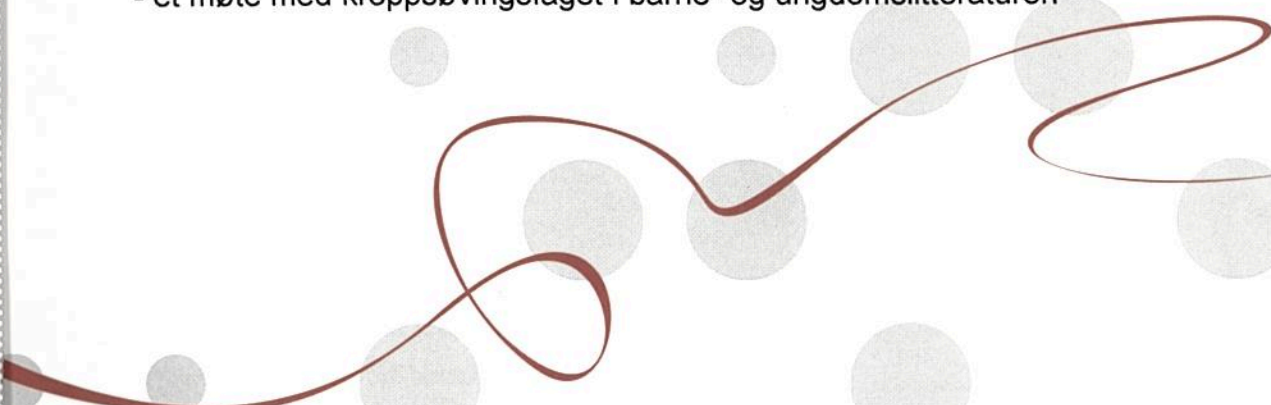


Marianne Teigen

Blod, slit, svette, bukk og tårer

- et møte med kroppsøvingfaget i barne- og ungdomslitteraturen



Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2010

Innhold

1.0 Bakgrunn	3
1.1 Innledende tanker	3
1.2 Sosialt konstruerte forestillinger om kroppsøvfaget og kroppsøvingslæreren	5
1.3 Tidligere forskning	7
1.4 Problemstilling	9
1.5 Oppgavens oppbygning	9
2.0 Metode	11
2.1 Hvordan er forståelse av tekster mulig?	11
2.2 Resepsjonsteori	14
2.3 Litteraturutvalg	17
3.0 Teori	20
3.1 Kjennetegn ved barne- og ungdomslitteratur	20
4.0 Analyser	25
4.1 Gymmen	25
4.2 De kalte det blandet gym	27
4.3 Kva s-sk-skal me ha i gy-yimmen i dag?	30
4.3.1 De tre bukkene bruse	30
4.3.2 -Til tauene!	33
4.3.3 La oss spille litt kanonball!	34
4.3.4 Det er basseng i neste time	36
4.3.5 Cuper-test	37
4.3.6 Men kanskje du skulle begynne å trene litt mer allsidig?	38
4.4 Jeg er en enda større pyse enn Shakespeare	40
4.5 Kroppsøvingstimen – dagens torturtime	47
4.6 Vanlig grunn	55
4.7 En kropp det går an å gymme med?	59
4.8 Mann eller mus?	64

4.9 Er det det dokker kaller han?_____	70
4.10 En ren sjel i en ren kropp_____	71
4.11 Gå utenom!_____	74
4.12 Med veltrent kropp og fløyte rundt halsen_____	80

5.0 Avsluttende refleksjoner_____89

Litteratur

Vedlegg

1.0 Bakgrunn

1.1 Innledende tanker

«Ivan Olsen var redd for å klatre i ribbene og hoppe over bukken, for han var redd for å falle ned og blø neseblod. Det sa han til gymnastikklæreren. «Åhh,» sa gymnastikklæreren som var blitt gymnastikklærer fordi han var så flink til å hoppe over bukken, og som trodde alle andre mennesker likte det like godt.»¹

I barneboka *Gummi-Tarzan* av den danske forfatteren Ole Lund Kirkegaard får vi en skildring av Ivan Olsens opplevelse av kroppsøvfingsfaget på skolen. Kroppsøvfingslæreren viser lite forståelse for Ivans frykt, og det ender med at han puffer Ivan Olsen opp på bukken «og der satt Ivan og trakk inn magen av bare skrekk – til han falt ned og blødde neseblod. [...] «Heisan – opp igjen,» sa gymnastikklæreren. «En så stor gutt tuter da vel ikke for så lite, hva?»²

Som så mange barn og voksne i Norge, har også jeg et forhold til *Gummi-Tarzan*. Jeg morer meg over beskrivelsene Kirkegaard gir av kroppsøvfingsfaget, men samtidig kjenner jeg et lite stikk. Som kroppsøvfingslærer selv, klarer jeg ikke å unngå å tenke på om det er et snev av realisme i disse skildringene. Finnes det barn som har liknende opplevelser som Ivan Olsen også i norske gymsaler? Tar vi lærere elevenes frykt på alvor? Det er ikke tvil om at Kirkegaard har rett i at mange kroppsøvfingslærere har valgt nettopp dette yrket fordi de selv var gode i kroppsøving og idrett. Det er i hvert fall treffende når det gjelder meg. Men har han også rett i at vi ofte ikke klarer å ta inn over oss at andre ikke ser på faget som like spennende og viktig? Jeg tror ikke at Kirkegaard gir en beskrivelse av kroppsøvfingsfaget som mange norske barn kjenner seg igjen i. Snarere tvert i mot. Min oppfatning etter å ha jobbet som kroppsøvfingslærer i snart åtte år, er at de aller fleste elever trives med dette faget, men jeg har så absolutt også vært borti dem som ikke gjør det. Kanskje kan utdraget fra *Gummi-Tarzan* kaste litt lys over opplevelsen av faget for disse elevene? Historien om *Gummi-Tarzan* er en fiksjonstekst. Den gir seg ikke ut for å skildre en virkelig hendelse. Allikevel opplever jeg at denne teksten får meg til å reflektere over min egen yrkespraksis. Den får meg til å stille spørsmål omkring hvordan jeg er som kroppsøvfingslærer.

1 Kirkegaard, 1999:21-22

2 Kirkegaard, 1999:23

Høsten 2007 var jeg på seminar for norsklærere hvor temaet var nye norske ungdomsbøker. På seminaret fikk vi presentert ulike bøker, og det var spesielt en som vekket min nygjerrighet - *XXL* av Jon Ewo. Da jeg kom hjem fra seminaret leste jeg derfor boka for å se om den var mulig å bruke i norskundervisningen. *XXL* handler om en gutt som akkurat er ferdig med det siste året på ungdomsskolen. Han veier 105 kilo, men det kommer fram i boka at han trives med kroppen sin. Det hovedpersonen, Bud, derimot ikke trives med, er kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren, Valen. Bud regner kroppsøvingstimene som sine største nederlagene, og han blir mobbet av læreren hver gang han ikke mestrer en aktivitet. Bildet som Jon Ewo tegner av kroppsundervisningen minnet meg om Ole Lund Kirkegaards beskrivelser i *Gummi-Tarzan*. Det som overrasket meg, var at boka *XXL* var skrevet i 2007. Handlingen i ungdomsboka var tydelig også lagt til vår tid. Et paradoks for meg var at mens moren til Bud trente på sykkel med sykkelcomputer og annet moderne utstyr, var det fortsatt de gamle gymapparatene som rådet i gymsalen – og ikke minst bukken.

Det var *XXL* som gjorde at jeg i det hele tatt bestemte meg for å ta en mastergrad i idrett. Det å lese boka gjorde meg interessert i barne- og ungdomslitteraturens framstilling av kroppsøving, og det satte meg på ideen om å skrive en mastergradsoppgave. Jeg har over lengre tid vært interessert i barne- og ungdomslitteratur, og jeg underviser i dette fagområdet ved lærerutdanningen på Høgskolen i Buskerud. Arbeidet med dette mastergradsprosjektet, har derfor være en fin måte for meg til å kombinere de to fagene mine.

Som kroppsøvingslærer kjenner jeg meg ikke igjen i kroppsøvingundervisningen som Jon Ewo beskriver i *XXL*. Min erfaring er at bukken og de andre gymapparatene, er i ferd med å forsvinne fra kroppsøvingundervisningen. De står fortsatt i de fleste norske gymsaler, men de få gangene de brukes er det gjerne i forbindelse med hinderløyper eller apparatsisten, og bukken brukes hovedsaklig til å krabbes under. Det er heldigvis sjelden man i dag ser 25 elever stå i kø for å hoppe over en bukk. Men kanskje er ikke bukken forsvunnet fra kroppsøvingundervisningen i barne- og ungdomslitteraturens fiktive verden?

I både *Gummi-Tarzan* og *XXL* er det et negativt bilde av kroppsøving som blir tegnet opp . Er dette representativt for andre skildringer av faget i barne- og ungdomslitteraturen? Er hovedpersonene alltid barn og ungdom som ikke mestrer aktivitetene i faget? Og hvilke aktiviteter er det de forsøker

å mestre? Gjør elevene noe annet enn å hoppe bukk? Hvordan er det med lærerne? Er de selv gode i idrett og mangler forståelse for at ikke alle andre er det? Disse og flere andre spørsmål, ønsker jeg å finne svar på i mitt mastergradsarbeid. Jeg ønsker å finne ut av hvordan kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren framstilles i norsk barne- og ungdomslitteratur. Men hvorfor? Hva er nytten av å se på hvordan faget blir skildret i fiksjonstekster?

Som jeg har vært inne på kan disse skildringene øke leserens refleksjon rundt hva som er god og dårlig kroppsøvfingsundervisning. Hvorfor er det sånn at noen elever trives i undervisningen mens andre ikke kan fordra faget? Hvilken rolle spiller læreren i elevenes opplevelse av kroppsøvfing? Kan barne- og ungdomslitteraturen kaste lys over noen «sannheter» som kroppsøvfingslærere tar for gitt? Og hvilke «sannheter» om dette faget er det tekstene formidler? Barn blir gjerne lest for lenge før de begynner på skolen, og det er da nærliggende å tenke på hvorvidt skildringer av kroppsøvfingsfaget i litteraturen kan påvirke deres forventninger og holdninger til dette faget på skolen. Og det er kanskje ikke bare barna selv som har forventninger til hva kroppsøvfingsfaget skal inneholde? I vårt samfunnet har vi en rekke felles oppfatninger om hva kroppsøvfing er. Kanskje kan skjønnlitterære beskrivelser bidra til å synliggjøre fagets status? Hvilke forestillinger har vi om kroppsøvfing, og hvordan er disse konstruerte?

1.2 Sosialt konstruerte forestillinger om kroppsøvfingslæreren og kroppsøvfingsfaget

«En mann er bestandig en beretter av historier, han lever omgitt av sine egne og andres historier, alt som hender ser han gjennom dem; og han prøver å leve sitt liv som om han fortalte det.»³

Jean-Paul Sartre beskriver i sitatet over den påvirkningen våre egne og andres historier kan ha for vårt eget liv. Hvis Sartres antakelser stemmer; hvordan kan det ha seg at historier kan ha så stor innvirkning på våre liv? Og kan fortellingene jeg finner i barne- og ungdomslitteraturen ha noen betydning for hvordan vi i dagens norske samfunn oppfatter kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren?

Hvilke tanker vi har om kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren er påvirket av det samfunnet vi er en del av. Vi kan si at kroppsøvfingsfaget er *sosialt konstruert*.⁴ Vår forståelse av virkeligheten er

3 Sitatet er av Jean-Paul Sartre, og det skal være hentet fra boka *Kvalmen* (1938). Jeg har funnet sitatet i Roheim (1994) *Den store sitatboken*.

4 Gjennomgangen av *sosial konstruksjon* bygger på Chrysochoou, 2004

utviklet i sosial samhandling med andre mennesker. Denne samhandlingen foregår innenfor en bestemt kultur. Språket spiller en stor rolle når vi skal skape vårt bilde av virkeligheten. Når vi snakker om et fenomen som for eksempel kroppsøvfingsfaget, holder vi oss innenfor visse rammer. Disse rammene er kulturelt og historisk betinget, og de legger visse retningslinjer for hva som kan sies. Vi kaller et sett av rammer for en bestemt diskurs. Språket kan konstruere et fenomen på en bestemt måte, i så måte kan vi si at språket har stor makt. Om visse meninger og holdninger om for eksempel kroppsøvfingsfaget gjentas ofte, vil det være med på å skape en felles oppfatning om dette faget. Enkeltindividet vil være påvirket av de diskursene det er en del av, men det kan også være med på å påvirke de rammene diskursen setter opp. Dette kan han eller hun gjøre gjennom å forhandle om nye forståelser.

Et fenomen som er sosialt og kulturelt betinget er *status*. Vi kan si at kroppsøvfingslæreren og kroppsøvfingsfaget i Norge har en bestemt status. Med status menes dels den stillingen en person inntar i en hierarkisk organisasjon og dels den anseelsen eller prestisjen som en viss person får av en gruppe eller samfunnet som helhet.⁵ Jeg mener at mitt utvalg av barne- og ungdomslitteratur til en viss grad kan kaste lys over den statusen kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren har i Norge i dag. Skildringene jeg finner kan være med på å opprettholde eller rive ned visse myter om dette skolefaget.

Uansett hvor dynamisk en samfunnsstruktur er, har et samfunn behov for å bevare visse grunnstrukturer. For å kunne bevare en fellesskapsfølelse, er det nødvendig for medlemmene i et samfunn å tro at de lever i et samfunn som er rettferdig og ordnet. Dette gjør at *myter* holdes i hevd. Mytene har en funksjon ved at de for eksempel forteller om hva som er ondt og godt eller hva som er lovmessig og rettferdig. På godt og ondt må myter forstås som en integrert del av ethvert samfunn. De gjør det i ulik grad, men myter vil alltid være med på å forme virkelighetsforståelsen i et samfunn. De kan fungere som komponenter i en legitimering av dominerende strukturelle forhold.⁶ Myter inneholder en rekke «sannheter» som blir tatt for gitt. Ved å ta for meg skildringer i barne- og ungdomslitteraturen av kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren, ønsker jeg å utforske noen av de mytene som denne litteraturen formidler. Er denne skjønnlitteraturen med på å opprettholde visse myter, eller skaper den et brudd med veletablerte myter?

Barn og unge møter skjønnlitteraturen tidlig, gjerne før de selv kan lese. Det at barne- og

5 Olofsson og Sjöström, 1993

6 Von der Lippe og Østerud, 2003 I: Von der Lippe og Nordhaug (red.) 2003

ungdomslitteraturen skildrer en skolehverdag, gjøre at barna allerede før de begynner på skolen har en rekke forventninger til skolen og lærerne. Bøkene vil spille en rolle i sosialiseringprosessen til barna. Gjennom beskrivelser av kroppsøvfingsfaget, vil de tidlig bli oppmerksomme på den verdien dette faget har i skolediskursen. Skjønnlitteraturen kan i så måte være med på å opprettholde den statusen faget har, og å videreformidle fagets sosiale verdi til nye generasjoner. De unge leserne kan møte historier som er det Egil Børre Johnsen kaller «*loslitte maktbærere*».⁷ Johnsen mener at en gjennom å studere skildringer av lærere i skjønnlitteraturen, kan tilegne seg kunnskaper og innfallsvinkler som kan kaste lys over dagens debatt om lærerprofesjonen. Han mener at skjønnlitteraturen kan gi oss «*bevissthet om tenkemåter som former holdningene til lærerens arbeid*».⁸

1.3 Tidligere forskning

Etter hva jeg har kjennskap til, er det skrevet lite om hvordan kroppsøvfingsfaget blir framstilt i skjønnlitterær barne- og ungdomslitteratur. Jeg har kommet over kun to artikler på dette feltet. Den første er Fiona Dowlings artikkel «Stories from the Gymnasium – Facts or Fiction? Literary Glimpses from Norwegian Physical Education Classes» fra 2004.⁹ I denne artikkelen ser Dowling på hvordan kroppsøvfingsfaget portretteres i norsk litteratur. Hun tar i undersøkelsen for seg en barnebok; *Englebarn i tau* av Paul Leer-Salvesen. Dowling finner i denne boka et kroppsøvfingsfag med klare konnotasjoner til det militære, et dualistisk menneskesyn og et stereotypt kjønnsrollemønster. Videre kommenterer hun hvordan hovedpersonen blir mobbet av læreren fordi han ikke mestrer innholdet i faget.

Artikkelen «Den grusomme gymlæreren: slik skjønnlitteraturen ser det» er skrevet av Anne-Mette Vibe, og den sto på trykk i 2000. Artikkelen tar for seg skjønnlitteraturen generelt, både voksenlitteratur og barne- og ungdomslitteratur. Den tar også for seg bøker skrevet av forfattere fra både Norge, Sverige og Danmark. Bildet av kroppsøvfingsfaget som blir tegnet opp i artikkelen, er som tittelen antyder, svært negativt. Vi får høre om atletiske, men ordknappe kroppsøvfingslærere som skjeller ut elever som mislykkes i undervisningen, og vi kan lese at det å hoppe bukk, klatre i tau og spille kanonball, er hovedinnholdet i kroppsøvfingsundervisningen i skjønnlitteraturens fiktive univers. Vibe advarer mot at utvalget av sitater hun har brukt fra de ulike tekstene, kan virke

7 Johnsen, 1989:83

8 Johnsen, 2009:52

9 Dowling, 2004

tendensiøst i sin svartmaling av kroppsøvningsundervisningen, men hun skriver videre at: «*Det virker allikevel som om situatene gir et realistisk bilde av hvor negative forfatterne er.*»¹⁰ Videre konkluderer hun med at det er rollen som tyrann som er mest nærliggende for kroppsøvningslærerne i skjønnlitteraturen.

Egil Børre Johnson har skrevet mye om læreren i skjønnlitteraturen. Til tross for at han ikke tar for seg kroppsøvningslæreren spesielt, har han mange interessante refleksjoner omkring hvordan læreren framstilles i skjønnlitteraturen. Johnsen erfarer at lærerne i litteraturen trer inn i flere ulike roller som «*folkeleder, forfører, tyrann, tusseladd, helt, narr og geni*». ¹¹ Han finner også at skildringene av lærerne ligger tett opp til karikaturer. De framstilles som typer mer enn personer. Johnsen skriver at synsvinkelen i barne- og ungdomslitteraturen som regel er lagt til elevene. Disse elevene er gjerne tapere i skolesystemet. Han finner stadig, både i barne- og voksenlitteraturen, «*unge og små som har forfatterens sympati i kampen mot skole og lærere*». ¹² Lærerne blir enten framstilt som svært sympatiske eller svært usympatiske, med et klart flertall av de sistnevnte. ¹³

«Skolen er no´ dritt, lærer´n er en klisjé» lyder den treffende tittelen på en artikkel skrevet av Anne-Berit Aspås og Kari Sverdrup. Artikkelen sto i 2002 på trykk i tidsskriftet for den norske forfatterforening, *Forfatteren*, og den handler om hvordan skolen framstilles i nyere norsk barne- og ungdomslitteratur. I sin undersøkelse tok Aspås og Sverdrup for seg femti norske barne- og ungdomsbøker utgitt de siste ti årene. ¹⁴ To av fagene som artikkelforfatterne mener skiller seg ut med negative skildringer er matematikk og kroppsøving. ¹⁵ I bøkene møter de ellers en skolehverdag som er preget av tradisjonelle undervisningsmetoder. Over halvparten av hovedpersonene i litteraturutvalget er outsiders. Disse står gjerne alene mot den øvrige elevmassen, og utsettes for sterk grad av mobbing. I en del av bøkene har disse hovedpersonene en venn eller venninne å støtte seg på. Lærerne som i hovedsak er mannlige, blir framstilt som fjerne, autoritære, komiske og/eller dumme. Aspås og Sverdrup reflekterer over at skildringen av skolen bryter med skildringen av samfunnet forøvrig: «*Hvorfor er det slik at personene i noen norske barne- og ungdomsbøker mailer hverandre, har mobiltelefon i lomma, går på McDonalds, drar til EuroDisney og har minidiscspillere, når skolehverdagen deres tilsynelatende foregår på 1950-60-tallet?*»¹⁶

10 Vibe, 2000:28

11 Johnsen, 1989:114

12 Johnsen, 1989:102

13 Johnsen, 1989

14 Siden artikkelen sto på trykk i 2002, regner jeg med at det her dreier seg om bøker gitt ut i perioden 1992-2002.

15 Aspås og Sverdrup benytter begrepet «gym».

16 Aspås og Sverdrup, 2002:23

1.4 Problemstilling

Hovedproblemstillingen i mitt mastergradsprosjekt er: **Hvordan framstilles kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren i nyere norsk barne- og ungdomslitteratur?** For å belyse dette temaet kommer jeg til å jobbe med flere underproblemstillinger, og spørsmålene jeg stiller er:

- Hva er fagets navn i barne- og ungdomsbøkene?
- Hvordan er kroppsøvfingstimene organisert? Er det kjønnsblandet undervisning, og i så fall, deltar guttene og jentene i de samme aktivitetene?
- Hvilke aktiviteter er det som preger innholdet i kroppsøvfingstimene?
- Hvordan karakteriseres hovedpersonene?
- Hva kjennetegner hovedpersonenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan prøver flere av hovedpersonene å slippe deltakelse i kroppsøvfingsundervisningen?
- Hvilken rolle spiller utseende og pubertet i forhold til hovedpersonenes deltakelse i faget?
- Hvilket kjønn har kroppsøvfingslæreren, og hvordan gjøres kjønn?
- Hvordan tiltales kroppsøvfingslæreren? Bruker elevene lærerens fornavn, etternavn eller har de egne kallenavn på lærerne?
- Hvilke holdninger til det å drive fysisk aktivitet formidler læreren?
- Er kroppsøvfingslæreren en tydelig og tilstedeværende voksenperson?
- Hvilke karaktertrekk går igjen i beskrivelsene av kroppsøvfingslærerne?

1.5 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å starte med en metodedel hvor jeg tar for meg hvordan forståelse av en tekst kan oppstå, og mer spesifikt hva resepsjonsteori går ut på. Her skriver jeg også om bakgrunnen for litteraturutvalget mitt, og hvordan jeg har jobbet for å komme fram til analysene mine. Grunnen til at jeg har valgt å skrive om metoden først, er at jeg i teoridelen benytter meg av en del begreper som jeg forklarer i metodedelen. I teoridelen skriver jeg om hva som kjennetegner barne- og ungdomslitteratur. Jeg har valgt å fokusere på dette fordi jeg mener at hvordan kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren framstilles, vil være påvirket av at det nettopp er barne- og

ungdomslitteratur jeg undersøker. Kanskje ville funnene mine vært annerledes om jeg hadde undersøkt skjønnlitteratur for voksne?

I analysedelen av oppgaven forsøker jeg å svare på spørsmålene jeg stilte i problemstillingen. Jeg delte problemstillingen inn i tolv underproblemstillinger, og analysedelen er derfor delt inn i tolv deler. Hver av disse delene har en underoverskrift. Jeg svarer på spørsmålene i den rekkefølgen som de står i problemstillingen. I oppgaven min trekker jeg ved enkelte tilfeller inn norske læreplaner eller forhold ved norsk skole som jeg mener kan tydeliggjøre funn jeg gjør i min analyse av skjønnlitteraturen, men det er i all hovedsak framstillingen av kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomslitteraturen som står i fokus.

2.0 Metode

2.1 Hvordan er forståelse av tekster mulig?

«Selv om en bok er trykket

I millioner eksemplarer

Og det står det samme

I hver eneste kopi

Er alltid det som

Leserne erfarer

Forskjellig for hver og en fordi

Det er mellom linjene historien vever

Myke sjeletråder

Og stivnet virkelighet

Sammen så allting lever

Når du bruker ditt eget alfabet» ¹⁷

I sangteksten «Alfabet» gir Anne Grethe Preus oss et innblikk i hva litterær resepsjon innebærer. Enhver leser bærer med seg visse kunnskaper, fordommer og livserfaringer til møtet med en bestemt tekst. Disse vil være med på å påvirke hvordan vi tolker og forstår teksten. Til tross for at vi leser akkurat den samme teksten, vil hver leser derfor ha sin særegne tolkning ettersom det vi bærer med oss til møtet aldri er identisk. Når vi leser, søker vi etter mening. Vi tolker teksten i den hensikt å få økt forståelse, men hvordan kan vi komme fram til en forståelse av en skjønnlitterær tekst?

I dette arbeidet har jeg benyttet meg av litterær analyse for å belyse problemstillingen min. Å analysere en tekst vil si at man løser opp helheten i teksten og ser nærmere på de ulike delene som tilsammen utgjør den samlede teksten.¹⁸ Jeg har lest en rekke barne- og ungdomsbøker på jakt etter tekster som omhandler kroppsøvingsfaget. For det første forsøkte jeg å fokusere på bøker som

17 Preus, 2001

18 Vinje, 1993

omhandler skole. Jeg leste baksidetekster, bladde i bøkene og skumleste for å se om det sto noe om kroppsøving. I de bøkene jeg fant som omhandler dette temaet, var det ikke sånn at hele boka dreide seg om kroppsøving. Jeg måtte derfor velge ut de delene av boka som gjorde det. Det var de delene som jeg ønsket å jobbe med, men det var samtidig viktig å ha lest bøkene i sin helhet, fordi det kunne gi meg en bedre forståelse av hovedpersonene og deres livssituasjon. Videre formulerte jeg ulike analysekategorier. Hver kategori tok utgangspunkt i en av underproblemstillingene mine. Det første jeg så etter i de tekstutdragene som omhandlet kroppsøving, var hvilket navn som ble brukt om dette faget i bøkene. Jeg leste gjennom alle utdragene og markerte de stedene i teksten hvor dette ble omtalt. Det samme gjorde jeg med alle de tolv underproblemstillingene.

