør aldri undervurdere barn og hva de kan ta til seg av kunnskap. Ei heller er det nødvendig at alt blir oppfattet. Men en tekst som *Saras reise* har ganske lite ytre handling, mye introspeksjon, en spesiell fortellerstil og et avansert kulturelt vitensnivå. Den er godt skrevet og representerer India på en utmerket måte, men jeg vil tro at teksten er vevet så tett sammen at mange barn ikke vil klare å trenge gjennom.

Det er også andre elementer enn stilen som viser at dette er en moderne barnebok. Foruten det troverdige barneperspektivet er symmetrien i forholdet til faren ikke slik man finner i tradisjonelle fortellinger. For det første kaller hun faren ved fornavn, og det er ikke fordi han er fremmed for henne. Han beordrer henne ikke, forholdet er dialogisk, og selv om han har vanskeligheter med å dele følelsene om moren med henne, er han åpen og behandler henne med stor respekt. ”Slik sett kan teksten lesast som ein *mottekst*[...]Den opne samtalen [...]der den vaksne er villig til å lausrive seg frå å vere eksperten”(Birkeland m.fl. 2002:332). En annen motfortelling er at den handler om en slags motsatt innvandring, et vestlig barn (selv om Sara er annengenerasjonsinnvandrer) til et østlig land.

Ut fra denne uvanlige bevegelsen som ble gjort av Saras foreldre, kan man bedyre at Sara er en omvendt, eller utradisjonell slags *mimic man*. For selv om hun føler seg helt indisk, er hun et fremmedelement, og alle ser på henne som en gud og spør hvilket land hun kommer fra. ”Hvorfor måtte alle spørre etter landet hennes? Det hun hadde inni seg var noe helt annet enn landet” (104). Familien har ikke integrert alle indiske skikker i hjemmet, som fortsatt er preget av mye vestlighet. Hun er en kulturell hybrid, ”*almost the same, but not quite*” (Bhabha

1994:86). Sara føler seg indisk, men likevel er hun usikker på identiteten, boken forteller fragmentert om bestemoren i England, en tilknytning Sara forkaster. Bestemoren blir en antitese av dai-ma, selv om Sara ikke (ennå) har møtt noen av dem. Hennes oppfatning baserer seg på hva hun har hørt, hovedsakelig fra moren. Sara kan mye om indiske myter, mange lært gjennom morens interesse for tradisjonell indisk sang, som ofte handler om gudene. Siden hun ikke er vokst opp i en ekte indisk kultur, men bare en hybrid kultur, kan identiteten ikke sies å være autentisk.

I Benares ser leserne europeere gjennom Saras indiske øyne, ”en rosa-hvit mann med hengende hårkladaser[...]Dai-ma sa at mannen prøvde å etterligne guden Shiva, og at mange fra Europa gjorde det samme” (172). Han er en virkelig *mimic man*, som har forvillet seg inn i mytologiske vrangforestillinger. Hun ser også med undring på noen unge, europeiske jenter som viser mye hud (173).

Hybriditet bryter ned grenser mellom dualiteten ”oss” og ”de andre”, og kan derfor bli oppfattet som en trussel (Bhabha 1994:114). Hybriditet er en kategori som kan skape rom for opprør og nytenkning. I kontaktsonen skapes det som ikke hører hjemme i noen av de gamle verdenene, og det kan tvinge frem et nytt perspektiv på gamle tanke-systemer. Sara som er en liten jente utgjør ingen reell trussel for det indiske samfunnet. Men hun viser stor evne til å påvirke folks liv. Hun er i mot kasteskillet og tror virkelig på likhet. ”Alle ble født på møkkete måter.[...]Alle var nakne på det tidspunktet (132)., er hennes forsvar når noen på toget gjør narr av dai-mas lavkasteyrke.

Selv om begrepet hybriditet opprinnelig er biologisk og identitet er en kulturell kategori, er disse begrepene knyttet tett sammen. I *Saras reise* er hybriditeten for det meste kulturell, men den biologiske finnes også: halvbroren Pradip er halvt indisk og halvt britisk. ”Han var mørkere enn hvit og hvitere enn mørk i huden fra begynnelsen av” (225). Samtidig befinner han seg i en posisjon mellom Sara og Uma: Han er fattig og bor med dai-mas datters familie. Men samtidig kan han alle bokstavene og går på skole. Sara har vokst opp i et hjem som også blander religioner: ”elefantguden Ganesha og en liten statue av Maria og Jesubarnet” (19). Sara blir sett på som en gudinne, også av Uma, men ser kanskje selv sin egen mor som gud, om ikke annet som en helgen. Hun var nok også et uvanlig menneske. Moren arbeidet som oversetter av bøker, men den store lidenskapen var indisk tradisjonell sang. Hun var en selvstendig kvinne, og det var i møte med en sanger at hun var utro og som følge ble gravid med Saras halvbror. Moren kom som 11-åring, samme alder som Sara er i boken, til India. ”Jeg var et fremmed barn i India, hadde Mamma sagt. Mens du, Sara, du er et barn av India” (20). Saras hybriditet gjør det kulturelle aspektet ved romanen ambivalent.

Man kan hevde at indisk kultur legger mer vekt på åndelighet i forståelser og avgjørelser, også i hverdagen, enn i mer sekulariserte deler av verden. Dette kommer frem i Sæthers romaner, men det spørres om det er representativt for hele den indiske kultur, som også er i endring. Ved å knytte nesten alle avgjørelser og hendelser opp mot det åndelige eller utenforliggende årsaker, så er hun kanskje med på å forsterke den stereotype dikotomien Said beskriver: Østen som urasjonell og Vesten som rasjonell?

Øyet er et sentralt symbol. Ikke bare det fysiske, men det onde øyet og farens tredje øye, kameraet. Det siste ordet i boken er ”øynene” (236). Øynene blir symbol på det å legge merke til og bli kjent med andre mennesker. Flere aspekter av øyet blir diskutert i kapittel 3.

Sara drar ut på reise for sin egen del. Det er individet som søker en del av sin identitet, en del som har manglet i puslespillet hennes. Hun har lovt den døende moren å reise, for da er den eneste som vet om hemmeligheten. Den viktigste ytre hendelsen i *Saras reise* er at hun møter Uma og moren hennes på toget. Dette flyktige møtet skal utvikle seg til et vennskap som skal berøre flere menneskers og deres forhold. Klisjeen om at øynene er sjelens speil gis her konkret mening ved at Sara vet med en gang hun ser Uma i øynene at de har noe spesielt. De blir låst i hverandres blikk: ”Jenteungen [Uma] sa ingenting. Sara ikke noe heller. De hadde bare øyne” (99). Etter møtet holder de kontakten med brev. Selv om de er ulike, har de viktige fellestrekk: Begges mødre sang, men Sara har mistet sin mor. Uma har mistet lillebroren, og Sara leter etter sin.

2.2.6 Umas øyne

Mens det i *Saras reise* er Sara som er subjekt, og handlingen dreier seg om hennes reise, er det i denne boken, som tittelen tilsier, Uma som overtar hovedrollen og synsvinkel. Selv om den også inneholder en nesten like lang fysisk reise, står ikke den like sentralt. Anslaget i boken er: ”Det er jeg som er Uma. Jeg er øynene til mamma” (9). Hun lever i en annen indisk virkelighet, som er mer representativ enn Saras.

Likevel får også Saras stemme komme til orde, og boken er historien om forholdet mellom de to jentene som møttes på toget. Der *Saras reise* mest handler om identitet og undring, er dette en noe mindre poetisk bok, der den konkrete handlingen tar mer plass. Boken tar opp problemer som er utviklingsbaserte og kollektive: om Uma som vil lære å lese, og om moren hennes som er blind. Fortellerstilen er den samme, men selv om *Umas øyne* ikke er så introvert som *Saras reise*, er den like nær og undrende. Den er en frittstående oppfølger til *Saras reise*, men tar opp handlingen der den forrige slutter. Det tas ett steg tilbake der Uma forteller om sin bakgrunn, men fortsetter så med brevet Sara lovt å sende, og

med at Uma og moren drar på besøk til Calcutta. Jentene vil ha mer tid sammen for å bli kjent, men det er også med et håp om at en lege vil se på øynene til Umas mor at de drar dit.

Denne boken er tydeligere todelt enn forløperen. Jentene har fått en spesiell kontakt, men ellers er livene deres totalt forskjellig. Det er gjennom Umas underlige møte med Saras verden at denne forskjellen fremtrer. Sara bor i en storby, i en gate, i et stort hus. Hun er rik og går på skole. Hun er lys og savner moren sin. Hun kaller faren sin for Sebastian og behandler Uma likeverdig, selv om de helt tydelig er av ulik sosiale lag. Til motsetning er Uma analfabet, og hennes dag består i å leie den blinde moren som synger på togene. Hun er fattig og lavkaste, og bor i et lite hus av leire i en liten landsby. Mormoren, faren og broren er døde, så moren er alt hun har.

Det finnes likevel fellesnevner: De tar begge vare på sin ene forelder, og sangen er en livsnødvendighet for dem, en forutsetning de begge har fått fra mødrene sine. Kjærligheten til fortellinger er også noe jentene har felles. Umas bestemor var en stor, tradisjonell fortellerske, og Sara har fått fortellingsgleden både fra moren si, som var oversetter, men også fra faren, som forteller gjennom bildene sine: Kameraet er som nevnt også et øye. Jentene er begge kunnskapstørste, og de har noe som tynger dem: Uma vil bli fri fra plikten, mens Sara vil sette hemmeligheten fri. De har et spesielt forhold til en gammel person som de har lært mye av, Uma til mormoren (som også var jordmor), og Sara til sin dai-ma.

Selv om de er venninner, skildres et avtagende asymmetrisk forhold mellom dem.

Første gang de møtes ser Uma Sara som en gudinne:

Det eneste hun så var det skinnende lyse håret som var vidunderlig. Det lignet et eventyr som mormor kunne fortalt. Men jenta var virkelig. Det gikk an å ta på henne. Uma kunne ikke det. For jenta var skinnende. Og Uma var bare Uma (18).

Men dette synet endres gradvis. Sara har aldri sett på Uma som noe annet enn ei jente med pene, store øyne. Umas underdanighet forsvinner sakte, men det tar tid, siden kastereglene er en dyp kulturell norm. Hun må gjennom tillitserklæringer lære hvor viktig hun er for Sara. Moren til Uma er også overrasket over egaliteten i huset, selv om hun har fått bekreftelse på at Sebastian vet ”hva slags folk de er”, spør hun: ”Skal vi spise på samme sted, dada?” og får til svar at: ”Ja, i dette huset spiser alle på samme sted” (183), og hun blir sammen med Uma kalt reddende engler.

Fortellingen gir et nyansert syn på den indiske kulturen. Mye skildres som om fra innsiden av kulturen, der det vestlige blikket blunker, og alt virker innlysende. Andre elementer blir forklart noe mer, men likevel ikke på en ukomplisert måte, det bare nevnes. Selv om det er en kulturell relativistisk holdning i boken fremstilles ikke bare fordelaktige sider

ved kulturen. Lite uttales eksplisitt, men ved denne motsetningen mellom jentene blir flere sider av begge kulturene belyst. Den vestlige mest gjennom Saras britiske mormor, og hva Sara forbinder med England: ”I det landet er det penger og renslighet og orden i huset og en masse snø isteden (170). Spesielt kastesystemet og det patriarkalske samfunnssystemet kritiseres gjennom fortellingens likhetsidealer. Mens Saras familie har kunnet velge det beste fra hver kultur – demokrati og egalitet fra den vestlige, og sangkulturen, varmen og det åndelige tilsnittet fra den indiske, er det et valg de fleste indere ikke kan ta. De har verken økonomisk eller sosial trygghet til å kunne forlate sin plass på samfunnets stige.

Besøket i Calcutta blir et slags forum der de nærmest blir tvunget til å snakke om de som har gått bort. Sebastian har før ikke villet snakke om moren Rita med Sara. Men sangen til Umas mor minner ham om kona. ”Jo mer de forteller, desto mer blir igjen å fortelle. Det blir ikke tommere, men fullere isteden” (203). Uma og moren er der i mange dager. Påskuddet er at hun skal lære seg bokstavene av Sara, men så kommer gudinnefesten da man ikke kan reise. Denne pussige konstellasjonen fungerer som en samtalegruppe, en sorgventil. Samtale og samvær hjelper, så gjør også det å få øynene opp for andres liv, både gleder og vanskeligheter. ”Det er annerledes enn før i Shakespeare sarani[der de bor]. Det går an å løpe der” (238). Når besøket er over, har mange biter falt på plass. Boken toner ut som en langsom utzooming: ”Mamma synger mens hele Calcutta blir mindre enn øyet kan se” (260).

2.2.7 MammaRitahuset

Der *Umas øyne* slipper, fortsetter den (foreløpig) siste boken om de to jentene.

MammaRitahuset. Uma og moren er tilbake i landsbyen sin etter besøket i Calcutta.

Synsvinkelen er mest Umas, hvis store mål er å lære seg både å lese og skrive bokstavene. Tittelen henspeiler på huset som Uma og moren får i gave av Sebastian. Det er bokens prosjekt: å bygge huset og å samle alle de menneskene som er viktige for dem der. Sara vil fullbyrde sitt oppdrag med å forsone partene som moren skadet, både faren, halvbroren og hans far. De samler alle som har betydd noe for Saras mor i dette huset. Mormoren til Uma har sagt at et hus må ha mange i magen. Dette prosjektet, som Sara og Uma samarbeider om, tar over for Umas lesing.

Sæther bruker *tråden* som symbol på forbindelsene mellom mennesker: Den kan lett kan ryke, men det er viktig å flette sammen folks ulike tråder (71). Uma klarer å lokalisere Ritas elsker, og etter vesentlig brevveksling klarer de å samle alle som har betydd noe for moren til Sara eller for Sara: Sebastian, Baba (faren til Pradip), dai-ma, Sara, Pradip, niesen til Baba, Uma og moren til Uma. Det er avgjørende at dette nettverket skal fungere. Men det

oppstår også nye tråder: Baba og moren til Uma er begge sangere og lærer hverandre nye sanger. Sluttet er åpen, og det blir ikke konkludert med at alle aksepterer hverandre og lever lykkelige alle sine dager, men med at Pradip spør faren om han vil synge en sang til ham, som er en anerkjennelse av ham og et forsøk på kontakt. Slik er boken like mye en begynnelse som en slutt.

Men denne tredje boken fungerer også som en oppklarer der flere elementer fra de to foregående bøkene nøstes opp. Rita døde (antageligvis) av føflekkreft, og broren til Uma av malaria. Noe av grunnen til at disse opprinnelig engelske menneskene bor i India blir også avslørt. Sara liker ikke mormoren som fremstår som imperialistisk og følelsesløs (72), og som mener engelsk er det beste og viktigste språket, og ikke kom til India da datteren døde. Gjennom Umas skolelærer forklares også deler av den britiske imperialismen, men også at alle utlendinger ikke er som koloniherrerne. Farge er både renning og innslag: hud er lyserosa, hvit eller brun, som den røde kjærligheten vever sammen. Temporaliteten er mer eksplisitt i denne boken, og vi får vite at det er et år siden Saras reise og omtrent fire måneder siden Uma og moren var i Calcutta.

MammaRitahuset blir ikke bygd bare for at de skal få til dette treffet, men er ment brukt som skole i ettertid. PappaSebastianskolen, vil Uma kalle den, siden det er han som har betalt for huset. Sæther belyser indiske skolepolitikk og lover, og det faktum at alle barn ennå ikke kan lese og skrive. Dette store, generelle problemet blir da heller ikke forsøkt løst, men ved at Uma bestemmer seg for å bli lærer skjer endringer på individnivå.

De to jentene blir i denne romanen skildret på en mer egalitær måte. Gudinnesynet på Sara er nesten borte, i hvert fall fra Umas side. Som i mye annen barnelitteratur er det de to jentene som ordner opp, men i motsetning til hva mange andre barnehelter utreder, er det en realistisk og udramatisk gjennomføring: De får mennesker som berører hverandres liv til å møtes. Selv om gjerningen springer ut fra MammaRitas ønsker, er det likevel de to jentene som setter planen ut i livet. ”Alt må ikke være slik det alltid har vært” (173), blir en motstand til gammel tankemåte om at alt må være slik det alltid har vært, som ikke bare gjelder indisk tankegang, men også i stor grad på den vestlige. Når alt kommer til alt er det viktigste mennesker man er glad i, men å ta kontakt kan være en dørstokkmil.

2.3 Paratekstuell analyse

Utseendet til skjønnlitteratur for barn skiller seg som regel mye fra de som er ment for voksne. Forsider er ofte fargesterke og har illustrasjoner som gir signal om bokens historie.

Faktabøkene skiller seg ofte ut ved å innta andre formater, men også ved at mange har fotografier i stedet for tegninger, uten at dette er en kvalifiserende sjangerindikator. De *paratekstuelle*³¹ elementene er i høy grad med på å skape et inntrykk hos leseren. De gir signaler om hva man kan forvente av teksten, og er med på å forme oppfattelsen av boken.

Ktu-bøkene har alle forsider som viser at handlingene er lagt til India eller Kina. Ser man med bokhistoriske øyne på *ktu*-bøkene kan man se, som i Tenfjords sang, at de er forskjellige utenpå. Lao-san-bøkene er preget av tegninger av forskjellige personer med sørøstasiatiske trekk. Inne i bøkene finnes også illustrasjoner i svart-hvitt. Disse er tidstypiske, siden de viser de mest dramatiske hendelsene, lik datidens guttebøker gjorde. Størsteparten viser personer uten en miljøkontekst. At det for eksempel ikke finnes en eneste tegning av gården der de bor, som gjennom de fleste bøkene er senteret for livene deres, er underlig hvis opplysning er intensjon, og siden man jo har valgt å illustrere. Tekstmessig er også miljø minimalt skildret, noe som samsvarer dårlig med hva Bredvei skriver i flere forord: At han skriver for at (norske) barn skal lære om Kina.

Lille E i Kina viser mer av det kinesiske miljøet, selv om det skjer enda færre dramatiske hendelser i hennes liv. Handlingen på forsiden er derimot ganske dramatisk, hentet fra episoden da dragen nesten flyr av gårde med E. Tittelen forteller at boken handler om et lite barn i Kina. Dette er den sterkeste geografimarkøren av alle bøkens titler. De røde bokstavene, der "E" i tillegg er skrevet stort med en kalligrafisk stil, på dus bakgrunn, gir et sterkt signal. Derfor har ikke illustrasjonen mange elementer som henviser til kinesisk kultur. Det lille huset i høyre hjørnet gir et hint om et fremmed land. Inne i bøkene derimot får man, som nevnt i analysen, assosiasjoner til asiatiske tegneteknikk. E tegnes inn i nærmiljøet sitt, men som i teksten, kommer ikke storbyen til syne. De mest spennende situasjonene, som sirkuset, blir illustrert, og det blir også morens hjemkomst, i en tegning som karakteriserer bokens tilnærming: Moren har satt seg ned på huk for å komme på Es nivå, og de har en nær og varm omfavnelse (65).

Veien til Agra er den av bøkene som har kommet i flest utgaver, og som man kan se at også har hatt en utvikling. Førsteutgaven har et knall gult omslag, og det er en elefant som preger forsiden, med noen små mennesker rundt og oppe på ryggen. På utgavene fra 1979 og 1998 pryder Lalu og Mayas undrende blikk på en slangetemmer den noe dusere, oransje bakgrunnen. Fokuset kan her sies å gå fra et avstandsbilde av den eksotiske elefanten, til et nærbilde av barnas undring. I boken finner man tegninger som viser troverdige miljøer fra

³¹ Paratekst er de deler av den fysiske boken som ikke er selve teksten, men illustrasjoner, forord, baksidetekst, kolofonside, fargebruk, kommentarer av andre enn forfatteren etc. (Genette 1997)

dette området. Noen av menneskene er litt skjeve i øynene, og ellers skildrer de skisseaktige svart-hvitt tegningene fint, både de nære, hverdagslige elementene, men også Taj Mahal, som ikke er en del av hva barna opplever. Noen dramatiske hendelser har kommet til uttrykk med blyanten, men langt fra alle.

Den hvite bungalowen viser også frem et dyr på forsiden: en bøffel med en mager gutt på ryggen. Denne scenen er ikke hentet fra bokens innhold, og det faktum at han har turban på hodet er misvisende. Det er bare sikker som bærer turban på hodet, og da ikke gutter i den alderen. I tegningene inne i boken er det i tillegg til svart og hvitt, lagt til en gul farge. Den får læreren til å se sørøstasiatisk ut (39), men ellers er guldfargen med på å understreke tørken. Bruken av svart får på noen tegninger menneskene til å se mørkere ut enn som indiske. Når de i tillegg er veldig tynne, noe som samsvarer med situasjonene de er i, får man assosiasjoner til sultofre (8). De tørre greinene som er med på mange av illustrasjonene gir et troverdig inntrykk av hvordan det er i India etter lang tid uten regn.³²

Wera Sæthers bøker inneholder ingen tegninger inne i teksten, noe som heller ikke er vanlig i dag for den målgruppen de er rettet mot. I *Saras reise* gir de gule sjatteringene på forsiden assosiasjoner til støv og varme. Bruken av fotografi er egenartet, men det har blitt bearbeidet med noe som kan se ut som et gulfilter, så det signaliserer ikke ”faktabok”. Dette motivet står sentralt i handlingen, og man kan forstå bildet som det Sara har med seg i ekstrahjertet rundt halsen. Et element som er spesielt med *Saras reise* i forhold til de andre bøkene, er en slags verifisering av forfatteren på baksiden. Det står at hun ”har gjennom mer enn 20 år hatt et nært og kjært forhold til India”.