Videre *tolket* jeg de skildringene jeg fant av kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren. Når man snakker om tolkning, er det forståelse som står sentralt. Å tolke vil si at man gjør greie for eller forklarer en tekst eller en del av en tekst. Tolkningen går ut på skape en helhetsforståelse av teksten. Analysen og tolkningen utfyller hverandre. Tolkningen gir analysen mål og retning, mens analysen grunngir tolkningen.¹⁹

«*Tekstforståing har vore eit vitenskapleg problem så lenge det har funnest tekstar å tolka.*» skriver Eiliv Vinje i boka *Tekst og tolkning*.²⁰ Hermeneutikken har historisk dannet et filosofisk og vitenskaplig grunnlag innenfor de fag der tekstlesing har stått sentralt. I naturvitenskapen hadde man gjennom å forske på årsaks- og virkningsforhold søkt etter lovmessige forklaringer på ulike fenomener, men denne metoden fungerte ikke i åndsvitenskapene som bygget på forståelse. Hermeneutikk dreier seg om hvordan nettopp forståelse oppstår. Hermeneutikken hadde sitt utgangspunkt i teologien der man i middelalderen benyttet seg av en firdobbelt tolkning (*quadriqa*) for å få en best mulig forståelse av Bibelens tekster. Denne lese måten var symbolorientert og den søkte å finne en mening bak ordene som er skrevet. I tekster hvor symbolbruken var begrenset eller fraværende, kom derimot denne lese måten til kort.²¹

I en analyse deler en som jeg har sett på, opp en tekst i mindre enheter med et mål om at det skal gi en bedre helhetsforståelse av teksten. Denne metoden bygger på den hermeneutiske sirkel. Når vi leser tekstdelene gir det oss en bedre forståelse av helheten, som i sin tur vil gi oss en bedre forståelse av delene. Delforståelsen og helforståelsen står i et gjensidig avhengighetsforhold til

19 Vinje, 1993

20 Vinje, 1993:33

21 Vinje, 1993

hverandre.²² I mitt mastergradsarbeid har jeg jobbet mot å skape meg en helhetsforståelse av hvordan kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren framstilles i den norske barne- og ungdomslitteraturen. For å øke min innsikt i dette, har jeg studert tekstutdrag fra bøker som omhandler dette temaet. Dess flere tekstutdrag jeg har lest, dess bedre forståelse har jeg fått av helheten. Samtidig har det vært viktig å være observant på at det helhetsbildet jeg skapte meg underveis, ville påvirke hvordan jeg tolket hvert av de nye tekstutdragene jeg leste.

Den tyske eksistensfilosofen Heidegger mente at en tolker ikke kunne frigjøre seg fra den tradisjonen han selv sto i. Vi møtte alle tekster med våre egne forestillinger, våre *fordommer*.²³ Med *fordommer* mente Heidegger de samlede erfaringene og de kunnskapene et hvert menneske møter noe ukjent med. Fordommene våre er en forutsetning for all forståelse av noe nytt. Summen av de *fordommene* tolkeren bærer med seg i møte med en nye tekst, både bevisste og ubevisste, kalte Heidegger for et menneskets *forståelseshorison*t. Ettersom ulike lesere møter tekster med ulike forståelseshorisonter, muliggjøres en rekke ulike tolkninger av en og samme tekst.²⁴

Et viktig poeng for meg i mitt mastergradsarbeid, har vært å bevisstgjøre meg min egen forståelseshorison

t. Min tolkning av hvordan kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren framstilles i barne- og ungdomslitteraturen, vil helt klart være farget av at jeg selv er kroppsøvingslærer. Jeg har et nært forhold til det fagområdet som skildres i bøkene, og har selv svært positive erfaringer med faget både som elev og som lærer. Kroppsøving er et skolefag som kan være emosjonelt for mange elever. Fagets egenart gjør at det er synlig i hvor stor grad de ulike elevene mestrer aktivitetene. For elever som sliter med innholdet i faget, er det ubehagelig at alle de andre elevene ser alt man ikke får til, men for meg som opplevde stor grad av mestring, var det heller positivt at synligheten var stor. I kroppsøvingundervisningen hadde jeg mulighet til å vise at jeg var flink, og jeg hadde stor fordel av å ha drevet med flere ulike idretter fra jeg var liten. Da jeg valgte å bli blant annet kroppsøvingslærer, hadde dette mye å gjøre med at jeg selv hadde gode erfaringer med faget. Jeg synes kroppsøving er et viktig fag som jeg trives veldig godt med å undervise i. For meg er det viktig å formidle til elevene at kroppsøving er mye mer enn noen få aktiviteter. Jeg ønsker at de skal få en allsidig opplæring, og at de skal oppleve gleden i det å bevege seg. De aller fleste lesere ville nok moret seg med utdraget fra Gummi-Tarzan som jeg innledet denne oppgaven med, men de færreste ville reflektert noe videre over det bildet av kroppsøvingfaget som blir framstilt. Når jeg

22 Vinje, 1993

23 Kittang og Aarseth, 1979

24 Kittang og Aarseth, 1979

gjør nettopp det, så henger det sammen med at jeg er spesielt interessert i kroppsøving, og at utdraget bryter så sterkt med min egen opplevelse av faget. Tolkningen min av de tekstutdragene jeg har funnet om kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren gjennom dette mastergradsarbeidet, vil på samme måte være preget av den forståelseshorisonten jeg bærer med meg.

2.2 Resepsjonsteori

En tolker vil alltid ha et grunnlag for sin tolkning. Hva det er som gir mening i en tekst, varierer ut i fra tolkningsgrunnlaget. Har forfatteren tillagt teksten en viss mening? Eller finnes meningen rett og slett i teksten selv? Kanskje er det leseren selv som må skape meningen? I følge Bo Steffensen²⁵ faller svarene på disse spørsmålene innefor tre ulike hovedretninger. *Intensjonsteorier* er fortolkningsteorier der en søker å tolke og rekonstruere forfatterens mening. Forfatteren skal i følge tilhengere av denne retningen, ha lagt inn en mening i teksten som det er leseren sin oppgave å avdekke. Forfatterens biografi og den historiske og kulturelle konteksten som verket oppsto i, blir sentrale for tolkningen av teksten. *Strukturteorier* tar derimot utgangspunkt i selve teksten, og at denne teksten skal ha en objektiv mening. Innenfor nykritikken som er en slik strukturteori, hevdes det at intensjonen til forfatteren objektiviserer seg i tekstens struktur, som i sin tur danner fortolkningsgrunnlaget. *Mottaker- og resepsjonsteorier* bygger på møtet mellom teksten og leseren, og mener dette møtet er grunnlaget for fortolkningen av teksten.²⁶ I mitt arbeid tar jeg utgangspunkt i resepsjonsteori. Jeg vil ha fokus på hvordan jeg forstår tekstene, framfor å fokusere på hva forfatterne kan ha ment med de ulike tekstene.

Interessen for leseren innenfor litteraturvitenskapen økte på 1970-tallet. Dette var en form for motreaksjon på strukturalistenes sterke fokus på teksten som en objektiv størrelse.²⁷ Resepsjonsforskerne delte seg i to hovedretninger.

Konstanz-skolen med foregangsmennene Wolfgang Iser og Hans Robert Jauss, satte fokus på hvorvidt vår lesning av en tekst endret seg dersom vi hadde kunnskaper om hvordan teksten hadde blitt lest historisk. *Forventningshorisont* ble et nøkkelbegrep hos Jauss. Begrepet omfatter de forventningene en leser har til en tekst, samt den horisonten den historiske lesningen og mottakelsen utgjør. *Implisitt leser* ble et annet sentralt begrep innenfor Konstanz-skolen. Iser lanserte tanken om

25 Steffensen, 2002

26 Steffensen, 2002

27 Olsen og Kelstrup (red.), 1981

at det finnes en leserinstans i teksten som er skrevet inn av forfatteren, en tenkt leser. Videre mente Iser at en tekst aldri var ferdig. Det fantes *tomme plasser* og *ubestemtheter* i teksten. Her er det snakk om de delene av teksten som er åpne for leserens egne tolkninger, og som muliggjør flere forskjellige tolkninger av en og samme tekst. ²⁸Som Anne Grete Preus synger i «Alfabet»²⁹, er det mellom linjene at historiene veves.

Den andre hovedretningen innenfor resepsjonsforskningen er den amerikanske Reader-Response-kritikken. Denne retningen har en annen tilnæringsmåte enn Konstanz-skolen. Her er det interaksjonen mellom tekst og leser som kommer i fokus framfor den historiske horisonten. En tekst kan ikke bety hva som helst. Det finnes en struktur i teksten som er bestemmende for den meningen leseren kan trekke ut av den. Ettersom meningen oppstår i et samspill mellom teksten og leseren, er det derimot ikke gitt at en leser får en bestemt mening ut av teksten. Et tilbakevendende spørsmål innenfor Reader-Response-kritikken er spørsmålet om hvor mye av tekstmeningen som bestemmes av selve teksten, og hvor mye som bestemmes av leseren.³⁰

Når vi som lesere skal skape mening i tekster, benytter vi oss av vår *litterær kompetanse*. Å ha litterær kompetanse betyr to ting. Først og fremst er det leserens ferdigheter når det gjelder å velge en bestemt leseform og evnen til å reflektere over hva slags leseform det er mest gunstig å benytte seg av i den konkrete situasjonen. Hva man skal bruke teksten til, er avgjørende for hvordan man leser den. Om vi for eksempel leser en barnebok kun for opplevelsens skyld, vil vi sannsynligvis lese på en annen måte, med en annen leseform, enn om vi skulle skrive en litterær analyse av den samme boka. Videre går litterær kompetanse ut på å kjenne til konvensjonene som gjelder for de ulike leseformene. Et eksempel på slike konvensjoner kan være sjangerkonvensjoner. Vi møter et utdrag fra telefonkatalogen med andre leserforventninger enn vi møter en roman med, og vi forventer noe annet av en barnebok enn vi gjør av en roman for voksne. Litterær kompetanse er ikke medfødt, og den utvikler seg heller ikke ved modning. Denne kompetansen må vi tilegne oss gjennom læring og erfaring.³¹

Hvis det er sånn at enhver leser tolker tekster fritt med bakgrunn i sin egen unike forståelseshorisont, hvorfor finnes det da såpass mange forholdsvis like tolkninger av samme tekst? Resepsjonsforskeren Stanley Fish mener at all lesing foregår i en sosial kontekst og at vi som lesere

28 Olsen og Kelstrup (red.), 1981

29 Preus, 2001

30 Tompkins, 1980

31 Steffensen, 2002

er del av et *tolkningsfellesskap*. Innenfor et slikt fellesskap er deltakerne «enige» om visse måter å tolke og forstå en tekst på. De bruker de samme tolkningsstrategiene som de lærer innenfor tolkningsfellesskapet de er en del av.³² Min måte å forstå skjønnlitterære barne- og ungdomstekster på, vil være preget av hva jeg har lært i løpet av min egen skolegang og min videre utdanning. Jeg har blant annet studert nordisk språk og litteratur, samt barne- og ungdomslitteratur ved universitetet i Oslo. Det gjør at mine tolkninger sannsynligvis er preget av den litterære tradisjonen som er knyttet til dette fagmiljøet.

Innenfor resepsjonsforskningen har man studert forholdet mellom leser og tekst inspirert av både samfunns- og psykologifaget. En av de litteraturteoretikerne innenfor Reader-Response-kritikken som setter sterkest fokus på psykologi, er Norman Holland. Han legger psykologiske forklaringer til grunn for at lesere kan tolke tekster på svært ulike måter. Holland fokuserer på at et menneskets grunnleggende individuelle behov vil påvirke hvordan det tolker en tekst. Han mener vi bruker tekster for å bekrefte vår egen identitet, og at den menneskelige psykologien dermed blir et filter for tolkning. Holland tar utgangspunkt i Sigmund Freuds` teorier omkring forsvarsmekanismer. Vi benytter oss av forsvars- og adaptasjonsstrategier for å beskytte oss mot det som virker fremmed og truende på oss. Holland mener at vi som lesere i en tekst vil søke etter positive opplevelser vi kan kjenne oss igjen i. Samtidig forsøker vi å takle det i teksten som vekker ubehag gjennom å benytte oss av ulike former for forsvarsmekanismer.³³

Jon Smidt er en norsk litteraturforsker som i sterk grad bygger på teoriene til Holland. Smidt har fokus på *subjektiv relevans*. Han mener at det er en forutsetning at det å lese litteratur oppleves som relevant for leseren.³⁴ Smidt viser til Lars-Göran Malmgren når han påstår at den positive opplevelsen eller den subjektive interessen, er avgjørende for at ikke leseprosessen skal stoppe opp. Leseren må kunne kjenne seg igjen i noe av det som skildres i teksten. Smidt hevder at relevans både kan knyttes opp til hva som anses som viktig i et samfunn, og til dype personlige behov.³⁵ Litteraturen jeg har lest, er så absolutt subjektivt relevant for meg. Jeg kjenner meg kanskje ikke igjen i alle beskrivelsene jeg finner i barne- og ungdomsbøkene, men bare det at det handler om kroppsøvfaget, vekker min interesse.

Hvem er det tekstene skal føles relevante for? Bør den reelle leseren samsvare med tekstens

32 Fish, 1980

33 Holland, 1975

34 Smidt, 1987

35 Smidt, 1989

implisitte leser for at teksten skal kunne føles relevant? Når jeg skal tolke barnebøker som omhandler kroppsøvingsfaget, bringer jeg med meg en ganske annen forståelsehorisont enn den et barn ville hatt, både i form av at jeg er voksen og i form av at jeg selv er kroppsøvingslærer. Jeg vil sannsynligvis også ha helt andre forventninger til disse tekstene enn et barn. Men er egentlig barnebøkene skrevet for meg? Er de ment å appellere til en voksen leser?

2.3 Litteraturutvalg

Det finnes ingen klare grenser mellom hva som er voksenlitteratur og hva som er barne- og ungdomslitteratur. Ofte kan for eksempel en barnebok appellere til voksne lesere, på samme måte som et barn kan ha stor glede av å lese bøker som regnes som voksenlitteratur. Det er forlagene som utgir bøkene, som definerer hvilke bøker som tilhører de ulike kategoriene.³⁶ Alle bøkene jeg har med i mitt utvalg, er bøker som forlaget har utgitt som barnebøker eller ungdomsbøker.

Videre har jeg avgrenset utvalget mitt til å gjelde skjønnlitterære romaner. Romanene er av ulikt omfang, men de har alle det til felles at de formidler en episk fortelling. I mitt utvalg av litteratur har jeg i tillegg ett barnedikt. Ett dikt er altfor lite til å kunne si noe om framstillingen av kroppsøvingsfaget og læreren i barnelyrikken, så jeg vil derfor kun bruke det til å kaste lys over visse tendenser jeg finner i romanene. Det er kun norsk litteratur jeg tar for meg i undersøkelsen. I problemstillingen min står det at jeg skal ta for meg *nyere* norsk barne- og ungdomslitteratur. Med *nyere* mener jeg samtidslitteratur. Samtidslitteratur er et begrep som er vanskelig å definere, men jeg har i mitt arbeid valgt å definere samtidslitteratur som litteratur utgitt innenfor levetiden til den forventede lesergruppen av barne- og ungdomslitteratur. Jeg regner en leser som ungdom opp til 18 årsalderen. Jeg har derfor valgt å definere nyere barne- og ungdomslitteratur som litteratur utgitt de siste 18 årene. Litteraturen som inngår som et del av mitt utvalg, er derfor utgitt mellom 1992 og 2010.

Arbeidet med å samle et utvalg av bøker som omhandler kroppsøvingsfaget, har vært arbeidskrevende. Det finnes ingen klare oversikter over barne- og ungdomsbøker som omhandler dette temaet. Jeg kontaktet de ulike norske forlagene som gir ut barne- og ungdomslitteratur med en forespørsel om de hadde gitt ut bøker som kunne passe inn under mitt litteraturutvalg. Videre benyttet jeg meg av Norsk Barnebokinstitut, samt andre biblioteker, for å få hjelp til å finne

36 Svendsen, 2001

relevant barne- og ungdomslitteratur. Arbeidet med å finne relevante bøker var svært tidkrevende. Jeg brukte mye tid på biblioteket på å lete i hyllene. Alle bøker som jeg fant som omhandlet skole, kikket jeg nærmere på, men det viste seg at kun en brøkdell av dem handlet om kroppsøvingfaget. Jeg begynte arbeidet med å finne relevante bøker allerede etter å ha lest *XXL* på høsten i 2007, og jeg avsluttet ikke litteratursøket før på høsten i 2009.

Utvalget mitt endte opp med å bestå av 18 bøker og ett dikt, alle utgitt mellom 1993 og 2007. Begge målformene er representert, men det er en klar overvekt av bokmål. Videre skriver to forfattere, Bjørn Nitteberg og Thor Soltvedt, i en språkform som ligger tett opp til norske talemålsvarianter. I utvalget mitt er det fire bøker som er utgitt som ungdomsbøker:

XXL av Jon Ewo (2007)

Historien om Glenn Anton av Thor Soltvedt (1997)

Kunsten å inhalera av Ingelin Røssland (2001)

Alt jeg ser er sant av Marit Reiersgård Bredesen (2007)

Når det gjelder barnebøker, har jeg valgt å dele disse inn i kategoriene «eldre barn» og «lettebøker». Bøkene for eldre barn har rundt 150 til 200 sider. De har en vanskelighetsgrad som gjør at de egner seg best for gode lesere fra 10 år og oppover. De har liten skrift og tettskrevne sider. Med unntak av boka *Pitbull-Terje*, har ikke disse bøkene for eldre barn illustrasjoner. Mitt utvalg omfatter disse bøkene for eldre barn:

Kanskje kommer aldri av Tania Kjeldset (2005)

Pitbull-Terje blir ond av Endre Lund Eriksen (2007)

Markus og den store fotballkjærligheten av Klaus Hagerup (1999)

Flertallet av bøkene i mitt utvalg faller inn under det man kan kalle «lettebøker»:

Blodig alvor av Marianne Viermyr (2001)

Hysj-hysj! av Marianne Viermyr (1998)

Full krig! av Axel Hellstenius (2003)

Englebarn i tau av Paul Leer-Salvesen (1994)

Englebarn i mål av Paul Leer-Salvesen (2000)

Englebarn tar hevn av Paul Leer-Salvesen (2006)

Bobben av Arne Berggren (1999)

Pysa Katrine av Liz Bente L. Dæhli (1993)

Lisa gikk til skolen eller omvendt av Karoline Frogner og Jón Sveinbjörn Jónsson (1994)

Tjukke-Knut av Bjørn Nitteberg (1995)

Tjukke-Knut tar svømmeknappen av Bjørn Nitteberg (1996)

De sju første bøkene på denne listen er alle gitt ut på Cappelen Damm forlag og tilhører en serie av bøker kalt «Leseløve». Motivet til forlaget med å lage denne serien er at barn fra 7 år og oppover skal få oppleve gleden ved å mestre å lese hele bøker på egenhånd. Bøkene er derfor tilpasset unge lesere ved at de har stor skrift og korte linjer. Målet til forlaget er at barn gjennom leseløveserien «skal finne historier om noe de er opptatt av, enten det er forelskelse, fotball, monstre eller dyr».³⁷

Pysa Katrine er også utgitt av Cappelen forlag, men denne boka er gitt ut i serien C-bra. Velger man bøker innenfor denne serien skal man i følge forlaget finne en bok som er «lett å lese for deg mellom 9 og 12 år»³⁸ For meg ser denne boka ut til å ligge på et noe vanskeligere lesenivå enn leseløvebøkene. Linjene i boka er forholdsvis korte, men skriften er mindre, og språket er noe mer komplisert. Det er også færre illustrasjoner i *Pysa Katrine* enn i bøkene i leseløveserien. *Lisa gikk til skolen eller omvendt* mener jeg ligger på samme nivå som *Pysa Katrine*. De to bøkene om *Tjukke-Knut* er skrevet med tanke på barn med dysleksi.³⁹ Layouten i disse bøkene minner om den vi finner i leseløvebøkene ved at de har stor skrift, korte linjer og mange illustrasjoner.

Når jeg skal analysere beskrivelsene av kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren i lettlestbøkene, vil det i noen tilfeller være naturlig å kommentere bøkens illustrasjoner. Dette vil jeg gjøre i de tilfellene der jeg føler at illustrasjonene utfyller verbalteksten. De illustrasjonene jeg kommenterer legger jeg ved som vedlegg til denne oppgaven.

Diktet jeg har med i litteraturutvalget mitt er «Sebra eten ved elvebreidda» av Arnt Birkedal . Dette diktet står i diktsamlingen (*Og ho andre*) *dikt, draumar* (1999). Denne boka inneholder i følge Det Norske Samlaget dikt for ungdom om kjærlighet.⁴⁰

Det er viktig å påpeke at resultatene i denne masteroppgaven kun sier noe om hvordan kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren framstilles i mitt litteraturutvalg. Resultatene jeg

37 Cappelen Damms nettside: www.cappelendam.no

38 Fra bokomslaget til *Pysa Katrine*, Dæhli, 1993

39 Litteraturhuset sin boksøkerside: www.lesersokerbok.no

40 Det Norske Samlaget sin internettside: www.samlaget.no

kommer fram til kan ikke generaliseres til å gjelde all norsk barne- og ungdomslitteratur utgitt i løpet av de siste 18 årene. Utvalget mitt er ikke utfyllende. Det kan være barne- og ungdomsbøker jeg har oversett, som kunne gitt andre perspektiver enn dem jeg har kommet fram til. Jeg tror allikevel at resultatene i denne undersøkelsen kan si noe om en tendens i barne- og ungdomslitteraturen.

3.0 Teori

3.1 *Kjennetegn ved barne- og ungdomslitteratur*

At forlag gir ut egen litteratur for barn- og ungdom, er en klar indikasjon på at det er forskjell på barne- og voksenlitteratur. Men hva består så denne forskjellen i? Hva er det som kjennetegner barne- og ungdomslitteraturen?

Den forklaringsmodellen som har vært dominerende når det gjelder å definere barnelitteratur, er adaptasjon. Den danske barnelitteraturforskeren, Torben Weinreich, definerer adaptasjon som «*tilpasning af en tekst til børn i deres egenskab af at være børn*». ⁴¹ Denne tilpasningen kan dreie seg om flere sider ved teksten. Det kan gjelde innhold, språk og form, samt bokas ytre utforming (herunder kan det være snakk om for eksempel valg av typografi og illustrasjonsgrad). Weinreich er opptatt av at adaptasjon kan foregå både på et kognitivt nivå og på et konativt og emotivt nivå. På det kognitive nivået er det snakk om å tilpasse teksten i forhold til barnets opplevelsesmåte, kunnskaper og leseferdighet. Det er her snakk om egenskaper som endrer karakter ettersom barnet blir eldre. En tekst for små barn vil i så måte måtte adapteres i sterkere grad enn en tekst for ungdom. Når det er snakk om å tilpasse en tekst ut i fra mottakerens interesser og behov, har vi med et konativt og emotivt nivå å gjøre. Dette nivået er ikke i like betydelig grad knyttet til leserens kognitive utvikling. Lesere med svært ulik leseferdighet kan ha stor glede av å lese om det samme temaet. ⁴²

Litteratur er en form for kommunikasjon. For å få til en kommunikasjon trenger man minst en tilhører og en mottaker. Boka trenger derfor en leser for at verket skal bli fullstendig.

41 Weinreich, I: Bache-Wiig (red.), 1997

42 Weinreich, I: Bache-Wiig (red.), 1997

Litteraturforskeren Aidan Chambers hevdet at en forfatter vender seg til noen når han eller hun skriver. Den personen forfatteren henvender seg til blir kalt *implisitt leser* eller *leseren i verket*.⁴³

Allerede ut i fra parateksten vil vi forstå at det er en barnebok vi har med å gjøre. Parateksten er «*tekst- og meningsberande funksjonar som førebur, omsluttar og kontekstualiserer det eigentlege innhaldet i ei bok.*»⁴⁴ Framsiden av boka, tittelbladet og baksideteksten er deler av bokas paratekst. Videre vil vi sannsynligvis trekke konklusjonen om at vi leser en barnelitterær tekst etter kun å ha lest noen få linjer av boka. Tekstens form og innhold er tilpasset en barnlig leser, og den tilbyr leseren en leserrolle. Vi får en forestilling om leserens alder og interesser. I visse tilfeller får vi også en forestilling om kjønn. I boka *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* karakteriseres forholdet mellom leserrollen og den faktiske leseren på følgende måte: «*Meininga i ein tekst oppstår i ei spenning mellom den lesarrolla teksten tilbyr og erfaringane og interessene til den verkelege lesaren.*»⁴⁵ Men impliserer barnebøker kun en barnlig leser?

Barnebøker blir lest av både barn og voksne. Foreldre leser for barna sine før leggetid og lærere leser for elevene i spisepausen. Dette er bare et par eksempler på situasjoner hvor barn og voksne i fellesskap opplever en litterær tekst. Flere forfattere tar konsekvensen av at barnelitteraturen også skal ha en opplevelsesverdi for den voksne leseren, og skriver det som kalles *ambivalente tekster*. Disse tekstene appellerer både til barn og voksne og har i så måte en dobbel adressat. Dette fenomenet blir også kalt *dobbel stemme* eller *dobbel tiltale*. Tekstene bygger på tradisjonelle barnelitterære konvensjoner, men eksperimenterer med og fornyer disse. Ofte er strukturen og persongalleriet enkelt og tilpasset en barnlig leser. I tillegg kommuniserer teksten med den voksne gjennom ironi, parodi, intertekstualitet og ordspill.⁴⁶

Som jeg har vært inne på tidligere, er det viktig at litteraturen føles relevant for leseren. Leser søker etter noe å identifisere seg med. Nettopp det å kunne identifisere seg med leserrollen som er skrevet inn i boka, blir derfor en sentral del av den subjektive relevansen. I min undersøkelse av barne- og ungdomsbøker har jeg lest bøker av forfattere som i ulike grad benytter seg av en dobbelt leserrolle. Dette kan så absolutt være med på å påvirke min tolkning av tekstene. Kanskje vil de ambivalente bøkene appellere sterkere til meg ettersom de gir meg mer å identifisere meg med?