Oppfølgerne har blitt utformet over en annen lest, der fargene kan kalles mer stereotype, mer ”Bollywood og sari”. Den sterke paletten er brukt på *Umas øyne* og *MammaRitahuset*, som i motsetning til *Saras reise*, har symbolske tegninger. På *Umas øyne* er det et øye, et tog og en konvolutt, og på *MammaRitahuset* to jenter i silhuett, en lotusblomst og huset. Mens det bakpå *Saras reise* står at den er for barn fra 10 år, står det på tittelsiden i *Umas øyne* at det er en ”roman for barn og alle”. Både den og *MammaRitahuset* er kategorisert av forlaget som ungdomsromaner. Denne kategoriseringen gjør at de fargeintense omslagene skiller seg enda mer ut, da ungdomsbøker som regel har et mer dempet uttrykk enn de for yngre barn.

³² Basert på egen erfaring. Jeg var i Nord-India over en lengre periode våren 2003. I Uttar Pradesh hadde det ikke regnet monsun på fem år. I visse områder lå store elveløp tørre, jorden hardnet og sprakk, og vegetasjonen var gul.

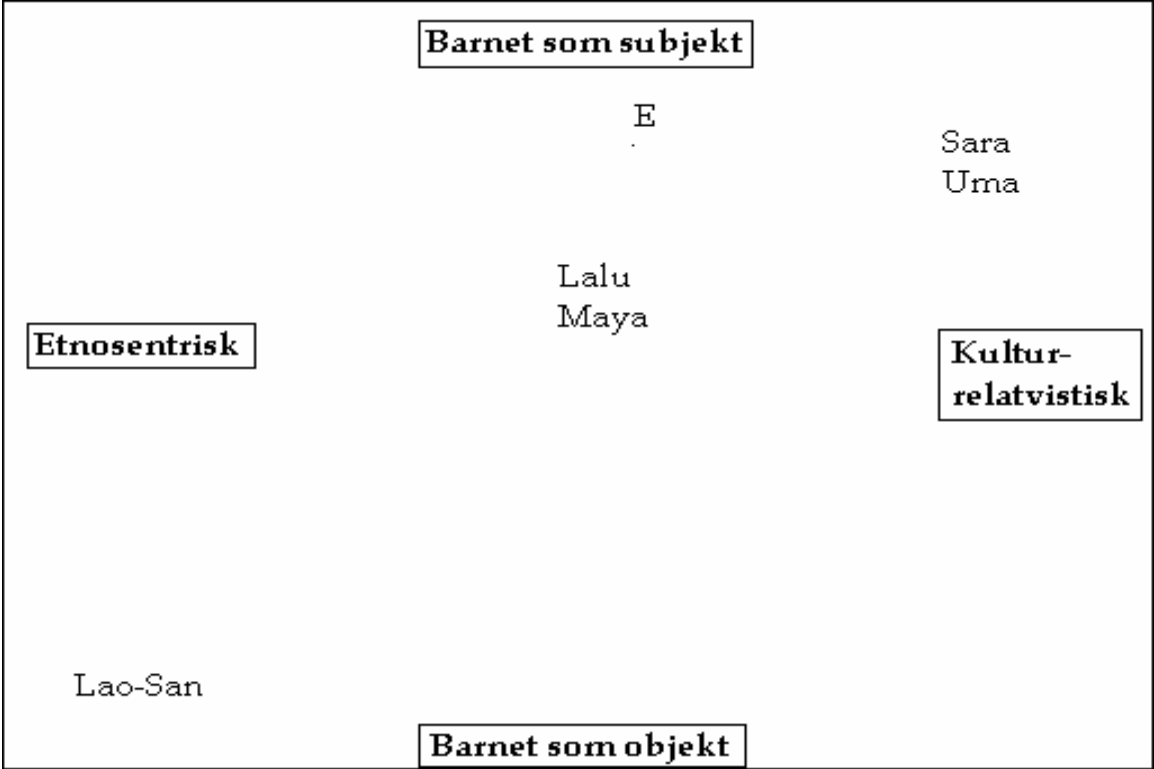
Sommerfelts og Bredveis bøker skiller seg ut på en spesiell måte. De har både ordliste og forord (ikke *Den hvite bungalowen*) som viser at i de eldste bøkene har behovet for forklaringer vært størst. Som nevnt i analysen dreier forordet i *Veien til Agra* seg mye om handlingen. Men Sommerfelt henvender seg også til barneleseren og forteller om at ”Indiske barn er vant til å døye mye og ta imot de gleder som byr seg langs en støvete landevei. Det er kanskje flere enn du ville trodd” (7). Den andre henvendelsen til leseren er om at boken snart begynner, og at det er ”liste over vanskelige ord” (7) på siste side. I disse *ktu*-bøkene er det ordlister for å forklare vanskelige og fremmede ord, såkalte *metonymiske hull*. Begge disse paratekstene vil diskuteres senere.

2.4 Tekstene i et kulturtolerant felt

Disse tekstene sprer seg utover nesten hele tidslinjen til *ktu*-bøkene. Men det finnes også en spredning i forhold til fortellerstrategier og hvordan tekstene forholder seg til aksene mellom *kulturrelativisme* og *etnosentrisme*, og om de behandler barn som *subjekter* eller *objekter*. Som jeg skal komme inn på i det neste kapittelet har det kulturelle perspektivet på fremmede kulturer en innvirkning på hvordan man forteller. Mer om forfatterens rolle som formidler av den fremmede kulturen vil jeg ta opp i kapittel 4. De fire forfatterne har både ulike ståsteder og skrivemåter, noe som kommer til uttrykk i tekstene. Når man skriver om barn i andre land er det mange faktorer og begrensninger som spiller inn. Tekstene utgjør et lite utvalg blant *ktu*-bøkene, men jeg vil hevde de viser ganske representative endringer i forhold til problemstillingene. En helt klar todeling er ikke mulig, men fra Bredvei og Sommerfelt til Mathisen og Sæther er det flere grunnleggende verdier som blir vektlagt ulikt.

Beskrevet med ord kan noen nyanser mellom de ulike bøkene være vriene å oppdage, så en grafisk fremstilling som baserer seg på analysene viser hvor de ulike tekstene befinner seg i forhold til hverandre. Selv om jeg har foretatt vurderinger, er ikke variablene kvalitetsmarkører. Ut fra tekstanalysene kan koordinatene *Barnet som subjekt* og *Kulturrelativistisk* virke som de man trakter etter, noe som stort sett stemmer. Men at en bok er kulturrelativistisk, betyr det ikke at det er en god barnebok, samtidig som en bok der barnet er objektivisert likevel kan holde høy litterær kvalitet. Jeg viser skjematisk de to aksene i et felt etter samme prinsipp som Pierre Bourdieu sitt skjema for kulturell kapital.³³

³³ I Bourdieu 1995:35.



3 Blikket – ”oss og de andre”

Europa er det minste, men bäst bebodda och sedligaste; Asia det största, men ostadigaste och wällustigaste; Africa det warmaste, men öknfullaste och fäaktigaste; Amerika det rikaste, men minst bebodda och olärdaste. (Thorson 1985:157)

Staffan Thorson trekker frem dette sitatet, som belyser holdninger til fremmede, fra Göte Klingbergs *Svensk barn- og ungdomslitteratur 1591-1839*. Klingberg har igjen hentet det fra en svensk geografibok fra 1753. Verdensbildet som fremstilles virker i dag rasistisk, etnosentrisk og stereotyp. I antologien *Rundt paa Jorden* fra 1867 som er rettet mot ”den modnere Ungdom” (tittelside), og som både består av fiksjon og fakta, omtales en ”afrikansk Negerstamme: ’Min tamme Abe var et menneske i Sammenligning med disse Indfødte’” (”Fra alle Landes” 1867:175). Disse utgivelsene, med i overkant av ett århundres mellomrom, viser ikke endring i den vestlige holdningen. Men i de neste hundre årene, frem til omtrent *ktu*-bøkens startpunkt, kan man si at holdningene til folk utenfor Vesten, i hvert fall de offisielle, ikke var de samme. Men kanskje er det i århundret fra dette vendepunktet de største endringene har skjedd og vil skje?

Et sentralt punkt i *ktu*-bøkene er det kulturelle perspektivet. Det kan være vanskelig å lese holdninger ut fra tekstene, fordi emnene er så sammenvevet og ladet med verdier. I skjønnlitteratur kan holdninger kamufleres, enten bevisst eller ubevisst. Forfattere kan også slite med å holde tunga rett i munnen når de skriver om emner og miljøer som ikke kan løsrives fra deres forståelseshorisont, men som samtidig ikke er de som står dem nærmest. Når mottakergruppen i tillegg er barn, kan vrangforestillinger eller feilrepresentasjoner være enda vanskeligere å oppdage. Å representere en fremmed kultur innebærer et stort ansvar og det er en tanke man må være bevisst. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg noen kulturelle tankeganger og gjøre sammenligninger av analysetekstene, som berører noen av de kulturelle problemstillingene.

3.1 Postkolonialisme

3.1.1 Det postkoloniale feltet

En enkel og klar forklaring på dette feltet finnes ikke. Jakob Lothe har forsøkt å definere *postkoloniale studier* som et:

samlebegrep for kulturteori og -studier som fokuserer på kjennetegn, problemer og spenninger i forholdet mellom Vesten[...]og Den tredje verden, særlig i perioden etter annen verdenskrig[...]Det er et område der litteratur og litteraturteori klart har en

plass, men det er karakteristisk for postkoloniale studier at litterære spørsmål historiseres og kobles sammen med diskusjon av andre kulturfenomener (Lothe 1999:198).

Lothe nevner videre at Edward Saids *Orientalisme* er det ”viktigste enkeltbidraget” (*ibid.*), og han nevner, blant få navn, også Gayatri Spivak. Det tverrfaglige feltet omfatter blant annet akademiske disipliner som litteraturvitenskap, sosialantropologi, sosiologi, historie, filosofi og psykologi, men det har også ofte en sterk politisk stemme. Postkolonialisme er en intellektuell diskurs med tilnærmet egen autonomi. Mangfoldigheten og engasjementet åpner for ikke-akademiske miljøer, samtidig som kompleksiteten gjør total oversikt og kunnskap vanskelig. Utvikling og språkbruk er noen av de mest sentrale temaene i postkolonial teori. Det er ingen samlet teori innen postkoloniale studier, selv om mange teoretikere bygger på hverandre. Innen litteraturvitenskapen er postkolonialisme et av de feltene der ”det er lov” å være mest politisk, men likevel er nok de politiske motivasjonene svakere enn hos andre disipliner, der å være politisk korrekt er en sterk normativ komponent. Man kan si at feltet er en tankegang, et syn på verden.³⁴

Denne oppgaven forsøker å holde et lignende kritisk blikk på hvordan andre kulturer blir representert av vestlige stemmer gjennom barnebøker. Jeg mener at disse bøkene er umulige å dekontekstualisere fra sin kulturelle bakgrunn, og derfor er et slikt vidt, tverrfaglig perspektiv nyttig. Som jeg tar opp senere, kan denne tankegangen brukes dobbelt på disse *ktu*-tekstene. Forholdet mellom barn og voksne kan studeres i samme lys som det mellom Østen og Vesten. Et felles analyseredskap er subjektivering/objektivering i fremstillingen, og prinsippet om ikke-selvrepresentasjon er også grunnleggende for begge. I tillegg til Said og Spivak, som presenteres senere, har også Bhabhas uttrykk om *mimic man* vært anvendt i analysen. Jeg har også valgt å under 3.3 ta med perspektiv på utvikling fra Batty og Xie, to bidragsytere i den postkolonialistiske barnelitteraturteoretiske antologien, *Voices of the Other*.

3.1.2 Saids orientalisme-diskurs

Edward Said (1935-2003) har vært en av de viktigste teoretikerne innen det postkoloniale feltet. Han idé om at Orienten er en forestilling skapt av Vesten (Oksidenten), har hatt stor betydning, ikke bare for postkolonial teori, men for et generelt verdenssyn. Said hevder at verken ”Vesten eller Orienten har noen ontologisk stabilitet; begge er skapt av mennesker, dels ved å bekrefte, dels ved å identifisere Den andre” (II). Et slikt utsagn viser at Orienten ikke er en naturlig betegnelse, men mer en negasjon av Vestens oppfatning av seg selv, og at

³⁴ Fremstillingen om det postkoloniale, utover det som er referert, bygger på introduksjonen i Moore-Gilbert m. fl. 1997 og Refsum 2005.

dette forholdet ikke er endret selv om den offisielle, fysiske koloniseringen er over. Said ser orientalisme som en tankegang og en mental kolonisering, som har blitt så kulturelt forankret at den har blitt tatt for å være en sannhet.

I det nye forordet til *Orientalismen*, som han skrev i 2003, trekker han trådene til dagens situasjon etter 11. september, og ser at denne motsetningen er like aktuell. Frykt, hat og avsky, spesielt mellom islam og arabere på den ene siden og vestlige på den andre, mobiliseres i svært stor skala (III). Han var en forkjemper for kunnskap som brobygger, og kan derfor sies å stå for noe av den samme idealismen som blant andre IBBY.

Orienten er ikke et reelt, men imaginært geografisk område. Forestillingen er ikke materielt forankret, noe som vises i de varierende oppfatningene. Said bruker selv litteratur om Midtøsten og landene rundt, fordi han selv er derfra. Dette området er det europeiske synet på Orienten, mens det amerikanske synet er hva europeere tenker på som Det fjerne Østen. Landene som ktu-bøkene i analysene omhandler, er begge en del av disse forestillingene. Said nevner både Kina og India som en del av Orienten (11,14). De nordiske delene av Afrika er også innlemmet i denne typifiseringen. Men ellers splittes synet på Asia og Afrika, der Asia blir idyllisert, på grunn av statusen som sivilisasjonens vugge, med tidlige skriftspråk og vitenskaplige tradisjoner, mens Afrika ble sett på som de ville.³⁵ Dette synet viser den samme forestillingen som utdraget fra den svenske geografiboka.

Said deler orientalismen inn i tre forståelser. Den første er den akademiske, som allerede oppsto i 1312 (62). Studiene har innebefattet mange ulike fagfelt, men kan ut fra den spesielle tilnærmingen til materialet beregnes som én akademisk disiplin. Den har endret seg dramatisk, og uttrykket ”orientalisme” brukes mindre nå, siden det er forbundet med arrogant kolonisering. Men termer som orientalske studier og utviklingsstudier blir fortsatt anvendt. Den andre forståelsen er den generelle tankegangen, det ontologiske skillet mellom Øst og Vest. Den tredje er Said fokus: hvordan orientalismen fungerer som en vestlig tankeretning for å restrukturere og dominere Orienten (13).

Tankene om orientalismen var mulig fordi de møtte lite motstand. Den var en europeisk oppfinnelse, men var ikke bare en virkelighetsfjern europeisk fantasi (16). Det er en tett sammenvevd styrke i orientalsk tenking som vedvarer og aksepteres, lik det Gramsci kaller *kulturelt hegemoni*. ”En kollektiv forestilling av ’oss’ europeere i motsetning til ’de’ ikke-europeere” (17). Said hevder at ideen om europeisk identitet som overlegen gjorde denne

³⁵ Skillet mellom Afrika og Asia er hentet fra Refsum 2005.

kulturen hegemonisk, også utenfor Europa. Derfor har motstanden vært svært liten, noe som gjorde at europeere, som for eksempel misjonærer, kunne få adgang (17,18).

Litteraturen og litteraturvitenskapen har også en rolle i Saids diskursanalyse. Han skriver at Goethe og tradisjonen etter ham ”har vært ekstremt viktig for meg i mitt arbeid” (VIII). Said mener at det i en globalisert verden, som går mot en standardisering og homogenisering, er ironisk å se på Goethes ideer om *Weltliteratur*, som ”kunne forstås dit hen at individualiteten i hver enkelt kunne bevares uten å miste helheten av syne” (VIII), siden ideene var spesifikt formulert for å unngå denne utviklingen (VII). Auerbach poengterte etter andre verdenskrig nettopp dette behovet for forståelse og humanistisk ånd i fortolkningsarbeid av tekster (IX). Said skriver også at den vestlige litteraturen om Østen har bygget ”opp et arkiv av indre struktur fra litteraturen[...]Ut fra dette får vi et begrenset antall typiske lommer” (71). Slik har oppfatningen av Øst og Vest blitt farget av litteraturens briller.

Denne uheldig, stereotype siden av representasjonen har også barnelitteratur om andre land vært delaktig i. Men det er med holdningsomdreiningen etter den andre verdenskrig at *ktu*-bøkene vokste frem, og det er i denne tankegangen om mangfold at behovet for litteratur som er *kulturtoleranseutvidende* viser seg. Kanskje var Goethes idé om gjensidig forståelse en utopi, men det er et mål å strebe etter: Noen krefter må kjempe mot standardiseringen. I våre dager er denne problemstillingen mer aktuell enn noensinne med tanke på barnekultur. Man merker en økt kommersialisering, samtidig som tempoet og tilbudene akselererer. *Ktu*-bøkene kan fungere som mottekster til denne utviklingen, både formmessig som et sakte medium og tematisk med alternative fortellinger.

Said skriver at forfatterens engasjement er preget av egne omstendigheter, og at han derfor møter Orienten først som vestlig, deretter som individ (21,22). Han mener at det har vært ”en tilbakeholdenhet mot å vedgå at politiske, institusjonelle og ideologiske begrensninger har hatt den samme effekt på den individuelle forfatter”, selv om det er bred enighet om disse kontekstuelle forholdenes påvirkning på teksten (23). Videre hevder han at:

Alle som skriver om Orienten må plassere seg vis-à-vis Orienten; overført til teksten hans, innbefatter denne plasseringen den fortellerstemme han velger å benytte, de strukturene han bygger, hvilke bilder, temaer og motiver som sirkulerer i teksten hans – som til sammen utgjør veloverveide måter å henvende seg til leseren, å beherske Orienten, og til sist, å representere den eller snakke på dens vegne (31).

Alle disse forfatterne påberoper seg en eller annen orientalsk presedens (31), og det de skriver, både såkalte sannferdige tekster eller erklærte kunstneriske tekster, er ikke ”naturlige” beskrivelser av Orienten, men fremstillinger, som gjennom en forslitt sannhet om at hvis Orienten kunne fremstille seg selv, ville den gjort det: Derfor må den fremstilles av noe

utenforliggende (32). Gjennom språket, som er et kodet system, blir teksten *representasjon*, ikke overlevert presentasjon, ”i kraft av at den har utelatt, forskjøvet og overflødiggjort” (32). De to tingene Said frykter mest er forvrengning og unøyaktighet (19). I neste kapittel vil jeg komme inn på disse aspektene ved forfatteren og fremstillingen.

3.1.3 Spivaks doble subalterns

Den indiske postkolonialistiske teoretikeren Gayatri C. Spivak har et uttrykk jeg finner fruktbart å diskutere i denne sammenhengen. Hun tar utgangspunkt i Gramscis begrep *subalterns*, de som har blitt fratatt økonomisk mulighet, fra hans *hegemoniteori*. Spivak overfører dette begrepet ved å kalle kvinnene som utsettes for *sati*, den hinduistiske tradisjon der enker kaster seg (eller blir kastet) på bålet til sin avdøde mann, for subalterns som er dobbelt marginalisert (Moore-Gilbert m.fl. 1997:28), noe jeg velger å kalle *doble subalterns*. Ikke bare er de fattige, men de lever også i et patriarkalsk hegemoni. Denne doble maktesløsheten medfører en marginalisering, slik at deres stemmer forblir tause i samfunnet (Spivak 1995).

I dette ligger paradokset: Hvordan kan deres stemme bli hørt? Det er en umulighet siden en del av subalternsbegrepet er at de ikke blir hørt. Enten må de representeres, eller så går de ut av kategorien når de blir hørt. Et dilemma i teorien om subalterns er hvordan kunnskap om stemmeløsheten kan komme frem? Dette er en diskusjon som også flere har bidratt til. Gareth Griffiths spør: Hvordan vi kan vite at subalterns blir undertrykt, for hvordan kan de undertrykte uttrykke seg (Griffiths 1995:240)?