43 Chambers, I: Birkeland og Risa (red.), 1990

44 Mjør m.fl., 2006:118

45 Mjør m.fl., 2006:29

46 Mjør m.fl., 2006

Når vi leser en fortelling, søker vi å finne en mening i denne fortellingen. Litteraturteoretikeren Wolfgang Iser mente at en tekst aldri er helt ferdig. I enhver tekst finnes det ubestemte punkter som sørger for at teksten ikke har en fastlåst mening. Han opererer med begrepene *ubestemtheter* og *tomme plasser* (Unbestimmtheiten og Leerstellen), for å beskrive de delene av en tekst som åpner for leserens egen tolkning. Tomrom i teksten er det som gjør ulike tolkninger av en og samme tekst mulig.⁴⁷ Tekster kan i ulik grad være åpne for meddiktning. Et trekk som ofte kjennetegner barnelitteratur er redundans. Med redundans menes tydeliggjørende trekk ved en tekst.⁴⁸ Barnetekster har færre tomrom enn de fleste voksentekster og er derfor mindre åpne for ulike tolkninger.

Handlingsmønsteret i barne- og ungdomsbøker har gjerne redundante trekk.

Barnelitteraturforskeren Perry Nodelman mener at man kan se på barnelitteratur som en egen litterær sjanger. Tekster skrevet for barn og ungdom passer ofte inn under velkjente sjangere fra voksenlitteraturen som for eksempel reiseromaner, historiske romaner, fantastiske romaner og kjærlighetsromaner, men barnelitteratur som ville tilhørt ulike voksenlitteratursjangere, har allikevel så mye til felles at den kan regnes som en egen sjanger. En litterær sjanger er som jeg har vært inne på, preget av visse sjangerkonvensjoner. Den konvensjonen Nodelman mener er typisk for barnelitteraturen, er at den følger et grunnleggende handlingsmønster; hjem – ut – hjem. Hovedpersonen (et barn eller en barneliknende skikkelse) lever lykkelig hjemme i trygge omgivelser helt til det skjer noe som gjør vedkommende ulykkelig. Hovedpersonen forlater så hjemmet og reiser ut i en mer utrygg verden. Der har han/hun spennende opplevelser, men det viser seg at disse opplevelsene også kan være både farlige og ubehagelige. Handlingen ender med at vedkommende reiser hjem til sine trygge omgivelser med en nyervervet kunnskap om hvordan verden fungerer. Til tross for at tryggheten i hjemmet kan virke begrensende, konkluderer hovedpersonen gjerne med at hjemme er best.⁴⁹ Alle barnelitterære tekster følger ikke dette mønsteret slavisk. Det finnes mange ulike variasjoner av denne grunnstrukturen. Den norske barnelitteraturforskeren Åsfrid Svendsen er uenig med Nodelman i at barnelitteratur kan ses på som en sjanger. Hun mener det finnes mange undersjangere, og hun legger vekt på at sjangerne endrer seg over tid. Blant annet hevder hun at postmoderne fortellinger utfordrer konvensjonene «gjennom

47 Olsen og Kelstrup (red.), 1981

48 Mjør m.fl., 2006

49 Nodelman, I: Bache-Wiig (red.), 1997

*stadige brudd og uventede kombinasjoner».*⁵⁰

Barne- og ungdomsbøker er som regel målrettede. Hendelsesforløpet er kronologisk, og man sikter mot en lykkelig slutt. Spenningen underveis knytter seg til de mange utfordringene som hovedpersonen møter underveis. Når vi snakker om ungdomsbøker, blir det ofte stilt større krav til leseren. Disse bøkene har ikke alltid det redundante, kronologiske handlingsmønsteret. Her er ofte slutten mer åpen, og handlingen mer fragmentarisk.

Redundans kommer ofte til syne i persongalleriet i barne- og ungdomslitteraturen. Et enkelt persongalleri kjennetegner barnebøker. Det er ofte en klar og tydelig hovedperson som barna enkelt kan følge. Hovedpersonen er gjerne et barn eller en annen figur med barnelignende trekk. Dyr dukker ofte opp i rollen som hovedpersoner. Å følge flere personer krever noe annet av leseren enn å følge en person. Da må leseren ha evnen til å se hendelser fra ulike perspektiv, og de må i tillegg ha evnen til å skifte synsvinkel.⁵¹ Hvordan de ulike fiktive personene i tekstene framstilles, er enda et eksempel på redundans. I mange barne- og ungdomsbøker forekommer det en typifisering av personene. «*Teksten framhevar, forstørrar og understrekar visse karaktertrekk, og gjer andre mindre.*»⁵² Den ensidige skildringen av enkelte personer i barnelitteraturen kan ofte nærme seg karikaturer. I barnebøker finner vi gjerne store kontraster i persongalleriet. Hovedpersonen blir gjerne sympatisk framstilt. Det er han eller hun som er heltens i fortellingen. Heltens positive egenskaper blir framhevet ved at skurken i fortellingen har tilsvarende negative egenskaper.⁵³ Kompleksiteten i persongalleriet er avhengig av hva slags implisert leser forfatteren har skrevet inn i teksten. Jo yngre denne leseren er, jo mer endimensjonale er personene. I ungdomsbøker møter vi som regel mer varierte og komplekse personer. Personene vil i tillegg ha større personlig utvikling i løpet av fortellingen.

Språket i barnelitteraturen er gjerne konkret. Dette har å gjøre med at lesernes språklige erfaring er mindre enn hos en voksen leser. Om språkbilder er hentet fra områder som leseren ikke har kjennskap til, vil de ikke vekke de assosiasjonene som var tenkt fra forfatteren sin side. Mange metaforer og sammenlikninger som er naturlige å bruke for voksne, kan fort bli tomme ord for de med mindre språklig erfaring. Språk og erfaring henger tett sammen. Ironi, tvetydige uttrykk og ulike former for språkspill er litterære virkemidler som forutsetter rik erfaringsbakgrunn hos

50 Svendsen, 2001

51 Risa, I: Birkeland og Risa (red.), 1990

52 Mjør m.fl., 2006:39

53 Risa, I: Birkeland og Risa (red.), 1990

leseren. Disse virkemidlene stiller også store krav til abstraksjonsevne. At språket er konkret og at det formidler erfaringer som leserne kjenner seg igjen i, er i følge Gunvor Risa viktigere enn lengden på ord og setninger når vi snakker om et enkelt språk i barnelitteraturen.⁵⁴ Forfattere benytter seg oftere av ytringsord når de skriver for barn og ungdom enn de gjør når de skriver for voksne. Ytringsord er verb som gir oss informasjon om språkhandlinger, for eksempel *mumlet*, *ropte*, *kommanderte* osv. Disse ytringsordene veileder leseren i hvordan replikker eller tanker skal tolkes. Et annet redundant trekk ved språket i tekster for barn og ungdom er bruk av fortellerkommentarer. Disse står gjerne i sammenheng med replikker, og skal hjelpe leseren i tolkningen.⁵⁵ Et eksempel på dette finner vi i *Pysa Katrine* av Liz Bente L. Dæhli: «- *Ikke noe feber. Mamma høres lettet ut.*»⁵⁶ (min utheving)

Som jeg har vært inne på, adapteres tekster for barn og ungdom også etter interesser og behov. Hva ønsker så denne lesergruppen å lese om? Joseph Appleyard har i boka *Becoming a reader*⁵⁷ tatt for seg den utviklingen en leser går igjennom fra førskolealder og opp til en voksen leser. Appleyard mener at lesing henger nøye sammen med både den kulturelle oppdragelsen og den psykologiske utviklingen. Han opererer med fem forskjellige leserroller. Barn i alderen fra 6-7 år og opp til 12-13 år mener Appleyard tilhører leserrollen som han kaller *senere barndom: leseren som helt/heltinne*. Han hevder at barn i denne aldersgruppen stort sett leser eventyrliknende fortellinger. Reisemotivet er viktig, og helten/heltinnen i fortellingen legger ofte ut på en faretruende reise av et eller annet slag. Leserene identifiserer seg sterkt med helten/heltinnen, og utvikler gjerne sterk antipati for skurkene. I denne perioden interesserer barna seg mer for handlingsforløpet i fortellingene enn for personenes indre liv.⁵⁸ Flemming Mouritsen skriver at barn også ønsker å lese fortellinger som er hentet fra deres umiddelbare omverden. De ønsker å lese om situasjoner de selv har erfaringer fra som for eksempel skolen, søndagsturer og besøk hos besteforeldre.⁵⁹ Bo Steffensen mener at barn blir mer tiltrukket av, husker bedre og setter større pris på de tekstene som dreier seg om ting som barnet har erfaring med.⁶⁰

Ungdomsleseren faller inn under leserrollen som Appleyard kaller *ungdom: den meningssøkende leseren* (fra 12–13 år til 17–18 år). I denne perioden står det å tilegne seg en identitet sentralt.

54 Risa, I: Birkeland og Risa (red.), 1990

55 Mjør m.fl., 2006

56 Dæhli, 1993:10

57 Appleyard, 1990

58 Appleyard, 1990

59 Mouritsen, 1990

60 Steffensen, 2002

Ungdommen blir stående i en mellomstilling mellom barn og voksen, og må søke svar på hvem han/hun er. Appleyard mener ungdomsleseren vurderer litteratur ut i fra tre klare kriterier: 1) et ønske om involvering og mulighet til å identifisere seg med personene de møter i tekstene 2) hvorvidt litteraturen er realistisk og likner på virkeligheten de selv opplever og 3) at litteraturen skal gi mening, og at den skal gi leseren noe å tenke på.⁶¹ Åsfrid Svendsen mener ungdomsårenes forvirring, mangel på tilhørighet og mangel på en trygg identitet, er temaer som går hyppig igjen i ungdomslitteraturen. Hovedpersonene er ofte outsiders «*som på leiting etter fotfeste ser omgivelsene som fremmede og sære. Men like ofte møter de ukjente livsområder med nysgjerrighet og forskertrang.*».⁶²

4.0 Analyser

4.1 Gymmen

Kroppsøvfagets navn har til tider vært diskutert i Norge. Enkelte hevder at navnet reflekterer et dualistisk menneskesyn som passer dårlig med beskrivelsen av faget som vi finner i dagens læreplan. I den skjønnlitterære barne- og ungdomslitteraturen hersker det derimot lite tvil om fagets navn. I to av bøkene i mitt utvalg, *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* og *Alt jeg ser er sant*, nevnes det ikke noe navn på kroppsøvfaget ettersom disse bøkene dreier seg om mest om henholdsvis svømmeundervisning og skolens idrettsdag. I det øvrige utvalget er fagets navn *gym*. Ofte brukes dette navnet også i den bestemte formen *gymmen*. I barne- og ungdomslitteraturens fiktive univers undervises hovedpersonene, både guttene og jentene i *jentegymmen*, av *gymlærere* i *gymtimene*. De har på seg *gymklær*, *gymtøy* og *gymsokker*. De sistnevnte kan gjerne ha en særegen *gymsokk-lukt*. De dagene *gymmen* ikke består av *utegym*, er elevene inne i *gymsalen*. Dette rommet kjennetegnes av en egen *gymsal-lukt*. Hvis det henger tau ned fra *gymsal-taket* og *gym-madrassen* og *gym-mattene* ligger framme, er det liten tvil om hva som skal være dagens *gymaktivitet*. Da er det *apparatgym* hvor hovedpersonene mest sannsynlig skal hoppe over en *gymapparat-bukk*.⁶³ Selv lærerne i skjønnlitteraturen bruker gym-begrepet. Her er de representert ved gymlærer Bjørn Kvale som skriver følgende i et brev hjem til hovedpersonenes mor: «*Jeg vil gjøre deg oppmerksom på at Teddy har uteblitt fra til sammen fire gymtimer siden skolen begynte i høst, uten at det har foreligget noen melding om saken.*»⁶⁴

61 Appleyard, 1990

62 Svendsen, 2001:44

63 Alle ordene som her er uthevet har jeg funnet i bøkene i utvalget mitt.

64 Kjeldset, 2005:53

Gym er en forkortelse for *gymnastikk*. I kun to av bøkene i mitt utvalg brukes ordet i sin helhet. I barneboka *Markus og den store fotballkjærligheten* som er skrevet av Klaus Hagerup, brukes ordet først av hovedpersonens bestevenn, Sigmund. I motsetning til hovedpersonen, Markus, er Sigmund selvsikker og trygg. Han tør å stå for det han mener, men som Markus beskriver det; «*Det var lett for Sigmund. Han var en tøff, høy, mørk sportselsker*». ⁶⁵ Sigmund er veldig skoleflink, og han er spesielt opptatt av å lese Shakespeare. Han bruker et språk som jeg ikke vil si er typisk for en gutt på hans alder. Dette er kanskje grunnen til at han bruker begrepet *gymnastikk*. I dette sitatet er det i hvert fall tydelig at medelevene hans bruker forkortelsen *gym*:

«- *God morgen, mine damer, sa Sigmund vennlig. - Ser dere fram til gymnastikktimen?*
- *Bare jeg, sa Mona. - Ellen Christine kan ikke ha gym i dag. [...]*
- *Hvorfor kan du ikke ha gym da? spurte Markus interessert.*» ⁶⁶

Læreren i *Markus og den store fotballkjærligheten* bruker også navnet *gymnastikk* på faget:

«- *Markus Simonsen, kommer du her og sier at du ikke kan ha gymnastikk i dag*». Det samme gjør fortelleren ved en anledning: «*Det var vår i luften og snart skulle gymnastikktimene flyttes ut av skolen til idrettsplassen.*» ⁶⁷

At fagets navn i skjønnlitteraturen er *gym*, er påfallende ettersom faget offisielt ikke har hatt dette navnet på søttien år. Faget het *gymnatikk* i en periode fra 1925 til 1939. Fra og med Normalplanen av 1939 og fram til i dag, har fagets offisielle navn vært *kroppsøving*. ⁶⁸ Skjønnlitterære barne- og ungdomsbokforfattere er ikke de eneste som ikke har fått med seg navneendringen fra 1939. Også blant dagens skoleelever brukes *gym*-begrepet hyppig, og trolig er det det mest brukte navnet på faget på folkemunne.

Navnet *kroppsøving* forekommer en gang i mitt litteraturutvalg. Det er i barneboka *Kanskje kommer aldri* som er skrevet av Tania Kjeldset. Moren til hovedpersonen har sett seg lei på at sønnen mistrives i kroppsøvingsundervisningen, og har derfor skrevet et brev til kroppsøvlingslæreren, Kvale. Hun har lest *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, og funnet ut at Kvales undervisning ikke kan sies å følge denne planen: «*Spesielt når det gjelder kroppsøving, har jeg merket meg at gode opplevelser i dette faget legger grunnlaget for en positiv holdning til egen*

65 Hagerup, 1999:6

66 Hagerup, 1999:9

67 Hagerup, 1999:23-24

68 Brattenborg og Engebretsen, 2007

kropp.»⁶⁹ Det må derimot nevnes at *gym* er det fagnavnet som ellers er rådende i denne boka. Det er også interessant å se at moren som vi har sett vet at faget i planene kalles kroppsøving, innleder brevet sitt med denne overskriften: «*Vedrørende Teddy og gymnastikkundervisningen*».⁷⁰

I artikkelen «Skolen er no´dritt. Lærer´n er en klisje» skriver Aspås og Sverdrup at skolehverdagen til elevene i den nye barne- og ungdomslitteraturen tilsynelatende foregår på 1950- og 60-tallet. De trekker fram at forfatterne bruker en del foreldede begreper når de skriver om skolen. De synes det er rart at flere forfattere bruker begrepet *ransel* når de aller fleste skolebarn i dag bruker ordet *sekk*. Videre reagerer de på at ordet *klasseforstander* dukker opp i flere av bøkene, siden *klassestyrer* har vært det mest vanlige benevnelsen siden 1980-tallet.⁷¹ I dag er *klassestyrer* igjen erstattet av *kontaktlærer*. Jeg har også møtt på klasseforstandere i mitt litteraturutvalg. Selv forfatteren Ingelin Røssland som er født i 1976, benytter seg av dette ordet: «*Eg trur eg stikk innom kontoret for å snakka med klasseforstandaren min.*»⁷² I Røsslands bok *Kunsten å inhalera* fra 2001 får vi høre at hovedpersonen mener svømmeferdighetene hennes sikrer henne en god karakter i kroppsøving: «*Viss det ikkje hadde vore for symjetimane, hadde eg aldri fått M i gym.*»⁷³ I den norske skolen er det ingen som i 2001 fikk karakteren M i kroppsøving. Med reform 97 gikk karaktersystemet over fra et bokstavsystem til et tallsystem. I mitt materiale finner jeg som jeg her har vist, en begrepsbruk som viser at skolen i det fiktive universet tilhører en annen tid enn vår egen. Det er interessant å se på om dette gjelder også andre sider av kroppsøvingfaget i den skjønnlitterære barne- og ungdomslitteraturen.

4.2 De kalte det blandet gym⁷⁴

I den norske skolen har kjønnsblandet kroppsøvingundervisning vært vanlig i mange år. Kroppsøvingfaget ble obligatorisk i 1936, og i Normalplanen fra 1939 står det eksplisitt at dette også gjaldt jenter. I Mønsterplanen fra 1974 står det at gutter og jenter skal ha felles undervisning i kroppsøving.⁷⁵

I barne- og ungdomslitteraturen i mitt utvalg er kjønnsblandet kroppsøvingundervisning det mest

69 Kjeldset, 2005:179

70 Kjeldset, 2005:179

71 Aspås og Sverdrup, 2002

72 Røssland, 2001:27

73 Røssland, 2001:13

74 Overskriften er et sitat fra *Englebarn i tau*, Leer-Salvesen, 1994:13

75 Brattenborg og Engebretsen, 2007

vanlige. I åtte av bøkene får vi eksplisitt vite at guttene og jentene har felles undervisning. I *Englebarn i tau* er det tydelig at forfatteren er bevisst på når kjønnsblandet kroppsøvningsundervisning ble vanlig i norsk skole. I denne boka er det en tydelig fortellerstemme. Fortelleren er voksen og ser tilbake på tiden da han selv gikk i i sjette klasse: «*Gutter og jenter var sammen i gymtimene. De hadde nettopp begynt med det da jeg gikk i sjette klasse. De kalte det blandet gym.*»⁷⁶ I de to bøkene om Tjukke-Knut kommer det mer indirekte fram at gutter og jenter har kroppsøving sammen. I *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* kan vi lese om at jentene er i jentegarderoben samtidig som guttene er i guttegarderoben. Det tyder på at de har undervisning samtidig. I *Tjukke-Knut* viser en av illustrasjonene at jenter og gutter har kroppsøving sammen. Illustrasjonen til Philip Newth viser en kroppsøvingslærer med to gutter og en jente rundt seg.⁷⁷ Parateksten til *Pysa Katrine* indikerer også en kjønnsblandet undervisning, til tross for at det kun er jentenavn som nevnes i skildringen av undervisningen. Berit Krüger Johnsens illustrasjon på omslaget viser fire elever som står i kø for å hoppe over en bukk. For meg ser det ut som om to av disse elevene er gutter.⁷⁸ Nå kan det selvfølgelig være at illustratøren ikke har vært bevisst på om forfatteren ønsker å framstille en kjønnsblandet eller en kjønnsdelt undervisning i verbalteksten. I *XXL* av Jon Ewo får vi heller ikke vite om kroppsøvningsundervisningen er kjønnsblandet, men antallet elever indikerer at en full skoleklasse har kroppsøving sammen: «*Hvis en hel gymsal med rundt tretti elever og én rasende lærer skal være stille et helt minutt, virker det minuttet som evigheten selv.*»⁷⁹

I kroppsøvingstimene deltar jentene hovedsaklig i de samme aktivitetene som guttene. I *Historien om Glenn Anton* er kroppsøvningsundervisningen kjønnsblandet, men miljøet i disse timene er røft og guttedominert. Hovedgrunnen til det er trolig at elevene i denne gruppa går på yrkesfag på videregående, og at elever fra to guttedominerte studieretninger nemlig byggfag og murerfag, er satt sammen. Det er en konflikt mellom elevene på de to studieretningene, noe som fører til at det stadig er uoverenstemmelser i kroppsøvingstimene. I denne gruppa får vi høre om en jente. Vi får ikke vite annet enn at hun deltar i undervisningen på lik linje med guttene, men når læreren skal vise dans, får hun en annen oppgave enn guttene: «*Han viste oss også kordan vi skulle oppføre oss når vi danset swing. Han ville ha Sissel med i dansen, men hun ville ikkje og sa hun hadde ondt i hoften.*»⁸⁰ At det nettopp er den ene jenta i klassen som blir bedt om å vise dans, tror jeg kan ha

76 Leer-Salvesen, 1994:13

77 Vedlegg 1

78 Vedlegg 2

79 Ewo, 1997:97

80 Soltvedt, 1997:73

bakgrunn i en stereotyp kjønnsrolleoppfatning. I de tilfellene hvor vi får høre om at guttene og jentene gjør driver med ulike aktiviteter i kroppsøvingundervisningen, er det styrkekrevende øvelser som jentene ikke får delta i. I *Englebarn i tau* er jentene med på oppvarmingsøvelser og hopping over bukk. I den siste delen av kroppsøvingstimen velger derimot gymlærer Vang å kjønnsdele gruppa: «- *Gutta går til tauene! Jentene jogger rundt salen!*».⁸¹ Og sånn ble det: «*Vi var 12 gutter som stilte opp ved hvert vårt tau. Jentene løp rundt salen. De minste først. Ingrid, Tonje og Solveig danset ballett i turnforeningen. De løp så lett at en nesten ikke kunne se at de var nedi gulvet.*»⁸² Hovedpersonen i boka, Paul, gir ikke uttrykk for at han mener kjønnsdelingen er urettferdig, men han skulle ønske det var han som slapp tauene: «*Jeg ønsket jeg var jente.*»⁸³

I beskrivelsene av den kjønnsblandede undervisningen kommer det tydelig fram at kroppsøvingstimene kan være en god arena for å tiltrekke seg oppmerksomhet fra det motsatte kjønn. Spesielt hører vi om gutter som forsøker å imponere jentene i klassen. I *Markus og den store fotballkjarligheten* begynner Markus å spille fotball etter å ha sett hvor stor virkning idrettsferdigheter har når det gjelder å imponere jenter. Markus' bestevenn er god i kroppsøving, og nesten alle jentene i klassen har, skal vi tro Sigmund selv, et godt øye til han:

« - *Jeg skal hjelpe deg, sa Sigmund, fintet, kastet og traff Mona i skulderen. Hun hvinte av fryd:*
- *Sigmund! Din drittsekk!*
- *Hun er forelska i meg, hvisket Sigmund til Markus*»⁸⁴

Guttene i fortellingen om Markus forsøker også å imponere jentene med en veltrent kropp, om enn med vekslende hell. Da Markus blir ertet av klassekameraten, Reidar, hjelper Sigmund han ut av situasjonen:

«*Da Reidar spurte om han hadde tenkt å skifte navn til Marta, ble han avbrutt av Sigmund, som sa at Heidi hadde spurt om å få se på bicepsene hans. Reidar, som ikke var mer hemmelig forelska i Heidi enn at alle visste det, brettet opp skjorta og løp bort til henne. Da han viste henne musklene sine, spurte hun om han var blotter, mens Sigmund forklarte Markus at Heidi ikke kunne fordra Reidar.*
- *Hun er forelska i meg, skjønner du.*
Markus nikket.
- *Ja, jeg regna med det.*»⁸⁵

81 Leer-Salvesen, 1994:30

82 Leer-Salvesen, 1994:32

83 Leer-Salvesen, 1994:33

84 Hagerup, 1999:14

85 Hagerup, 1999:25

I *Alt jeg ser er sant* får vi innblikk i hvordan idrettsdagen i klasse 9 A forløper. Boka levner lite tvil om at idrettsdagen er en god sjekkearena. Da guttene løper 60-meter, står jentene og heier «*som om de er amerikanske cheerleaders*». ⁸⁶ I det jeg-personen løper inn på 12 blank, står konkurrenten, Trond, med en flokk av jenter rundt seg. Deriblant er Cecilie som jeg-personen er betatt av. De lar seg tydelig fascinere av Tronds veltrente kropp: «*De står der alle sammen og lar seg bestikke av et par kjappe leggmuskler. Legga er Tronds kapital og nå kan han sløse så mye han vil, og jentene, de lar seg villig kjøpe.*»⁸⁷

I to av bøkene, *Lisa gikk til skolen eller omvendt* og *Hysj-hysj!* kan det virke som om undervisningen er kjønnsdelt. Her hører vi kun om jenter i beskrivelsene av kroppsøvingstimene. I *Bobben* og *Full krig!* er det derimot helt tydelig at guttene og jentene har kroppsøving hver for seg. I *Bobben* kommer det en ny gutt i klassen som er veldig interessert i jenter. Det første han ønsker å avklare med de andre guttene i klassen er: «*Jentegymmen. Hvor er jentegymmen?*»⁸⁸ Ikke bare har jentene i denne boka kroppsøving alene, det ser sågar ut som om de har en egen gymsal: «*Han pekte bakover mot skolebygningen. Mot jentenes gymsal.*»⁸⁹ I *Full krig!* er det også tydelig at kroppsøvingundervisningen er kjønnsdelt: «*Vi har nemlig gym sammen med gutta i parallellklassen.*»⁹⁰ At gutter og jenter i flere av bøkene har kroppsøving hver for seg, kan være nok en indikasjon på at den fiktive skolen ikke helt følger utviklingen i skolen forøvrig. Men hva da med innholdet i undervisningen? Møter elevene aktiviteter som reflekterer at barne- og ungdomsbokforfatterne, er bevisst på utviklingen i faget de skildrer?

4.3 Kva s-sk-skall me ha i gy-yimmen i dag?⁹¹

Aktiviteteene som preger kroppsøvingundervisningen i det fiktiv universet, er varierte. Det er likevel noen aktiviteter som skiller seg ut både ved å være grundig beskrevet i bøkene, og ved at de er hyppig nevnt i barne- og ungdomslitteraturen.

4.3.1 De Tre Bukkene Bruse⁹²

86 Bredesen, 2007:25

87 Bredesen, 2007:26

88 Berggren, 1999:10

89 Berggren, 1999:15

90 Hellstenius, 2003:9

91 Overskriften er et sitat fra *Kunsten å inhalera*, Røssland, 2001:87

92 Overskriften er et sitat fra *Tjukke-Knut*, Nitteberg, 1995:46

«Borte i utstyrskroken sto dem på geledd: bukken, hesten, kassen. Akkurat som De Tre Bukkene Bruse. Disse tre kom seg dessverre aldri til seters.»⁹³ Nei, disse tre kom seg aldri til seters, de ble derimot fast inventar i gymsalene i det fiktive universet. Der skulle det også vise seg at de skulle bli tatt hyppig i bruk, for «læraren våres er visst forelska i hesten.»⁹⁴ Det er ikke bare Tjukke-Knuts lærer som mener at det å hoppe over en bukk eller en hest, er en viktig ferdighet unge bør mestre. Dette går igjen i flere av bøkene. I fem av bøkene i mitt utvalg har bukken fått en sentral plass, og i flere av bøkene er faktisk dette den eneste aktiviteten vi hører om. Anne-Mette Vibe har gjort samme funn i sin undersøkelse av skjønnlitteraturens kroppsøvingsundervisning; «bukken og hesten er visst de som har satt dypest spor.»⁹⁵ I *Pysa Katrine* stiller stefaren til Katrines venn seg spørrende til viktigheten av å kunne hoppe bukk: «- Husk, ingen spurte statsministeren om hun kunne hoppe bukk før hun ble valgt».⁹⁶

For de som er usikre på hva en bukk er, er det flere av fortellerne i mitt litteraturutvalg som gjerne kommer med en håndsrøking. I *Englebarn i tau* får vi en grundig beskrivelse:

«Vet du hva en bukk er? Det er en stor kasse med brunt skinn på toppen som bare er laget for å plage livet av små, tykke gutter. Skinnen er der for at du ikke skal brette nesen eller stikke ut øynene når du kolliderer med toppen av kassen. Men alle de som kræsjer inn i siden på bukken, har tapt. Der er det ikke skinn, bare hardt tre og skarpe kanter.»⁹⁷

Bud i *XXL* er ikke mildere i sin beskrivelse av bukken. I denne boka skrives bukken konsekvent med stor B, og bukken står for alt som er ondt og vondt i verden: «Bakenfor Bukken – inni det hvite – lurte det djevleskap og noe som ville styre meg for resten av livet. Bukken eller jeg måtte dø! Og jeg hadde ikke tenkt å la det bli meg.»⁹⁸ Bud går drastisk til verks for å bli kvitt bukken. Den siste dagens hans på Tipling ungdomsskole drar han bukken, hesten og springbrettet med seg ut på skoleplassen. Han heller bensin på dem og tenner på. Bud vet han gjør en god gjerning, selvom det ikke nødvendigvis føles sånn i gjerningsøyeblikket: «Jeg følte meg ikke som en ridder eller redder eller som en fyr med et verdig og bra oppdrag. Men mer som en uheldig utvalgt som hadde fått utdelt møkkajobben med å fjerne livets største ondskap, som ikke ville bli takket for det, men som

93 Nitteberg, 1995:46

94 Nitteberg, 1995:8

95 Vibe, 2000:26

96 Dæhli, 1993:59

97 Leer-Salvesen, 1994:25

98 Ewo, 2007:250

visste at det var nødvendig». ⁹⁹

Bukken på Tipling ungdomsskole er ikke «en vanlig gymapparat-bukk. Men i stedet Bukken over alle bukker. Den var ikke engang lagd i vanlig størrelse. Valen måtte ha skaffet en XXL-bukk til Tipling ungdomsskole.» ¹⁰⁰ At bukken er høy, er noe den har til felles med de andre bukkene jeg har møtt på i barne- og ungdomslitteraturen. I *Hysj-hysj!* ser vi at læreren forsøker å tilpasse undervisningen ved å øke høyden på bukken litt etter hvert. Flere av jentene i klassen klarer å komme over helt til læreren «satte bukken på det aller høyeste hullet». ¹⁰¹ Og det er gjerne her bukken ender opp i barne- og ungdomslitteraturen. Vi kan også være vitner til at bukken vokser i det hovedpersonen skal forsøke å komme over den. I *Pysa Katrine* er dette tilfellet. Her har elevene apparat-gym fordi noen av elevene i klassen har foreslått aktiviteten: «de ville ikke bare springe rundt og leke som små drittunger.» ¹⁰² Elevene blir tydeligvis hørt, for i alle de tre kroppsøvingsøktene som vi kan lese om i boka, er det apparat-gym. De starter med tauene, ribbeveggen og turnringene, men så er det bukken sin tur. Hovedpersonen vegrer seg for å hoppe, men læreren roper at hun skal ta fart og løpe:

«Og hun hadde løpt. Løpt mot bukken som også denne gangen bare vokste og vokste. Til slutt bølget den over henne. Åpnet det grådige gapet sitt, klar til å svelge henne i et eneste jafs. Læreren som sto ved siden av, var blitt til et uhyre. Et uhyre med fangarmer som en blekksprut. Det sto klart til å fange henne inn i armene sine.» ¹⁰³

Dette sitatet viser at forfatteren benytter seg av *besjeling* i sin skildring av bukken. Jeg har ikke funnet mye besjeling ellers i litteraturutvalget mitt, men når det dreier seg om bukken, er det brukt i påfallende stor grad. Besjeling dreier seg om å gi konkrete gjenstander menneskelige egenskaper. Bukken kan for eksempel både *vokse* og *svelge* i sitatet over. Vi ser også at forfatteren benytter seg av det litterære virkemiddelet *simile*, ved at læreren blir sammenliknet med et uhyre. Uhyret blir i sin tur sammenliknet med en blekksprut. Bruk av besjeling er også framtrædende i *XXL*. Her får vi høre om en bukk som hånler av elevene, og ikke minst har bukken i likhet med flere av de andre gymapparatene, evnen til både å føre en samtale og å komme med trusler. Her forsøker de å få Bud fra tanken om å brenne dem opp:

99 Ewo, 2007:250

100 Ewo, 2007:51

101 Viermyr, 1998:31

102 Dæhli, 1993:6

103 Dæhli, 1993:8

«- Dette tør du ikke, hveste Bukken til meg
- Du er ei pingle, Bud Martin, freste hesten.
- Snart stikker du hjem, men da kommer vi etter deg og hjemsøker deg resten av livet, klapret
springbrettene ondt og hvitt i halvmørket.
- Kjeft! svarte jeg kaldt og dynket dem med opptenningsvæske.
Da prøvde de å si at hvis jeg fullførte dette, kom det til å hvile en forbannelse over meg. Jeg kom
aldri til å få et rolig minutt igjen. I stedet ville jeg bli en mus innerst i et trangt musehull.»¹⁰⁴

Når elevene skal lære å hoppe bukk, er undervisningssituasjonene preget av lavt aktivitetsnivå:

«- Still på rekke, klar for bukken! roper læreren».¹⁰⁵ Og i den rekken blir elevene gjerne stående en stund. En og en hopper over bukken, mens de andre blir del av et kritisk publikum. I køen får hovedpersonene god tid til å grue seg, og noen har sågar utviklet strategier for å utsette hoppingen i det lengste: «Jeg snek i køen. Omvendt. Og kom lenger og lenger bak. Men selvsagt ble jeg oppdaget. - Din tur, Paul, ropte Vang. Det var som bukken vokste mens jeg stod og så på. Den fikk horn. Den fikk kjeft med skarpe tenner.»¹⁰⁶

I dagens læreplan for kroppsøvingfaget finner man ingen steder hvor det står at barna skal lære seg å hoppe bukk i løpet av sin skolegang. Ikke sto det i den forrige planen heller. Vi må nok ganske langt tilbake i tid for å finne læreplaner der det står at gymnastikkøvelser skal være en sentral del av undervisningen. At kroppsøvingundervisningen som skildres i barne- og ungdomslitteraturen er så sterkt preget av bukk-hopping, er nok et gufs fra fortiden. Moren til Tjukke-Knut reagerer også på at tiden ser ut til å ha stått stille i gymsalen: «Mor mi sei det er merkelig. Vi er snart kommen til år 2000. Men enda driv dem med den der hesten. At alle skal over han. Forferdelig, sei ho.»¹⁰⁷

4.3.2 - Til tauene!¹⁰⁸

En annen aktivitet som jeg tror sto sterkere på 50- og 60-tallet enn den gjør i dag, er klatring i tau. Men i barne- og ungdomslitteraturens kroppsøvingundervisning står det fortsatt på dagsplanen. Tauene er de som «hang fra tak til gulv på den ene siden av salen: 12 tykke tau med steinhard fletting.»¹⁰⁹ I *Englebarn i tau* er karakteren elevene får i faget, prisgitt deres evne til å klatre i tau: «Den som klarte å klatre helt opp, fikk G. Den som hadde krefter til å fire seg pent ned igjen, fikk

104 Ewo, 2007:251

105 Dæhli, 1993:16

106 Leer-Salvesen, 1994:27

107 Nitteberg, 1995:8

108 Overskriften er hentet fra et sitat fra Engler i tau, Leer-Salvesen, 1994:30

109 Leer-Salvesen, 1994:31

kanskje *M. Resten fikk Ng.*»¹¹⁰ I følge Maggan i *Hysj-hysj!* er oppskriften på å komme til topps i tauet forholdsvis enkel: «*Du må bare knipe føttene sammen rundt tauet og hale deg opp.*»¹¹¹ Det er dessverre ikke alle som mener at tauklarting er problemfritt. Paul i *Englebarn i tau* klarer etter mye om og men å komme seg opp i tauet. Han mener selv at klatringen foregår mot hans egen viten og vilje, det er som om han blir styrt av en ytre kraft: «*Jeg bare klatret som om det gjaldt livet. Selv om det gjorde vondt i hendene. I armene. I lårene. I skrittet. Den harde flettingen skar seg inn i huden. Men jeg fortsatte. Helt til hodet stanget i taket.*»¹¹² Problemet til Paul er at han ikke tør å klatre ned igjen. Det fører til at han blir hengende i tauet til kroppsøvingstimen er over. Etter å ha bedt Gud om hjelp for å komme ned, ender det med at Paul detter ned når læreren begynner å klatre oppover tauet hans: «*Jeg rutsjet nedover. Hendene og lårene brant. Det luktet svidd. Jeg traff Vang i hodet. Han skrek høyt, og vi ble liggende i en haug på gulvet.*»¹¹³ Fallet er så hardt at lærer Vang ender opp med en brukket arm. I avslutningen av *Englebarn i tau* kommer fortelleren med en advarsel til leserne. Han kommer også med en klar oppfordring til hva man bør gjøre med tauene som henger rundt om i gymsalene: «*Og det henger tusenvis av slike tau rundt i gymsalene ennå. De er der fortsatt. Bare for å plage små tykke gutter. Det synes jeg er skummelt. Noen burde skjære ned de tauene.*»¹¹⁴

4.3.3 La oss spille litt kanonball!¹¹⁵

Det ser ikke ut til at ballspillet har mindre plass i skolen i det fiktive universet enn det har i den norske skolen. I flere av bøkene nevnes det at elevene driver med ulike ballspill. I *Tjukke-Knut* er det *kurvball*, kanskje uten den helt store suksessen: «*De andre sprang rundt. Før og vasa med en ball. Dem prøvde å få til litt kurvballspill. Men det blei mest møljespill og roping.*»¹¹⁶ Det er påfallende at begrepet *kurvball* er brukt i denne teksten fra 1995. I dagens kroppsøvingsundervisning spilles det nok lite *kurvball*. *Basketball* er sannsynligvis mer kjent for unge lesere. Disse leserne kan kanskje ha problemer med *landhockey* også. Dette spilles i *Historien om Glenn Anton*, og jeg vil tippe at spillet er det samme som i dag som regel kalles *innebandy*. I og med at gymtimen det dreier seg om er i januar eller begynnelsen av februar, tviler jeg på at elevene spiller *landhockey* (i ordets rette betydning) ute.

110 Leer-Salvesen, 1994:31

111 Viermyr, 1998:53

112 Leer-Salvesen, 1994:39

113 Leer-Salvesen, 1994:48

114 Leer-Salvesen, 1994:85

115 Overskriften er et sitat fra *Markus og den store fotballkjerligheten*, Hagerup, 1999:17

116 Nitteberg, 1995:46

Overraskende nok er det kun to ganger i hele mitt materiale at kroppsøvingsundervisningen består av fotball. Den ene er når klassen i *Historien om Glenn Anton* er halvert på grunn av bråket mellom tømrerne og murerne: «No fikk vi enormt med plass i gymsalen. Sjefsterroristen var i bra humør. Vi fikk spille fotball.»¹¹⁷ Også i *Markus og den store fotballkjærligheten* nevnes det at kroppsøvingsundervisningen i vårmånedene vil bestå av blant annet fotball og håndball. Håndball dukker opp som en kroppsøvingsaktivitet i *Kanskje kommer aldri* også. I den siste kroppsøvingstimen før høstferien skal klasse 7B spille håndballkamp. Hovedpersonen, Teddy, får derimot ikke være med: «Jeg var som vanlig plassert på venting, og kjente hver minste flis i den harde trebenken mens ballene suste gjennom luften.»¹¹⁸ Teddy blir borte fra undervisningen i en lang periode, men i slutten av boka er han tilbake. Da har mye endret seg når det gjelder innholdet i timene. Og hva er ballspillet erstattet av?:

«Agnes spør om jeg har hatt gym i dag.

- Mmm. Jeg nikker. For første gang på lenge ble jeg skikkelig svett også.

- Det gikk fint, faktisk. [...]

- Vi hadde apparatgym, fortsetter jeg.

- Ikke noe ballspill?

- Nei, faktisk ikke. Det går jo an å gjøre andre ting!»¹¹⁹

I kroppsøvingsundervisningen som skildres i barne- og ungdomslitteraturen, er det et ballspill som skiller seg klart ut – kanonball. I *Markus og den store fotballkjærligheten* vies flere sider til å skildre en kanonballkamp. Fortelleren gir også en grundig beskrivelse av hva kanonball går ut på:

«Kanonball er et artig ballspill som spilles etter forskjellige regler. Den enkleste måten er sånn: To lag står på hver sin side av en strek og kaster en ball på hverandre. Når en spiller blir truffet, må han stille seg opp i et felt bak det andre laget, men han kan fremdeles forsøke å treffe motstanderne hvis han får tak i ballen. Før spillet begynner, velger hvert lag en Konge, som stiller seg opp i feltet bak motstanderne. Når alle medspillerne på et lag er truffet, går Kongen ut på banen. Hvis han blir truffet to ganger, har laget hans tapt.»¹²⁰

Fortelleren i *Englebarn i tau* ser ironien i kanonballens natur som et skolespill: «Knut siktet etter rumpa på jentene. De skrek når han traff. Laget fikk poeng hver gang ballen plasket inn i kroppen til en av de andre. Så urettferdig er kanonball.»¹²¹ I *Markus og den store fotballkjærligheten* blir Markus mot sin vilje valgt av læreren til å være konge på laget sitt. I begynnelsen av spillet gir dette han tid til å betrakte spillet litt fra utsiden: «Dette var kanonball etter hans hjerte. De flinke løp

117 Soltvedt, 1997:151

118 Kjeldset, 2005:30

119 Kjeldset, 2005:183

120 Hagerup, 1999:11

121 Leer-Salvesen, 1994:44

omkring og kastet ball, de mindre flinke ruslet rundt og tok livet med ro. Alle deltok i kampen etter lyst og evner. Selv hadde han ingen av delene, men sannelig var han ikke på banen, han også. Var det ikke det som var skikkelig masseidrett?»¹²² Da kampen spisser seg til, og Markus må ut på banen og kjempe for laget sitt, får han en skikkelig smakebit på hvor hardt kanonball kan være: «Ballen suste rundt ørene hans. Forfra og bakfra. Harde baller, løse baller, lure baller, høye baller, lave baller.»¹²³

Ballspill kjennetegnes ved at to lag spiller mot hverandre. Da er det interessant å se nærmere på hvordan disse to lagene velges. Hvem er det som bestemmer hvilke elever som skal være på de ulike lagene? I fire av bøkene i mitt utvalg står det noe om dette. I *Markus og den store fotballkjærligheten* ser det ut som om klassen har to faste lag som pleier å spille kanonball mot hverandre: «For ikke å kaste bort tid, hadde lærer Skog inndelt klassen i to faste lag.»¹²⁴ Her bestemmer også læreren hvilke to elever som skal være konger på lagene. Dette gjør han for å forhindre at det er de samme som blir valgt hver gang. Også i *Alt som skjer er sant* slipper elevene å bekymre seg over laginndelingen: «Lagene er satt opp på forhånd, så jeg slipper å stå igjen til slutt og late som om det ikke gjør meg noe.»¹²⁵ Gymlærer Vang i *Englebarn i tau* forsøker å dele inn elevene i så rettferdige lag som mulig: «Han delte klassen i to lag med like mange gutter og jenter på hvert.»¹²⁶ I *Kanskje kommer aldri* velges derimot lag på en annen måte. Her er det elevene selv som velger lag. Hver gang er det de samme elevene som blir valgt først: «Børre, han står nok og småbokser ut i luften, som han pleier. Sikker på å bli valgt først når det skal velges lag. Så kommer Sander og Ole hakk i hæl. Sikre de også, på å være blant de første utvalgte.»¹²⁷ Noen av elevene må derimot vente lenger på å bli valgt: «Og sånn står vi, Inger-Lise og jeg, til alle de andre er valgt. Et slags fellesskap er det da, tross alt. Vi deler liksom jumboplassen.»¹²⁸ I et brev til kroppsøvlingslæreren gir moren til jeg-personen klart uttrykk for at det ikke er riktig å dele inn lag på denne måten. Hun viser til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole* og skriver: «Det er også viktig at læreren legger vekt på ikke å rangere elevene etter hvor flinke de er. Det er faktisk ikke anbefalt å la elvene [her menes det nok «elevene»] selv velge lag eller gruppe. Det kan lett gi enkelte elever følelsen av å være mislykket, og er, slik jeg ser det, temmelig gammeldags.»¹²⁹

122 Hagerup, 1999:15

123 Hagerup, 1999:16

124 Hagerup, 1999:11-12

125 Bredesen, 2007:27

126 Leer-Salvesen, 1994:44

127 Kjeldset, 2005:11

128 Kjeldset, 2005:11-12

129 Kjeldset, 2005:179

4.3.4 Det er basseng i neste time¹³⁰

I læreplanen for skolen har svømmeopplæring en sentral plass. Det ser også ut til å gjelde i to av bøkene i mitt utvalg. *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* er en av dem. Her er handlingen lagt til Nord-Norge, og det blir fortalt at vannet der er så kaldt hele sommeren at nesten alle der lærer å svømme i et basseng. Det ser også ut til at svømmeundervisningen har fått stor plass i skolen: «*Så det er ikkje eg sjøl som har valgt å skulle svømme. Det har nærmast vært en del av pensum.*»¹³¹ For elevene er svømmeknappen det synlige beviset på at de er svømmedyktige. Også i *Kunsten å inhalera* får elevene opplæring i svømming. Da vi møter hovedpersonen i niende klasse, er det livredning som står på planen, men vi får også vite at elevene har hatt svømming tidligere. Hovedpersonen var derimot ikke så fornøyd med undervisningen på barnetrinnet: «*Eg hugsar læraren på barneskulen, han som ikkje kunne symja, og derfor aldri gav oss lov til å forlata grunna. Sjølv gjekk han berre rundt i bassenget, og aldri lenger ut enn at vatnet rakk han til magen. Det var frykteleg kjedeleg for oss som kunne symja.*»¹³² I en samtale mellom Tjukke-Knut og hans venn, oppfinneren Nils, får vi et innblikk i en av metodene som benyttes i svømmeundervisningen:

«- *Er det sånn at dokker svømme på tid?*

- *Bare dem som kan svømme, svarte eg.*

- *Læraren står med stoppeklokka og greier.*

- *Korfor det, sa han Nils litt overraska.*

Eg måtte se litt oppgitt på min venn og presisere:

- *Det er for å møte den stadig økende konkurransesituasjonen.*»¹³³

I livredningsundervisningen i *Kunsten å inhalera* er målet for undervisningen *livredningsknappen*. Denne får elevene ved å klare en livredningstest. I undervisningen øver de til denne testen som består av å «*dykka ned, symja gjennom ein ring og henta fem plastringar før du sym ut gjennom ringen igjen og opp til overflata.*»¹³⁴ Det virker som om undervisningen er god. Hovedpersonen vet godt hva hun skal gjøre for å kunne dykke ned til bunnen av bassenget: «*Hopp opp, knekk på midten og skyt deg ned som ei pil*»¹³⁵

4.3.5 Cuper-test

130 Overskriften er et sitat fra *Kunsten å inhalera*, Røssland, 2001:12

131 Nitteberg, 1996:28

132 Røssland, 2001:13

133 Nitteberg, 1996:36

134 Røssland, 2001:14

135 Røssland, 2001:14

Jogging/løping er en aktivitet som dukker opp i en del av bøkene. Anette i *Kunsten å inhalera* ser på joggingen som et avbrekk i den øvrige kroppsøvingsundervisningen:

*«Det er ikkje så verst å jogga. Alt er betre enn fotball. Som eg ikkje kan fordra. Når ein joggar, treng ein ikkje konsentrera seg om noko. Berre la tankane flyta gjennom hovudet i ein jamn straum. Kjenna etter koleis hjarta arbeider med å pumpa blodet rundt i kroppen. Høyra på fuglane sin nyskrivne symfoni av samtidsmusikk.»*¹³⁶

Flere av elevene i ungdomslitteraturen nyter frihetsfølelsen som følger med jogging, om enn på en litt annen måte enn Anette: *«En dag jogget vi ut på hovedveien på rekke og rad med Sjefsterroristen først i den gamle, stygge blå treningsdrakten. Tassen og eg og Ågen la oss sist i feltet, for der visste vi at sjansen til å lure seg unna var størst.»*¹³⁷ De tre guttene stopper ved en Shell-stasjon der de slapper av til *«rekken med svette og våte murere og tømrere kom forbi på vei ned igjen til skolen. Vi hang oss på uten at Sjefsterroristen merket det.»*¹³⁸

Læreren til guttene i sitatet skiller seg ut ved at han har den desidert mest allsidige undervisningen i hele mitt utvalg. Han skiller seg i tillegg ut ved at han har en plan for undervisningen: *«Sjøl om det høljet ned og blåste minst stiv kuling, måtte vi ut. Det var ingen kjære mor. Ofte var det liten storm. Det sto på planen (ikkje at det skulle regne og blåse, men at vi skulle ha utegym). Planene til Sjefsterroristen gikk det ikkje an å forandre på.»*¹³⁹ På planen til læreren står det også at elevene skal ha cuper-test:

*«I gymmen husker eg vi hadde nokke som heter Cuper-test Det betydde at Sjefsterroristen jaget oss med militær skriking rundt og rundt idrettsbanen i tolv minutter, og så skulle vi se kem som hadde løpt lengst eller flest runder. Slik forsto eg det, men etterpå sa Sjefsterroristen at vi konkurrerte mot oss sjøl, at vi ikkje kjempet mot hverandre innbyrdes fordi «noen mennesketyper er fra naturen utrustet med større fysiske egenskaper og større lungekapasitet.»»*¹⁴⁰

Læreren i *Historien om Glenn Anton* er i motsetning til læreren til Tjukke-Knut, opptatt av at hver enkelt elev skal konkurrere mot seg selv. Det er mye som tyder på at undervisningen til Glenn Antons lærer er gjennomtenkt. I slutten av skoleåret har han satt opp en retest: *«Siste gang eg hadde*

136 Røssland, 2001:88

137 Solstedt, 1997:77

138 Soltvedt, 1997:77

139 Soltvedt, 1997:77

140 Soltvedt, 1997:62

*Sjefsterroristen, hadde vi utegym. Vi måtte ta Cuper-testen om igjen.»*¹⁴¹

4.3.6 Men kanskje du skulle begynne å trene litt mer allsidig?¹⁴²

Kroppsøvingundervisningen jeg har møtt i barne- og ungdomslitteraturen, kan neppe sies å være av det mest allsidige slaget. Men det finnes unntak. Som jeg har vært inne på er kroppsøvingslæreren i *Historien om Glenn Anton* ett av disse unntakene. Vi har hørt at han har drevet landhockey, fotball, cuper-test og joggeturer. I tillegg får elevene i hans undervisning mulighet til å trene styrke: «*Gøran og et par andre var i styrkerommet og pumpet jern*»¹⁴³ og være med på skidag: «*Vi kunne få reise til Voss eller Finse eller til Kvamskogen hvis vi ville.*»¹⁴⁴ Det virker som om denne læreren er opptatt av å utføre jobben sin på en god måte. Han ønsker tydeligvis å utvikle seg, og han deltar på kurs for å tilegne seg nye idrettslige ferdigheter: «*I gymtimene etter potetferien var Sjefsterroristen fullstendig oppgiret. Han viste oss ka han hadde lært på et dansekurs han hadde vært på. Det var ikkje lite. Han danset halling på matten, og sparket opp i lause luften etter en hatt som ikkje var der.*»¹⁴⁵ Til tross for at det er kanonball som har fått størst plass i kroppsøvingundervisningen i *Markus og den store fotballkjærligheten*, kan det se ut til at elevene i denne boka har en variert undervisning. I tillegg til at de skal spille fotball og håndball i vårsemesteret, skal de også ha: «*orientering, friidrett og bading med bar overkropp og tynne armer.*»¹⁴⁶

I *Lisa gikk til skolen eller omvendt* kan det ser ut som om tiden inne i gymsalen har stått stille. Her holdes fortsatt linjegymnastikken i hevd. Gymlæreren stiller elevene opp på linjer:

«*Gymlæreren ber alle strekke ut den ene armen. Så den andre.
- Høyre, venstre, høyre, sier han. - Og såååå bøyer vi knærne...
Alle gjør som læreren sier.
- Såååå retter vi ut venstre ben, der ja! Og så hopper vi til høyre!*»¹⁴⁷

I andre gymsaler har derimot tiden gått sin gang. Her er det mer moderne aktiviteter der de gamle turnapparatene får nye bruksområder. I *Hysj-hysj!* får vi høre at læreren har laget en hinderløype

141 Soltvedt, 1997:190

142 Overskriften er et sitat fra *Englebarn i tau*, Leer-Salvesen, 1994:83

143 Soltvedt, 1997:151

144 Soltvedt, 1997:151

145 Soltvedt, 1997:73

146 Hagerup, 1999:24

147 Frogner og Jónsson, 1994:52

som elevene skal prøve seg på: «Vi måtte åle oss under den ene bommen og balansere på den andre. Vi måtte klatre sidelengs i ribbeveggen, slenge oss over til tjukkassen, hoppe eller krype over hesten og stupe kråke fire ganger over mattene.»¹⁴⁸ I *Full krig!* brukes turnapparatene i leken *hawk og due*:

*«I hawk og due brukte vi hele gymsalen og alle apparatene. Alt var lov, bortsett fra å være i berøring med gulvet. Vi krabbet bortover ribbeveggene. Slengte oss fra tau til tau. Og fløy over bukker og benker for å komme oss unna. Vi lekte at når hauken hadde tatt på en due, var duen ute av leken og måtte sette seg på gulvet.»*¹⁴⁹

Det er elevene i *Full krig!* som selv får lov til å velge aktiviteten i denne kroppsøvingstimen. Å få lov til å velge hva man skal gjøre i kroppsøvingundervisningen virker som en utopisk drøm for noen av elevene i mitt litteraturutvalg. Paul i *Englebarn i tau* er en av disse: «- Jeg synes folk skulle få gjøre det de vil i gymmen, sa han.»¹⁵⁰ For Paul blir det med drømmen, men i flere av de andre bøkene får elevene være med på å bestemme innholdet i undervisningen. I *Tjukke-Knut* legger læreren opp til medbestemmelse: «Gymlæraren hadde sotte på lære-værslø og pønska ut et nytt opplegg. Vi skulle få velge etter tur. Ka vi ville gjøre i gymtiman. Og no var det eg som sto for tur. Eg skjønnte jo baktanken til læraren. Eg og noen andre sinke skulle få velge. Så kunne vi velge nokka vi klarte. Smart tenkt!»¹⁵¹ Etter linjegymnastikken i Lisa gikk til skolen eller omvendt, står apparatene for tur: «Først da kan de få velge det de har lyst til å gjøre.»¹⁵² Lisa velger å hoppe slengtau sammen med noen av de andre jentene. Læreren i *Historien om Glenn Anton* lurer på hva elevene helst kunne tenke seg å gjøre i en av kroppsøvingstimene, og han får mange gode forslag:

«- Autogen trening, sa Tassen.
- Volleyball, sa Narven.
- Pumping, sa Gøran. - Det er bra for kroppen.
- Fotball, sa Helgen.
- Landhockey, sa Wæren.
- Basket, sa Shane Ottoen.
- Sirkeltrening, sa Trond Fredrikken, men det sa han bare på faen. Sirkeltrening var det nest verste vi visste, erobikk var verst.
Da tar vi fri aktivitet, sa Sjefsterroristen. - Gjør hva dere vil, men innenfor rimelighetens grenser.»¹⁵³

I kun en av bøkene får vi høre at elevene har noen form for teoriundervisning i kroppsøvingstimene.