3.2 ”Generasjonalisme”

Forholdet mellom kulturer kan også sammenlignes med forholdet mellom sosiale klasser. En av disse klassene er alder. Forholdet mellom generasjoner, som her dreier seg om det mellom barn og voksne, har det ikke vært like mye bevissthet og debatt om, som for eksempel kjønn. Det spesielle med alder er variabelen: Mennesket går gjennom ulike aldersfaser. Samtidig er alder en håndfast kategori delt opp i år, og kan ikke endres, men er relativ fordi oppfatningen avhenger av den kulturelle konteksten.

Definisjonsmakten ligger hos den dominerende gruppen, som i Vesten kan hevdes å være de voksne. Barn har en liten, men voksende, stemme i samfunnet, men de blir som regel representert av voksne. Den lave stemmen, sammen med det faktum at de som gruppe er en av de mest lettpåvirkelige, kan lett føre til en enveiskommunikasjon der barnet blir objekt. Representasjonen er en naturlig og nødvendig følge av barns begrensede kunnskapsnivå og

evne til å forholde seg til samfunnet. De har fått flere rettigheter, barnesynet er endret (fra human becomings til human beings), men likevel kan problemer knyttet til barn bli usynlige. Dag Larsen har i sin toleranseutvidende roman for barn skrevet om et slikt usynlig problem. Han nevner i et opplysende tillegg det faktum, som ikke har noe med *ktu*-bøkene å gjøre, at det i følge Røde Kors vokser opp 200 000 norske barn i hjem som på en eller annen måte er utrygge (Larsen 2006:157). Disse problemene er ikke like lette å oppdage som den synlige nøden i såkalte u-land, og henger sammen med noe av utgangspunktet for *ktu*-bøkene: toleranse og likeverd, og med bevisstgjøringen av det å representere *om* barn og *for* barn.

3.2.1 Nodelmans parallelle orientalisme-begrep: kolonisering av barnelitteraturen

Perry Nodelman har skrevet mye barnelitteraturteori, men i denne sammenhengen er hans sammenligning av barn og Orienten meget interessant (1992:29). Hans syn kan stilles opp som en dikotomiformel³⁶:

Kvinne	:	Mann	::
Oriente	:	Oksidenten	::
Barn	:	Voksen	

Nodelman tar utgangspunkt i Saids teori, og benytter dens komponenter på det barnelitterære feltet. Han legger ikke de samme betydningene i begrepene, men overfører dem til sin egen arena, og skaper slik en parallell teori, som beskriver hvordan han oppfatter maktforhold innen barnelitteraturen. Likevel kan noen av karakteristikkene, som Said nevner er benyttet for å beskrive orientaleren, tale for et direkte sammenligningsgrunnlag: ”irrasjonell, lastefull, barnlig og ’annerledes’; dermed er europeeren rasjonell, dydig, moden og ’normal’” (Said 2003:52). Nodelman mener at barnelitteraturen er kolonisert av de voksne. Som nevnt tidligere er det de voksne som skriver, utgir, kritiserer og definerer hva som er god barnelitteratur. Han uttrykker at han *ikke* mener at barn skal ta over disse rollene, men at dette maktforholdet er noe de voksne aktørene bør være ”willing to acknowledge[...]and at least attempt to be aware of” (Nodelman 1992:34).

Han ser mange likhetspunkter mellom barnelitteraturen og hva Said karakteriserer som orientalisme, men det som imidlertid gjør at parallellen blir skjev, er at formelen skissert ovenfor ikke ”går opp”. De to øverste parene, *Mann:Kvinne* og *Oksidenten:Oriente*, kan

³⁶ Oppstillingen er min. Den baserer seg på hvordan Nodelman skriver om disse forholdene.

kalles statiske i og med at de ikke kan bytte plass, mens det siste *Voksen:Barn* innebærer en tvungen transformasjon: En voksen har alltid vært barn, og et barn blir voksen.

Med denne faktoren kan Nodelman *ikke* sette *likhetstegn*, men se *likhetstrekk* mellom de tre dikotomiene i ligningen. Det skapes ikke den samme avstanden og representasjonen som hos de to andre. Et av de viktigste trekkene er den mektige partens (*Mann, Oksidenten, Voksen*) representasjon av den svake parten (*Kvinne, Orienten, Barn*), som har vært av en slik dominerende karakter at det også har blitt den svake partens syn på seg selv, det blir en slags selvoppfyllende profeti. Nodelman kaller derfor forholdet mellom voksne og barn i barnelitteraturen kolonisering, og poengterer det sirkulære paradokset i at ved å kolonisere barna, koloniserer vi bare oss selv, siden de vokser opp til den andre siden av maktforholdet.

Selv om voksne har vært barn, hevder Nodelman at de glemmer hvordan det faktisk var å være barn (1992:33). Minnene som sitter igjen ofte er forvridde, enten idylliserer eller forverrer man sin egen barndom. Å ha vært et barn betyr ikke automatisk at man forstår barn eller klarer å sette seg inn i deres tankegang og behov. Det er derfor han etterlyser en bevissthet om dette forholdet.

3.2.2 Triple subalterns

Spivaks uttrykk etablerer en mulighet for et nytt nivå i forhold til *ktu*-bøkene, *triple subalterns*. Jeg vil hevde at barn, i den situasjonen Spivak beskriver kvinnene i, har enda et nivå av maktesløshet: i tillegg til å være økonomisk fattige og i et hegemoni styrt av de mektige herrer, har barna også foreldrene eller andre voksne over seg. Slik kan vi oppleve situasjonen hos flere av barna i tekstene. Lalu finner motstand både hos foreldrene og bestemoren. Både pengeutlåneren og politimannen er autoriteter, og grunnen til at de må gå til Agra er fordi de er fattige. Lao-sans nye livssyn møter motbør både hos de voksne i husstanden og hos læreren. Det tar mange år før han får gå på presteskolen, og da betaler hele bygda for utdannelsen hans. Sæther skriver også om motstand, ikke så mye hos foreldrene, men både i forhold til kastesystemet og andre voksne. Sara er et uvanlig indisk barn, men Uma er lut fattig, og kan på grunn av det ikke gå på skole.

Man kan også tenke en annen variant av modellen, der variablene bortsett fra det økonomiske nivået er med. For barn i Vesten er økonomi som regel ikke et problem, selv om de er avhengig av voksne. De blir *doble subalterns* på en annen måte enn de fattige kvinnene. Forholdet til voksne, som deres overordnede myndighet, må legges til. Barn i rike land har også en ganske liten stemme i samfunnet. De vestlige barna er ikke usynlige, men det er ofte

voksne som representerer dem. Dette er en paradoksal skjevhet, siden barn er de som enklest blir påvirket. Tabellen under viser min utvidelse av begrepene.

Gramschis subalterns	Spivaks doble subalterns	Barn i fremmede land	Barn i Vesten
		Voksne	Voksne
	Patriarkalsk hegemoni	Patriarkalsk hegemoni	Patriarkalsk hegemoni
Fattigdom	Fattigdom	Fattigdom	

3.2.3 Generasjonsrelasjoner

I alle primærtekstene har en gammel person en spesiell kontakt med barnet som er hovedperson. Både Uma, Lao-San og Lalu har sine bestemødre. Sara har sin jordmor dai-ma og E den gamle nabokonen Fru Fu. Innen barnelitteraturen er familie et sentralt tema, og et kjent grep er å bruke en voksen, som står på siden av foreldrerollen, som barnets fortrolige. Barn trenger noen til å gi dem råd og som tar dem på alvor, men uten å ”kolonisere” dem på samme måte som foreldrene gjør. Ofte kan de fortrolige være besteforeldre, som ofte har bedre tid enn mange foreldre og står barna nære, uten å være oppdragende.

Jo Tenfjord nevner besteforeldre som et fast holdepunkt i barns verden (1997:160). Lalu og Lao-san bor sammen med bestemødrene sine, og har dermed en nærmere fysisk kontakt enn hva som er vanlig for norske barn i dag. Leserne får innsyn i andre levemåter enn de fører antageligvis selv. At det i tekstene bare er kvinner som skildres i nære forhold til barnebarna, og ikke mennene, kan også gi et signal om samfunnens oppbygging og maktforhold. Hvordan foreldrerollen blir beskrevet reflekterer også i hvilken grad forholdene mellom barn og voksne er hierarkiske eller egalitære innad i familien.

I *Saras reise* er det et nesten et dialogisk, symmetrisk forhold mellom Sara og faren Sebastian. Bruken av fornavn gjør han mer til et individ enn bare en farsrolle. Sæther lar ikke Sara bare være subjekt, men drar med dette grepet også faren frem fra den noe typiske foreldrerollen, som i barnelitteraturen ofte kommer i bakgrunnen av barnet. Sebastians tilstedeværelse varierer gjennom bøkene, men selv om han bare kan kalles en sentral bifigur, forekommer likevel tanker og følelser han har. Uma har også et godt forhold til moren sin. De er knyttet tett sammen av farens og brorens død, og gjennom morens avhengighet av Uma. Saras trådtrekking for å forene mennesker som har kommet fra hverandre i *MammaRitahuset*,

viser familie som en grunnleggende verdi, men også at det tradisjonelt indiske klassifikatoriske slektskapet³⁷ kan leve videre.

Lalus forhold til faren viser både disse bøkernes temporale avstand, og fiksjonenes kulturelle forskjell fra Sæthers: ”en god sønn snakker ikke først til sin far i India” (17), heter det i *Den hvite bungalowen*. Likevel er Lalus far og de voksne i familien snillere enn Rams militære, strenge far: ”Selv var han vokst opp i et hjem[...]vernet av foreldre, dryppet fornuft og visdom i[...]”(28). I *Den hvite bungalowen* trer faren mer frem, siden det er hans helsetilstand som er hinderet for Lalus drøm, men ellers blir foreldrene lite nevnt. Lalu går til Nani når han vil ha råd, og det er hun som er den kloke og forstår ham.

Kontrastene mellom Bredvei og Sæther er ennå større enn mellom Sæther og Sommerfelt. Foreldrene nevnes knapt og familien er en stor klan i samme hushold, der det nærmest ikke er rom for individuelle særtrekk. Ved å sammenligne trekk i Lao-San og E kan man lære mye om Kinas befolkningspolitikk og samfunnsutvikling. Fra et ruralt, familiebasert landbrukssamfunn, til en moderne, individualisert ettbarns-familie. Moren til E pendler og faren jobber som kokk, og de er begge i lønnet arbeid utenfor hjemmet. Den til dels nye problemstillingen med barnepass av andre enn familiemedlemmer dukker også opp. E passes av den gamle nabokona Fru Fu som hun er redd for, men som hun samtidig lærer mye av. Mathisen viser både de positive og de negative sidene både ved den politiske familierasjonaliseringen og moderniseringen: E lengter etter moren sin som hun tydeligvis har for lite kontakt med, men møtet med andre barn i barnehage er en viktig sosialiseringfaktor.

3.3 Øye for en bedre verden

I både *Veien til Agra*, *Den hvite bungalowen*, *Saras reise* og *Umas øyne* er blindhet et motiv. Det er et stort og synlig problem i India og derfor et nærliggende tema å skrive om. Selv om de skriver ulikt om emnet, må man anta at Sæther er orientert om sin suksessfulle forløper. I *Veien til Agra* holder Lalus søster Maya på å bli blind, og Lalu frykter for sin skolegang. I *Sara reise* og *Umas øyne* er det moren til Uma som er blind, og Uma må være hennes øyne. Denne oppgaven fratar henne muligheten til å gå på skole, noe hun har veldig lyst til. Men Uma får et håp om at morens øyne kan fikses da de oppnår kontakt med Sara og hennes far. Etter hvert kommer ideen om at hun kan lære om tilstanden til morens øyne, ved å lære å lese med egne øyne.

³⁷ Klassifikatorisk slektskap: Bruk av slektstermer overfor mennesker man ikke er biologisk i slekt med (Eriksen 1998:148).

Blindhet har helt andre følger i India enn i det rike Vesten. Det er dårlig med hjelpemidler, og man blir sett på som en invalid. Mentaliteten er at man må godta det man blir tildelt i livet: *Karma*³⁸ bestemmer ens plass i livet. I mange tilfeller skal det ikke store operasjonen til for få øynene til å se, og med det kan forandre livsprognosen. Siden moren til Uma er blind og fattig må hun synge på togene for å overleve, siden hun ikke kan gjøre noe annet. Hun sier at hun ikke ville gjort det om hun kunne se, men gjennom bøkene endres hennes selvvverd, og i *MammaRitahuset* tenker hun at hun heller vil være blind og synge, et arbeid hun elsker mer enn å være kullselger, som bare er trist (65). Likevel er sangen en form for tigging. At Uma og moren reiser gratis på toget blir sett på som en almisse.

Mens tigging er det verste som kan skje i både *Lao-san*-bøkene og *Veien til Agra*, er det et annet syn som kommer frem i *Saras reise* og *Umas øyne*. I stedet for å se på tiggerne som verdiløse mennesker, skriver Sæther medmenneskelig om dem. De blir ikke opphøyet, og de fleste andre i fiksjonen ser dem ikke, men Sara legger merke til disse nærmest usynlige. Hun er ikke bundet av kasteregler, og man kan slutte at det er et vestlig øye som kastes på dem. I *Lao-san og Sveltihjel* må familien ut å tigge etter at Røver Storfot har vært der og plyndret dem, noe som er verst tenkelige scenario, bortsett fra å måtte selge barna sine. Det ses på som en skam, selv om det ikke er selvforskyldt, fordi de må leve på andres nåde, noe som strider med den sterke selvbergningstanken. I *Veien til Agra* er Lalus frykt at Maya skal ende opp blant tiggerne, som enten er blinde eller vanskapte. Han trosser karma for å redde henne fra denne skjebnen.

De to tidligste forfatterne skriver om barn som bor på landet, mens både Mathisen og Sæther lar sine barn bo eller bevege seg i storbyer. Her kan man også ane en form for utvikling. Shanghai og Calcutta er i internasjonal målestokk to gigantbyer. At man som regel har lagt handlingen i *ktu*-bøker til rurale strøk har nok sammenheng med at det er slik mange lever, men jeg vil hevde at det også kan skyldes vestlige forestillinger om disse landene. Kanskje ligger ikke storbymiljøer langt nok vekk fra ideen om Vesten til at det blir fremmed nok? I de siste årene har bildet blitt mer nyansert.

Tekstene viser også at teknologien og vitenskapen er bare for de få, og at India ikke er et velferdssamfunn. Alle må klare seg selv: Havner man i en ulykke eller blir syk, så er familie og kjente eneste støtteapparat. Det er med disse sosiale forutsetningene i bakhodet at Lalu må velge å bli hjemme. Faren har en dårlig rygg, og de er avhengig av avlingen for å leve. Å stake ut en ny kurs for et så tungrodd samfunn er ikke en lett bær. Utviklingen må

³⁸ Karma er et indisk uttrykk for å tro at skjebnen og det neste livet bestemmes av ens handlinger (*Store norske* 2005, bind 8:353)

være en naturlig prosess, og hopper man til et annet teknologisk stadium, kan både det kulturelle og sosiale forrykkes. Nye, (vestlige) ideer og vitenskap må tilpasses samfunnet. Alt kan ikke endres på en gang, selv om mange strakstiltak kan få en bra effekt på kort sikt. Thomas Hylland Eriksen skriver at sett fra et sosialantropologisk perspektiv er det problematisk at BNP definerer begrepet "utvikling". "Analytisk er dette grov evolusjonisme: man rangerer samfunn på en stige, og ser bort fra lokale, kulturspesifikke verdivurderinger" (Eriksen 1998:346).

Shaobo Xie skriver om noe også Said tar opp: At en kultur ikke ut fra et lavt teknologisk og materielt nivå kan ses på som mindre sofistisert eller underlegen. Den vestlige verden bruker det materielle som målestokk, men andre land kan prioritere andre verdier. Xie hevder det kan også være flere grunner til ikke å øke den teknologiske velstanden, alt fra mangel på ressurser til et bevisst valg. En slik forskjellighet kan også være en positiv faktor, ikke bare være negativt ladet. Ulikheter burde kunne koeksistere i en globalisert, postkolonial verden, noe Xie mener at det er viktig at barn i dag lærer om (13), og som er noe jeg vil hevde at *ktu*-bøkene kan bidra til, ved å fortelle alternative fortellinger.

I *Lille E i Kina* er det signaler om at det skjer en utvikling i levestandard. Faren har kjøpt en tv på nedbetaling og kjøleskap står på lista (65). Også i andre tekster er materielle forbedringer markører på utvikling: radioen som bare pengeutlåneren har råd til i *Veien til Agra*, Lalus sykkel som er mye raskere enn familiens oksekjerre. Byggingen av kirka i *Lao-san i trygg havn* medfører en stor forbedring for bygda, men den er ikke ensidig fysisk, men også metafysisk. Skolehuset i *MammaRitahuset* kan også forstås i denne retningen. Fokuset er langt fra det materielle i Sæthers bøker. Ting er viktige fordi de er forbundet med minner, og Sara gir gladelig av deres midler. Det er nettopp denne handlingen som gjør henne lykkelig, medmenneskeligheten er hennes største rikdom.

Sommerfelt skriver om legene, med de hvite frakkene i den store, hvite bungalowen som Lulu betrakter som halvguder. Situasjonen med det forbedrede såkornet i *Den hvite bungalowen* er et godt eksempel på holdningen om at "de" må bli reddet (91,92). Selv om kornet er utviklet i Dehli er det liten tvil hvor ideen kom fra. De vestlige kommer med ny teknologi og vitenskap, og skal redde de indiske som ikke klarer seg selv, og som ikke engang kan dyrke det mest effektive kornet. Når man ser på maktforholdene og hvordan inderne blir skildret, skinner noe som kan minne om en kolonialistisk innstilling gjennom, selv om bøkene er skrevet i en humanistisk ånd.

Nancy Ellen Batty understreker at hun ikke er i mot hjelpearbeid (19), men mener at det er maktforholdet mellom de som hjelper og de som hjelpes som er grunnleggende feil.

Måten spesielt Afrika blir fremstilt i massemedia, er overveiende fokusert på sult og død (18). De retoriske virkemidlene som brukes blant annet under innsamling av penger, er med på å forsterke det skjeve bildet. Jeg vil hevde at gråtende barn spiller på folks patos, men skaper også et bilde av at de voksne ikke klarer å ta seg av dem. Ofte blir ikke de bakenforliggende årsakene (logos) forklart, men fremkaller en beskyttende følelse, lik foreldrerollen, om at man bare må hjelpe dem (ethos). Batty mener at holdningen til fattige land ikke må være basert på denne avhengigheten, og at bistand ikke bør ses på som et middel for å bringe dem opp på et vestlig materielt nivå.

3.4 Misjon – Kom over og hjelp oss³⁹

Misjonsbevegelsen var i mange tilfeller den første som hjalp andre kulturer til utvikling ved å tilby blant annet medisiner, skolegang og teknologiske nyvinninger – mot at de lot seg kristne. Få kan i dag si seg uenige i at misjon er en form for imperialisme. Den har som formål å endre en kulturs verdisyn, i motsetning til sosialantropologien, som vel vitende om vanskelighetene ved metoden, forsøker å studere den i sin ekte, opprinnelige form.⁴⁰ I diskusjonen om misjon og litteratur vil jeg gjøre rede for og kommentere flere innlegg fra en konferanse om misjonslitteratur.⁴¹

Misjonslitteraturen i Norge har ikke vært en del av hovedstrømmen i norsk litteratur, men opprettet sitt eget litterære kretsløp, med egne forlag. Den religiøse barnelitteraturen hadde på 1900-tallet en beskjeden plass, og gis stort sett ut på spesialforlag og med egne distribusjonskanaler (Hagemann 1979:49). Dette var ikke bare fordi de ble utelatt. Pietistene var skeptiske til litteratur og teater, som ble sett som kanaler for en ny og alternativ religion (Sørbo 1993:11). Dette er paradoksalt, siden pietismen var en sterk drivkraft bak produksjon og forbruket av bøker i Norge (Fet 1995:49). I *Norsk Misjonsleksikon* defineres misjonslitteratur som ”alle skrevne eller trykte vitnesbyrd om den kristne misjon[...]som henter sitt stoff fra misjonens virkeområder og som først og fremst har til hensikt å stimulere leserens engasjement i misjonsarbeid” (Tofte 1993:12).

Misjonsmiljøene tar selvkritikk på noe av den litteraturen som har blitt gitt ut. Rolf Tofte påpeker at karakteristikkene av hedningene på Madagaskar, som Lars Dahle kom med i 1874, aldri kunne bli ordlagt på samme måte i dag. Men han problematiserer ikke bruken av uttrykket *hedninger*, og sier også at beskrivelsene må ses i lys av sin samtid. Han nevner også

³⁹ Fra *Bibelen*, Apostlenes gjerninger 16,9. Videre i 16,10 står det: ”for vi skjønnte at Gud hadde kalt oss til å forkynne evangeliet der”.

⁴⁰ Selv om disiplinen, spesielt i starten, ikke har vært fri fra etnosentrisme, fordommer og rasisme.

⁴¹ Alle referansene fra 1993 i denne delen stammer fra denne konferansen og rapporten.

at mange misjonsromaner var av tvilsom kvalitet, og hentyder at flere ikke burde vært gitt ut. Tofte vil ikke skjære alle over en kam, og som med annen litteratur er det store svingninger. Men et sentralt poeng Tofte bringer på banen, er at han ser det som en nærmest ”umulig oppgave for en misjonær å skulle skildre[...]ikke-kristnes personlige møte med religionen og en tro som er dem totalt fremmed” (1993:18). Han mener at det oppstår en konflikt mellom det budskapet misjonæren har forpliktet seg til og objektiviteten og fordypelsen i kulturen. Dette argumentet støttes ved at Liv Riiser i sitt fremlegg om misjonerende barnelitteratur hevder at ”de er programforpliktet til å se sitt eget som det bedre – og de gjør det” (1993:55). Men hun mener videre at forfatterne fremstiller det nasjonale særpreget og skikkene mye mer levende enn den kristne saken som er deres hovedmål, fordi misjonærenes umiddelbare interesse ble fanget av det fargerike folkelivet.

Toftes skriver videre at etterkrigsårenes informasjonsflom og kravene til åpenhet og innsyn har preget utviklingen til misjonslitteraturen. Astri Ramsfjell ser spenningen i gamle fortellinger om villmenn lik rovdyr, men spør seg ”Kva bilde av fremmande kulturar får leseren[...]?” (1993:25) Videre skriver hun at det har vært en gjennomgående fremstilling om at det er Kristus som kvalifiserer menneskelivet som godt eller vondt og at dette har medført et kultursyn med lite rom for nyanser. Hun viser også at *Kom og se* (Misjonsselskapets barneblad) i 1956 var vinklet mot internasjonalt hjelpearbeid, og at å være i nød ikke er identisk med å være hedning. Men intensjonen er fremdeles den samme: ved siden av lederen er et bilde av Jesus, med barn fra andre verdensdeler rundt seg (*ibid.* 29).

Misjonens ”urene” rolle har gitt den både fordeler og ulemper. At det ofte var misjonærer som brakte med seg ny teknologi og skole kan ha virket både formildende og forsterkende for misjonen. Med troen kom også mange andre tanker som var i strid med det gjeldende: kvinnesynet, behov for skolegang – i det hele tatt: den vestlige, moderne verden ble tvunget på kulturer som ikke alltid var klare for den og hele verdisett kolliderte. Men den kristne misjon har også bidratt økonomisk og med hjelpearbeid, som få har avslått.

Det har også i nyere tid blitt skrevet *ktu*-bøker som kan karakteriseres som misjonærbøker for barn. Solfrid Elgvin Lied har gitt ut to bøker om den ecuadorianske jenta Maria. Den første *Maria vil videre*, er gitt ut i 1990 på Nye Luther forlag i samarbeid med Santalmisjonenes forlag, og oppfølgeren, *Møt meg i fjellene*, på Credo forlag i 1997, som begge er kristne. Forfatteren var misjonær, men jobbet også med tradisjonell kultur. Hun viser en annen misjonsholdning. De lokale blir behandlet på hva jeg vil si er en mye mer respektfull måte enn hos Bredvei. Hun lar Maria beholde urbefolkningens ånder ved siden av den kristne troen, slik det fungerer hos flere folkegrupper som har tatt til seg den nye troen. Selv om

Maria går i kirka, er de eksplisitte kristne referansene ikke til stede, som Bredveis bibelsitater. Leseren får innsyn i Marias personlige tro, mens Lao-san aldri gir uttrykk for sine følelser. Disse bøkene forteller mye om Marias tanker, ikke bare rundt kristendommen, men også modernitet, vennskap, slekt, identitet og skole. Maria er en mer kompleks karakter enn Lao-san, som kan virke som en flat karakter. Selv om Lied også er ute i samme oppdrag som Bredvei, evner hun å nyansere, og la det bli en fortelling om ei levende, troverdig jente.

3.5 Det fremmede

3.5.1 India og Kina

Landene analysetekstene er lagt til er begge eldgamle sivilisasjoner, og begge har vært sentrale i handelen mellom Europa og Asia. De fleste nordmenn har kun annenhånds informasjon om disse fjerne landene, og derfor er det enda viktigere at de representeres på en riktig måte, siden etterprøving og egne erfaringer er vanskelig. Jeg vil hevde at forestillingene om disse landene er mer stereotype enn om for eksempel Laos og Bhutan, som vestlige har mindre kunnskap om.

Begge landene er store, nesten som egne kontinenter. Sosialantropologiske perspektiver på landene viser at dette medfører at det er stor kulturell kompleksitet og store interne forskjeller. Den tradisjonelle indiske kastestrukturen er særegen i verdenssammenheng. Kina kan kalles en mosaikk av befolkningsgrupper, med rundt 50 anerkjente nasjonaliteter (Howell m.fl. 1996:408). De er også land som har hatt en enorm teknologisk utvikling, som har innebåret store forskjeller. Aijaz Ahmad problematiserer begrepene om Den første, andre og tredje verden. Kriteriene som før plasserte samfunn i de ulike kategoriene passer ikke lenger. Han bruker India som eksempel på at det er mulig å stå med det ene beinet i den industrielle, moderne verden, og det andre i den tredje verden (Ahmad 1995:78) Samme beskrivelse passer på Kina, og denne ulikheten er en faktor som gjør styringen av landenes utvikling vanskelig. India og Kina har paralleller som ”en sterk kontinuitet i sin politiske historie og sin historieskrivning” (Howell m.fl. 1996:405), og de har begge lange vitenskapelige tradisjoner. De er naboland, men likevel veldig ulike.

Kina har vært lite studert i forhold til mange andre orientalske land. Dette skyldes isolasjon og et lukket samfunn utad. Begrenset tilgang førte til at det før 1960 var få utlendinger som mestret kombinasjonen av det kinesiske språket og samfunnsvitenskaplig metode. ”Den alminnelige fremstillingen[...]kom derfor til å bli preget av få, fortrinnsvis kinesiske kilder med en sterk tendens til å videreføre kinesiske dogmer” (*ibid.* 411).

India har en annen historie. Tilgjengeligheten har vært lett på grunn av koloniseringen. Oversettelser av hellige tekster skrevet på sanskrit har preget vårt bilde av landet. ”Inntrykket var at India var opphav til dypsindig filosofi, men at det knep med praktisk sans og politiske evner” (*ibid.* 355). I antropologiske arbeider har kastesystemet som studieobjekt vært hovedfokus og overrepresentert (*ibid.* 354).

3.5.2 Det eksotiske

Ordet eksotisk stammer fra gresk og betyr ”utenfor”. Det viser til det som er fremmedartet og utenlandsk, særlig om tropiske land (*Store norske leksikon*, bind 4 2006:365). Denne definisjonen tar selvsagt utgangspunkt i et vestlig perspektiv og er betinget av en geografisk avstand. ”Orienten var nærmest en europeisk oppfinnelse, og hadde siden antikken vært et sted for romantikk, eksotiske vesener[...]” (Said 2004:11), og en oppfatning av det orientalske var ”synonymt med det eksotiske, det mystiske, det dypsindige og det skapende” (*ibid.* 64). I dagligtalen forbindes det eksotiske med noe som er annerledes og spennende. Jeg vil si at begrepet har et positivt fortegn hos folk flest og er forbundet med for eksempel reiser til fjerne strøk.

Siden det eksotiske må være noe som ligger utenfor, og derfor er mindre kjent, vil jeg hevde at det kan være lett å henfalle til stereotypier. Det ukjente vil alltid få en form for eksotisk effekt. Begrepet er ambivalent fordi det kommer an på *hvordan* det eksotiske blir fremstilt, om det er positivt eller negativt. En seleksjon finner alltid sted, og en hel kultur kan aldri representeres fullt gjennom media. I det sosialantropologiske faget er det en enighet om at det tar flere år, i noen tilfeller er det umulig, å bli ordentlig kjent med en kultur. Mange elementer er tydelige og lettfattelige, men mange er også subtile, innforståtte og så selvsagte for de som er en del av kulturen, at synliggjøringen er vanskelig og tar tid. Uansett kan en utenfra aldri få en innfødts forståelse, siden man har en annen kulturell bakgrunn.

Derfor er det viktig at seleksjonen ikke medfører forvrengning. I *ktu*-bøker må man også ta hensyn til at man henvender seg til en gruppe som mest sannsynlig har lite kunnskap om, og aldri har opplevd eller kommer til å oppleve, kulturen. Å skrive om de opplagt ytre forskjellene er det enkleste, og kanskje uunngåelig, siden det ikke er plass til forklaringer av komplekse, kulturelle systemer i en barnebok, og fordi en slik fremstilling hadde overkjørt leseren. Likevel har fokus på elementer som hudfarge, myten om ”fattig, men glad” (Thorson 1985:184) og utvikling, bare forsterket stereotypiene om folk fra disse landene.

Elisabeth Eide skriver om hvordan ”vi” har sett på kineserne, at barn har fått våre forestillinger om Kina fra blant annet misjonærer, men også fra bøker og blader. Skiftende

bilder av kineserne sier også noe om oss selv (1995:9). Som barn gjorde man enkle forestillinger enda enklere ved å tillegge kineserne klare, lett gjenkjennelige egenskaper, så som gulhet og skjeve øyne. Noe av dette viser seg å ha forblitt relativt konstant også i den voksne forestillingsverden (*ibid.*).

Mathisen sier at siden det er umulig å vise alt, må man vise et utsnitt, som en familie. Mathisen tar ikke direkte opp nasjonale problemstillinger, men holder seg til det nære og lokale. Han inkluderer mange kulturmarkører, men lar dem være en naturlig del av fortellingen. I analysen skriver jeg om hans fire nivåer av fremmedhet, der han balanserer utvidelsen på en måte som knyttes opp mot hovedpersonenes erfaringsverden.

Der Mathisen normaliserer, forsøker Bredvei å forklare. De skriver begge om kinesiske spisepinner, og sammenligningen viser forskjeller: Mens Mathisen lar det fremmede stå frem i sin egen kultur, er han mer kulturel relativistisk enn Bredvei som forsøker å forklare hvordan det forholder seg til norske referanser, noe som viser et mer etnosentrisk ståsted.

Et problem alle som skriver om en annen kultur møter er de uoversettelige betydningene som er kulturelt betinget. Det finnes ulike strategier for å mestre disse. En er *metonymiske hull*. Ved å bruke kulturens originale betydning unngås oversettelsesproblemet. Men dette kan også være et formmessig virkemiddel: Å spe på med innfødte ord skaper en eksotisk effekt, samtidig som det kan gi teksten et mer autentisk preg. Alle analysetekstene har slike huller, enten det er av nødvendighet eller resultat av bevisst valg. Både Sommerfelt og Bredvei har valgt å lage ordlister, men disse er ikke fullstendige. Ingen av forfatterne har konsekvent brukt fremmede termer, men det er ulik grad av utstrekning. Sæther nevner ofte ordet slik det uttales i India, for så å bare forklare dets betydning, men uten et pedagogisk ”det betyr”. Mathisen har få metonymiske huller, og farens hilsen ”Ni Hao” som det eneste som får stå uforklart. Som nevnt i enkeltanalysen om Lalu er forklaringene ukonsekvente, noe som kan være tilfeldig. Men forklaringer kan være forankret i ulike kultursyn. Mens Bredvei ser med norske øyne, har Sæther et blikk som nesten er for lite etnosentrisk. Noen referanser til indisk kultur kunne med fordel fortjent en klarlegning. Den åpne, pedagogiske holdningen har blitt svekket i barnelitteraturen, og det kan observeres i metodene som har blitt valgt for å forklare fremmede betegnelser.

3.5.3 Reisen

Mens reisen i *Veien til Agra* er mer en ytre, spennende reise, skjer det i *Saras reise* og *Umas øyne* like mye en indre reise. Lao-san befinner seg hjemme i de fleste bøkene, men på den store ytre reisen, der opprøret hans leder til ”den bortkomne sønn”-allusjonen, settes i gang og

avsluttes en indre reise: Han bestemmer seg for å bli prest. Lille E drar ikke på noen stor tur, men forflytning er likevel et motiv i boka, da moren er konduktør på toget som reiser gjennom hele Kina, og ved at hennes manglende tilstedeværelse påfører E tankebry og savn. Ellers blir E med Fru Fu til en landsby utenfor byen, og turen til den nærliggende parken blir lang nok.

Reisemotivet er i litteraturen forbundet med utvikling. Bøkene om Lulu og Lao-San kan nok til en viss grad karakteriseres som dannelsesromaner eller sosialiseringsromaner, der karakterene endres og modnes. Begge møter et nytt syn på verden: Lulu møter det vestlige og Lao-san kristendommen. Sara og Uma får i større grad øynene opp for nye aspekter i livene sine, men forblir like kloke. Alle fire drar på en reise og vender tilbake til hjemmet, mens E fortsetter å være midtpunkt i sin lille verden. En reise kan for disse eldre barna ses på som et overgangsritual, om ikke bokstavlig (slik som for Sara), så leter både Lao-san og Lulu etter identitet, som de finner, mens Uma leter etter en mulighet for i det hele tatt å få en fremtid. Mens de fleste barna reiser fordi de må, fordi de har et oppdrag, er den som har lyst som beveggrunn Lao-san. Det viser seg etter hvert å være en guddommelig plan bak reisen, men den var aldri Lao-sans egen.

Saras reise, der til og med tittelen indikerer en reise, har også det mest sammensatte reisemotivet av disse seks bøkene. Hun foretar en fysisk reise, som utgjør mye av boken, 21 av 40 kapitler er lagt til delen *På toget*. Veien til Lulu og reisen til Sara er ulike. Veien er ikke bare Lulus, men hele Indias. Han kan ses som en metafor på India: i utvikling, på vei mot et bedre samfunn. Saras reise handler ikke om at India må endre seg, men om hennes personlige anliggender. Denne forskjellen mellom de to er typiske for deres tid: Fellesskapet og oppreisning var viktig i etterkrigsårene, mens det i det nye årtusenet handler mer om individets søken.

Samtidig som reising er forbundet med noe nytt og spennende, hvor man drar fra det kjente og til det ukjente, er det også en bevegelse som kan overføres til lesernes opplevelse. De drar på en indre reise: Å lese er å reise. En spesiell situasjon oppstår i lesingen av *ktu*-bøker. Bildene som skapes har referanse til noe som finnes i verden, men som man kanskje ikke har så stor kunnskap om. Siden temaene og miljøene er festet i virkeligheten kan de enten være kjente eller ukjente for leserne. I *ktu*-bøkene er forkunnskaper med på å betinge leseropplevelsen mer enn for eksempel i bøker som opererer med et eget fiksjonsunivers.

Uttrykket *dobbel undring* har jeg brukt i analysen om Veien til Agra, men det gjelder for flere av bøkene. Ved at norske barn leser om indiske barn som reiser blir det en dobbel undring, siden barna i fiksjonen selv er fremmede for sine nye omgivelser. Å la barna befinne seg i fremmede miljøer er en fortellerstrategi som fungerer godt. Samtidig kan det også lette

forfatterens behov en for troverdig fremstilling: De eventuelle mangler på kunnskaper om hva som er selvfølgelig og hva som er nytt for et barn fra en fremmed kultur kan skjules gjennom å skape en sikker undring. Den doble undringen er i ulik grad til stede hos alle barna, bortsett fra Sara. Med et verdisett som vesentlig er forankret i vestlige ideer, går ikke hennes undring helt mot den doble, men viser *en undring som ligger mellom den enkle og den doble*. Noen av hennes synspunkter og holdninger er hva en vestlig, med en enkel undring, kunne ment. Men hennes kjennskap til den indiske kulturen går utover det vestlige perspektivet, altså mot den doble undringen. Sæther skaper slik et mangefasettert blikk på et land hvis kultur nettopp er av en slik karakter. Formen speiler slik det tematiske innholdet.

3.6 Skrift og muntlighet

3.6.1 Skolen

Et fellestrekk for alle analysetekstene, som også mange andre *ktu*-bøker handler om, er skolegang, og spesielt står lesekunnskapen høyt. I bøkene om Kina er ikke dette noe barna må kjempe for, mens det ikke er en selvfølge for andre enn Sara i bøkene om India. Noen av de voksne, spesielt de gamle, er motstandere av lesedyktighet. De mener det er en unødvendig kunnskap som det ikke har vært behov for før, så hvorfor er det plutselig så viktig nå? De indiske lever i en kultur der strenge kasteregler og tradisjon er selve strukturen i samfunnet, et samfunn der det ikke settes stor tillit til endring. Bokstavene viser både overgang fra en muntlig til et skriftlig samfunn, og henger også sammen med samfunnsstrukturen, om barna må hjelpe til hjemme eller om de har råd til å sende dem på skole. Men skepsis trenger ikke henge sammen med et rigid samfunn. Som nevnt var ikke innføringen av lesekunnskap uten problemer i Norge på slutten av 1800-tallet.

Selv om både Kina og India har hatt skriftspråk i flere tusen år, har det lenge vært forbeholdt eliten og ikke massene.⁴² I bøkene om Lao-san holdes fortsatt jentene hjemme. Siden kunnskap læres gjennom språk, er språk makt. Sanskrit har vært tett forbundet med kastesystemet, mens mandarin, som er hovedgrunnlaget for dagens kinesisk, var et språk som kun embetsmenn skulle beherske skriftlig. Skolen er et sted alle norske barn kjenner til. Sæthers bøker er de eneste uten scener fra et klasserom. Bredvei forteller om en gammeldags skole, men gir rom både til ulike undervisningsmetoder hos flere lærere, kjedelige timer, dramatiske hendelser og morsomme situasjoner. Hos Sommerfelt dominerer forholdet mellom kameratene og trengselen i rommet, mens Es barnehage kombinerer lek og læring. For Lalu er

⁴² Sanskrit i India fra ca. år 2500 f.Kr. (Howell 1996:354) og mange ulike språk, blant annet mandarin i Kina (*Store norske* 2005, bind 8: 472).

det så viktig å lære at han går med søsteren den lange veien til Agra. Han leser i hver stund han har ledig, men blir hånet for det, ikke bare av de eldste. I *Den hvite bungaloven* har han fått innpass på landsbyskolen, og hovedkonflikten står mellom videre skolegang og å ta over for faren.

I India er det ikke en selvfølge at alle barn går på skole. Men for Sara og faren er det så naturlig at de ikke skjønner at Uma blir redd når Sara ikke er der da de kommer til byen. For Uma er bokstaver et begrep som er vanskelig å forholde seg til, hun fatter ikke det abstrakte nivået, og lurere på om det er nok bokstaver til alle, som om de kommer fra en begrenset kilde. E undrer seg, som nevnt, også over bokstavene, men hun fantaserer mer rundt bokstavens konkrete form.

Å få lov til å lære å lese er en kamp for Uma. Mormoren var forteller og mente at skriften ville ødelegge den gamle tradisjonen. Men Uma vil ikke lære seg å lese bare for å kunne det. Hun har et bestemt mål: Hun vil lese for å kunne gjøre moren frisk. Kanskje mener Uma det bokstavig i boken. Hun vil lese om sykdommen selv og med den kunnskapen ordne opp. Men det kan også overføres til at økt kunnskap kan gjøre forbedringer. Her tangerer Sæther Sommerfelts prosjekt. I *MammaRitahuset* blir skolen konkretisert i form av huset. Men her nevnes det ikke at Uma vil lære for å kunne hjelpe moren sin, men fordi det er nødvendig for å kunne kommunisere, noe som vises gjennom brevvekslingen med Sara. Hun ønsker etter hvert å bli lærer. I *Umas øyne* er en annen beveggrunn at hun da kan skrive ned mormors fortellinger så de ikke blir borte.

3.6.2 De muntlige fortellingene

I flere av analysebøkene står fortellinger sentralt, og da hovedsaklig i muntlig form. Som nevnt er Uma den som opplever mest konflikt mellom det skriftlige og det muntlige. Skriften avskaffer ikke bare analfabetisme, men kan også på sikt påvirke rikdommen i den muntlige kulturen. Mormoren til Uma var landsbyens store forteller, og det var i respekt for henne at Uma ga avkall på lesingen. Hun sa at om man lærte bokstavene glemte man hvem man var. Men Uma opplever at det er skriften som binder folk sammen. Hun ser friheten i å kunne lese og skrive, noe som ikke minst kommer til uttrykk i Uma og morens hjelpeløse ferd gjennom Calcutta. Det foregår en stor konflikt inne i Uma: "Hun vil ha bokstavene. Hun vil. Ja, ja, ja, ja. Hun vil. Men plutselig tør hun ikke. Hun vil, men tør ikke allikevel. Det er bråk i hodet, Mormor er i hodet hennes. Og mamma. Og Sara-didi. Og skolelæreren" (Sæther 2004:75). Hun spør skolelæreren om dagen og natta ser annerledes ut med bokstavene enn uten. Han

svarer at hun har dem ikke nå, så om hun lærer seg dem, kan hun se om det endrer seg. Hun vil ikke bli fiende med mormoren (*ibid.* 78,79).