148 Viermyr, 1998:30-31
149 Hellsteniusen, 2003:11
150 Leer-Salvesen, 1994:69
151 Nitteberg, 1995:40-41
152 Frogner og Jónsson, 1994:53
153 Soltvedt, 1997:156

Det er i *Englebarn i tau* der lærer Vang: «snakket om muskler. Om fart og spenst og kondis.»¹⁵⁴

I denne boka får vi også høre at skolen arrangerer en egen idrettsdag. Fortelleren kommer med en liten forklaring for de som skulle være usikre på hva en slik dag går ut på: «*Idrettsdagen? Jeg hadde vært med på det før. Det regnet alltid. Og midt ute i det kalde regnet på den våte banen skulle vi hoppe høyde og lengde og løpe om kapp med en klokke og hverandre. Vi skulle gjøre alt det de gjorde på TV når det var idrettsstevne.*»¹⁵⁵ Elevene får selv velge hvilke øvelser de ønsker å delta i. Hovedpersonene Paul velger å delta i kulestøt. Også i *Alt jeg ser er sant* står en av de klassiske friidrettsøvelsene på programmet når det er idrettsdag – 60-meteren. I tillegg hoppes det lengde både med og uten tilløp, høyde og det kastes liten ball. Her avsluttes idrettsdagen med volleyball.

4.4 Jeg er en enda større pyse enn Shakespeare¹⁵⁶

I artikkelen «Skolen er no´ dritt. Lærer´n er en klisje.» skriver Aspås og Sverdrup at over halvparten av hovedpersonene i deres utvalg er outsiders.¹⁵⁷ I sitt utvalg tar Aspås og Sverdrup for seg barne- og ungdomslitteratur som handler om skolen generelt. Det kan se ut som om bildet endrer seg noe når det kun er snakk om en side ved elevenes skolehverdag, kroppsøvingsfaget. I mitt utvalg er nemlig fordelingen noe annerledes. Her er det litt i overkant av 70 prosent av hovedpersonene som kan regnes som outsiders.¹⁵⁸ De resterende ser ut til å ha høy status i skoleklassen.

Jeg-personene i både *Historien om Glenn Anton* og *Full krig!* ser ut til å være «en av gutta», og begge de to jentene som er hovedpersoner i bøkene til Marianne Viermyr, ser ut til å trives på skolen og ha mange venner. Maggan i *Hysj-hysj!* er tydelig populær også hos guttene i klassen. Hun er den som vinner den harde kampen om Evens gunst. I friminuttene leker de sangleker: «*Det er ganske spennende, særlig når guttene er med. I dag var guttene med. Da det ble Evens tur, valgte han meg.*»¹⁵⁹ Allerede i parateksten til *Kunsten å inhalera* får vi vite at det er et mål for hovedpersonen å være populær i klassen. På baksiden av boka får vi vite at: «*Saman med venninna Christin har Anette som nyttårslofte å byrja både å røyka og drikka. Planen er å bli ein av dei tøffe.*»¹⁶⁰ Anette er kanskje ikke en av de tøffeste i klassen til å begynne med, men det ser allikevel ut som hun har flere venner og er godt likt. Det kommer tydelig fram at hun har elever under seg i det hierarkiske sosiale systemet på skolen, og Anette tar selv aktivt del for å holde disse under seg.

154 Leer-Salvesen, 1994:23

155 Leer-Salvesen, 1994:54

156 Overskriften er et sitat fra *Markus og den store fotballkjerligheten*, Hagerup, 1999:5

157 Aspås og Sverdrup, 2002

158 13 av de 18 bøkene i utvalget mitt. I tillegg handler diktet om en outsider.

159 Viermyr, 1998:79

160 Røssland, 2001

Spesielt gjelder dette Kari: «Kari frå parallellklassen. Mobbeofferet.»¹⁶¹ I garderoben spør Kari om å få låne hårbørsten til Anette:

«- Nei.

Eg held hardt rundt skaftet og pressar meg mot vasken. Så snur eg meg. Puttar sminka opp i sminkeveska att. I spegelen kan eg sjå at ho bøyer hovudet. Akslene hennar er enda meir framoverbøygde enn vanleg. Ho er så bleik. Så unormalt bleik.

*- Eg låner ikkje bort børsten.»*¹⁶²

Rett etterpå kommer venninnen Christin ut av dusjen: «Christin set seg ned ved sida av meg. Ho får låna hårbørsten min.»¹⁶³

Men hva med outsiderne i mitt litteraturutvalg? Hva er det som gjør at de ikke passer inn sosialt på skolen? I artikkelen sin skriver Aspås og Sverdrup at hovedpersonene står alene mot massen, enten fordi de er skjøvet ut eller fordi de selv føler seg overlegne de andre. I mitt utvalg har jeg ikke funnet noen som velger å være outsider. De blir derimot alle gjort til outsider av de andre i det sosiale skolemiljøet mot sin vilje. Lisa i *Lisa gikk til skolen eller omvendt* skiller seg ut fordi hun gjør det svakt i fagene på skolen. Hun har dysleksi og sliter med å lese. Boka *Kanskje kommer aldri* starter med at Teddy er i ferd med å bli skjøvet ut på siden av det sosiale miljøet i klassen. Han er ikke lenger bra nok for bestekameraten: «Ole, kameraten min, ble mer og mer busy»¹⁶⁴, og det ender med at han ikke lenger har tid til Teddy. Han har derimot god tid til å være sammen med de mer populære guttene i klassen. Hovedgrunnen til at så mange av hovedpersonene i mitt materiale blir gjort til outsider, er enkel. De mangler det som skal til for å hevde seg i de sosiale miljøet på skolen – de er ikke gode i idrett. Flere av elevene er flinke i de teoretiske fagene på skolen, men det har lite betydning i kroppsøvingen, i friminuttene og på hjemveien:

*«Da betydde det ikke noe hvem som kunne matte og norsk. Det hjalp ikke å vite navnene på alle konene til kong Henrik 8. eller de små profetene. Da var det viktigere å være god i fotball og på skøyter. Å kunne stå på hodet og gå på hendene. [...] Alt dette var mye viktigere enn å kunne svare når læreren spurte i timen.»*¹⁶⁵

Paul i *Englebarn i tau* konkluderer med at: «jeg var ikke flink til noe av dette.» Han blir dermed klassen outsider. Katrine i *Pysa Katrine* erfarer også hvor viktig det er å være god i kroppsøving.

161 Røssland, 2001:15

162 Røssland, 2001:16

163 Røssland, 2001:16

164 Kjeldset, 2005:14

165 Leer-Salvesen, 1994:15-16

Hennes status i det sosiale miljøet endrer seg raskt etter å ha mislyktes med å komme over bukken:

«Alt er blitt annerledes etter de to gymtimene. Hun er liksom ikke en av dem lenger. At hun er den flinkeste i klassen til å tegne, spiller ingen rolle. At hun er kjekk å ha på gruppa når det er skriveoppgaver, det teller ikke. Ikke nå lenger. Katrine er ei pyse. Katrine klarer ikke å hoppe over bukken. Det er alt som betyr noe nå. Hun er blitt som luft, helt usynlig. De hadde sikkert gått rett på henne hvis hun ikke hadde flyttet seg av veien.»¹⁶⁶

Bud i XXL er også en av dem som mister den sosiale statusen sin på grunn av kroppsøvingstimene. I flere uker har han og læreren Valen en kamp gående om hvorvidt Bud skal hoppe over bukken eller ikke: *«Men tilslutt nådde vi endelig juni. Etter alle disse ukene hadde jeg mistet enhver heltestatus. Populariteten min var like lav som Valens.»¹⁶⁷* Even i Alt jeg ser er sant skulle gjerne vært en gutt som klarte å imponere de fine jentene på skolen, men resultatene på idrettsdagen får han til å innse sine egne mangler: *«Jeg gjør det ikke bedre i lengde, verken med eller uten tilløp. Jeg river stanga på høyde og jeg kaster ikke langt nok med liten ball. Det eneste jeg er god i er lunsj. Best i matpakke, det er lissom meg.»¹⁶⁸*

En ting som outsidersene har til felles, er at de er får leserens sympati. Vi føler med dem i deres kamp mot ekle medelever, strenge lærere og høye bukker. De blir framstilt som antihelter, og kanskje den største av dem er hovedpersonen i *Markus og den store fotballkjærligheten*:

«Markus Simonsen var ingen sportsmann. Det var ikke hans skyld, kroppen hans ble bare så merkelig slapp når han skulle løpe fort, hoppe langt eller kaste noe tungt. Så snart han hørte noen snakke om en eller annen idrettskonkurranse de hadde vært med i, følte Markus seg sliten, som om han også hadde vært med, og blitt sist.»¹⁶⁹

Markus har liten tro på sine egne idrettslige ferdigheter. Det gjør at han inntar en passiv rolle i kroppsøvingsaktivitetene. I kanonballkampen ser han på klokka, og ergrer seg over at tiden ikke går fortere. Han gjør det beste for å komme seg unna kampen uten fysiske skader: *«Hans taktikk var å stille seg mest mulig bortgjemt på sin egen banehalvdel, for så å storme fram mot midten når en av de svakere røde spillerne, for eksempel Mona, hadde ballen. Var han heldig, klarte han å få den til å treffe seg når hun kastet den på målfå over midtstreken.»¹⁷⁰* I boka om Markus er det en forteller som ikke legger skjul på at hovedpersonen mistrives med store deler av skolehverdagen. I *Tjukke-*

166 Dæhli, 1993:8-9

167 Ewo, 2007:189

168 Bredeesen, 2007:26

169 Hagerup, 1999:5

170 Hagerup, 1999:12

Knut tror jeg derimot vi finner en mer upålitelig forteller. Jeg synes det er vanskelig å tro jeg-fortelleren fullt ut når han sier at: «*eg er ikkje en sånn tapar-type heller. Sjølv om eg er tjukk og ikkje kjem over hesten. Eg er ikkje sånn at eg ikkje er fornøyd med meg sjølv. Eg har mange venna og alt det der...*»¹⁷¹ Den eneste vennen vi får høre om i boka, er den voksne oppfinneren, Nils. I *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* får vi derimot høre at Knut har en venninne, men utover dette er det mest mobbing vi hører fra medelevene hans på skolen. Til tross for at han gir uttrykk for at han har venner og er fornøyd med seg selv, er det tydelig at det er noe i skolesituasjonen som plager han: «*Eg kunne sagt mykje om skolen. Ikkje bare om hesten. Det er mykje som er så kjempeteit. Eg kunne grine når eg tenke på det.*»¹⁷²

Jeg finner klare redundante trekk i skildringene av en del av bipersonene i mitt materiale. Spesielt gjelder dette motstanderne til hovedpersonene. De blir nærmest karikaturer med kun negative trekk. De er kanskje gode i idrett, men spesielt intelligente er de ikke: «*Gym og tegning var det eneste Knut var god til i timene. Likevel var det han som var konge i friminuttene.*»¹⁷³ Knut er, sammen med Olav, en av de første til å slenge kommentarer om Paul i bøkene i Englebarnserien, men de har også sine svakheter: «*De var ikke redde for gym. Tvert imot. I de andre timene kunne de også bli stille og alvorlige. Men ikke i gymmen og i friminuttene og på hjemveien.*»¹⁷⁴ Enerne i kroppsøvingsundervisningen er i mange av bøkene i mitt utvalg svært usympatisk framstilt. Deres rolle i det fiktive universet blir å skape en kontrast til hovedpersonen. I *Markus og den store fotballkjærligheten* er det Reidar som er eneren på idrettsbanen. Kontrasten mellom de to kommer tydelig fram da Reidar måler musklene sine mot Markus': «*Reidar pumpet jern, og musklene hans ble større og større. Markus pumpet ikke noe som helst, og hadde inntrykk av at hans muskler ble mindre og mindre.*»¹⁷⁵ I kanonballkampen ser vi også tydelig en kontrast mellom de to. Markus' taktikk er å gjemme seg bort på banen, mens Reidar er banens skrekk: «*Reidar var en Kongetype som ga spillers navn mening. Utsikten til å få en av hans kanonballer i trynet gjorde flere av spillerne på det blå laget tafatte og engstelige. Det gjaldt ikke minst Markus.*»¹⁷⁶

Arnt Birkedals dikt «*Sebra eten ved elvebreidda*» handler om krokodiller og sebraer. Diktet har klare fellestrekk med fabelen. Dyrene har menneskelige egenskaper, og de illustrerer en menneskelig erfaring. Fabelen kjennetegnes ved at den inviterer leseren til å identifisere seg med

171 Nitteberg, 1995:11

172 Nitteberg, 1995:11

173 Leer-Salvesen, 2006:24

174 Leer-Salvesen, 1994:14-15

175 Hagerup, 1999:5

176 Hagerup, 1999:12

dyrene, samtidig som dyrene i hovedrollen gir leserne en mulighet til å distansere seg. Leserne får i så måte muligheten til å vurdere menneskelige handlinger fra utsiden. Fabelen gir seg ikke ut for å være en sann historie, men den formidler allikevel en sannhet eller en moral.¹⁷⁷ «Sannheten» i Birkedals dikt er at enerne i kroppsøvningsfaget rask kan plukke ut hvem som ikke behersker faget. Og i dyreverdenen blir de svakeste, som tittelen i diktet indikerer, et enkelt bytte:

*«Krokodillen ser
lynraskt kva for ein
sebra i den drikkande
flokken som er
dårligast
i gym
på skolen, som blir
vald sist i ballspela, blir
sitjande lengst, lenge på
benken, med dei spisse
knea, platte føtene sine.»¹⁷⁸*

Også «krokodillene» i mitt utvalg kaster seg over byttene sine. Som Aspås og Sverdrup¹⁷⁹, finner jeg at mobbing er en sentral del av hovedpersonenes hverdag. I *Englebarn tar hevn* tegner Knut en gris på tavla: «Under tegningen skrev han: «Han skal slanke seg.»¹⁸⁰ Knut oppnår sannsynligvis den reaksjonen fra Paul som han venter seg. Paul klarer ikke å forsvare seg mot mobbingen: «Jeg skammet meg. Over kroppen min og meg selv, over at jeg ikke kom på noe å si, noe som kunne vise hvor dumme de var. Men tungen hadde låst seg. Jeg fikk ikke fram et ord.»¹⁸¹ Også i *Englebarn i tau* får Paul gjennomgå. Paul har ikke hvite joggesko som Olav og Knut, men derimot hvite gymsokker. Det lar ikke de to andre guttene være ukommentert: «- Skal du lære å danse? spurte Olav og tok opp gymsokkene. - Det ser ut som svømmeføtter, sa Knut.»¹⁸² Da Paul ikke tør å hoppe over bukken, får han høre: «- Feiging, var det en som visket. - Englebarn, sa en annen.»¹⁸³ Katrine i *Pysa Katrine* blir også utsatt for mobbing etter at hun mislykkes i å hoppe over bukken: «Borte ved ribbeveggen ble hun stående og hive etter pusten, mens hun skalv over hele kroppen. -PYSE! Ropet fylte hele gymsalen.»¹⁸⁴ Selve tittelen i boka om Katrine indikerer mobbing, noe som også er tilfelle i bøkene om Tjukke-Knut. Og Tjukke-Knut slipper da heller ikke unna: «Hvor mange ganga har eg

177 Mjør m.fl., 2006

178 Birkedal, 1999

179 Aspås og Sverdrup, 2002

180 Leer-Salvesen, 2006:24, se også Jan-Kåre Øiens illustrasjon (vedlegg 3)

181 Leer-Salvesen, 2006: 25

182 Leer-Salvesen, 1994:17-18

183 Leer-Salvesen, 1994:29

184 Dæhli, 1993:8

ikkje hørt: *Det e'kkje nokka sak for han Tjukke-Knut. Han flyt på flesket!*»¹⁸⁵ Med en viss grad av selvironi kan han derimot avkrefte denne påstanden: «*Men nei. Flesk flyt ikkje sånn av seg sjøl. Ikkje mitt i alle fall.*»¹⁸⁶ Både Paul og Tjukke-Knut blir mobbet dels på grunn av utseende sitt. I *Kunsten å inhalera* reflekterer Anette over mobbingens egenart: «*Kvifor er det ingen som mobbar dei pene? Er det fordi me ikkje vil tru at noko som er vakkert, kan vera så fullt av ingenting på innsida? Presentasjon er alt. Innhald ingenting.*»¹⁸⁷

I «Skolen er no´dritt. Lærer´n er en klisje.» skriver Aspås og Sverdrup at hovedpersonene de møter i sitt litteraturutvalg heldigvis har en god venn eller venninne å støtte seg på når hverdagen er tøff.¹⁸⁸ Det er tilfellet også for hovedpersonene i mitt utvalg, og det viser seg at når en venn svikter, kommer det gjerne en annen. Bestevenninnen til Katrine i *Pysa Katrine* kommer med en lettvent løsnings for å få bukt med mobbingen Katrine er utsatt for: «*Tone sier hun skal blåse i det, late som ingenting. Det er lett for henne å si. Ingen ler av Tone. Forresten svever hun nesten over bukken også. Hun vet ikke at Katrine er redd.*»¹⁸⁹ Tone forstår ikke Katrine, og hun vender seg etter hvert også i mot henne: «*Da hun [Katrine] kommer inn i garderoben, er de andre allerede ferdige med å skifte. De står i klynger og prater og ler. Tone står sammen med Anne og Siri borte i det ene hjørnet. De hvisker sammen og fniser høyt. Det er sikkert henne de snakker om.*»¹⁹⁰ Da Tone svikter, finner Katrine heldigvis en ny venn hun kan betro seg til, og med han har hun mer til felles: «- *Jeg hater gym. Katrine ser på Trond. [...] - Er ikke det beste jeg vet heller. [...] - Jeg har aldri likt gym, men det var ikke så ille før, fortsetter han.*»¹⁹¹

I både bøkene om Tjukke-Knut og i *Englebarn i tau* er de fortrolig vennene til hovedpersonene voksne. Oppfinneren Nils hjelper Knut ved å lage egne kengerusko til han. Disse skoene skal han bruke for å komme seg over hesten. Da Knut skal lære å svømme, stiller Nils opp med en ny oppfinnelse. Denne gang er det en selvflytende badebukse. I *Englebarn i tau* viser vaktmesteren på skolen omsorg for Paul. Det er han som lærer Paul å støte kule i forkant av idrettsdagen, for han er overbevist om at det bor et idrettstalent i gutten: «- *Det ser bra ut. Jeg kjenner at du har kastarm, akkurat som din far.*»¹⁹²

185 Nitteberg, 1996:30

186 Nitteberg, 1996:30

187 Røssland, 2001:89

188 Aspås og Sverdrup, 2002

189 Dæhli, 1993:9

190 Dæhli, 1993:15

191 Dæhli, 1993:44

192 Leer-salvesen, 1994:72

I *Markus og den store fotballkjærligheten* har hovedpersonen en god venn som alltid stiller opp for han. Sigmund er en av svært få bipersoner i mitt materiale som både er sympatisk og god i idrett. I kanonballkampen gir Sigmund Markus en håndsrekning: «*Den første som ble truffet på det blå laget, var Sigmund, men Markus var nesten sikker på at han lot seg treffe med vilje. Han kom joggende over til ham og plukket opp ballen Markus nettopp hadde mistet på gulvet. - Jeg skal hjelpe deg, sa Sigmund*». ¹⁹³ Også Teddy i *Kanskje kommer aldri* har en «redningsmann» i venninnen Agnes. Agnes er ny på skolen, og Teddy begynner å være sammen med henne fordi han blir oversett av sine gamle venner. Vi får aldri innblikk i hva som er grunnen til at Agnes har byttet skole, men det blir antydning at det er noe vondt som ligger bak. I likhet med Teddy bærer hun på mange vanskelige tanker: «*Det er noe med blikket hennes, et sår langt der inne, tenker jeg*». ¹⁹⁴ I et møte mellom kroppsøvingslæreren og moren til Teddy, stormer Agnes inn i rommet. Hun gjør det Teddy ikke selv har hatt mot til å gjøre, å fortelle læreren at han ikke har rett til å behandle Teddy som han gjør: «*- Du driter ham ut, ler av ham, så alle hører. Ikke sant? Du lar de andre bestemme, så han alltid blir valgt sist, du har latt ham sitte på benken i en hel dobbelttime uten å ha gym ... og allikevel måtte han dusje!*» ¹⁹⁵

Det er heldig for hovedpersonene at de har venner som kan støtte dem, for skolehverdagen for de fleste av dem er hard. Ikke bare har de de fysiske nederlagene i gymsalen å slite med. De bekymrer seg i tillegg stadig for sin sosiale status i klassemiljøet. For klassekameratene kan være vel så truende som bukken: «*- Er det bukken du er redd for? Det er ikke de andre i klassen da?*» ¹⁹⁶

4.5 Kroppsøvingstimen – dagens torturtime ¹⁹⁷

«*Jeg hater gym!*» ¹⁹⁸ Paul i *Englebarn i tau* er ikke alene om det. Når det gjelder hvordan hovedpersonene opplever kroppsøving, så viser det seg at hele ti av hovedpersonene i bøkene i mitt utvalg gir klart uttrykk for at de ikke liker kroppsøving. Bud i *XXL* mener gymapparatene og kroppsøvingfaget representerer alt som er ondt i verden. Også Katrine i *Pysa Katrine* mener faget er ansvarlig for den vonde tiden hun opplever på skolen: «*Gymtimen, det er den som ødelegger alt. Katrine hater gym*». ¹⁹⁹ Men det finnes også de som liker faget. Fortelleren i *Lisa gikk til skolen* gir

193 Hagerup, 1999:14

194 Kjeldset, 2005:168

195 Kjeldset, 2005:169

196 Dæhli, 1993:44

197 Uttrykket «dagens torturtime» er hentet fra *Markus og den store fotballkjærligheten*, Hagerup, 1999:9

198 Leer-Salvesen, 1994:64

199 Dæhli, 1993:5

uttrykk for dette: «Lisa liker gymmen.»²⁰⁰ Kanskje trives hun nettopp i faget fordi det gir et avbrekk fra en teoretisk skolehverdag som gir mange utfordringer for henne som dyslektiker? Problemet er bare at Lisa har fått ny lærer i faget, og det er ikke populært: «Men hun liker ikke den nye gymlæreren. Det er en eldre, nokså morsk type.»²⁰¹ Som jeg vil kommentere seinere i denne oppgaven, er det mange av hovedpersonene i barne- og ungdomslitteraturen som forsøker å slippe unna kroppsøvingundervisningen. Med Lisa er det annerledes. Hun bruker dusjingen etter kroppsøvingen bevisst i et forsøk på å bli syk så hun kan slippe de andre timene:

«Det er om å gjøre å stå lengst mulig under det kalde vannet. Iallfall helt til de andre jentene har kledt på seg. Etterhvert blir det stille ute i garderoben. Utgangsdøra slår igjen en siste gang. Da først får Lisa fart på seg. Hun skrur av vannet og kler på seg i en fart. Hun tørker seg ikke, tørker ikke håret sitt heller. Det henger strivått og kaldt rett ned.»²⁰²

Anette i *Kunsten å inhalere* trives i motsetning til bestevenninnen godt med å ha svømmeundervisning: «Christin hatar basseng. Ho elsker å fabla om at me skal sprenga heile driten. [...] I motsetnad til Christin likar eg basseng. Eg vil aldri innrømme det, men eg likar det.»²⁰³ Det er vanskelig for Anette at hun ikke kan delta i en av svømmetimenene: «Med eit stikk av misunning i brystet ser eg på dei andre som kastar seg ut i vatnet.»²⁰⁴ En som tydeligvis ikke er redd for å innrømme at hun liker kroppsøving, er Maggan i *Hysj-hysj!*: «Jeg elsker gym.»²⁰⁵ Hun beskriver den forrige kroppsøvingstimen hun var med på som: «den beste gymtimen av alle gymtimene vi har hatt.»²⁰⁶ Maggan synes det er fryktelig når hun ikke kan delta i timene: «Å sitte på benken i gymtimene er den rene torturen. Det er verre enn hundre piskeslag. I dag skulle de andre klatre i tauene. Det var bare så vidt jeg greide å holde meg i ro.»²⁰⁷

Med en gang en kroppsøvingstime er slutt, begynner Maggan å glede seg til neste: «Det er topp å være med i gymtimene igjen! Jeg gleder meg allerede til onsdag.»²⁰⁸ Det er derimot ikke tilfellet for flesteparten av hovedpersonene i materialet mitt. De gruer seg gjerne i god tid i forkant av timene. Markus i *Markus og den store fotballkjærligheten* er en av dem: «Han hadde glemt at de skulle

200 Frogner og Jónsson, 1994:52

201 Frogner og Jónsson, 1994:52

202 Frogner og Jónsson, 1994:54

203 Røssland, 2001:13

204 Røssland, 2001:13

205 Viermyr, 1998:25

206 Viermyr, 1998:30

207 Viermyr, 1998:52

208 Viermyr, 1998:78

spille kanonball dagen etter, men nå kom han til å huske det. Hele dagen, og natta også.»²⁰⁹

Illustasjonen til Philip Newth i *Tjukke-Knut* viser tydelig at frykten for bukken følger Knut i tankene også utenfor gymsalen. Her ser vi at Knut sitter ved en pult og forsøker å gjøre skolearbeid. Tankeboblen viser at fokuset til Knut er et helt annet sted, det er på bukken som i tankene hans er mer enn tre ganger så høy som han selv.²¹⁰ I *Englebarn i tau* er tiden i forkant av kroppsøvingsundervisningen preget av frykt for Paul. Han mener at lukten av frykt sitter i veggene i garderoben til tross for at vaktmesteren akkurat har malt der: «*Likevel luktet det svette, såpe, sure sokker, skittent treningstøy, deodorant og noe søtt som sikkert var frykt. Visste du at frykt lukter? Det pipler ut dråper fra porene i huden hos alle som er redde. Ikke svette. Ikke tårer. Men rennende frykt.»²¹¹* I *Pysa Katrine* gir frykten for kroppsøvingstimene seg utslag i mageknipe:

«- Men jeg har vondt i magen, klager Katrine.