For Sara og Uma er fortellingene en livsnødvendighet. Umas mor synger fortellinger av yrke, mens moren til Sara var oversetter av bøker, og skrev også ned bengalske sanger og oversatte dem. En form for muntlige fortellinger finnes i Umas mamma sine sanger. Noen er gamle sanger, ofte basert på myter, men hun finner også på historier. Dessuten er sangen nyttig som hukommelse. Hun kan ikke lese og skrive, men bruker den urgamle metoden med å huske gjennom sang. Slik synger hun informasjon inn i sangen, og adressen til Sara får en egen sang som hun synger for at de skal finne frem.

Det oppklarende høydepunktet i *Saras reise* er når dai-ma forteller om morens liv som Sara ikke kjenner og gir henne brevet moren skrev før hun døde. Både det muntlige og det skriftlige er med på å skape en ny sannhet om moren, og slik også om Sara. Hun får svar på hemmeligheten og forsoner seg med morens død.

I Lao-san-serien er tradisjonelle, kinesiske fortellinger kvantitativt overrepresentert. De forekommer både som skrevne tekster som blir fortalt inne i teksten (boken bestemor leser fra til barna), som muntlige fortellinger inne i teksten (fortellinger som de gamle forteller til barna) og som nedskrevne tekster utenfor fiksjonen (i den siste boken der det ikke knyttes opp mot Lao-san). De fleste har en klar pedagogisk funksjon med moral på slutten, som ikke bare er rettet mot barna i fiksjonen, men også kan tenkes rettet mot leserne. I Lao-sans verden er det ikke noen konflikt mellom det skriftlige og muntlige, og selv om skriften har eksistert i lange tider, lever fremdeles de muntlige fortellingene videre. Det er heller Skriften, de alternative, kristne fortellingene som utgjør en fare, og som blir brent på bålet.

I Sommerfelts bøker er fortellingene av typen godnatthistorier, som skal roe ned barna. Alle barn har noen fortellinger de liker bedre enn andre, og da Lalu forteller Mayas favoritteventyr roer hun seg og fatter nytt mot (1998:22). Da lillebroren deres Bansi får høre sin favoritthistorie om kattene, lever han seg så inn i den at han går seg vill i forfølgelsen av en katt han tror er fra historien (1966: 56,82).

For E er også fortellinger av ulike slag konstruerende for hennes liv. Faren forteller informerende om Kinas størrelse og at toget må reise langt, for at hun skal begripe morens omfattende fravær. Fru Fu forteller noe om kommunismen (58), men på en lettfattelig måte, og for å forklare hvorfor sønnen hennes er død. E dikter også selv: Hun forteller om løven under senga, og viser en lik sammenblanding av fakta og fiksjon som Bansi (16).

Alle barna som er hovedpersoner i analysetekstene lærer et eller annet gjennom fiksjon, enten skriftlig eller muntlig. Fiksjon formidler informasjon på en annen måte enn hva

faktatekster gjør. De er ikke like tette, og det er en kjensgjerning at barn tar til seg kunnskap bedre om de har det gøy i læringsprosessen. Ved å knytte kunnskap opp mot situasjoner og kontekster, lettes evnen til å ta den frem igjen. Og det er nettopp dette *ktu*-bøker gjør, eller i det minste kan gjøre. Ved å skape fortellinger fra et fremmed land, kan man få barn interessert og engasjert i større grad enn hva en tørr faktaboks i en lærebok kan.

3.6.3 Benjamins forteller

Walter Benjamin skriver i sitt essay *Fortelleren* om hvordan fortellerrollen har blitt endret, slik at den "fjerner seg stadig mer" (Benjamin 1991:179). Han mener at prosessen med fortellingens undergang startet med romanen (*ibid.* 182). Men det var ikke skriftens inntreden, slik som Umas mormor mener, som var mest truende, men endringen av meddelelsens form. Han skriver at: "Underretninger fra det fjerne – fjerne land, eller tidligere tider – hadde en autoritet som var gyldig også der de ikke kunne kontrolleres" (*ibid.* 184). Gjennom pressen har meddelelsen gått fra erfaring til informasjon, og dens krav om plausibilitet er uforenlig med fortellingens ånd, mener Benjamin (*ibid.* 184).

Men jeg vil hevde at selv om nye former oppstår, betyr ikke det automatisk andres død, selv om de ikke lenger er de ledende. På Universitetet i Oslo har muntlig fortellerkunst blitt en populær utdanning, fortellerkvelder arrangeres og lydbøker har gått fra å være et hjelpemiddel til en av de mest solgte boksjangrene. Kanskje er de nye, truende formene med på å revitalisere de gamle bort fra en svak status.

"Kjedsomheten er drømmefuglen som klekker ut erfaringens egg" (*ibid.* 186), skriver Benjamin i kjent poetisk essaystil. *Ktu*-bøkene er som regel langsomme, kanskje også tregere enn mange andre barnebøker, siden de har komponenter som kan virke som stoppere. Den ytre spenningen og handlingsforløpet er mindre hektisk, og det er lagt visse miljømessige og tematiske begrensninger som for eksempel fantasybøker ikke trenger å ta hensyn til, slik at *ktu*-bøkene kan være vanskeligere å trenge gjennom.

Benjamin skriver at aktiviteter forbundet med kjedsomhet dør ut, derfor forsvinner også det lyttende fellesskap. *Ktu*-bøkene har den egenskapen at de skal formidle og fortelle til noen *utenfor fellesskapet* i den kulturen den fremstiller. Det ligger i deres natur og betinger dem, for ellers er de ikke *ktu*-bøker, slik de blir avgrenset i denne oppgaven. For de *må* handle om det fremmede: Det er der formidlingsoppgaven ligger, og kommunikasjonen ligger som nevnt *mellom kulturer*, ikke innad dem. Og bruddet på dette fellesskapet er en stor formidlingsutfordring.

En romanleser er alltid ensom, skriver Benjamin (*ibid.* 193). Nettopp der skiller barnelitteraturen seg ut som formidlet litteraturer: den blir på en måte *mundlig igjen*. Som mye annen barnekultur, som regler og leker, er også mye litteratur muntlig fremstilling for barn. Som formidler har den voksne en autoritet over teksten, og som nevnt er fremføringen også med på å farge tekstens betydning. Tekstens troverdighet er betinget av formidleren. Generelt har boken som medium en egen autoritet, selv om forfatteren er ukjent. En forteller som kjenner sitt publikum har autoritet og troverdighet. Når begge disse virker sammen, som i en situasjon der en troverdig forteller, som en forelder, leser fra en bok, kan man hevde at barnets tiltro forsterkes.

4 *Stemmen* – om formidling

De kan ikke representere seg selv; de må representeres.

– Karl Marx⁴³

Noe av det som definerer barnelitteraturen er at den er formidlet litteratur, som nevnt i 1.2.1. Å representere for barn, tilsvarer på mange måter det å representere en annen kultur. Når det i tillegg, som i *ktu*-bøkene, er en fremstilling av barn i de fremmede landene, blir det for forfatteren en ekstra faktor å sjonglere. Mens det forrige kapittelet tok for seg *hva* som ble fortalt, skal dette dreie seg om *hvordan*.

4.1 Forfatteren

Forfatteren er ikke blant de sidene ved litteraturen som har blitt mest studert i litteraturvitenskapen, men forfatteren er i dag interessant for de fleste som *skaper av teksten*. Forfatteren er heller ikke midtpunkt i denne oppgaven, men det er fruktbart å se på noe biografisk materiale i analysen av *ktu*-bøkene, siden deres genese er farget av skaperens tid og vilkår. Forfatterens forhold til, og kunnskaper om, det landet de har lagt handlingen til, vil jeg hevde kan være av stor betydning for tekstforståelsen.

4.1.1 Intensjon

Den gamle historisk-biografiske forståelsen av intensjonen har ikke lenger gyldighet. Hva forfatteren har intendert da han skrev teksten er ikke et anliggende for litteraturvitenskapen, dessuten umulig å få sikker kunnskap om, siden forfattere kan lyve i nedskrivninger eller i ettertid. Opplysninger om forfatterens liv er heller ikke et vesentlig tolkningsgrunnlag, men hvilken intensjon som kan *leses ut fra teksten* er et mer interessant anliggende.⁴⁴ Men i *ktu*-bøkene sitt tilfelle er det relevant om forfatterne har kjennskap til kulturen de formidler. Den geografiske forflytningen i bøkene må også ha en beveggrunn, ellers hadde det vært naturlig at forfatteren holdt seg til et kjent miljø. Hva forfatterne av analysetekstenes intensjoner kan være tar jeg opp under 4.1.4.

4.1.2 Forfatteren som sosialantropolog

En forutsetning for *ktu*-boken er at forfatteren har reist til stedet han skriver om. Til en viss grad kan man si at forfattere som skriver *ktu*-bøker delvis må fungere som sosialantropologer. For å kunne skrive om den bestemte kulturen, må forfatteren nødvendigvis tilbringe tid der.

⁴³ Fra *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte* (Said 2003:10).

⁴⁴ Mesteparten av påstandene i dette avsnittet er hentet fra undervisning (Haarberg 2006).

Selv om forfatterne ikke forsker og gjør akademiske funn, har en *ktu*-bok mange fellestrekk med en feltrapport. Innen sosialantropologi har det i nyere tid blitt vanligere å foreta studier i egne kulturer. Et grep mange gjør før et slikt feltarbeid er å reise ut i verden, til en annen kultur, slik at de kan få et så fremmed blikk som mulig på sin egen kultur når de kommer tilbake. *Ktu*- forfatterne oppnår dette nettopp ved å reise. Språket er et hinder som må overstiges, enten gjennom tolk eller ved å lære seg språket. Et annet hinder er at man som fremmed kan bli sett på som en gjest, og at folk ikke nødvendigvis oppfører seg normalt, som igjen er en grunn til å være der over en lengre periode. Selv om personene og handlingen i boken kan være ren fiksjon, er det likevel viktig å gjøre grundig reseach for å oppnå kulturforståelse, noe som også forutsetter en grunnleggende respekt for kulturen man skal skrive om. Man behøver ikke å tolerere alt, men det er viktig å forstå. Den objektiv avstand kan være like viktig for en forfatter som for en sosialantropolog: for å kunne observere atferd og detaljer og legge merke til det kulturspesifikke. Å representere en annen kultur er som nevnt et stort ansvar. Det er også viktig at forfatteren får et representativt inntrykk, og at man ikke tolker situasjoner før man vet deres betydning. Derfor er det også av betydning at forlagene er med på å kvalitetssikre ved å bruke konsulenter, slik at feilinformasjon ikke kommer frem. Dette blir diskutert videre under 5.1.3.

4.1.3 Forfatterautentisitet

Autentisitet trenger ikke være ensbetydende med legitimasjon. Den postkoloniale teoretikeren Margery Fee skriver at selv om noen opprinnelig er fra en minoritetskultur, trenger ikke det nødvendigvis bety at de er frigjort fra den dominerende ideologien (1995:244), de trenger ikke være de beste formidlere av kulturen. Hun nevner ulike betydninger av autentisitet: De liberale mener at det holder med å føle seg som en del av kulturen, mens de konservative mener at det bare er de som er mest mulig lik den opprinnelige kulturen som kan representere den. Men en rendyrking av kultur, der eksokulturelle innslag ”skader renheten” (*ibid.* 243) (hos Fee er urbefolkningen maori brukt som eksempel) kan hindre utvikling og den litterære produksjonen. Autentisitetsbegrepet henger sammen med identitet, som er en sammensatt term, noe som vanskeliggjør definering. Er betingelsene for innlemmelse biologiske eller kulturelle, hvor går grensene, og hvem har makten til å bestemme hvem som skal representere en kultur?

At norske forfattere skriver om andre lands kulturer er representasjon utenfor kulturfellesskapet. De er vestlige fremstillinger av Østen, et forhold Said finner problematisk. Både et postkolonialistisk og sosialantropologisk perspektiv vil nok hevde at en innfødt

kjenner kulturen best. Men han kan også bli blind for hva som for han kan virke som selvfølgeligheter, så autentisitet er heller ikke ensbetydende med kvalitet. Som nevnt har det knapt blitt gitt ut barnebøker i Norge som originalt er indiske eller kinesiske, og i så fall hovedsaklig klassiske eventyr. Om disse skulle være de eneste beretningene derfra, og at man krevde autentiske forfattere fra alle kulturer, ville mengden kulturtoleranseutvidende bøker vært betraktelig redusert. Og selv om tidligere vestlige fremstillinger har vært misvisende, kan ikke alle de fremtidige vestlige fremstillingene ses på som illegitime.

Som behandlet i 3.6.3 kan det fremmede blikket, det å stå utenfor kulturfellesskapet, være en styrke, i hvert fall i formidlingen til en målgruppe utenfor kulturen. Denne kulturelle distansen er en metodisk nødvendighet når man skal gjøre feltarbeid innen sosialantropologi. I *ktu*-bøkernes tilfelle kan derfor vestlige forfattere være en ressurs. Med fare for å eksotisere, kan en vestlig stemme *inntryksmessig* gi et riktig bilde i forhold til sitt publikum – vestlige barn. I stedet for å skape et omvendt ”oss og dem”-skille, der generaliseringer, som at innfødte vet best, ekskluderer forfattere på grunnlag av kulturell bakgrunn, må hvert enkelt tilfelle vurderes. Kulturelle koder som må knekkes og videreformidles på en forståelig måte. Det er ikke bare viktig at forfatteren, men at alle aktørene i *kommunikasjonskretsløpet*⁴⁵, som er delaktige i bokproduksjonen, er bevisste kulturformidlingen. Det er umulig for alle ledd å være autentiske, en oversettelse og adaptasjon må på ett eller annet punkt finne sted.

I forarbeidet til oppgaven fant jeg få barnebøker skrevet av forfattere fra India og Kina. Isolering og kultursensur har nok begrenset litteraturen fra Kina, hvor også språket er en barriere. Kun kinesiske eventyr har blitt oversatt til norsk.⁴⁶ Av oversatt barnelitteratur gitt ut i Norge dominerer opprinnelig engelskspråklig litteratur. India har engelsk som offisielt språk, men likevel foreligger ikke kjente indiske forfattere, som Jamila Gavin, på norsk. I *Store norske leksikon* har Harald Bache-Wiig skrevet at i land i tredje verden er barnelitteratur mangelvare, og man arbeider for å fram et nasjonalt særpreg (2005:49). Koloniseringen har påvirket det indiske kulturlivet, slik kommunismen har påvirket det kinesiske. Autentiske stemmer fra disse landene vært lite tilgjengelige for norske barn.

4.1.4 Forfatterintensjon og ”fremmedkulturelle kapital”

De fire forfatterne av analysetekstene har vidt forskjellige bakgrunner, noe som viser at det ikke bare fins type forfatter som skriver *ktu*-bøker. Som skissert i 2.4 er det forskjeller mellom tekstene, med Bredvei og Sommerfelt på den ene siden, og Mathisen og Sæther på den andre.

⁴⁵ Darnton 2003:43.

⁴⁶ Ut fra egne undersøkelser bekreftet av Barneavdelingen på Hovedfilialen på Deichmanske bibliotek og Norsk Barnebokinstitutt.

Dette kan også ses i sammenheng med deres reisemotiv. Bredvei og Sommerfelt dro ut i verden for å forandre den, der bøkene kan ses på som biprodukter, mens Mathisen og Sæther hadde formidling av kulturen som grunn.

Peder A. Bredvei var misjonær i Kina. Misjonen i Norge ble tildelt Hunan-provinsen i Kina, så at han skrev om Kina var ikke et eget valg. Hans oppdrag med reisen og oppholdet var å omvende folk til kristendommen, ikke å skrive bøker. Han skriver i forordet til *Lao-San og Annen oldefar* at han skrev bøkene for ikke å lengte for mye hjem om kveldene, mens han under krigen var alene i Kina i sju år uten familien.⁴⁷ Han var ikke forfatter av yrke, og bøkene ble først gitt ut i tiåret før han døde. Et så langt tidsrom mellom skriveprosess og utgivelse er unormalt. Han skriver selv at andre utgivelser skjedde som følge av funn av gamle papirer.⁴⁸ Disse bøkene var ikke en del av det normale kretsløpet, men det kristne. Dette er bøker som kan sies å ha blitt gitt ut med et ideologisk formål, og termen ”katedral”⁴⁹ er nærliggende.

Hans intensjoner kan leses ut fra tekstene, uavhengig om man vet han var misjonær. Han legger ikke skjul på misjoneringen, og Bredvei forteller peritekstuelt i flere av bøkene om de som ikke har hørt evangeliet ennå. Men samtidig skriver han at han vil at barn hjemme (i Norge) skal få vite om hvordan barn i Kina har det. Men at han skriver ”Denne serien gir et godt tverrsnitt av en kinesisk heim – en kinesisk storfamilie – og hvordan barn og ungdom flest har det i det store landet” blir en hyperbolsk generalisering (1975:6).

Aimée Sommerfelt dro ut i verden for å følge sin ektemann som jobbet for FN, og bodde en lengre periode i India. Ut fra bøkene virker det som hun har detaljkunnskap om indisk kultur og hverdagsliv. Hun var sterkt engasjert i veldedige organisasjoner, noe som preger hennes tekster. Sommerfelt hadde gjennom store deler av sitt forfatterskap et brennende engasjement, som kan kalles et solidaritetsengasjement. Hun skrev både om den andre verdenskrig, og om svake, marginaliserte grupper i Norge, som sigøynere (Sommerfelts egen bruk av betegnelsen for Romanifolket.). Hun uttrykker ikke eksplisitt en intensjon, men den kan anes ut fra at tekstene i så stor grad, og så konkret, handler om hjelpearbeidets oppgaver og resultater. Holdningen er mer subtil enn hos Bredvei. Bøkene kan til å begynne med virke tolerante og kulturellevistiske, men viser seg å være til dels etnosentriske.

⁴⁷ Familien kom hjem til Norge i 1937, og Bredvei dro alene tilbake til Kina i 1940.

⁴⁸ Han skriver i forordet til boken *Med ”Etiopia-ekspressen”*, at boken nå kommer ut fordi han hadde funnet frem gamle brev han skrev hjem til sine sønner.

⁴⁹ Termene *børs* og *katedral* bruker Grieg som et bilde på blant annet motsetningsforholdet mellom økonomi og ideologi og i forlagsbransjen (Grieg 1958:815-820).

Spesielt mot slutten av *Veien til Agra* trer intensjonen frem. Der går hun også inn på en forklaringsmodell om komplekse forhold. Det forklares at de indiske barna får bøffelmelk hvis et barn i Vesten velger å ikke kjøpe is den dagen, men velger å gi bort pengene. Jeg ser ikke denne forklaringen som god, siden den implisitt sier at givergleden ikke er empatisk, og det kan virke som vestlige barn får is *hver* dag. Sommerfelt nevner at India akkurat har blitt selvstendig (1947), og maharajaenes situasjon. Når man forklarer slike makronivåtemaer hadde det vært naturlig å nevne at det var de vestlige britene som var koloniherrer – som er blant dem som er tilbake i India for å hjelpe. Hennes versjon gir bare en side av saken.

Staffan Thorson skriver i sin avhandling om innvandring i svensk barne- og ungdomslitteratur at det er forskjell på *den gode viljen* og *den gode evnen* hos forfattere.

Även om 'den gode viljan' driver författaren att på innehållsplanet belysa och bearbeta motsättningar och fördomar, är det ju inte säkert att han i berättarsituationen personligen kan arbeta oberoande av t ex sådana fördomar som han i sin text försöker vederlägga (1985:153).

Denne problematikken sammenfaller med det jeg ser som Sommerfelts store problem. Hennes intensjoner virker gode, men hun klarer ikke å manifestere dem til fulle i teksten.

Mathis Mathisen har ikke et lignende prosjekt med sin bok. Han har uttalt at grunnen til at han valgte å skrive om Kina var at han som lærer bare fant bøker om en virkelighet som ikke lenger fantes. Mathisen har skrevet flere barnebøker som omhandler ulike land: Bulgaria, det gamle Jugoslavia, Egypt, og i regi av FN gitt ut et hefte; *Prem en indisk gutt* og alle er ført i samme tonen. Mathisen har jobbet for NRK, både radio og tv, og *Lille E i Kina* ble til etter en reise til Kina for å lage en tv-serie. I motsetning til Bredvei mener Mathisen at Kina er et så stort land at det ikke er mulig å representere alt. Derfor har han funnet én familie i ett område. Denne begrensningen henger sammen med Es alder, men også Mathisens skrivemåte og fokus. I forhold til de andre tre forfatterne, som alle har hatt flere år i den fremmede kulturen, har Mathisen oppholdt seg minimalt i Kina, i 8 uker. Men i begrensningen kan mesteren vise seg.

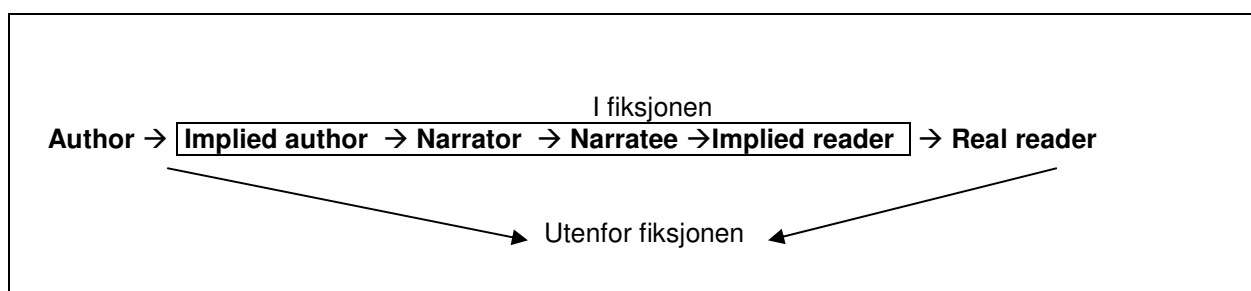
”Wera Sæther[...]har gjennom mer enn 20 år hatt et nært og kjært forhold til India” står det på baksiden av *Saras reise*. Denne opplysningen er en kvalifisering av inngående kulturkunnskap om India. Hun har skrevet mange bøker om India, i ulike sjangrer og for ulike målgrupper. I tillegg fotograferer hun selv til bøkene som har bilder. Noen temaer går igjen i flere av hennes bøker, som omtales i 5.1.2. At moren til Sara er oversetter av bengalske sanger samsvarer med Sæther – hun har også oversatt bengalske sanger. Hun skriver også på sin hjemmeside at ”Jeg lager romaner som ’nettverk’, den ene har ’linker’ til den andre, og

den tredje[...]”. Hun kaller det ”et filosofisk studium”(Sæther ”Egne bøker”), som viser en ambisjon om et større prosjekt utover de tre bøkene. Sæther berører også koloniseringen av India, men lar det bli situert gjennom læreren i Umas landsby, ikke direkte gjennom fortelleren. Problemet blir mye mer nyansert enn hos Sommerfelt, hun tør si at de hvite ”trodde de eide landet” (137), men samtidig blir ikke alle utlendinger skåret over en kam: ”det fins forskjellige slag” (*ibid.*).

4.2 Fortelleren

4.2.1 Chatmans modell om barnebokens narrative stemme

Barbara Wall bruker Seymour Chatmans modell i sin teori om den narrative stemmen, samtidig som hun diskuterer Chatmans meninger om de seks faktorene. Han påpeker at banelitteratur defineres ikke av innholdet, men av *hvordan innholdet blir fortalt*. Tradisjonelt har barnebøker blitt definert ut fra lesbarhet og tema. Det er spesielt forholdet mellom *forteller* (narrator) og *adressat* (narratee) som er annerledes fra voksenlitteraturen. Fortelleren er som regel en voksen og synlig, og siden adressaten er barn, kommuniserer fortelleren på en annen måte enn til voksne.



Figuren er hentet fra Wall (1991:4).

Den ekte forfatteren og leseren er viktige aktører, men de kan ikke spores i teksten. Fortelleren og adressaten er henholdsvis stemmen i boken, og den som forklaringene er til for (tekstens ”jeg” og ”du”). Adressaten er som regel mer skjult enn fortelleren. Den impliserte forfatteren og den impliserte leseren er begge vanskeligere å definere. Wall er uenig med Chatman om dette siste paret. Hun mener at de er synlige ved at den ekte forfatteren ser for seg den impliserte leseren når han skriver, og at leseren får en oppfatning av den impliserte forfatteren når han leser. ”I cannot agree that the concept of the implied author must be depersonalised” (1991:6). Hun mener at om man gjør det, trengs en ny term for ”the face ’behind the page’”(*ibid.*) Jeg velger å benytte Walls betydning av implisert forfatter. Ved at Bredvei skriver et forord får leseren en idé om hvem han er. Og leseren kan aldri vite med

sikkerhet at det er den ekte forfatteren som har skrevet forordet, det kan kun være et høyere diegetisk nivå.

4.2.2 Modellens aktørers tilstedeværelse i analysetekstene

Hvordan den impliserte forfatteren oppfattes kommer an på leseren. Et tegn er forfatterens navn på boka. Om ikke noe annet sier det noe om forfatterens nasjonalitet (eller kulturtilhørighet) og kjønn. Selv om pseudonym kan forekomme, er det sjelden i barnelitteraturen i dag. Som nevnt i 1.2.1 er Zizou Corder et av få moderne pseudonymer. Det forklares praktisk, men har også et ”eksotisk” tilsnitt. Jeg vil si alle de fire forfatternavnene av analysetekstene virker troverdige og norske. Selv om leserrollen også ligger utenfor teksten, begrenser språket bøkene er skrevet på hvem de kan nå. Blir boken oversatt fra norsk, som *Veien til Agra* har blitt i stor skala, begrenses denne oversikten.

	Implisert forfatter	Forteller	Adressat	Implisert leser
Bredvei	Høy grad ⁵⁰	Autorial	Høy grad	Høy grad
Sommerfelt	Middels grad	Autorial	Høy grad	Middels grad
Mathisen	Liten grad	”Autorial”	Middels grad	Ikke tilstede
Sæther	Liten grad	”Autorial”	Middels grad	Ikke tilstede

Forordene gjør den implisitte forfatteren og den implisitte leseren mer til stede i Bredvei og Sommerfelt enn i Sæther og Mathisen. Der treer helt klare implisitte forfattere frem, og leserne får en fornemmelse av hvem de er. Jeg vil hevde at siden forordet ligger utenfor teksten, kan man også si at det er den impliserte leseren som henvendes i forordene, og ikke adressaten. Bredvei skriver ikke direkte at han er misjonær, men at de fleste lesere kan anta hans stilling, om ikke annet hans tro, kan ikke kalles en overdrivelse. Den impliserte forfatteren sitter i Kina og skriver i forordene, der han henvender seg til de norske leserne som han mener bøkene passer for. Sommerfelt viser ikke en like tydelig klar implisert forfatter. Hun nevner ingen skrivesituasjon, men gjennom forklaringene som henvender seg til et du, kommer den kulturelle avstanden til India frem, både hos avsender og mottaker.

På grunn av den kulturelle avstanden og ordforklaringene kan fortelleren i analysetekstene være synligere enn i barnebøker som handler om en kjent kultur. Bredveis forteller er autorial og vet alt. Han bruker en forkynnerstemme, og skriver selv at Lao-san er et redskap. Bredvei forsøker å lede leserne inn på den smale sti. Sommerfelts forteller blir

⁵⁰ Høy, middels og liten grad av tilstedeværelse i teksten eller i parateksten.

forkynnende når hun skriver om hjelpearbeid og utvikling, men klarer i barnas vandring stort sett å legge det til side.

Ved å bruke ”oss og dem” i teksten innlemmer Sommerfelt adressaten i et vestlig, kristent fellesskap. Fortelleren hennes er også aural, selv om hun lar Lalu føre noen tankerekker. Sommerfelts hjelpearbeidstilknytning kan ikke leses direkte ut fra teksten, men holdningen til dette arbeidet skinner gjennom, og påvirker leserens oppfatning.

Verken Mathisen eller Sæther har forord der paratekstuelle leser-du og en implisitt forfatter anes. Derfor er det interessant å se at adressaten likevel er til stede, og at de klarer å henvende seg til adressaten uten å fremheve fortellerstemmen. De lar barna være subjekter gjennom å følge barnas tanker. Derfor har jeg satt aural i anførselstegn i skjemaet. Fortellerstemmene er så farget av barnas person at den til tider forsvinner. Barnetankene har en fremtredende plass hos begge. Å la barna i bøkene få være subjekter er den beste måten representere dem på. Sommerfelt er også inne i hodet på Lalu, men går raskt ut igjen. Både Mathisen og Sæther viser en fin undring. De lar barna legge merke til detaljer, noe som viser deres evne til å formidle et barneperspektiv. Man kan også ved hjelp av stil og språk skape en barnlig troverdighet. Sæther benytter seg av virkemidler som repetisjoner, barnlige ord, og konkretiseringer, som barn bruker i språket, for eksempel ved å ikke dra sammen setningsledd eller setninger. Mathisen og Sæther lar barna leke med språket.

Jeg vil hevde at hva Mathisens uttalte intensjon, å skrive bøker om andre land for bruk i undervisningsøyemed, ikke kommer til uttrykk i teksten om E. Denne fraværende tilstedeværelsen av intensjon vil jeg hevde at bare er positiv, nettopp fordi boken ikke er pedagogisk lagt opp. Stemmen trer til side for barnet, og når den dukker, skjer det på en naturlig måte. Han vinkler barndommen gjennom lavt tempo og undring. Mathisen er den forfatteren som har den mest usynlige fortelleren, selv om den er til stede. Sæther er den av forfatterne som er mest kulturel relativistisk, og som lar fortelleren lede leseren lengst inn i kulturen det skrives om. Dette gjør at tekstens vanskelighetsnivå noen steder heves, og gjør at den underkommuniserer. Sæther har noen steder et klart vestlig perspektiv, ved for eksempel å skrive ”Inderne kaller den Ganga Ma” (2001:12), som forsterker inntrykket av en vestlig forfatter som tenker seg vestlige lesere. Selv om fortellerne hos Mathisen og Sæther også forklarer noe, vil jeg ikke kalle dem aural, siden det ikke fremkommer en holdning som hevder å vite mer enn de fiktive personene. Et gjennomført barneperspektiv blir langt på vei en garanti for autensitet (Birkeland m.fl. 2002:316).

I den modernistiske barneboken

leikar forfatterane seg meir med varierte forteljerposisjonar. Det fører til at forfatterens stemme ofte forsvinn bak stemma til dei fiktive personane, og at forfatterens intensjonar heller ikkje kjem så tydeleg fram som tidligare (Birkeland m.fl. 2002:332).

Dette vil jeg hevde er tilfelle både hos Mathisen og Sæther. Forfatterposisjonen bryter med den pedagogiske bedreviterposisjonen (*ibid.* 334). Dette henger også sammen med forfatterens solidaritet til barnet, som

kjem først og fremst til uttrykk gjennom skrivemåten. Det vil seie at forfattere skrives inn under det som er erfaringshorisonten til barnet, at han gir større plass for det som er direkte sansa og opplevd, for det umedvitne, for tankane og refleksjonane til barnet (Birkeland m.fl. 2006:269).

4.2.3 Adaptasjon

I barnelitteraturteorien handler *adaptasjon* om hvordan fortelleren henvender seg til barneleseren. Det er ikke bare for å forenkle barnets lesing, men også tilpassing til barneleserens nivå. Forfatteren bør ta hensyn til sine leseres behov, som er andre enn hos voksne, både hva gjelder fortellermåten og hvordan innholdet blir presentert. Vivi Edström mener Gösta Klingbergs fremstilling av adaptasjon betrakter det som et innskrenkende, forenkende instrument (Edström 1980:180). For i denne begrensningen mener Edström at det ligger kunstneriske muligheter, og at den litterære kvaliteten ikke trenger å bli dårligere. Hun sammenligner god adaptasjon med å sette seg ned på huk ved siden av barnet. Forfatteren må sette seg inn i barnets verden og finne ut hvor kunnskapsnivået ligger. Barn er takknemlige lesere, men Edström mener at det gjør det vanskeligere å skrive for dem, siden forfatteren settes på prøve om deres erfaring og kunnskap, og da er klarhet viktigere enn forenkling.

Å skrive med en jeg-person krever mer adaptasjon enn å skrive med en aural forteller (Thorson 1985:162). Rolf Toftes påstand at "det vågestykke å skrive misjonsromaner i jeg-form, der de[forfatterne]identifiserer seg med mennesker av en annen rase, født inn i en totalt annen religiøs og kulturell tradisjon[...]blir sjelden vellykket" (1993:18) kan gjelde for alle vestlige forfattere. Det gjør i hvert fall innlevelsen enda vanskeligere. Alle bøkene i analyse materialet har en tredjepersonsforteller. For å forklare de fortellermessige ståstedene kan det være fruktbart å fortsette Edströms bildebruk: Bredvei står på prekestolen, mens Sommerfelt står ved siden av barnet, bøyer seg ned, men makter det ikke i lengden, og må rette ryggen. Mathisen huker seg helt ned på barnets nivå og ser dets verden, mens Sæther setter seg og tar barnet på fanget, men synger kanskje litt for vanskelige sanger.

Jeg vil hevde at det i *ktu*-bøkene også bør skje en slags *kulturell adaptasjon*. Forfatterne må, i tillegg til å sette seg inn i barnesinnet, også tilpasse adaptasjonen til andre

kulturelle verdier. En voksen forfatter har alltid vært barn, og kan spille på egne erfaringer og minner, men han har ikke vært barn i den fremmede kulturen. Et barn kan ha helt andre syn enn den gjeldende i voksensamfunnet, slik analysene viser eksempler på i forhold til skriftlighet. Denne generasjonskonflikten er noe jeg syns både Sommerfelt, Sæther og til dels Bredvei mestrer å få frem.⁵¹ En annen side av denne typen adaptasjon er at forfatteren bør tilpasse fortellerens vitensnivå, slik at det ikke går over hodet på barneleseren, noe som kan være en vanskelig vurdering i bøker som skal formidle en fremmed kultur.

En god adaptasjon må innta et barneperspektiv. Sonja Hagemann skriver at en god barnebok ikke må oppleves utenfra, men innenfra. Hun mener at den voksne forfatteren må huske sin egen barndom og bruke det perspektivet (1974:137). En voksen holdning handler ikke bare om å se ned på barnet, men kan føre til en annen type undring, et annet blikk og forståelse. Barnet bør få være subjekt, ikke bare et middel for en voksen fortelleren.

Birkeland skriver om utviklingen der ”Subjekt-/objektforholdet i barnelitteraturen er snudd, den allvitande forteljaren er sjeldsynt, forfattarstemma gøymar seg bak stemmene til personene i boka og er ikkje så påliteleg som vi er vane med i barne- og ungdomslitteraturen” (2006:306). Men jeg vil hevde at selv om fortellerstemmen er mindre tydelige, betyr ikke det at den er mindre pålitelig. Ut fra analysene i denne oppgaven vil jeg trekke slutningen om at en klar fortellerstemme ikke er noen garanti for riktig fremstilling, snarere tvert imot.

Et eksempel på at både den fortellermessige og den kulturelle fremstillingen kan skjære seg er Reidar Brodtkorbs *Sorte bror*, som fikk Dammpriisen i 1964. Den handler om borgerrettighetskampen i USA, der hovedpersonen, gutten Gordie, er skrevet inn som implisitt forfatter. Selv om afroamerikanerne ble undertrykt, er Gordies syn på seg selv lite troverdig: ”dessverre bare en nigger” (7), og ”Akkurat som de andre, bare at jeg er svart som kull” (14). Innholdsmessig vil den, som eksplisitt ytret, fortelle barn i Norden om borgerrettighetskampen, men jeg vil hevde den gjennom språket og stereotype karakterer og handlinger, kan være med på å forsterke motsetningen. Sammenligning av språkbruken med Mark Twains klassiske og mye eldre *Huckleberry Finn*, viser en overdreven bruk av ord om rase i *Sorte bror*. Ordet nigger forekommer i begge bøker, men må ses i lys av sin samtid. Brodtkorb har i sin 147 sider lange bok brukt ord som assosierer med at en person er mørk 184 ganger, og at en person er hvit 82 ganger. Boken ender opp med at storebroren dør som martyr, og at Gordie, på en måte som gir assosiasjoner til Coetzes *Foe*, blir ”reddet” av norske Frøken Gustavsen, som tar ham med til Norge for å skolere ham.

⁵¹ Hos Mathisen er ikke en slik konflikt til stede.

Sorte bror er et eksempel på et velment forsøk på å opplyse om et tema, som i liten grad fungerer fordi forfatteren verken klarer å sette seg inn i barnesinnet eller å formidle den kulturelle toleransen. Det kan tyde på at Brodtkorb, i mindre grad enn hos noen av analysetekstforfatterne, har et bevisst forhold til bruk av stereotyper og ord som er ladet, både i forhold til etnisitet og syn på barn. Selv om Bredvei i stor grad fremstiller Lao-san som et objekt, feilfremstiller han ikke et subjekt, på linje med Brodtkorb.

5 Kulturtoleranseutvidelse – bøker som krysser grenser

Men hva er rart i dag? Svært lite. Barn har sluttet å erte de som har uvante navn. Maten vi spiser kommer fra overalt. I tettbefolkede strøk har vi i vår del av verden kommet så langt at vi kan møte en sikh på gaten uten å peke eller le. Det rare lever rett og slett nokså komfortabelt side om side med det mindre rare. Og takk for det (Erlend Loe 2005:65).

5.1. Sjangerblanding

5.1.1 Faksjon

Begrepet *faksjon* er bokstavlig talt en blanding av ordene fakta og fiksjon. Det er ”en form for fiksjon (særlig roman) som har klare fiksjonskjennetegn[...]samtidig som den er historisk forankret og søker å belyse historiske hendelser eller utviklingstrekk” (Lothe m.fl. 1999:71). I journalistikken kalles det *new journalism*, og denne blandingen har også blitt veldig populær i nye medier som tv (Larsen 1990:12). Men denne sjangerblanding er ikke noe nytt i litteraturens historie. Helt tilbake til Montesquieus brevromaner og Swifts og Defoes fiktive reisebeskrivelser har faktaformens form og uttrykk blitt tatt i bruk (*ibid.* 15). Utvisking av grensene mellom fakta og fiksjon er en generell tendens i dagens litteratur, blant annet med brudd på illusjonen om fiksjonen, blant annet med forfatterens selvbiografi og metatekstualitet som bevisste, forvirrende grep.

I *Norsk barnelitteraturhistorie* beskrives *faksjon* som ”ein faktaorientert tekst med innslag av fiksjon” (2002:392). Denne sjangerblandinga gjør det mulig å nærme seg et tema på ulike måter, og fremstillinga blir mer fortellende. Det skisseres at fortellingen som *pedagogisk metode* i læreplanene er en renessanse av den tradisjonelle fagboka: ”Tankegangen tykkjest vere at i ei tid der medieutviklinga trugar einskapskulturen, gir forteljinga meningsfylte heilskapar som motverkar tendensane til kulturell oppløysing og fragmentering” (*ibid.*).

I alle tider har folk lært gjennom fortellinger, enten muntlige eller skriftlige. Å sette ren kunnskap inn i en sammenheng gir på lang sikt en bedre viten og forståelse enn pugging. Mathisen, som også har jobbet som lærer, mener at gjennom skjønnlitteratur vil barn lese lenger om et emne enn om det blir fremstilt i ren faktaform. Han oppgir liten tilgjengelighet av bøker om andre land i sitt virke som lærer som grunn for egne utgivelser. I følge Mathisen blir hans bok *Sandor: en roman fra Bosnia*, benyttet i dag i Norge for å lære barn som opprinnelig er fra Balkan om krigen som forårsaket at de nå er i Norge.

Å lese *ktu*-bøker som faksjon er fruktbart. Selv om jeg i denne oppgaven har valgt å begrense termen til de skjønnlitterære, oppfyller mange faktabøker kriteriene. Sammensetningen av sjangrene, hvilken man tar utgangspunkt i, og hva bøkene kategoriseres som, varierer. For eksempel kan fiksjonen låne faktabokens autentisitet, mens faktaboken kan låne fiksjonens stil: grenseovergangene er mange. De skjønnlitterære bøkene kan grense mot faktasjangeren, slik mange tenderte mot rett etter andre verdenskrig, eller mot det ”rent” estetiske, nesten uten tilstedeværelse i den virkelige verden. Uansett befinner *ktu*-bøkene seg i et grenseland, siden virkeligheten er forutsetning for fiksjonen. Bevissthet om blandingen er et sentralt punkt i *ktu*-bøkene. Også faktatekstforfattere må vinkle og formulere, derfor må lesere være like kritiske til faktatekster som skjønnlitterære. Og som jeg kommer inn på i 5.1.3, er sannheten i faktainnslagene i skjønnlitteratur nødvendig. Ved å blande får forfatterne en dobbel formidlingsrolle. De skal skrive god litterær fiksjon for norske barn, og samtidig blir de representanter for den fremmede kulturen.

5.1.2 Bøker i grenseland

Ktu-bøkene kan være vanskelig å kategorisere. Flere av forfatterne har skrevet bøker som er eksempler på forvirringen mellom fakta og fiksjon. På Universitetsbiblioteket på Universitetet i Oslo er *Veien til Agra* og *Den hvite bungalowen* kategorisert under skjønnlitteratur, mens romanen *Pablo og de andre* kun står under barnelitteratur på biblioteket på Etnografisk museum, som ligger under Sosialantropologisk institutt. Den eneste forskjellen er at hovedpersonen i sistnevnte er en norsk gutt, og da den kom på engelsk ”definerte det innflytelsesrike barnelitteraturmagasinet *Horn Book* den som dokumentarlitteratur” (Birkeland m. fl. 2002:238).