Mamma ser bekymret ut. Vondt i magen nå igjen? Hun begynner å klemme på Katrines mage.

- Vi får bestille time hos legen. [...]

Legen. Magen knyter seg igjen. Det er ingen sykdom å være redd for gymtimen. Å hate gym. Legen vil skjønne at det ikke er noe i veien med magen hennes, i alle fall ingen vanlig sykdom.»²¹²

Paul prøver å trekke ut tiden ved å skifte seint i garderoben. Han håper og håper på at noe skal skje som gjør at kroppsøvingen blir avlyst: «*Jeg satt bare og ventet, som om det kunne skje et under: Noe stort og deilig som gjorde at det ikke ble gym den dagen likevel. Jeg satt og drømte om at rektor skulle komme og si at alle kunne gå hjem fordi en stor mann var død. Presidenten i USA, for eksempel.»²¹³* Men underet skjer ikke, og Paul må ta den tunge veien ut i gymsalen.

Flere av fortellerne i barne- og ungdomsbøkene i mitt utvalg tar seg tid til å skildre gymsalen, og skildringene er svært like. De tar alle utgangspunkt i lukt: «*Men gymsal-lukt? Forferdelig. I gymsalen er det ei lukt som bare finnes i gymsala. Det luftes vist aldri i gymsala. Her ligg det årgangssvette i veggan. Generasjona med gymsokk-lukt. Æsj!»²¹⁴* Teddy i *Kanskje kommer aldri* kan kjenne lukten fra gymsalen selv på t-banestasjonen: «*Jeg kan kjenne det helt hit, trekken fra de buede vinduene og lukten av sure joggesko og gamle, utdankete matter.»²¹⁵* Mattene er gjenstand for en beskrivelse også i *Tjukke-Knut*: «*Matten lå i en sirlig stabel på den flate tralla med hjul under. Sjøgrønne matte. Full av gammel svette. Langt nede i dem var det sikkert et lag med svette etter*

209 Hagerup, 1999:6

210 Vedlegg 4

211 Leer-Salvesen, 1994:14

212 Dæhli, 1993:10-11

213 Leer-Salvesen, 1994:18

214 Nitterberg, 1995:45

215 Kjeldset, 2005:11

*modern og fadern.»*²¹⁶ Fortelleren i *Englebarn i tau* mener at hele kroppsøvingsfaget kan kjennetegnes ved lukt. Hver gang han kjenner en av de luktene tenker han tilbake på kroppsøvingstimene på skolen: «*Vet du hvordan gym lukter? Alt godt og mye vondt har en egen lukt. Jordbær. Sjokolade. Ferske boller. Tannleger. Sprøyter. Spinatsuppe. Men det er få ting som har så mange lukter som gym: Det lukter svette, bonevoks, såpe, sure sokker og deodoranter på en gang.»*²¹⁷

Når det gjelder hvem av hovedpersonene som liker kroppsøving og hvem av dem som misliker det, er det en enkel hovedregel. De som mestrer aktiviteten i faget liker det, og de som ikke har de ferdighetene som kreves, misliker det. Det er nemlig ikke uten grunn at Anette synes svømmeundervisningen er årleit. Hun har alltid «*vore dristig og snar i vatnet. [...] Eg sym like raskt som dei beste gutane. I ryggsymjing slår eg alle.»*²¹⁸ Læreren er imponert over svømmeferdighetene hennes og foreslå at hun skal begynne i svømmeklubben. Han er selv trener i klubben og vil gjerne ha henne med på laget. Rosen fra læreren gjør Anette varm inni seg: «*Svimmel av lykke går eg ned i garderoben. Det er fyrste gong nokon har meint idrett ville passa for meg. Eg som alltid er sisteval i alle ballspel.»*²¹⁹ I *Historien om Glenn Anton* hører vi ikke om hvorvidt hovedpersonen liker faget eller ikke. Hovedfokuset i fortellingen er på konflikten mellom murerne og tømmerne i kroppsøvingsundervisningen. Men kanskje vi hadde fått en mer negativ beskrivelse av faget om det ikke var for at Glenn Anton behersker det, noe cuper-testen viser:

*«Eg sjokkerte hele gjengen, meg sjøl også, med å løpe lengst, minst dobbelt så langt som den beste mureren. Helgen trodde ikkje sine egne øyne då eg passerte han med en runde etter bare syv runder. Sjefsterroristen sa eg hadde et godt løpesteg og at eg straks burde melde meg inn i en friidrettsforening for å få kyndig langdistansetrening, for då kunne eg drive det langt. Det gjorde eg ikkje.»*²²⁰

Glenn Anton tar ikke lærerens oppfordring. Han virker, til tross for at han tydeligvis har talent, ikke å ha den helt store interessen i idrett. Han slipper mer mas om friidrettsklubben ved å løpe sakte på den neste cuper-testen: «*eg jogget og gikk rolig gjennom.»*²²¹ Maggan i *Hysj-hysj!* liker i motsetning til Glenn Anton å vise fram idrettstalentet sitt. Hun mestrer alle øvelsene vi får høre om i beskrivelsene av kroppsøvingsundervisningen i boka. Hun er kaptein i kanonball, og har ingen

216 Nitteberg, 1995:47

217 Leer-Salvesen, 1994:6-7

218 Røssland, 2001:13

219 Røssland, 2001:14

220 Soltvedt, 1997:62

221 Soltvedt, 1997:190

problemer med å klatre i tau: «*Jeg er kjempegod til å klatre i tau. Det er ikke det grann vanskelig.*»²²² Hun er i tillegg den eneste av jentene i klassen som klarer å hoppe over bukken på det høyeste hullet:

*«Jeg tok skikkelig løpefart. Sprang med lange skritt mot bukken. Smalt begge beina i springbrettet. Jeg merket hvordan springbrettet først tok meg imot. Så kastet det meg opp i lufta. Jeg kjente at jeg fløy mot taket. Jeg var en kanonkule som nettopp var blitt skutt ut. Jeg suste av sted gjennom lufta. Jeg kjente håret flagre rundt ørene. Det var herlig! En stund etterpå landet jeg med perfekt nedslag på matta. Jeg hadde greid det!»*²²³

Men hva med de som ikke mestrer aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen så godt? Alle de som i motsetning til Maggan, sliter med å komme over bukken? For bukkhopping er uten tvil den kroppsøvingsaktiviteten som volder hovedpersonene mest vansker, og denne aktiviteten blir gjerne skildret som en duell mellom hovedpersonen og bukken:

*«For min erfaring med gymapparatene var at det var de største nederlagene mine i løpet av uka. To ganger hver uke tapte jeg mot gymapparatene. De var fiendene mine. [...] Jeg klarte bare ikke å komme over den Bukken. Alle andre hadde visst lært seg en hemmelig teknikk som gjorde at de spratt som geiter over det hvite monsteret. Mens jeg - jeg trynet inn i Bukken. Jeg kolliderte med Bukken. Jeg slo ballene mine inn i kanten på Bukken. Jeg ble hengende på Bukken og dingle utfor kanten. Jeg klarte én eneste gang å komme oppå den. Men måtte ake meg langt framover for å nå fram til den andre siden.»*²²⁴

Det er ikke bare Bud i *XXL* som har det på denne måten. Det går ikke stort bedre når Tjukke-Knut skal over: «*Eg tok kjempefart. Peisa inn i hesten. Med magen først. Et kræsje så heile hesten velte. Sånn gikk det.*»²²⁵ Heller ikke med Paul: «*Jeg begynte å løpe, og gjorde så godt jeg kunne, men hadde ikke en sjanse. Det hjalp ikke å lukke øynene. Jeg prøvde ikke engang å hoppe. Men bråstoppet rett før, og dunket nesen ned i skinnet. Det gjorde vondt.*»²²⁶ Jan-Kåre Øiens illustrasjon viser hvor galt det går når Paul møter bukken.²²⁷ I *Pysa Katrine* får vi aldri vite om Katrine faktisk kunne klart å hoppe over ettersom hun aldri våger å gjøre det. Katrine mangler selvtilliten til å prøve: «*Katrine visste at hun ikke ville klare det.*»²²⁸

Til tross for at Lisa i *Lisa gikk til skolen eller omvendt* likte kroppsøving før hun fikk ny lærer,

222 Viermyr, 1998:52

223 Viermyr, 1998:32-33

224 Ewo, 2007:51-52

225 Nitteberg, 1995:10

226 Leer-Salvesen, 1994:28

227 Vedlegg 5

228 Dæhli, 1993:6-7

virker det ikke som om hun mestrer øvelsene i kroppøvingstimen fullt ut. Da klassen driver med linjegymnastikk sliter hun med å gjøre bevegelsene samtidig med de andre. At læreren bruker begreper hun ikke har helt taket på, gjør det ekstra utfordrende: «*Hun gjør akkurat det samme som læreren. Men det med venstre og høyre blir bare tull. Lisa forstår ikke dette med venstre og høyre.*»²²⁹ Lisa har også problemer med koordinasjonen når hun skal hoppe tau med de andre jentene i klassen:

«*Lisa og Mette er første par ut. Lisa gjør en feil. Hun kan ikke det med å hoppe inn på to og ut på tre samtidig med Mette. Dermed blir det deres tur til å slenge.*
- *Egentlig burde du være fast slenger, sier den ene av jentene.*
- *Ja, for du gjør jo alt feil, sier den andre.*»²³⁰

Å hoppe bukk er ikke det eneste Paul i *Englebarn i tau* ikke mestrer. Han sliter både med å klatre opp og ned i tauene. Å stå på hendene får han heller ikke til, og det gjør ikke situasjonen noe bedre at de andre i klassen tar øvelsene på strak hånd: «- *Dere skal stå på hendene, skrek han. [læreren]*
- *De av dere som ikke kan, skal stå på hodet! Jeg kunne ikke stå på hendene, så det måtte bli hodet. Jeg kom opp på tjerde forsøk. Da hadde Olav alt gått fem skritt ut og fem tilbake på hendene.*»²³¹ Det er ikke enklere for Tjukke-Knut å se at de andre elevene i klassen svømmer fram og tilbake i bassenget mens han selv må innrømme at han: «*har hatt store problem i svømmefaget. Lav rompeføring. Beintakan har subba botn. Kink i nakken. Klor i øyan og stort inntak av vatn.*»²³² Da Knut tar svømmeknappen, er det i ordets rette forstand: «*Eg reiste meg. Gikk bort til det lille kontoret i svømmehallen. Drog opp skuffa i skrivebordet. Ho Pernille hadde komme etter. Der lå det ei heil eska med svømmeknappa. -Se, Pernille. No tar eg svømmeknappen.*»²³³

Ballspill er heller ingen enkel sak for hovedpersonene i barne- og ungdomsbøkene jeg har undersøkt. Men så er også baller, i følge Even i *Alt jeg ser er sant*, like uberegnelige som damer: «*De spretter i alle retninger og hvis en av dem for en gangs skyld kommer i min retning, får jeg meg bare en på trynet.*»²³⁴ Og Even snakker av sårt tilegnet erfaring. I volleyballkampen på idrettsdagen gjør han hva han kan for å imponere Cecilie, men det vil seg ikke for han:

«*Jeg tar sats og hopper, kliner til ballen. [...] Jess, tenker jeg. Ta den, dere! Men ballen treffer øverst*

229 Frogner og Jónsson, 1994:52
230 Frogner og Jónsson, 1994:53
231 Leer-Salvesen, 1994:24
232 Nitteberg, 1996:31
233 Nitteberg, 1996:58
234 Bredeesen, 2007:28

på nettet og kommer i retur. Den finner trynet mitt på no time, og jeg hører nesebrusken smuldre. Jeg slår henda for nesa og kjenner varmt blod sile mellom fingra. - Hensikten er å slå ballen over nettet, din kødd, hører jeg Kurt bak meg.»²³⁵

I *Markus og den store fotballkjærligheten* spiller hovedpersonen kanonball på et nivå langt over det han selv trodde var mulig for han. I et ballspill som kanonball kan nemlig angsten for å bli truffet av ballen, være til hjelp:

«Ingen, aller minst Markus selv, hadde sett på ham som noe løpertalent, men nå forløste angsten nye evner i den spinkle kroppen. Han stormet rundt inne i det spillefeltet han nå hadde helt for seg selv. Helt alene, omgitt av motstandere på alle kanter skvatt han av gårde; fram og tilbake, rundt i ring, opp og ned, på kryss og tvers, i sikksakk, fra side til side. Ballen suste rundt ørene hans.»²³⁶

Markus er nær ved å sikre laget sitt seieren, men som den antihelten han er, mislykkes han når det gjelder som mest. Han står med ballen i hendene og trenger bare treffe motstanderlagets siste spiller for å avgjøre kampen. Og oppgaven virker overhode ikke umulig. Spilleren han skal treffe er nummet av angst og står ubevegelig ute på banen kun to meter unna. Selv Markus har tro på at dette kan gå veien: *«To meter var overkommelig selv for ham. [...] Markus trakk armen bakover, siktet, tok et skritt framover, snublet i skolissene på de gamle turnskoene, falt på nesa mot midtstreken»²³⁷* Da er nederlaget et faktum. Markus ser motstanderen plukke opp ballen som nå er på hans banehalvdel: *«Så hørte han et triumferende brøl og kjente en voldsom smerte da ballen traff ham i det høyre øret.»²³⁸* Even og Markus har troen på at de kan lykkes til felles. De prøver iherdig å mestre ballspillene. Det er ikke tilfellet for Teddy i *Kanskje kommer aldri*. Teddy ser hvordan klassevenninnen, Inger-Lise, sender de som velger lag bedende blikk i håp om å bli valgt. Selv har han, sannsynligvis for å beskytte sitt egen selvbilde, resignert. Han forsøker, om enn med vekslende hell, å ikke bry seg lenger:

«Jeg, for min del, har sluttet å håpe for lenge siden. Da er det bedre å lene seg mot ribbeveggen, kjenne de runde stokkene mot kroppen, og studere joggeskoene, for eksempel. Kanskje bøye seg ned og snøre dem ordentlig, slik at ingen behøver å se hvordan det stikker og brenner bak øynene. For det gjør det. Nesten alltid.»²³⁹

Mens Teddy forsøker å gjøre seg usynlig i kroppsøvingstimene, krever Bud i *XXL* sin plass i undervisningen. Han går til en egen, privat streik mot bukken. Lærerne forsøker å tvinge han til å

235 Bredeesen, 2007:27-28

236 Hagerup, 1999:16

237 Hagerup, 1999:17

238 Hagerup, 1999:17

239 Kjeldset, 2005:11

hoppe, men Bud nekter: «-Se å få hoppet, da! Jeg sto rolig og så på ham lenge før jeg svarte: -Nei. Han prøvde å dytte i meg. Men en liten sprett som Valen klarer [ikke] å rikke en som meg - NÅ HOPPER DU! skrek han. - Nei, svarte jeg, like rolig.»²⁴⁰ Bud står opp for seg selv og nekter å bli ydmyket foran resten av klassen. Da han forsøker å gå til side for å slippe de andre som skal hoppe forbi, får han beskjed av læreren om å bli stående: «Du har ikke fullført oppgaven. Og da får du stå der til du gjør det.»²⁴¹ Bud tar læreren på ordet og står ubevegelig foran bukken i resten av kroppsøvingstimene. For første gang gjør Bud opprør: «For første gang i mitt liv siden trassalderen sa jeg -Nei! til en voksen. Det var det viktigste nei-et i mitt liv. Fram til da hadde jeg bare gjort som andre ville. Nå ville jeg gjøre som jeg selv ville. Jeg ville gjøre opprør. Jeg ville bestemme. Om det så bare var å stå bak en startstrek en hel time.»²⁴²

Bud er ikke den eneste av hovedpersonene som nekter å bukke under for nederlagene i kroppsøvingstimene. Da Tjukke-Knut skal velge aktivitet i kroppsøvingstimen, velger han nettopp det han sliter mest med. I en rapport i etterkant av timen skriver læreren: «I gymtimen på onsdag skulle Knut få velge aktivitet. Jeg tenkte han ville velge noe han likte å gjøre. Men han valgte å hoppe på hest. Det har han aldri mestret. Forbauselsen min var derfor ganske stor.»²⁴³ Det ender med at Knut, iført sine nye kengerusko, forsvinner sammen med hesten ut vinduet i gymsalen. For læreren er det «litt uklart hva som skjedde. Vi sto en stund og nærmest gned oss i øynene. Så sprang vi ned til det åpne vinduet. Men Knut var borte. Hesten også.»²⁴⁴ Og sånn ender boka. Avslutningen av *Tjukke-Knut* har et tydelig karnevalistisk preg. Tilvandrete rangordninger og maktforhold brytes opp, og verden blir snudd opp ned. Omskapningsmotivet er vanlig i barnelitteratur.²⁴⁵ Knut får uante krefter, og historien som tidligere i boka har vært forholdsvis virkelighetsnær, ender i surrealisme. Omskapningsmotivet har *Tjukke-Knut* til felles med boka jeg innleder denne oppgaven med et sitat fra. Hovedpersonen i *Gummi-Tarzan* mestrer i likhet med Knut kroppsøvingstimene dårlig. Etter gjentatte nederlag i timene, møter han en heks som gir han uante krefter. Med sine nyervervede muskler banker han opp guttene som har mobbet han, og snur opp ned på den opprinnelige rangordningen.

Drømmen om å mestre bor i de fleste av hovedpersonene. De vil klare de utfordringene som kroppsøvingstimene byr på. Omskapningsmotivet kommer til uttrykk også i hovedpersonenes

240 Ewo, 2007:52-53
241 Ewo, 2007:53
242 Ewo, 2007:134
243 Nitteberg, 1995:51
244 Nitteberg, 1995:52
245 Svendsen, 2001

drømmer. I drømmen kan alt snus på hodet, og hovedpersonene kan være helten: «*Markus Simonsen, også kalt Markus Den Sløye, var Konge i dag. Alle visste hva det betydde for det røde laget, med Reidar Nilsen, også kalt Rumpereidar, i spissen. Det betydde ydmykelse, nederlag og utslitte biceps som kom til å være bløte som rosinboller.*»²⁴⁶ I dagdrømmen sin er det Markus som er eneren. Det er han som kaster ballen med en bevegelse som er «*så lynsnar at den ikke kunne oppfattes av det menneskelige øye. Dette var kanonball på ypperste nivå. Ballen kom virkelig som skutt ut av en kanon.*»²⁴⁷

For noen av hovedpersonene i mitt utvalg blir det å mestre idrettsferdigheter mer enn bare en fjern drøm. Det viser seg at Tjukke-Knut kunne fått svømmeknappen på annet vis enn å stjele den. Med venninnen, Pernille, som lærer, klarer han etterhvert å svømme 500 meter uten problemer. Da Nils er ferdig med den selvflytende svømmebuksa, trenger derfor ikke Tjukke-Knut den lenger: «*- Man kan nok løse en del ting med teknikk og metode. Men virkelig framgang skjer ved tillit og kjærlighet, svarte eg.*»²⁴⁸ Tjukke-Knut erfarer at et trygt og motiverende læringsmiljø, er viktig om man skal mestre nye ferdigheter. Og Knut er ikke den eneste. Også Paul i *Englebarn i tau* mestrer i et positivt og oppmuntrende miljø: «*- Du er et talent, gutt! ropte vaktmesteren til meg. Og kula landet på åtte meter, ni meter, ti... Det var en helt herlig følelse når kula fløy.*»²⁴⁹ Paul er et eksempel på at det bor et talent i alle bare man er villig til å ta seg jobben med å lete det fram. Han vinner kulestøtkonkurransen på idrettsdagen til både lærerens og klassekameratenes store overraskelse: «*Støtet kom i en, lang bevegelse. Med snert. Det satt! Kulen steg og steg. Og den landet langt over 11-meter-merket: - 11.75, sa Vang mens han ristet på hodet. [...] Noen så ut som om de hadde sett et under.*»²⁵⁰ Et under er det neppe, snarere et tydelig bevis på hva hard trening og et godt læringsmiljø kan utrette. Og er læringsmiljøet godt, kan selv Pysa Katrine tørre å hoppe bukk. Sammen med vennen Trond lærer hun seg å hoppe bukk over stefaren til Trond. Mestringsgleden hennes er enorm: «*Etter femte forsøk lykkes Katrine. Hun føler at hun svever gjennom lufta. Og selv om hun også lander i gresset, hylar hun av glede. [...] Det er en herlig følelse å ta sats, sette hendene på Joakims rygg, skyve fra og nærmest fly gjennom lufta.*»²⁵¹

At flere av bøkene ender med at hovedpersonene mestrer en idrettsferdighet, kan forstås ut i fra barnelitteraturens tilbøyelighet til å ende godt. Bøkene følger hjem-ut-hjem mønsteret. Etter å ha

246 Hagerup, 1999:20

247 Hagerup, 1999:20

248 Nitteberg, 1995:59

249 Leer-Salvesen, 1994:77

250 Leer-Salvesen, 1994:83

251 Dæhli, 1993:60-61

prøvd seg mot vanskene «ute i verden», vender de hjem til det trygge og kjente med nye erfaringer og nye ferdigheter. Fra et voksent perspektiv kan kanskje flere av disse bøkene også ses som en kritikk av konkurransefokuserede læringsmiljøer der glede, tillit og forståelse har lite fokus. Moren til Teddy i *Kanskje kommer aldri* er oppmerksom på hvor viktig læringsmiljøet er for utfallet av undervisningen. I brevet sitt til kroppsøvlingslæreren skriver hun: «Spesielt når det gjelder kroppsøving, har jeg merket meg at gode opplevelser i dette faget legger grunnlaget for en positiv holdning til egen kropp. I tillegg vil elever som opplever en positiv atmosfære, selv bli trygge, slik at de tør å satse på ting de ikke helt mestrer.»²⁵²

4.6 Vanlig grunn

Det man ikke mestrer, han man gjerne en tendens til å unngå. Dette gjelder i aller høyeste grad hovedpersonene i mitt litteraturutvalg. De har mer eller mindre gode grunner til å slippe kroppsøvlingsundervisningen. Den grunnen som forekommer hyppigst er tydeligvis den «vanlige»: «En gang i fjor høst sa Eiffeltårnet at hvis noen av jentene får menstruasjon i løpet av året, kunne de bare si «vanlig grunn» når han ropte opp.»²⁵³ I barne- og ungdomslitteraturen er det å ha menstruasjon ensbetydende med at man ikke kan delta i kroppsøvingstimen:

«- Eg skal ikkje ha basseng i dag.