Et annet eksempel på slik forvirring er Sæthers bildebok *Gudinnen med det skinnende sverdet* fra 1995. Den har jeg funnet under ulike sjangrer og på forskjellige lokasjoner hos diverse databaser og biblioteker. Denne boken er et grensetilfelle. Den står for det meste som faktabok, og er støttet fra Det faglitterære fond. Hun har selv tatt fotografiene, som er en autentisk indikator. En faktabok kan også ha fiktive innslag, og denne har mange. Som opplyst på bokens bakside har den en ”poetisk dokumentarform”. Språket er mer direkte enn i analysetekstene, men jeg vil hevde det er mindre instruktivt og konstaterende enn mange andre faktabøker. Informasjonen om India er massiv, men hun lar også barnas stemmer tale. Fortellerstemmen er tydeligere enn i de rene tekstbøkene hennes. Boken følger den snart to år gamle gutten Agni. Som Sara bor han i Calcutta og har en beskyttende snor rundt livet. Sammen med sin eldre kusine Shilpi blir han fortalt om indisk kultur av bestemoren, samtidig

som de opplever mye av det hun forteller om. Boken handler om stereotype emner som festivaler og beskrivelser av samfunnet og natur, men er ikke stereotyp skrevet. Men hva man kan kalle undertittel burde kanskje vært ”En bok om Bengal”, ikke en ”En bok fra Bengal”, siden forfatteren ikke er autentisk.

Mathisen har også skrevet en bok som er mer faktabasert, *Prem – en indisk gutt*. Den er kun et lite hefte, fordi den ble gitt ut til skoler i samarbeid med UNICEF i 1985. Mathisens skildring av en gutt som jobber på grønnsaksmarkedet bærer preg av hans penn. Han holder seg fremdeles til det nære og de små detaljene. Mathisens stil er ikke mer litterær enn Sæthers, men boken er kategorisert som skjønnlitteratur.

De to siste forfatterne viser at faktabøker kan ha innslag av fiksjon, de er ikke like typiske 70-talls-faktabøkene, med veldig informerende språk. Jeg vil hevde at ved å flette de kulturelle fakta inn i en fortelling viser man hvordan de fungerer og de blir kontekstualisert, slik at forståelsen for dem blir større. Ved å vise, ikke ved å fortelle direkte, når man leserne på en ikke-formanende måte.

5.1.3 Troverdighet og etterrettelighet

”The writer must possess tact and moderation, *but* truth is as necessary to children as to adults” er mottoet til Patricia Crampton, forfatter av IBBYs historie (Crampton 1976:14). Peter Harms Larsen forklarer faksjon som ”hvor fiksjonens form og uttryksmidler, sprog og fortællerteknikk blev kombinert med det sandhedskrav til indholdet som ideelt stilles til grundig journalistikk” (1990:12).

Ktu-bøkene er begge deler, og det er en allmenn oppfattelse om at bøker som er lagt til andre land skal være etterrettelige. De kulturelle fakta skal stemme, i like stor grad som de historiske fakta skal stemme i en historisk roman. Handlingen kan være ren fiksjon, men om fakta ikke stemmer, er poenget med å legge handlingen til en fjern virkelighet borte. Om dette ikke lar seg gjøre, bør forfatteren heller kreere et fremmed land som han kan boltre seg i, og slik styre unna denne problematikken. På detaljnivå må småfeil tillates, men i det hele gjelder et sannhetskriterium.

Enkle grep kan også brukes for å klargjøre valg. Lian Hearn har skrevet en serie bøker basert på det gamle japanske samfunnet. Hun har studert kulturen, og mange komponenter stemmer, men siden det er en fiksjon med fantastiske elementer, har hun valgt å skrive et forord der dette gjøres rede for. Slik unngås forvirring om troverdigheten rundt både det kulturelle og det historiske.

En av *ktu*-bøkernes forutsetninger er at forfatteren har valgt å legge boken til en fremmed kultur, fordi han ønsker å formidle om den. Tiden er over da det koloniale lerretet sto blekt i bakgrunnen for europeiske helter. Det er i dag umulig. Kunnskap om kulturen, som nevnt i 4.1.2 er et legitimitetskrav. Jeg vil hevde at sannhetskravet er spesielt viktig når målgruppen er barn. De har ikke samme kritiske vurderingsevne som en voksen leser og lar seg i større grad påvirke av andre stemmer.

Før *ktu*-bøkernes tid kunne bøker være eneste kilde for informasjon om barn i andre land. Selv om kan si at verdensbildet var et annet, kunnskapen mindre, og at bøkene må ses i lys av sin tid, vil jeg hevde at det da var mindre bevissthet om ansvaret og hvilke holdninger som ble formidlet til blåøyde barn. I dagens informasjonssamfunn kan man si at folk er mer bevissthet hva de blir fortalt, og fakta kan sjekkes opp mot andre kilder. Formidlingsbyrden ligger ikke lenger bare hos bøkene, som utgreiingen av andre medier viser i 5.3.1.

I litteraturkritikken bør man etterstrebe objektivitet, selv om det er umulig (Breen 1995:47). En forfatter som skriver om en fremmed kultur bør også etterstrebe objektivitet på virkelighetsnivået. Men siden valget av land sjelden er tilfeldig, vil forfatteren være farget sin intensjon. Sannheten er alltid subjektiv, og alle ser virkeligheten med egne øyne. For å unngå feilfremstillinger må forfatteren være seg bevisst sine egne forestillinger om kulturen. Som tidligere nevnt samsvarer den gode viljen ikke alltid med den gode evnen.

Å gi et så riktig bilde som mulig av en annen virkelighet er ikke ensbetydende med at hele sannheten må frem. Her kommer kravet om at man ikke skal ta livsmotet fra barn inn, som påpekt under 1.1.3. Mange av *ktu*-bøkene handler om samfunn med mye urettferdighet og fattigdom. Balansegangen mellom hva som må til for å representere kulturen, og hva som blir for mye for barna, er fin. I Sommerfelts bøker er nettopp nød tema, men kun som en overhengende trussel.

En forfatter må foreta en seleksjon. Hele den fremmede kulturen kan ikke få plass, men når man velger å skrive om et emne, bør flere sider bli belyst, slik Sommerfelt ikke gjør med kolonialiseringen. En delfremstilling kan bli misvisende. Spesielt siden leseren i god tro tilegner seg den lærdommen som står i boken. Og selv om heller ikke Sæther skriver om hele kastesystemet som hun nevner, mener jeg at bokens form er med på å avgjøre: Mens Sommerfelt belærer på en aural måte som virker frarevet fra innholds nivået, lar Sæther alle opplysninger komme inne i fiksjonen. Ved å la problemstillingen bli en del av fiksjonens handling, kan seleksjonen gå mer på bekostning av helheten, siden man kan gjemme seg bak karakterenes valg og meninger. Når Sommerfelt lar fortelleren ytre meninger, snur saken seg: Stemmen er ikke like fiktiv og får større autoritet.

Som barnelitteraturen viser er ikke fiksjon og fakta rendyrkede kategorier som går hånd i hånd, men som lett kan bli til knutemor.⁵² Derfor er det også viktig å ikke sette likhetstegn ved fakta og pedagogikk og fiksjon og kunst.

5.2 Barnelitteraturens evige problem

Sven Møller Kristensen tok i 1974 til motmæle mot den nye bevegelsen av ”blomstrende dilettanteri og dels den[...]didaktiske og moraliserende indstilling”, som han kaller de sosialrealistiske forklaringsbøker (1974:25). I aristotelisk ånd har han tre klare kriterier for god barnelitteratur: *enhet*, *intensitet* og *kompleksitet*. Han mener at handlingen skal drive fortellingen, men at den ikke må ha for sterke impulser: Barna må få dikte med. Ordets makt er for barn mer betydningsfull enn for voksne, så de må være riktige og presise. Kompleksiteten gjør boken bedre, men den må ha en funksjon, for den er i seg selv ikke nok.

Samtidig tar Kristensen opp den kompleksiteten som handler om ”virkelighetsskildring og livsoppfattelse” (*ibid.* 32). Han mener at man kan lære bort og påvirke barn uten å bli didaktisk på en gammeldags måte. Han mener at mange barnebøker gir ”falske forestillinger om verden, samfundet, forholdet mellom mennesker[...]og rasisme” (*ibid.*), men at mange moderne bøker går for langt ved å orientere barna om urettferdighet og den farlige virkeligheten. Skal man ta opp et emne, mener Kristensen, må det være så objektivt at barna selv kan trekke slutninger og velge et standpunkt. En belæring må skje på kunstens betingelser: Ellers bør man skrive fagbøker. Kunsten selv fremmer åpenheten, bevegeligheten, nye synsmåter og muligheter: ”Det gælder også i kunsten, som ikke behøver at forkynde en sandhed, men gøre den anskuelig” (*ibid.* 33).

Innen barnelitteraturteorien har det vært en vekslende diskusjon om barnelitteraturens rolle, der de to polene har vært barnelitteratur som *autonom kunst* og *pedagogisk redskap*. De rent pedagogiske barneøkene har i dag kun historisk verdi. De kan være sårbare for tidens tann, siden de er avhengig av å fungere som et redskap i samtiden. Barnelitteraturen må ses i lys av synet på barnet. Da barndommen ikke hadde noen egenverdi, og barn ble oppfattet som hva senere teori har kalt *human becomings*, hadde ikke barn en egen litteratur for annet enn å forberede til voksenlivet. I dag har barndommen en egenverdi, men samtidig skjer en forberedelse til det videre livet, og barn må fortsatt ha veiledning og hjelp. Full enighet om litteraturens funksjon råder ikke, og innen barnelitteraturteorien deler man i to leire: såkalte

⁵² Leken der barn står i ring hånd i hånd, men ved å bevege seg mellom hverandre skal lage en ”knote” av mennesker, som en utenfor ringen skal løse.

”book people”, som er mest opptatt av boken og det estetiske, og ”child people”, som er mer opptatt av barnet (Kidd 2002:150).

Barnebokens var opprinnelig pedagogisk, en forlengelse av oppdragelsen men etter hvert har kunstbegrepet fått større betydning. Den estetiske retningen er styrket, og dagens skjønnlitterære barnebok kan ikke være didaktisk. Men siden barneboken har en helt spesiell stilling, som regel med en formidler som mellomledd mellom tekst og mottaker, vil alltid *boken* i en eller annen grad ha en pedagogisk funksjon, men det trenger ikke innebære at *innholdet* i boken må være opplagt pedagogisk. Det er forskjell på å lære noe av en bok, og at den eksplisitt er lagt opp for at man skal lære av den. På grunn av målgruppen, må boken tilpasses gjennom adaptasjon.

Nodelman mener at den balanserte motsetningen er den beste barneboka. Verken den didaktiske fabelen, med alle de rette verdiene, eller de tanketomme, spennende fortellingene, men de som forsøker å inkludere begge typer verdier (1997: 48-50). Lennart Hellsing mente i 1963 at det pedagogiske var mer styrende for tekstens utforming før enn nå. Han advarer mot den pedagogiske kunsten, men fremhever at all god kunst er pedagogisk, ved at den beriker livet (Thorson 1985:204).

5.3 Barnebokens endrede arena

Fra andre verdenskrigs slutt og til i dag har det skjedd store endringer, både samfunnsmessig og litterært. Verden har blitt både større og mindre samtidig. Vi har i dag mer kunnskap om større deler av verden. Den forbedrede kommunikasjon og økt reising gjør det mulig å kontakte og oppleve steder man var før var fjernere, nærmest isolert, fra. På den måten har verden blitt mindre ukjent, men samtidig blitt globalisert, så hele verden kan være del av ens tilværelse. Ved økt migrasjon har samfunn, som det norske, blitt mer heterogene, og behovet for økt toleranse er til stede. Barndommen i Vesten og i Norge er ikke den samme som før. Både oppdragelsen og det voksne synet på barn har endret seg. Sosiale institusjoner, som barnehager, har oppstått som en følge av at kvinner har gått ut i lønnet arbeid. Barns rettigheter og medbestemmelse har blitt styrket. Litteraturen har fått en større egenverdi i skolesammenheng, folkebibliotekene har blitt utbygget (Birkeland m.fl. 2006: 452-454), og organisasjoner som *Foreningen les!* har satt fokus på barns lesing. Dette er noen av faktorene som har vært med å påvirke *ktu*-bøkene, men kanskje mest utslagsgivende har de siste tiårenes eksplosive medieutvikling vært. De nye mediene bringer verden inn i stua (og etter hvert barnerommet) på en helt annen måte enn bøkene.

5.3.1 Nye medier

Boken er et gammelt medium, og frem til 1920 var barneboken, sammen med ulike tidsskrifter, det eneste mediet rettet mot barn (Tenfjord 1997:61). Tekst består av abstrakte tegn, og boken er et ikke-ikonisk medium. Bruk av illustrasjoner og bilder har vært *et tillegg* til teksten. Gjennom ren tekst må leseren selv skape bilder. *Ktu*-bøker har ofte inneholdt bilder, noe som også forekommer i utstrakt grad i den generelle barnelitteraturen, og mengden øker når målgruppens alder synker.

Det er spesielt de nye, ikoniske mediene som har brutt bokens dominans. Men boken er ikke utlevd: Den lever bedre enn noen gang, tross stadige dødsdommer. Barneboken har ikke tapt terreng til andre medier, men det generelle medieforbruket har gått opp. Radioen har tapt for tv, mens antall barneboktitler har økt (Tenfjord 1997:141). Det har blitt inngått samarbeid mellom boken og andre medier. Adaptasjoner⁵³ til film og tv har vært vellykket, mens den motsatte retningen ikke har hatt like stort gjennomslag. Ved siden av boken er det radio og tv som har vært de største mediene for barn.

20. desember 1920 ble det første barneprogram i radio sendt, men det varte lenge før et større antall barn ble nådd (*ibid.* 61). I september 1946 var normalsituasjonen gjenopprettet, og NRK fant ut at de trengte en egen barneavdeling. Lauritz Johnson ble valgt til leder.⁵⁴ Han hadde tre ”OPP-er” som han skulle styre etter: opplysning, opplevelse og oppdragelse (Hartberg 1986:152). Med radioens Barnetime fikk barna et nytt medium, men likevel var selve formidlingen på samme måte som bøker: opplesning. Formidlingsmessig var ikke radioen revolusjonerende, annet enn at man skapte et nasjonalt lyttefellesskap, der det ikke lenger var foreldrene som bestemte hva som skulle høres. *Veien til Agra* var en av de største suksessene, og påvirkingskraften var stor, siden ”alle” barn hørte på.

Da barneprogrammene i fjernsynet gjorde sin inntreden på 1960-tallet,⁵⁵ fikk man en helt annen verden inn i stuen: levende bilder. Jeg vil si at dette utgjorde et viktig skille i forhold til *ktu*-bøkene funksjon, siden dette var en helt annen måte å formidle informasjon om andre land på. Medieviter Anita Werner skriver at

Tv kan fungere som en bra representasjonsmåte når det handler om emner utenfor de nærmeste omgivelsene. Den konkrete opplevelsen er en forutsetning for at vi kunne tenke abstrakt, og bildet er vanligvis middel for at vi skal nå frem til det. Det gjelder særlig for formidling av kunnskaper på områder hvor vi ikke kan gjøre egne erfaringer (1994:60,61).

⁵³ Adaptasjon som overgang fra et medium til et annet (Lothe m.fl. 1999:8).

⁵⁴ Fordi han var den i redaksjonen som hadde flest barn.

⁵⁵ Samletittelen Barne-tv kom først i 1970 (Hake 2006:11).

Ivar Frønes skriver at forskning viser kombinasjonen av bilde og ord er best for læring (1987:165). Disse komponentene finnes både i *ktu*-bøker (de med bilder) og på tv (med for eksempel voice-over). Formidling av fremmede samfunn og kulturer kan, vil jeg hevde, fremstilles bedre på tv, siden mediet viser levende bilder, som oppfattes mer sannferdige enn tekst og bilder i en bok. Men selv om ”bilder ikke kan lyve”, er det viktig å huske på at det også fins andre fortellerstemmer i tv enn voice-over. Blant annet er seleksjonen av scener, klipping, redigering og manus til kommentarene som leses opp, i høy grad med på å skape en representasjon. Det sendes fremdeles barneprogrammer av en opplysende karakter på tv, der man som regel følger et barn rundt i nærområdet. I hvilken grad disse barna har blitt hørt, eller hvor representativ handlingen er, er vanskelig å angi. Det vesentlige er at selv om, og *nettopp fordi*, bildemediet har en sterk sannhetsfaktor, er representasjonens korrekthet viktig.

Kari Hake har skrevet historien om norsk Barne-tv. Utviklingen har vært ganske lik barnebokens i forhold til barn som objekt eller subjekt, og fra en overdreven pedagogisk tone til dagens situasjon. Hake påpeker at *Barnas supershow*, som kom i 2004, er den største endringen, fordi barna for første gang selv var programledere (2006:129). Men her dukker de samme problemstillingene opp som alle steder der barn virker som en sentral aktør i et voksenstyrt system: Hvor stor er deres reelle stemme og hvor stor innflytelse har de? (*ibid.* 136)

Medieteoretikeren Neil Postman hevder at bildemediene er barndommens undergang, siden de bryter ned skillet mellom barn og voksne (Birkeland m.fl. 2006:378). Barn har i dag en mye større tilgang på voksenkultur og generell informasjon. Med mange nye medier forsvinner det voksne formidlingsleddet. Det er vanskeligere å kontrollere hva barn blir ”utsatt” for. Internett en kilde til informasjon, men samtidig det mediet med minst kontroll. De nye mediene bør ikke ses på som en trussel, men det er viktig å lære deres mekanismer og forholde seg kritisk til informasjon. Aidan Chambers mener at andre medier er med på å fornye barnelitteraturen, siden de former en ny type lesere. Gjennom ikoniske medier blir de utsatt for nye fortellerteknikker, som gjør at de kan ta til seg flere nye, eksperimentelle grep enn de kunne tidligere (Thorson 1985:202, 203). Det tvinger forfatteren til å tenke på hva som er unikt for boken som medium.

5.3.2 Barnesanger om ”de andre”

Jeg har valgt sangen *Noen barn er brune* som forelegg og anslag i oppgaven. Sanger er ikke en del av det skjønnlitterære feltet, men de er en viktig del av barnekulturen. De kan også ha muligheten til å nå en større kontaktflate enn de fleste *ktu*-bøker. Populære sangtekster kan

være gode parametere på tidens holdninger, og flere handler om barn i andre land. Egners kjente barnesang *Vesle Hoa* ble skrevet til, og oppført i, radio rett etter krigen (Gylseth 2000:78). Her kommer en annen holdning til uttrykk enn i *Noen barn er brune*, som også forsterkes av tegningene: Hoa er ”en liten negergutt” som bor i en ”negerkrål”, med ville dyr rundt og krigende stammer. Han spiller på trommer, og ”negerne” skriker og danser (Egner 1987:77-81). *Vesle Hoa* og *Noen barn er brune* er nesten samtidige, men sistnevnte viser likevel en klar endring i holdning til fremmede, selv om stereotypene likevel er til stede hos begge.

Men også på 1970-tallet fikk fordommene komme til uttrykk i barnesanger. *Jeg Har Sett En Negermann*, sunget av barnestjerna Darlène, viser en rasistisk holdning, mye verre enn Tenfjords naivisme. Der blir ulike befolkningsgruppers hudfarge karikert og gjort narr av med utsagn som ”gul i hodet som en løvetann” og ”hvorfør har du malt deg sort på dine ben?”. Avstand vises ved at jeget i sangen spør både den ”sorte”, ”røde” og ”gule” om hvorfor de er slik, og at de svarer med ”rare ord” og ”jeg skjønnte ikke spør”. Sangens intasjonelle moral drukner i alle fargene: ”Jeg synes[alle]mennesker skulle males blå[...]du er jo like blå som meg”. Sluttan står i sterk kontrast til resten av teksten: ”Farger kan du og jeg bare se forbi, det er hjertelaget som har noe å si” (Kalvø 1996).

Eyvind Skeies sang *Morgendagens søsken* fra barne-tv-serien *Portveien 2*, som gikk på NRK på 1980-tallet, viser en annen holdning til forholdene mellom menneskene i sangen. Selv om han selv sier i et intervju mange år senere (Bjørke 2006) at teksten sikkert vil bli oppfattet som naiv, siden den er et barn av sin tid, er *likheten* mer fremtredende i denne sangen. I *Noen barn er brune* omtales barna som ”de”, men i *Morgendagens søsken* brukes ”vi”, ”meg” og ”deg”. De ser og smiler til hverandre, og barnas stemmer ”vi” og ”meg” får i motsetning til i *Noen barn er brune* være subjekter. De ytre kjennetegnene er også like: øynene ser det samme, ørene hører det samme og føttene går den samme veien. De eneste ytre ulikhetene er at noen må hjelpes, ellers ”står de kinn mot kinn” (Skeie og Tveit 1985).

5.3.3 Eksempler på andre multikulturelle bøker

Etter Khalid Hussains ungdomsroman *Pakkis* fra 1986 har forholdsvis få bøker handlet om innvandring og andre multikulturelle temaer. Noen har kommet, men få er skrevet av innvandrere. Også for voksne har ”den store innvandrerromanen” blitt etterlyst, men den lar fortsatt vente på seg. Disse nye stemmene i det norske samfunnet er lave, noe som kan skyldes språkbarrierer. I forhold til folketallet, er innvandrere underrepresentert i litteraturen. Et av de nyeste bidragene er ungdomsromanen *Saynab – min historie*, boken om den

somaliske innvandrere Saynab, ført i pennen av Eva Norderhaug. Historier fra disse miljøene og situasjonene har ikke blitt så "normalt" ennå at hverdagshistorier blir skildret. Det er fortsatt *problemlitteratur*. Mange problemer dukker opp i møtet mellom kulturer:

Historiene kan ha dramatiske og viktige handlinger, men dersom konflikt alltid blir forbundet med det multikulturelle, vil gamle forestillinger ikke forsvinne.

Bøker med multikulturelle temaer kan også være *ktu*-bøker, men i en annen betydning enn den som gjelder i oppgaven. Selv om det er relativt nye temaer, har til og med Anne-Cath. Vestly forsøkt å skrive om det multikulturelle ved å la Tiriltoppen bli flerkulturell, og ved å sende Mormor til Ghana i *Mormor og én til Rosa*, en bok basert på en reise hun selv tok.

Selv om Gunilla Bergström ikke er norsk, er Albert Åberg så etablert og utbredt i Norge at hennes utenomvestlige steg kan nevnes. I sin hittil nyeste bok *Albert Åberg og soldatpappaen* får Albert en "brun" venn. Selv om vennens far har vært soldat, blir ikke dette problemet fokus i teksten. Bergström bruker derimot barneperspektivet til å fortelle om mauren faren fulgte mens han lå på vakt. Dette blir en inngang til et fredsbudskap. Albert får også være med hjem til vennen: De har det "annerledes", og kanskje noe stereotyp: mange tepper og alltid slektninger på besøk.

5.3.4 *Ktu*-bøkernes utviklingstrekk og fremtoning

[...]litteraturen påvirker sine lesere på forskjellige mer udefinerbare måter, kanskje ikke minst gjennom å hjelpe dem til å orientere seg i omverdenen – fordi litteraturen alltid på en eller annen måte forteller noe om den sosiale virkeligheten og om forholdet mellom mennesker[...]barneboken er fremdeles et av de midler som hjelper barnet til å orientere seg i tilværelsen (Skjøsberg 1979:5,9).

De *kulturtoleranseutvidende* bøkene har fra slutten av andre verdenskrig og frem til i dag hatt en tilnærmet parallell utvikling med både norsk barnelitteratur og barneskultur ellers. Det har ikke vært en lang, dynamisk prosess, men den har vært preget av ulike forfatterintensjoner og periodevise bevegelser, som den massive fagbokboomen på 1970-tallet (Birkeland m.fl. 2006:446). Den eksponentielle økningen i medietilfanget, både lokalt og globalt, har påvirket utviklingen, slik det endrede verdensbildet har gjort på makronivå.

Endringer av holdninger hos de voksne som styrer bokproduksjonen kan leses i bøkene, både forfatterens syn på kulturen de skriver om, deres evne til å sette seg inn i barneperspektivet, og hva de viser leseren. I *ktu*-feltet blir holdning et tema som biter seg selv i halen. For å kunne skrive bøker som intenderer å endre holdninger, må man selv være bevisst sine egne. Holdningsendringer skjer langsomt og er avhengig av mange ytre faktorer, som for eksempel kunnskap, teknologi, migrasjon og den generelle samfunnsutviklingen.

Selv om verden har endret seg mye siden andre verdenskrig, er den langt fra problemløs, og andre typer konflikter og problemområder har oppstått. Barn får i dag bilder av sult, krig og naturkatastrofer rett inn i stua. Kanskje er det viktigere nå enn noen gang å forklare hva som foregår, siden barna mottar mye informasjon som de voksne ikke kan kontrollere. Verdensbildet har blitt mer komplekst og vanskeligere å orientere seg i. Boken kan være et medium som, i forhold til mange andre nyere medier, tillater pausering. Denne kan skape et forum for spørsmål og diskusjoner, siden temporaliteten ikke er fiksert, som i tv og radio.

Behovet for *ktu*-bøker er i dag et helt annet et enn for 60 år siden. Jeg vil hevde at de skjønnlitterære bøkene om barn i andre land ikke lenger innehar hovedrollen som pedagogisk formidling. *Kulturtoleranseutvidelsens* uttrykksform må ses i sammenheng med konteksten. *Ktu*-bøkene har gått fra å opplyse og nærmest undervise, til å være et bidrag i forståelsen av andre kulturer – ikke som den eneste kanalen fra omverdenen, men som et supplement til medier som i stor grad har tatt over opplysnings- og undervisningsfunksjonen.

Ktu-bøker skrives i dag som personlige prosjekter. Det er alltid behov for barn å lære om verden, og det er ikke noe som forsvinner selv om andre problemstillinger preger mediebildet. Ved å gjøre et dypdykk i en kultur, kan man formidle et annet verdensbilde og andre verdier, om det som ikke er ”oss”. Fiksjon kan slik være med på å formidle kunnskap og toleranse. Den trenger ikke ha en oppdragende karakter med massiv faktakunnskap. Å forklare verdenssituasjonens makronivå til barn, i en bok eller i virkeligheten, er overambisiøst.

I *ktu*-bøker fins mange tematiske likhetstrekk. Bøkene tar ofte for seg *utvikling*, som alle analysetekstene i oppgaven, men i varierende grad og med ulike syn. Sæthers bøker inneholder typiske temaer, men de overstyrer ikke selve fortellingen. Problemene er ikke påtrengende, men personifisert gjennom enkeltkarakterenes møter. *Ktu*-bøker *må* ikke være lavmælte, men det passer ofte tematikken. Selv om det er viktig å ta opp problemer, må det også være rom for rene fortellinger, slik man ville skrevet om et norsk barn. I god kunst skal det finnes luker leseren selv kan fylle, så han kan dikte med. Det *dvelende* kan være en kvalitet som gjør barneboken egnet til å formidle kultur. Setninger er ikke lenger lukkede og konstaterende, men tillater undring gjennom åpenhet, refleksjon og ambivalens.

Boken er et trekt medium, der læringskurven er bratt. Den trenger ikke forholde seg til andre ytre begrensninger enn penn og papir: Hva som helst kan stå i en bok. Ved at teksten består av abstrakte tegn, frigjøres alle bindinger til rammene den erfarbare virkeligheten skaper. Boken kan fungere som en drøm. Eirik Newth mener at bøker viser *mange*

fremstillinger til få, i motsetning til massemediene som viser *få fremstillinger til mange*. Han vurderer bokens tilstand og sier at i en virkelighet som blir mer og mer individualisert, vil det unike ved boken – at den er så smal – bli dens *nisje*, ikke dens undergang. Han lanserer begrepet *smalkastning* som en motvekt til kringkasting (Newth 2006).

I dag er det vanskelig å ”oppdra” en hel generasjon, slik *Veien til Agra* gjorde. Boken kan ikke konkurrere om den mest spennende og aktive fremstillingen, men dens fremste aktivum er dens grunnleggende fortellingsstruktur. Fortellinger alternative til de vestlige kan bli motvekter og mottekster til den medielle amerikaniseringen. Said hevder at moderne medier som fjernsyn og medier tvinger informasjonen inn i mer standardiserte former, og at det har blitt grepet til kulturelle stereotyper når det gjelder Orienten (2003: 37). Benjamins skille mellom *informasjon* og *erfaring* kan også brukes som et skille mellom de ulike medienes begrensninger og særegenheter. Hvis man ser *informasjon* som en guidet tur til alle attraksjoner i en storby, og *erfaring* som en del av det daglige liv, ved for eksempel å bli kjent med de innfødte – hvilken reise gir det mest sannferdige inntrykket?

Hvis det finnes menneskelige fellesverdier som tilsier at ”inni er vi like”, vil særlig en fortelling som lar et barnesubjekt leke og tenke kunne fungere som et enkeltstående indisium på dette. Ved å la det kulturspesifikke farge boka, og ved at det vestlige blikket lar barnestemmen fortelle om en annen virkelighet enn den vestlige, gis norske barn muligheten til en erfaring om en verden der *noen barn er brune*.

Oppsummering

I denne oppgaven, med en eklektisk teoretisk tilnærming, har jeg forsøkt å vise *kulturtoleranseutvidende* bøkens særtrekk gjennom analyse av noen utvalgte tekster. Gjennom analysene har jeg vist at *ktu*-bøkene har endret karakter. Deres funksjon er ikke den samme i dag som etter krigen.

Den formidlende *stemmen* og det kulturelle *blikket* har vært sentrale analyseverktøy, og temaer som reise, skole og fortellinger har vært sentrale i analysetekstene jeg har sammenlignet. Jeg har diskutert sentrale aspekter i den postkolonialistiske diskursen, som eksotisme, stereotyper, utvikling, representasjon og autentisitet. Jeg har også belyst misjonslitteraturen for barn. Jeg har sett på barnets rolle og forhold til den voksne, forfatterens intensjon og kulturelle kunnskap, og fortellerens stemme.

Utviklingen har ikke vært rettlinjert, men har i store trekk dreid fra en mer etnosentrisk, opplysende og pedagogisk bok, med en mer aural forteller, der barnet var sterkere objektivisert, til en mer estetisk funksjon, der en mer kulturel relativistisk, adapterende forteller lar barna være subjekt.

Litteratur

Primære analysekilder

Bredvei, P.A. 1966. *Barna fra Steinmannsdalen*. Oslo

–1967. *Lao-san og lærer Nordvestvind*. Oslo

–1968. *Lao-san og røver Storefot*. Oslo

–1969. *Lao-san og oldefar Kung*. Oslo

–1970. *Lao-san og sveltihjel*. Oslo

–1971. *Lao-san og lærer Globus*. Oslo

–1972. *Lao-san og almanakken*. Oslo

–1973. *Lao-san og annen oldefar*. Oslo

–1974. *Lao-san på villspor*. Oslo

–1975. *Lao-san i trygg havn*. Oslo

–1976. *Lao-san forteller*. Oslo

–1977. *Lao-san – fortellinger fra Kina*. Oslo

Mathisen, Mathis. 1987. *Lille E fra Kina*. Oslo

Sommerfelt, Aimée. 1998[1959]. *Veien til Agra*. Oslo

Sommerfelt, Aimée. 1966. *Den hvite bungalowen*. Oslo

Sæther, Wera. 2001. *Saras reise*. Oslo

Sæther, Wera. 2004. *Umas øyne*. Oslo

Sæther, Wera. 2006. *MammaRitahuset*. Oslo

Sekundære kilder – skjønnlitterære

Barrie, J.M. 1951. *Peter Pan og Wendy*. Oslo

– 2000. *Peter Pan*. Oslo

– 2003. *Peter Pan og Wendy*. Oslo

– 2004. *Peter Pan. Peter and Wendy and Peter Pan in Kensington Gardens*.

London

Bergström, Gunilla. 2005. *Albert Åberg og soldatpappaen*. Oslo

Brodtkorb, Reidar. 1964. *Sorte bror*. Oslo

Brønne, Trond. 2006. *Vi bare gjør det*. Oslo

Corder, Zizou. 2003. *Løvegutten*. Oslo

Egner, Torbjørn. 2004. ”Lille Hoa” i *Kaptein Sorte Bill og 40 andre Egner-viser*. Oslo

”Fra alle Landes” Redaktion (red.). 1867. *Rundt paa Jorden*. Kjøbenhavn

- Gravdal, Tina. 2003. *Regnskogen vår*. Oslo
- Hearn, Lian. 2004. *Det syngende gulvet*. Oslo
- Larsen, Dag. 2006. *Fagerfredløs*. Oslo
- Lied, Solfrid Elgvin. 1990. *Maria vil videre*. Oslo
- Lied, Solfrid, Elgvin. 1997. *Møt meg i fjellene*. Oslo
- Loe, Erlend. 2005. *Volvo Lastvagnar*. Oslo
- Mathisen, Mathis. 1985. *Prem – en indisk gutt*. Oslo
- Mathisen, Mathis. 1993. *Sandor: en roman fra Bosnia*. Oslo
- Norderhaug, Eva. 2004. *Saynab – min historie*. Oslo.
- Skeie, Eyvind og Sigvald Tveit. 1985. ”Morgendagens søsken” i *Brynjulf Bie og andre sanger og fortellinger fra Portveien*. Oslo
- Sommerfelt, Aimée. 1964. *Pablo og de andre*. Oslo
- Susanne. 2006. *Tenkeboka: det blå hjertet*. Oslo
- Sæther, Wera. 1995. *Gudinnen med det skinnende sverdet*. Oslo
- Tenfjord, Jo. 1949. *Venner verden over*. Oslo
- Tenfjord, Jo. 1956. ”Noen barn er brune” i *Mitt skattkammer 4. Verden er så stor*. Oslo
- Vestly, Anne-Cath. 1996. *Mormor og én til Rosa*. Oslo
- Sekundære kilder - teori**
- Ahmad, Aijaz. 1995. ”Jameson’s Rhetoric of Otherness and the ‘National Allegory’” i Bill Ashcroft m.fl. (red.). *The postcolonial studies reader*. London, s. 77-82
- Bache-Wiig, Harald. 2005. ”Barne- og ungdomslitteratur” i *Store norske leksikon*. Oslo, bind 2 Bam-Bru, s. 49
- Batty, Nancy Ellen. 2000. ”Chapter 2: ‘We Are the World, We Are the Children’: The Semiotics of Seduction in International Children’s Relief Efforts” i Roderick McGillis (red.). *Voices of the other. Children’s Literature and the Postcolonial Context*. New York, s. 17-38
- Benjamin, Walter. 1991. ”Fortelleren” i *Kunstverket i reproduksjonsalderen*. Oslo
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. New York
- Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold. 2002. *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo
- Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold. 2006. *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Distinksjonen*. Oslo
- Breen, Else. 1995. *Slik skrev de. Verdi og virkelighet i barnebøker. 1968-1990*. Oslo
- Darnton, Robert. 2003. ”Hva er bøkens historie?” i Tore Rem (red.). *Bokhistorie*. Oslo, s. 48
- Edström, Vivi. 1980. *Barnbokens form*. Stockholm

- Eide, Elisabeth S. 1995. *Vårt skjeve blikk på kineserne*. Oslo
- Eriksen, Thomas Hylland. 1998. *Små steder, store spørsmål*. Oslo
- Fee, Margery. 1995. "Who can write as Other?" i Bill Ashcroft m.fl. (red.). *The postcolonial studies reader*. London, s. 242-245
- Fet, Jostein. 1995. *Læsande bøker. Litterær kultur i norske almugesamfunn før 1840*. Oslo
- Freud, Sigmund. 1923. *Das Ich und das Es*. Leipzig
- Frønes, Ivar (red.). 1987. *Mediabarn. Barnet – bildene – ordene og teknologien*. Oslo
- Genette, Gerard. 1997. *Palimpsests. Literature in the Second Degree*. University of Nebraska Press
- Grieg, Harald. 1958. "Kunst og katedral" i *En foreleggers erindringer 2*. Oslo
- Griffiths, Gareth. 1995. "The Myth of Authenticity" i Bill Ashcroft m.fl.(red.). *The postcolonial studies reader*. London, s. 237-241
- Gylseth, Christopher Hals. 2000. *Thorbjørn Egner. Tigergutt kan alt*. Oslo
- Hagemann, Sonja. 1978. *Barnelitteratur i Norge 1914-1970*. Oslo
- Hake, Kari. 2006. *Historien til Barne-tv*. Oslo
- Hartberg, Øyvind. 1986. *Onkel Lauritz*. Oslo
- Holthe, Vibeke Glaser. 2000. *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo
- Howell, Signe og Marit Melhuus (red.). 1996. *Fjern og nær. Sosialantropologiske perspektiver på verdens samfunn og kulturer*. Oslo
- Kidd, Kenneth. 2002. "Children's Culture, Children's Studies, and the Ethnographic Imaginary" i *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 27, s.146-155
- Kristensen, Sven Møller. 1974. "Vurdering av børnebøger" i (red.) Møller Kristensen, Sven og Preben Ramløv. *Børne- og Ungdomsbøger. Problemer og analyser*. København, s. 25-33
- Larsen, Peter Harms. 1990. *Faktion – som udtryksmiddel*. København
- Moore-Gilbert, Bart m.fl.(red.).1997. "Introduction" i *Postcolonial Criticism*. New York
- Nodelman, Perry. 1992 "The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature" i *Children's Literature Association Quarterly* Vol. 17, s. 29-35
- Nodelman, Perry. 1997. "Barnelitteratur som sjanger" i Harald Bache-Wiig (red.). *Veier til barneboka*. Oslo. S. 12-54
- Ramsfjell, Astri. 1993. "'Lysglimt i mørket'. Misjonsbarneblad i fortid og nåtid" i *Kan leoparder temmes? Ein konferanse om litteratur og misjon*. Kulturetaten i Hå
- Riiser, Liv. 1993. "'Den blå diamanten'. Leseropplevelser før og nå med bøkene til Racin

- Kolnes og Johannes Einrem” i *Kan leoparder temmes? Ein konferanse om litteratur og misjon*. Kulturetaten i Hå
- Rousseau, Jean-Jacques. 1997. *Emile eller om oppdragelsen*. København
- Said, Edward. 2004. *Orientalismen*. Oslo
- Skjønnsberg, Kari. 1972. *Kjønnsroller og miljø i barnelitteratur*. Oslo
- Spivak, Gayatri C. 1995. ”Can the Subaltern Speak?” i Bill Ashcroft m.fl. (red.). *The postcolonial studies reader*. London, s. 24-28
- Sæther, Anne. 2004. *Innenfor og udenpå, højt og lavt. Barnebokens dobbeltbevegelse*. Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Oslo
- Sørbo, Jan Inge. 1993. ”Kultur og misjon – to ulike verder?” i *Kan leoparder temmes? Ein konferanse om litteratur og misjon*. Kulturetaten i Hå
- Tenfjord, Jo. 1997. *Hundre års barndom*. Oslo
- Thorson, Staffan. 1985. *Invandranen I barnboken. En motivstudie I svensk barn- och ungdomslitteratur 1945-1980*. Göteborgs universitet
- Tofte, Rolf. 1993. ”Drøm eller virkelighet – refleksjoner i møte med norsk misjonslitteratur” i *Kan leoparder temmes? Ein konferanse om litteratur og misjon*. Kulturetaten i Hå
- Werner, Anita. 1994. *Barn i fjernsynsalderen*. Oslo
- Wall, Barbara. 1991. *The Narrator’s Voice: The Dilemma of Children’s Fiction*. Basingstoke
- Xie, Shaobo. 2000. “Chapter.1: Rethinking the Identity of Cultural Otherness: The Discourse of Difference as an Unfinished Project “ i Roderick McGillis (red.). *Voices of the other. Children’s Literature and the Postcolonial Context*. New York
- Youmans, Mariann. 2006. *Rett & slett. Rettighetsboka for deg under 18*. Oslo

Oppslagsverk

- Store norske leksikon*. 2005/2006. Oslo
- Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg. 1999. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo

Avisartikler

- Frøytlog, Bente. ”Førstemann”. *Dagbladets lørdagsmagasin*. 26.08.06.
- Newth, Eirik. ”5 grunner til å velge bøker”. *Aftenposten*. 14.09.06.

Nettsider

- Bjørke, Christian. 2006. ”Morgendagens søsken”.
[<http://sornett.mediehogskolen.no>]
- Crampton, Patricia. 1976. “The Introduction to the History and Work of IBBY”.
[www.literature.at/webinterface/library/ALO-BOOK_V01?objid=14798&zoom=6]

Haugen, Morten. 2005. "Ut i verden med Egil, Eivind og Edvard".

[[www.barnebokkritkk.no](http://www.barnebokkritikk.no)]

Straume, Anne Cathrine. 2006. "'Eivind i Afrika" og "Ekspedisjon Brasil".

[www.nrk.no/nyheter/kultur/5718008.html]

Sæther, Wera. "Egne bøker".

[<http://home.eunet.no/~wsether/egne.html>]

Forelesningsnotater

Bache-Wiig, Harald. 2004a. *NOR 1302 Nordisk, særlig norsk, barne- og ungdomslitteratur 1*

Bache-Wiig, Harald. 2004b. *NOR 4311 Nordisk, særlig norsk, barne- og ungdomslitteratur 4*

Haarberg, Jon. 2006. *LIT 4403 Bokhistorie*

Refsum, Christian. 2005. *LIT4381 "Verdenslitteratur"*

Andre kilder

Intervju med Anne Kristine Lande, hovedbibliotekar på Norsk Barnebokinstitut. 21.08.06.

Telefonintervju med forfatter Mathis Mathisen. 05.10.06.

Personlig møte med forfatterne Louisa Young og Isabel Adomakoh Young. 12.10.06.

E-postveksling med Svenska barnboksintitutet og Center for Børnelitteratur (Danmark)

Kalvø, Are. 1996. *Kunsten å vere neger*. [cd] Oslo