- No, er du forkjølt?

Eg rekker han meldingsboka. Læraren ser ned på meg. Mumlar at det ikkje er så lenge sidan sist.

- Den er uregelmessig.

Svarte, eg hatar å måtta stå og seia sånt. Som om han har noko med min menstruasjonssyklus å gjera! [...]

- Du får setta deg og følgja med, då.»²⁵⁴

I *Hysj-hysj!* finner vi det eneste eksemplet på at jentene må delta i kroppsøvingstimen når de har menstruasjonen. De deltar i aktivitetene på lik linje med de andre, men de får gå litt tidligere i garderoben: «De som har menstruasjon, får gå ti minutter før de andre til garderoben. - Så får de ordnet seg før alle kommer»²⁵⁵ I denne boka forekommer «vanlig grunn» også under forkortelsen VG: «Da Eiffeltårnet ropte opp i gymmen i dag, svarte Ingunn VG. Eiffeltårnet stusset og sa - Hva sa du? Vi andre skjønnte heller ikke hvorfor Ingunn snakket om aviser. [...]- **Vanlig grunn**, da, hvis

252 Kjeldset, 2005:179

253 Viermyr, 2001:36

254 Røssland, 2001:13

255 Viermyr, 2001:36

du absolutt må ha det i klartekst.»²⁵⁶

At vanlig grunn er noe som er forbeholdt jenter, er det ikke alle hovedpersonene i mitt materiale som har fått med seg. Det kan føre til en del misforståelser. Markus i *Markus og den store fotballkjærligheten* har lagt merke til at noen av jentene slipper kroppsøving uten at de virker særlig syke:

«Det var vel på grunn av «det vanlige» da, og det var tydeligvis nok for lærer Skog. Markus skjønte selvfølgelig at de måtte ha sagt noe annet før de sa «det vanlige», for ellers ville ikke det vanlige ha blitt vanlig. Han hadde jo selv vært borte fra gymmen både på grunn av det ene og det andre, og han kunne ikke skjønne annet enn at fraværet hans etter hvert hadde blitt så stort at han kunne kalle det for «vanlig.»²⁵⁷

Til tross for at det kanskje er vanlig at Markus ikke deltar i kroppsøvingsundervisningen, ser ikke denne unnskyldningen ut til å være god nok for lærer Skog da han forsøker å servere den inne i garderoben: «- Det vanlige? [...] - Ja, lærer, sa han lavt. - Du skjønner hva jeg mener. - Nei, sa lærer Skog lavt. - Det gjør jeg ikke. [...] Et halvt minutt seinere sto Markus sammen med resten av klassen inne i gymsalen.»²⁵⁸ Heller ikke Pitbull-Terje i *Pitbull-Terje blir ond* skjønner nok helt hva som ligger i «vanlig grunn», men siden kroppsøvingstimen nesten alltid kolliderer med en filmpremiere på Canal+, trenger han en unnskyldning, og «vanlig grunn» er mest nærliggende. Som vanlig blir det opp til bestevennen Jim å forsøke å få Terje ut av knipa:

«Til å begynne med skrev han meldingene sjøl: «Jeg kan ikke ha gym i dag. Vanlig grunn.» Det er det jentene pleier å skrive. Men da Lærer-Lars begynte å spørre hva han egentlig mente med «vanlig grunn» måtte jeg overta. Så nå har Terje vært hos tannlegen, hos legen, hos kjeveortoped, hos optiker og hos psykolog. Snart må han begynne å gå med briller og streng for ikke å bli avslørt.»²⁵⁹

Jim er ikke den eneste som er kreativ når det gjelder å komme opp med gode forklaringer for hvorfor man bør slippe kroppsøvingsundervisningen. Tjukke-Knut forsøker å få fritak fra svømming uten stort hell: «*Ei stund satsa eg på fritak ved å ynte frampå om klor-allergi. Blei ikkje trudd.*»²⁶⁰ Maggan i *Hysj-hysj!* er derimot mer heldig med sine mer klassiske unnskyldninger: «*I dag ble jeg nødt til å skulke gymmen. Jeg sa til frøken at jeg var kvalm.*»²⁶¹ Den neste timen har

256 Viermyr, 2001:50
257 Hagerup, 1999:10
258 Hagerup, 1999:11
259 Eriksen, 2007:27
260 Nitteberg, 1996:31
261 Viermyr, 1998:25

hun vondt i hodet, og timen etter det «sa jeg at jeg hadde vondt i magen.»²⁶² Først den fjerde gangen Maggan skulker begynner læreren å bli mistenksom:

*«Da vi skulle ha gym i dag, fant jeg ikke noe annet å skylde på enn at jeg hadde vondt i hodet. Frøken så rart på meg. Det kjentes som om hun så tvers gjennom meg. Som om hun skjønnte at jeg løy. Det var vemmelig. Jeg fikk slippe gymmen, men frøken sa at jeg måtte ha med melding neste gang.»*²⁶³

I og med at Tjukke-Knut ikke får gjennomslag for unnskyldningen sin om klorallergi, har han innimellom måttet ty til skulking: «Skulk har forekommet ved hjelp av forsiktig triksing med termometeret opptil litt-sjuk-på-sofaen-temperatur.»²⁶⁴ Denne metoden fungerer ikke for hovedpersonen i *Markus og den store fotballkjærligheten*. Som med alt annet, har Markus uflaks med termometert faren hans har gått til innkjøp av. Grunnen til at faren Mons har gått til innkjøp av nytt termometer, er hans bekymring ettersom sønnen: «nesten bestandig våknet med øresus, hodepine eller kvalme når han skulle ha gym på skolen.»²⁶⁵ Så er også tilfelle den dagen klassen til Markus skal spille kanonball: «- Kanonball er moro, sa Mons [...] - Ja, sa Markus og hostet. - Kanonball er innmari moro. Jeg lurer på om jeg ikke begynner å bli forkjølet.»²⁶⁶ Han mener at han må ha feber:

«- Da får vi ta tempen, sa Mons. - Jeg har kjøpt et nytt termometer.
- Øy, sa Markus, som hadde tenkt seg noen minutter alene med det gamle termometeret. Det kunne han tilføre litt ekstra varme ved å holde spissen mot nattbordslampa etter at han hadde tatt det ut av rumpa, men det nye termometeret skulle ikke inn i rumpa i det hele tatt. Det skulle inn i øret, og Mons tviholdt på det til det ga fra seg et lite pip som tegn på at tempen var tatt, og dommen skulle falle.
- Trettiseks komma ni. Du er frisk som en fisk.
- Nå ble jeg glad, sa Markus og tok en slurk av kakaoen.»²⁶⁷

Selvom Katrine i *Pysa Katrine* faktisk har vondt i magen, slipper hun ikke skolen. Som faren til Markus, baserer også hennes mors seg på kroppstemperaturen for å avgjøre hvorvidt hun kan gå på skolen eller ikke: «- Ikke noe feber. Mamma høres lettet ut. Feber. For mamma er visst feber det eneste alvorlige som kan feile et menneske.»²⁶⁸ Om Glenn Anton og kameraten hans i *Historien om Glenn Anton* faktisk er syke, skal ikke jeg bedømme, men de bruker i hvert fall sykdom som en

262 Viermyr, 1998:45

263 Viermyr, 1998:62-63

264 Nitteberg, 1996:33

265 Hagerup, 1999:7

266 Hagerup, 1999:7

267 Hagerup, 1999:7-8

268 Dæhli, 1993:10

forklaring på hvorfor de må stoppe på Shell-stasjonen midt i en joggetur: «- *Eg har så jævlig diaré, eg må inn på dassen på Shell. Ågen løp videre. - Eg blir med eg også, ropte Tassen tilbake. - Eg har også diaré og astma og blodsmak i kjeften.*»²⁶⁹ Ikke alle får seg til å skulke selvom det hadde vært den enkleste løsningen. Even i *Alt jeg ser er sant* ser en av klassenkameratene stikke fra skolen rett før volleyballturneringen. Også for Even virker tanken på å skulke fristende:

«*Alle bortsett fra Larsen har gått inn i hallen. Han strener opp bakken med veska si under i armen. I det samme kommer Cato, Kurt og Tjoffen ut fra jentendoen. - Øøøøøij Larsen! roper Cato. - Skal du ut og gå? Skal du ikke få med deg kampen? Larsen hører ikke og jeg lurar et øyeblikk på om jeg også bare skulle stikke, men jeg følger etter de andre gutta.*»²⁷⁰

Når Teddy i *Kanskje kommer aldri* skulker kroppsøvingstimene, kjører han t-banen. Han tar den første og beste banen uavhengig av hvor den skal: «*Den første banen som kommer, går til Vestli. Jeg finner meg en ledig plass på bakerste vogn. [...] Jeg ser ut av vinduet, men møter bare en vegg av møkk, og bak der igjen, mitt eget speilbilde. Det uklare ansiktet til en skulker.*»²⁷¹ Grunnen til at Teddy skulker undervisningen, er at han blir mobbet både av læreren og elevene i kroppsøvingsundervisningen. Han vet innerst inne at læreren ikke har rett til å behandle han som han gjør, men han konfronterer aldri læreren. Selv på t-banen kan Teddy høre gjenlyden av lærerens kommentarer:

«- **Pinlig, Teddy!** roper Bjørn Kvale. Han brøler **pinlig** så det overdøver trafikken fra Kirkeveien og lyden av baller som spretter i veggen. Jeg kunne bedt han om å ta seg noen runder i gymsalen selv. Latt ham trave rundt med den tunge kroppen, se den digre magen velte seg utover bukselinningen. Men gjør jeg det?
Nei.
Jeg har funnet min metode. Jeg sitter heller her. Og i dag er det på linje 5 mot Vestli.»²⁷²

Da Teddy får vite at Kvale har spurt etter han i kroppsøvingstimene, skjønner han at han må forklare fraværet sitt for læreren. Han ønsker ikke at moren skal vite om at han har skulket, så han skriver selv en melding til Kvale. I meldingen finner han en grunn som sørger for at han slipper flere spørsmål i ukene som kommer:

«*Kjære Bjørn Kvale. Teddy blir for tiden utredet. Derfor får han ikke lov til å ha gym.*

269 Soltvedt, 1997:77

270 Bredensen, 2007:26-27

271 Kjeldset, 2005:10

272 Kjeldset, 2005:12-13

Vennlig hilsen Barbro Syversen.»²⁷³

I Teddy sitt tilfelle er det mobbing og manglende mestring som er grunnen til skulkingen, men like ofte skyldes skulkingen i mitt materiale at hovedpersonen er usikker på sitt eget utseende.

4.7 En kropp det går an å gymme med?

Tre av hovedpersonene jeg møter i mitt utvalg av bøker er overvektige. Som navnet tilsier, er Tjukke-Knut en av dem. Til tross for at han går i 6. klasse og veier mer enn moren sin, virker det som om han er fortrolig med sin egen kropp: «*Eg er tjukk og alt det der. Det har eg på en måte godtatt.*»²⁷⁴ Om Knut selv er en helt pålitelig forteller, er jeg derimot litt tvilsom til. Som forteller både i *Tjukke-Knut* og i *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* nevner han flere ganger at han er tjukk, og han forteller også hvordan de andre erter han for det. Han bruker konsekvent ordet erting, men for en utenforstående ser dette ut som mobbing. Mye kan tyde på at fortelleren bagatelliserer sine egne problemer. Det er nærliggende for meg å tro at dette kan ha noe med barnelitteraturens natur å gjøre. Kanskje en bok om en gutt som mobbes og er svært misfornøyd med seg, kan blir for sterk for leserne i målgruppen?

Bud i *XXL* virker også tilsynelatende fornøyd med kroppen sin til tross for at han veier 105 kilo: «*Likevel må jeg innrømme at jeg trives med vekta mi. Det varmer bedre om vinteren. Fettet er som medbrakt isolasjon. Jeg har en rumpe som er brei og god å sitte på. Magen er perfekt til å hvile colaboksen på. Og myk når jeg hviler hendene mine der.*»²⁷⁵ Paul i *Englebarn i tau* klarer, i motsetning til Bud, ikke å se fordelene med å være overvektig. Han opplever det som om kroppen jobber i mot han, spesielt i kroppsøvingstimene. Ansvaret for dette legger han på Gud: «*det var Gud som hadde gitt meg en kropp som ikke passet til å klatre i tau med.*»²⁷⁶ I de teoretiske timene passer Paul derimot bedre: «*I timene satt alt som telte fra halsen og opp: Ørene, øynene, munnen og hodet. Jeg klarte meg bra da, for hodet var i orden.*»²⁷⁷ I tillegg til at han er for tjukk, sliter han med at han er kortvokst. Han hører stadig om det de voksne kaller en vekstspurt, men ser ikke noe til den selv: «*Da jeg var 12 år, hadde ikke vekst-spurten begynt ennå.*»²⁷⁸ Paul er den laveste i klassen, og han mener selv å vite hvor problemet ligger: «*Jeg var den laveste i klassen. På grunn av bena. Det var*

273 Kjeldset, 2005:55

274 Nitteberg, 1996:14

275 Ewo, 2007:14

276 Leer-Salvesen, 1994:41

277 Leer-Salvesen, 1994:5

278 Leer-Salvesen, 1994:10

som om alt annet vokste: Maven. Baken. Armene. Brystkassen. Bare ikke bena. Jeg var nesten som en kule som hadde fått armer og ben og hode.»²⁷⁹

Også Katrine i *Pysa Katrine* er misfornøyd med høyden sin. Hun lurar på om grunnen til at hun ikke klarer å hoppe bukk, er at hun er så liten. Det hjelper ikke at ei av jentene i klassen prøver å trøste henne etter bukkhoppinga: «- *Det er jo ikke så lett for deg, du er jo så liten, trøster hun henne. Som om det er noen trøst. Katrine er den minste i klassen. Utenom Sonja da. Men hun kommer fra Vietnam. Der skal de ikke være større, så det gjelder ikke.»²⁸⁰* Katrine tenker mye på hvorfor hun er så liten, og hun bekymrer seg over om hun noen gang vil vokse: «*Hvorfor vokser hun ikke? Alle de andre i klassen blir høyere og høyere. Bare ikke hun. Før gjorde det ikke noe. Men nå er det annerledes. Hun ser ut som en dverg i forhold til de andre. Kanskje det er det hun er? En dverg...»²⁸¹*

Mange av hovedpersonene i mitt utvalg synes kroppsøvfingsfaget er problematisk fordi de her må kle av seg foran de andre i klassen. Spesielt gjelder dette i forhold til dusjing etter timene, men også svømmeundervisningen kan by på problemer. I *Kunsten å inhalera* har Anettes venninne problemer med huden:

*«- Men eg har kviser på ryggen. Dei er som store bankande svullar.
- Det er ingen som ser det.
Jo, når eg har badedrakt på. I symjetimane kan alle sjå det.»²⁸²*

Maggan i *Hysj-hysj!* elsker kroppsøvingstimene, og hun har heller aldri hatt problemer med å dusje sammen med jentene i klassen. Det er helt til kroppen hennes begynner å forandre seg:

«I går kveld, nøyaktig klokka 18.49, ble hele livet mitt forandret i løpet av ett sekund. Jeg hadde akkurat vrent av meg tøyet. Jeg skulle hoppe i badekaret for å ta et bad. I det jeg løftet det ene beinet, kastet jeg et blick nedover meg selv. Det var da jeg oppdaget dem. To hår. To lange, sorte hår. Der.»²⁸³

Det verste med de to hårene er at hun må skulke kroppsøvfingsundervisningen, noe som er helt nytt for henne: «*Jeg skulker aldri en gymtime. Eller rettere sagt: Før de to hårene dukket opp, hadde jeg*

279 Leer-Salvesen, 1994:12

280 Dæhli, 1993:9

281 Dæhli, 1993:19

282 Røssland, 2001:103

283 Viermyr, 1998:11

*ikke skulket en eneste gymtime.»*²⁸⁴ Ikke bare har hun fått disse to hårene, men i tillegg ser de ikke ut som de skal. De er både for rette og for lyse. Hun forsøker å ordne opp i dette ved hjelp av krølltang og maskara, men ingen av tiltakene har effekten hun ønsker. Etter å ha sittet på benken i flere kroppsøvingstimer, kommer Maggan på en løsning. Hun tar på seg gymtøyet under de andre klærne før hun går på skolen. Etter kroppsøvingstimen: *«somlet jeg i garderoben. De andre kledde av seg og sprang inn i dusjen. Da tok jeg på meg yttertøyet. Ingen la merke til noe.»*²⁸⁵ I slutten av boka blir Maggan fortrolig med sitt eget utseende, og hun innser at: *«Hårene mine er ikke noe å skjule. De er helt normale.»*²⁸⁶ Hun kan igjen begynne å dusje naken sammen med de andre jentene, og hun erfarer at de andre ikke er fullt så interessert i hennes kropp som hun først trodde: *«Ingen glodde. Ingen sa noe. Jeg vet at det høres merkelig ut, men jeg tror faktisk at ingen i klassen la merke til hårene mine.»*²⁸⁷

Dusjingen etter kroppsøvingundervisningen er et vel så stort problem for Tjukke-Knut som det er for Maggan: *«Dusjing er pyton. Eg like det ikkje. Dusjing på skolen altså.»*²⁸⁸ Grunnen til dette er at han ikke liker å kle seg naken foran både læreren og klassekameratene. At han er tjukk, har han som jeg har skrevet over innfunnet seg med, men Tjukke-Knut har noe som bekymrer han enda mer:

*«Eg synes eg har så innmari liten pesselur. Han er så liten til at eg er så stor og tjukk. Han er stor nok til å pesse med. Det går greit sånn. Men så kjem eg i garderoben. Kler av meg. Gløtte ned. Da er det som om det bare er et par tynne, små ringa der nede. Som en liten potetskrue. Ingen ting liksom.»*²⁸⁹

I *Englebarn i tau* beskriver fortelleren hvordan de tøffeste guttene i klassen våger å kikke inn i jentegarderoben etter kroppsøvingen. At guttene kikker på jentene i dusjen og i garderoben, er noen som går igjen i flere av bøkene. Store deler av *Bobben* går ut på nettopp dette, for ikke bare er den nye gutten i klassen interessert i å finne ut hvor «jentegymmen» er, han er mest opptatt av dusjen:

«- Ja, hvor er dusjen! sa Bobben.

- Jentedusjen? peip Slangen.

- Ja, selvfølgelig! ropte Bobben.

*Så vi tok ham med til det andre vinduet Det med grått glass. Der hvor det dugga på innsiden. Vinduet som det ikke gikk an å se gjennom. Sånn som hos legen. Eller i en sykebil.»*²⁹⁰

284 Viermyr, 1998:25

285 Viermyr, 1998:77

286 Viermyr, 1998:92

287 Viermyr, 1998:92

288 Nitteberg, 1996:14

289 Nitteberg, 1996:18

290 Berggren, 1999:11

Bobben lar seg ikke stoppe av at det ikke går an å se gjennom vinduene inn til jentedusjen. Han vet råd. Neste dag har han med seg sin egen oppfinnelse på skolen:

- «- *Hva slags maskin er det? spurte Tommen.*
- *Mine damer og herrer. Denne maskinen kalles Bobbens Sexoskop.*
- *Bobbens Sexoskop? peip Slangen.*
- *Nå blir det nakne damer, gutter. Mange nakne damer.*
- *Kan vi se ned i jentedusjen?*
- *Jepp, sa Bobben stolt.»*²⁹¹

Det er ikke alle som benytter seg av like kreative løsninger som Bobben for å få sett jentene i dusjen. I *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* er det faktisk ikke mer som kreves enn å åpne den ulåste døra mellom gutte- og jentegarderoben: «*Han Adam tok tilfeldigvis i døra en gang og så rett inn i jentedusjen. Vi hørte et vræl. Han lukka døra sakte igjen, snudde seg mot oss og sa med et stort glis: Ho Vera har masse hår!*»²⁹² De andre guttene i klassen ler, men Knut kommer til å tenke på hvor ille det hadde vært om det var jentene som så inn til dem: «*Tenk om ho Vera hadde titta inn hos oss og ropt til de andre jenten: - Han Tjukke-Knut er fri for pesselur!*»²⁹³

Som vi har sett er sjenanse kanskje den viktigste grunnen til at hovedpersonene i materialet mitt ikke trives i dusjen på skolen. Tjukke-Knut mener at sjenanse kan forekomme uavhengig av om man er tjukk eller tynn: «*Eg er sjenert. Enkelte menneska er jo det. Sjenert for å vise fram kroppen altså. Og det treng jo ikkje å ha nokka å gjøre med om man er tjukk eller tynn.*»²⁹⁴ Men det er ikke sjenanse som preger de negative opplevelsene med garderober og dusjing for alle personene i mitt materiale.

For Glenn Anton blir det ubehagelig å være i dusjen etter at han får mistanke om at en av guttene i klassen er homofil:

«*Eg fikk tidlig mistanke om at Narven i klassen vår var homse. Til å begynne med var det litt usikkert, men han oppførte seg jævlig merkelig i dusjen etter gymmen en dag. Han og eg ble stående igjen etter at de andre hadde gått, og då prøvde han seg på meg. Det var ikkje nokke særlig kult for å si det mildt, men eg vil ikkje gå inn i detaljer på ka han gjorde. Det er en privat sak som ingen har nokke med. Men eg kan si så mykje at eg fikk stoppet han før han gikk forbi streken. Eg*

291 Berggren, 1998:35-36

292 Nitteberg, 1996:19

293 Nitteberg, 1996:21

294 Nitteberg, 1996:17

*vrei meg løs og spurte ka faen han holdt på med. Då skal eg si han ble spak. Han trakk seg unna med redskapen sin, og prøvde å bagatellifisere hele greien:
- Det var bare kødding, det var ikkje alvorlig ment.»²⁹⁵*

Skolegarderober er et egnet sted for mobbing. Her er som regel mobbeofrene alene uten lærere eller andre voksenpersoner til å hjelpe seg. I *Kunsten å inhalera* får vi se flere eksempler på mobbing i jentegarderoben. Før de andre jentene kommer inn fra dusjen, er det bare Anette og Kari i garderoben. Anette observerer Kari i speilet da hun kler på seg: «*Frå under kledda finn ho fram trusa. Det ligg noko i den. Eg snur meg brått. Det ligg eit brukt bind i trusa. Ho tek på seg trusa med det brukte bindet, det som ho har hatt på i gymmen. Eg blir kvalm.*»²⁹⁶ Da de andre jentene kommer ut av dusjen, er Anette rask til å spre denne informasjonen:

«Så seier eg det. Bøyer meg bort til Christin, og kviskrar til henne om Kari og bindet. - Æsj! Christin hylar opp. Ser bort på Kari. Hanne vil også vita kva det er som har skjedd. Christin kviskrar det til henne. Som pulsslag går nyheita bortover garderobebenkane. Alltid med eit hyl av avsky når ei ny jente får veta det.»²⁹⁷

Hvordan den perfekte kropp skal se ut, har vært diskutert til alle tider, og hver tid har sitt kroppsideal. Barne- og ungdomslitteraturen reflekterer kanskje det bildet vi har av den perfekte kropp i dag. Skal vi tro Even i *Alt jeg ser er sant*, bør gutter i ungdomsalderen ha: «*bulende overarmer og mager som ligner ribbevegger.*»²⁹⁸ Også i *Markus og den store fotballkjerligheten* er det, som jeg har sett på tidligere, en fordel å ha store biceps om man ønsker å tiltrekke seg jentene. Og som Tjukke-Knut påpeker er det perfekte kroppen tynn: «*Alle skal være tynn. Det er lagt opp til at dem som er tjukk skal være misfornøyd med seg sjøl. Det er til å spy av.*»²⁹⁹ Dessverre ser det ikke ut til at enhver kan delta i kroppsoverøvelsesundervisningen i barne- og ungdomslitteraturens fiktive univers med den kroppen de har. I hvert fall ikke uten at det medfører nederlag som manglende mestring og mobbing. Pauls kritikk av Gud i *Englebarn i tau* ser derfor ut til å være velbegrunnet: «*Gud burde ha skjønt bedre og gjort noe med gymmen og gymlærerne. Han burde gjort det slik at alle kunne være med i gymmen med de kroppene de hadde.*»³⁰⁰

4.8 Mann eller mus?

295 Soltvedt, 1997:61
296 Røssland, 2001:15
297 Røssland, 2001:16
298 Bredeesen, 2007:26
299 Nitteberg, 1996:16
300 Leer-Salvesen, 1994:45

I en av underproblemsstillingene mine spør jeg; Hva slags kjønn har kroppsøvlingslæreren? Dette spørsmålet har et enkelt svar. Kroppsøvlingslærerne i barne- og ungdomslitteraturens fiktive univers er menn. Og ikke bare er det menn, de er Menn med stor M: «*Vang var Mann! Og hans plan var at alle guttene på skolen skulle bli like mye Mann som han.*»³⁰¹ Det finnes kun ett unntak fra denne regelen. I *Hysj-hysj!* møter vi den eneste kvinnelige læreren i mitt litteraturutvalg. Vi hører lite om henne, men det kommer tydelig fram at hovedpersonen, Maggan, synes hun er en flink lærer. Det ser dessverre ikke alltid ut til å være tilfellet med hennes mannlige kollegaer. Paul i *Englebarn i mål* synes lite om at læreren hans til en hver tid skal vise hvor flott og mandig han er. Hvordan Vang kler seg, er en av tingene Paul reagerer på: «*Skjorten var åpen som den pleide og viste fram det svarte håret på brystet.[...] Det var til å spy av.*»³⁰²

Hvis det er sånn at Vang kan lære guttene i klassen å bli menn, så må kjønn betraktes som mer enn biologisk kjønn. Kjønn er også sosialt og kulturelt konstruert. I enhver tid og i enhver kultur finnes det ulike oppfatninger om hva det vil si å være feminin og hva det vil si å være maskulin. Barne- og ungdomslitteraturen kan på den ene siden reflektere de oppfatningene vårt samfunn har omkring kjønn, men litteraturen kan på den andre siden også selv være med på å opprettholde et bestemt bilde av hva det vil si å være mann eller kvinne, gutt eller jente. Vang tar som sagt mål av seg å lære guttene å bli menn i kroppsøvlingsundervisningen sin, men hva vil det si å være mann i barne- og ungdomslitteraturens fiktive univers?

For å være en skikkelig mann, kommer det tydelig fram i barne- og ungdomslitteraturen at du må være interessert i idrett. I *Englebarn i tau* mener Pauls venninne Silje at: «*Alle voksne menn ser sporten på TV. [...] De ser på NM, VM og OL. Fotball og ishockey og turn og skøyter.*»³⁰³ Av moren sin har Silje videre lært at de idrettsinteresserte mennene har mye makt. De har blant annet makt til å definere hvordan vi skal se ut: «*Hun sier at sportsgale menn bestemmer altfor mye i verden. Det er de som bestemmer over TV og avisene og ukebladene og bøkene og skolen. Det er de som bestemmer hvordan en kropp skal være for å være fin.*»³⁰⁴ Når det gjelder kroppsøvlingslærerne i mitt materiale, så skal vi se senere at de selv stort sett er svært så fornøyde med sin egen kropp. I *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* dusjer læreren sammen med elevene før svømmeundervisningen. Knut mener han gjør det for å vise guttene hvordan en skikkelig mannskropp skal se ut: «*Så kjem læraren spradandes. Naken. Han må alltid ta en runde rundt og mase – naken - og vifte med pølsa*

301 Leer-Salvesen, 2000:49

302 Leer-Salvesen, 2000:48-49

303 Leer-Salvesen, 1994:65

304 Leer-Salvesen, 1994:66-67

si. *Kvalmt spør du meg. Det er som om han vil sei: Her ser dokker, smågutta, kordan en skikkelig pesselur skal se ut.»*³⁰⁵

For å være skikkelig mann holder det ikke kun å være interessert i idrett, man bør også være god i idrett selv. I *Englebarn i tau* kan det se ut som om trening er noe som er forbeholdt menn, vel å merke når de da ikke pusser bilen sin:

*«Vi så en mann som var så glad i bilen sin at han pusset den med et skinn etter at den var blitt ren. To andre menn hadde trenings og joggesko. De var svette. De stod og presset armene og bena mot en vegg så hardt de kunne, som om de prøvde å velte den. Det heter å tøye ut. Menn gjør slike ting når de har vært ute og jogget.»*³⁰⁶

Og om man ikke skulle være så god i idrett nå lenger, er det fint å kunne se tilbake på gamle bragder sånn som faren til Paul i *Englebarn i mål*: *«Far likte sport. Men uten å gjøre det selv Han hørte skøyteløp på radio og så fotball på TV og skrøt av rekorden sin på seksti meter da han var tolv år: - Åtte Blank, sa han. - Paul, har du vært nær Åtte Blank?»*³⁰⁷ Pauls kroppsøvlingslærer mener at personlig lykke og idrettsprestasjoner er nært knyttet til hverandre: *«Han bare tror at alle gutter må bli flinke i idrett for å være lykkelige.»*³⁰⁸

Men hvilke idrettsaktiviteter er det guttene i barne- og ungdomslitteraturene driver med? De populære guttene i klassen er gode i fotball, kanonball, volleyball og ulike friidrettsøvelser. Og ikke minst, de kan hoppe bukk. De som klarer å komme over bukken på en god måte i *XXL*, får ikke bare høyere status blant medelevene, de får i tillegg anerkjennelse av læreren: *«Først hoppet Sanner. Og spratt over. - Flott! sa Valen. Så hoppet Kent. Og spratt over. Perfekt landing -Ypperlig! sa Valen.»*³⁰⁹ I *Englebarn i tau* hører vi at gutter skal være gode i fotball og skøyter, men de bør også: *«kunne stå på hodet og gå på hendene. Å jule opp en som var to år eldre. Å henge bak på bussen mens den kjørte i 60 ned bakken til ungdomsskolen. Å våge å titte gjennom sprekken i vinduet til jentedusjen. Å smelle kinaputter i postkassen til rektor.»*³¹⁰ Mot og styrke er verdier som står høyt blant både elever og lærer i mitt litteraturutvalg. Læreren i *Full krig!* mener at guttene i kroppsøvlingsklassen hans er pinglete. Han sammenlikner dem med kommandosoldater: *«- En kommandosoldat kan løpe i timevis med 40 kilo på ryggen! Dere klarer jo knapt å bære*

305 Nitteberg, 1996:18

306 Leer-Salvesen, 1994:62

307 Leer-Salvesen, 2000:11

308 Leer-Salvesen, 1994:69

309 Ewo, 2007:52

310 Leer-Salvesen, 1994:15

*skolesekkene deres!»*³¹¹ Og er man en skikkelig gutt, lar man ikke en slik utfordring ligge:

«- *Jeg kan løpe ti ganger rundt skolen med sekkene til alle her på meg, kom det kjekt fra Bønna.*
- *Nei, det kan du ikke, det, kom det kontant fra Nils Arne [læreren].*
Bønna ga seg ikke. Han skulle bevise det. Jeg telte 24 sekker. [...]
- *Ikke gjør det. Det er fredag i dag, hvasket jeg.*
*Men Bønna hørte ikke på meg. Det burde han ha gjort, for på fredager er sekkene våre blytunge av bøker.»*³¹²

Læreren lar Bønna få prøve seg. Han utfordrer han til å gå en runde i garderoben med alle sekkene. Etter at kameratene har fått alle de 24 sekkene på ryggen hans, forsøker han å bevege seg: «*Bønna slapp knaggen. Han sto – såvidt. Han tok ett vaklende skritt. Og ett til. Så klarte han ikke mer og sank sammen.»*³¹³ Bønna tar ikke nederlaget lett, og i resten av boka prøver han å gjøre det han kan for å sette læreren selv på plass.

Hovedpersonen Paul i *Englebarn i tau* tar på et vis avstand fra idealet om at gutter skal være tøffe og sterke: «*Jeg syntes sånne gutteting var dumme»*³¹⁴, men han føyer seg også til dette idealet: «*Men samtidig ønsket jeg at jeg var litt flinkere til det: Bare litt sterkere og litt frekkere.»*³¹⁵ Det er tydelig at Paul mener faren hans gjerne kunne tenkt seg en mer maskulin sønn. I og med at faren er prest, tror ikke Paul hadde hadde likt spesielt godt at han ble mer rampete, men: «*han ville likt at jeg ble god i gym. Det vet jeg.»*³¹⁶ Og Paul har nok rett i denne antakelsen. I *Englebarn i mål* forsøker faren hans å gjøre fotballspiller ut av sønnen: «- *Vi skal starte fotballag på skolen. Første trening blir på mandag. Jeg venter at du stiller opp. Dere skal spille skolekamp på stadion neste lørdag! [...]* øynene skinte. *Det var som om han allerede så den blanke pokalen hans skole og hans gutt ville ta hjem neste lørdag.»*³¹⁷

En av oppgavene som kroppsøvingslærerne i mitt litteraturutvalg har tatt på seg, er å herde guttene i klassen. De skal læres opp til å tåle smerter og nederlag. Venninnen til Paul i *Englebarn i tau* skulker første kroppsøvingstime med Vang fordi hun har hørt at han er så rå. Paul mener at hun ikke har så mye å bekymre seg for ettersom: «- *Han er verst mot guttene. Han tror at alle kan bli*

311 Hellstenius, 2003:9

312 Hellstenius, 2003:9

313 Hellstenius, 2003:10

314 Leer-Salvesen, 1994:16

315 Lees-Salvesen, 1994:16

316 Leer-Salvesen, 1994:16

317 Leer-Salvesen, 2000:16-17

verdensmester hvis de bare trener hardt nok.»³¹⁸ Vang mener at guttene i klassen må tåle litt skader i kroppsøvningsundervisningen, og skader blir det. En av Pauls medelever har et noe uheldig møte med bukken: «*Han kræsjet bare litt med skinnet og det ene hjørnet. Fikk en blåveis. Men pytt, sann. Hva er et klistra øye i en gymsal? Vang var så blid at det rant smør av stemmen hans.*»³¹⁹ Og skulle man som gutt skade seg i en kroppsøvingstime, bør man ikke gråte, men heller: «- *Ta det som en mann!*»³²⁰ Eller som læreren til Bud i *XXL* sier det: «- *Vis meg at du er en mann og ikke en mus, din fettklump!*»³²¹ Da tårene presser på etter at Bønna har mislykkes med å bære sekkene til alle i klassen, lar han selv ikke de nærmeste kameratene få se det:

«- *Alt bra? Har du vondt noe sted?*

Nils Arne dro Bønna opp og prøvde å gi ham en slags klem. Bønna ristet på hodet og snudde seg vekk. Jeg så at han var blank i øynene.

*- Jeg klarer det neste gang! sa Bønna etter å ha blunket noen ganger.»*³²²

Med hva vil det så si å være kvinne eller jente i mitt utvalg av barne- og ungdomslitteratur? Kan for eksempel kvinner gråte? Svaret er ja, og kvinner har tydeligvis en grunn for å gråte. I *Englebarn i mål* får vi vite hvordan moren til Silje reagerer når mannen hennes mener hun bør bevege seg litt mer:

«- *Det begynte med at far sa de måtte trene [...] Så sa han at mor var blitt rund i det siste. Hun rørte seg for lite, sa han. Da begynte mor å tute, for hun hadde mensesmen. Hun tålte ikke at han snakket slik til henne. Hun stengte seg inne på rommet i en hel time. Men så kom hun ut igjen og var enig med far.»*³²³

Både moren til Paul og moren til Silje begynner å trene, men det kommer tydelig fram at det ikke er egenverdien i denne treningen som står i fokus: «*Hun gjorde det for å bli ung og slank.*»³²⁴ Hvis ikke det hadde vært for at trening gjorde kvinner flottere i kroppen, hadde de neppe drevet med det skal vi tro fortelleren i Englebarnbøkene. Kvinner er nemlig ikke interessert i idrett i det hele tatt: «*Mor og sport? Hun som ikke visste forskjell på fotball og håndball! Bare tanken var ekkel. Det måtte ha gått helt rundt for henne.*»³²⁵ Da Paul forteller om sine dårlige opplevelser med å klatre i tau i kroppsøvingen, kommer moren og faren med helt ulike løsninger på problemet. Faren mener, i

318 Leer-Salvesen, 1994:64

319 Leer-Salvesen, 1994:27

320 Leer-Salvesen, 2000:47

321 Ewo, 2007:227

322 Hellstenius, 2003:11

323 Leer-Salvesen, 2000:30-31

324 Leer-Salvesen, 2000:68

325 Leer-Salvesen, 2000:10-11

likhet med vaktmesteren på skolen, at Paul må lære seg en idrett. Moren har et annet forslag: «-Skal vi søke om at gutten får fri gym?»³²⁶ Farens løsning er den som vinner igjennom, men Pauls venninne er skeptisk til at Paul skal lære seg å støte kule: «- Æsj, sa Silje. - Kule? Skal du begynne med sport og kaste en sånn jernkule? Det er det kvalmeste jeg har hørt!»³²⁷

Som jeg har sett på tidligere, er jentene i mitt materiale med på stort sett de samme aktivitetene som guttene i kroppsøvingsundervisningen. Men er det noen idrettslige aktiviteter som er forbeholdt jentene? I følge Terje i *Pitbull-Terje blir ond* er det i hvert fall noen idretter som tiltrekker seg flere jenter enn andre:

«- Vi får prøve en hobby der det er masse jenter med...
Et frekt glis brer seg i kinnene til Terje.
- Synkronsvømming? Turn? Hester?»³²⁸

I *Englebarn i tau* hører vi at jenter i tillegg danser ballett. Dans er helt i orden for jentene å drive med, men ikke for guttene. I *Historien om Glenn Anton* er det tydelig at de eneste guttene som bør danse, er de som er homofile: «Murerslaskene fokket opp stemningen og sa at vi tømrere burde lære å danse fordi alle homser burde kunne danse.»³²⁹ Det er tydelig i mitt litteraturutvalg hva som er jentenes viktigste rolle i idrettsammenheng – de skal heie på guttene. Og for jentene i *Alt jeg ser er sant*, er det ikke noen ulempe om de tar seg godt ut mens de gjør det: «Når jeg reiser meg, ser jeg at noen av jentene fra klassen har stilt seg opp ved målstreken og later som om de er amerikanske cheerleaders. De hopper opp og ned og veiver med armene. Selv på 60 meters avstand kan jeg se brystene duve under stramme singlets.»³³⁰ Da Markus i *Markus og den store fotballkjærligheten* dagdrømmer om å være god i fotball, er tribunen fylt med jenter: «Et par småjenter viftet med en plakate der de hadde skrevet «MARKUS ER BEST».»³³¹ Også i skolekampen som Paul spiller i *Englebarn i mål*, er det jenter på sidelinjen. Da Paul redder ballen fra å gå i mål, får han følgende reaksjon fra jentene: «Jentene hylte og vinket som om jeg var en helt.»³³² I *Englebarn i tau* tar jentene del i heiagjengen mot sin egen vilje. Denne gangen er det nemlig bare de jentene som har «vanlig grunn» som heier: «Noen lærere satt på tribunen og frøs sammen med de jentene som hadde V.G. De prøvde å heie. Men det er ikke lett å heie når en er søkkvåt. De satt og lengtet tilbake til

326 Leer-Salvesen, 1994:75
327 Leer-Salvesen, 1994:72
328 Eriksen, 2007:27
329 Soltvedt, 1997:73
330 Bredeesen, 2007:25
331 Hagerup, 1999:88
332 Leer-Salvesen, 2000:63

klasserommet.»³³³ Grunnen til at jentene driver med andre aktiviteter, er kanskje at de blir sett på som svakere enn guttene. Fiona Dowling bruker følgende sitat i sin artikkel³³⁴ for å vise at jentene framstilles som svakere enn guttene i *Englebarn i tau*: «Knut siktet etter rumpa på jentene. De skrek når han traff. [...] Da Knut hadde truffet alle jentene på det andre laget i rumpa, var timen slutt.»³³⁵ Dowling påstår også at jentenes kropp er seksualisert i denne boka. Hun forklarer det med at guttene ser på dem i dusjen, og at de er opptatt av puppene deres.³³⁶ I boka med samme navn mener Bobben jentene selv må stå ansvarlige for at guttene forsøker å kikke på dem i dusjen. Han tror nemlig at jentene ønsker å bli sett nakne: «Hadde Bobben rett? Ville de bli sett nakne? Vi var ikke helt sikre. Prektige Lise? Ville hun at vi skulle spionere? [...] Eller Tara? Jeg tenkte på Tara med de grønne øynene. Hun som aldri sa noe. Bare stirra i pulten når noen så på henne. Tara. Ville hun at vi skulle... At jeg...»³³⁷

For guttene i mitt utvalg er det tydelig at det å bli sammenliknet med jenter, er noe negativt. Mye av mobbingen i bøkene går ut på nettopp dette. I *Markus og den store fotballkjærligheten* blir hovedpersonen mobbet av Reidar foran læreren og resten av guttene i klassen: «- Jo, lærer, sa Reidar alvorlig. - Du skjønner det at Marken er ei jente.»³³⁸ Reidar er frampå igjen etter at læreren har valgt at Markus skal være konge i kanonballkampen: «- Der går Dronningen, hvisket Reidar.»³³⁹ I *Englebarn i tau* blir Paul mobbet fordi han har hvite gymsokker: «slike som jentene brukte når de danset ballett.»³⁴⁰ I *XXL* er det ikke medelevene som står bak mobbingen. Her er det læreren som tydeligvis ikke er redd for å si hva han mener om at Bud ikke vil hoppe bukk: «Jeg tror at du har bly i ræva, Bud Martin. Det kan ikke vare noen annen grunn til at du oppfører deg som en ynkelig frøken»³⁴¹

Kjønnsrollemønsteret i mitt utvalg av barne- og ungdomslitteratur må i aller høyeste grad sies å være stereotyp. Jeg kan ikke annet enn å håpe at litteraturen, også på dette området, bærer preg av å framstille en virkelighet som passer bedre med en tidligere tidsperiode enn vår egen.

333 Leer-Salvesen, 1994:78

334 Dowling, 2004

335 Leer-Salvesen, 1994:44 og 47

336 Dowling, 2004

337 Berggren, 1999:15-16

338 Hagerup, 1999:11

339 Hagerup, 1999:14

340 Leer-Salvesen, 1994:17

341 Ewo, 2007:227

4.9 Er det det dokker kaller han?³⁴²

I artikkelen «skolen er no´ dritt. Lærer´n er en klisje.» finner Aspås og Sverdrup at lærerne ofte er omtalt som «læreren» eller «frøken». Hvis elevene bruker navnet deres, er det gjerne etternavnet. Elles finner de at kallenavn er hyppig brukt.³⁴³ Alle disse tre måtene å omtale læreren på finner også jeg i mitt materiale. Kun i tre bøker blir læreren omtalt med «læreren» eller «gymlæreren». I *Hysj-hysj!* blir utvalges eneste kvinnelige lærer omtalt som «frøken». Det som tydeligvis er mest vanlig blant elevene er å bruke lærerens etternavn. I motsetning til meg, finner Aspås og Sverdrup hyppig bruk av -sen navn.³⁴⁴ Jeg har nemlig ikke funnet en eneste lærer med dette suffikset i etternavnet. Det som derimot er påfallende i mitt utvalg, er at flere av etternavnene kun har en stavelse. Vi møter for eksempel Vang, Skog og Vold. Det kan være nærliggende å lure på om dette kan ha noe å gjøre med at disse lærerne underviser i nettopp kroppsøving. Anne-Mette Vibe skriver i sin artikkel om den ordknappe kroppsøvingslæreren³⁴⁵, og det kan se ut som om denne ordknappheten kan ha gitt seg utslag også i lærerens navn.

Der elevene kun bruker etternavn, bruker fortellerne gjerne lærer eller gymlærer foran, som en form for tittel: «gymlærer Valen» og «svømmelærer Vold». I kun fire tilfeller får vi vite hva læreren heter til fornavn. Det virker som om fortelleren bruker begge navn i mer formelle situasjoner. I *Kanskje kommer aldri* skriver blant annet læreren under med «Bjørn Kvale» i et brev hjem til hovedpersonens mor, og Vang blir av fortelleren omtalt med begge navn første gang Paul i *Englebarn i tau* skal ha han i kroppsøving selv: «Vi gikk i sjette og skulle ha første time med den største av alle gymlærere: Kurt Teodor Vang.»³⁴⁶ Det er bare i *Full krig!* at elevene utelukkende kaller kroppsøvingslæreren ved fornavn: «Nils Arne er klasseforstanderen vår. Vi har ham i norsk, matte og gym.»³⁴⁷ I *Kunsten å inhalera* endrer måten læreren omtales på i løpet av historien. I begynnelsen blir han konsekvent kalt for enten «svømmelærer Fjæra» eller «gymlærer Fjæra». Etter at læreren har kjørt hovedpersonene hjem fra svømmetrening, får vi for første gang høre fornavnet hans. Læreren er ung, og det kan se ut som om hovedpersonen er litt fascinert av han. I bilen hjem får hun låne hanskene hans: «Eg vinkar før eg spring opp mot huset. På trappa stoppar eg og luktar på hendene mine. Dei luktar som Fjæra. Som Halvor.»³⁴⁸ Etter hvert som Anette blir mer og mer

342 Overskriften er et sitat hentet fra *Historien om Glenn Anton*, Soltvedt, 1997:91

343 Aspås og Sverdrup, 2002

344 Aspås og Sverdrup, 2002

345 Vibe, 2000

346 Leer-Salvesen, 1994:13

347 Hellstenius, 2003:5

348 Røssland, 2001:43

kjent med læreren, går fortelleren over til kun å omtale han som «Halvor».

Kun to av lærerne i mitt litteraturutvalg omtales ved kallenavn. I *Blodig alvor* går kroppsøvlingslæreren under navnet «Eiffeltårnet», mens læreren i *Historien om Glenn Anton* har fått tilnavnet «Sjefsterroristen». I en elevsamtale kommer det fram at de andre lærerne ikke kjenner til dette kallenavnet:

«- Kommer du overens med lærerne?

- Ja, men eg liker ikkje Sjefsterroristen.

- Sjefsterroristen?

- Ja, eg mener gymlerer Løken. Då lo Sagen så han ristet.

- Er det det dokker kaller han?

- Ja

- Ja, det var et passende navn, det må eg si.»³⁴⁹

Kroppsøvlingslæreren i *Englebarn i tau* har tydeligvis noen kallenavn han også. Fortelleren kjenner til disse, men han bruker dem ikke selv i teksten: «*De kalte deg Jernmann og Friluftsmann.*»³⁵⁰ Disse navnene spiller på at Vang selv liker å være fysisk aktiv. Er dette også tilfellet med de andre kroppsøvlingslærerne i utvalget mitt?

4.10 En ren sjel i en ren kropp³⁵¹

Flertallet av kroppsøvlingslærerne i skolen er nok opptatt av å holde seg i form og være fysisk aktive. Dette ser i stor grad ut til å gjelde kroppsøvlingslærerne i de barne- og ungdomsbøkene jeg har undersøkt også. Da fortelleren i *Englebarn i tau* ser tilbake på læreren sin etter mange år, er sunnheten og aktivitetsnivået til Vang noe av det han husker: «*Så redd jeg var for deg, gymlerer Vang! Jeg vet ikke hvor du er nå. Du lever sikkert, så mye surmelk og korn og vitaminer og tran som du har spist. Så mange ganger som du jogget Bymarka rundt og hoppet i sjøen både sommer og vinter.*»³⁵² Innerst inne håper fortelleren på at Vang ikke lenger er så mye «Mann» som han en gang var: «*Men jeg håper du er blitt krokete og gammel og har fått gikt og har mistet alt håret. At kroppen din er blitt skjev. At den verker og svir og gjør like vondt som det gjorde for dem du plaget da jeg gikk på skolen.*»³⁵³ I tillegg til å være lærer har tydeligvis Vang en interesse i fotball. Han

349 Soltvedt, 1997:91

350 Leer-Salvesen, 1994:8

351 Ewo, 2007:50

352 Leer-Salvesen, 1994:7-8

353 Leer-Salvesen, 1994:8

melder seg i hvert fall frivillig til å trene skolelaget i *Englebarn i mål*. At han stiller opp som trener på fritiden, har han til felles med læreren i *Kunsten å inhalera*. Halvor Fjæra har selv vært aktiv svømmer, og han er trener for den lokale svømmeklubben ved siden av jobben som lærer. Også læreren til Tjukke-Knut ser ut til å være en aktiv mann. I *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* er han ute og jogger.

Læreren i *Kanskje kommer aldri* er den eneste jeg finner som virker utrent. Det kan i hvert fall virke sånn ut i fra hvordan fortelleren beskriver han: «*Jeg kunne bedt ham om å ta seg noen runder i gymsalen selv. Latt ham trave rundt med den tunge kroppen, se den digre magen velte seg utover bukselinningen.*»³⁵⁴

To av lærerne som jeg møter i mitt litteraturutvalg, ser ut til selv å være aktive i kroppsøvingstimene. Dette er en stor kontrast i forhold til de resterende lærerne som helst ser ut til å stå på sidelinjen og rope kommandoer. I *Historien om Glenn Anton* byr læreren på seg selv og danser foran elevene, om enn med noe vekslende hell: «*Sjefsterroristen så helt vill ut der han sto og demonstrerte og steppet. Det så nesten ut som om han var jævlig pissetrengt. Han var like grasiøs som en sekk med kløyvet ved.*»³⁵⁵ Vi kan også lese at læreren til Glenn Anton er med elevene da de er ute å jogger, og siden han er den som jogger først, er det jo nærliggende å tro at han er i rimelig god fysisk form. I *Full krig!* deltar også læreren i aktiviteten sammen med elevene sine. Det er tydeligvis noe han har for vane: «*De siste ti minuttene var Nils Arne hauk. Det hadde aldri skjedd at han ikke klarte å ta oss alle sammen før det ringte.*»³⁵⁶ At Nils Arne er sprek, kommer fram i beskrivelsen av hvor lett han klatrer opp og ned av tauene:

«*da begynte Bønna å klatre, med Nils Arne etter! Sekunder før det ringte, stanget Bønna hodet i gymsal-taket. Han var fem meter over gulvet hadde ikke flere steder å rømme til. Nils Arne dasket Bønna lett i foten. - Du er ute, sa han. I det samme ringte det ut. Nils Arne klatret ned og klappet i hendene.*»³⁵⁷

Nils Arne er opptatt av at elevene hans skal være mer ute. Han er frustert over at de stort sett sitter inne på fritiden. For han er skikkelige gutter ute og leker:

«- *En gjeng sveklinger og pyser! Det er det dere er, ropte Nils Arne. Det gjallet i betongveggene.*

354 Kjeldset, 2005:12

355 Soltvedt, 1997:73

356 Hellstenius, 2003:12

357 Hellstenius, 2003:15-16

- Dere har det altfor bedagelig!» buldret han. Nå sto han i guttegarderoben – kledd i barskt treningstøy – og stirret irritert på oss 6.-klasse gutter. Jeg syns særlig han skulte mot meg og bestevennene mine: Bønna, Petter og Eivind.

- Dere sitter jo bare inne! [...] Nils Arne var irritert. Bare fordi vi ville være inne i gymmen siden det sprutregnet ute!

- Dere trenger all den utetiden dere kan få, sånn som dere lever, ropte Nils Arne. [...]

Vi visste begge hva som kom nå. En tale vi hadde hørt mange ganger før:

- Dere glør på TV. Eller spiller kamp- og krigsspill på de derre maskinene deres! Da jeg var liten, lekte vi også krig. Ute! I regn eller snø.»³⁵⁸

Også læreren i *XXL* irriterer seg over det fysiske nivået til elevene sine. Han frustrerer seg over at de ikke ser ut til å bry seg like mye som han selv, med å være i bevegelse: «Vi hadde Valen i gym og han var dødelig intenst opptatt av at kroppene skulle være i bevegelse.»³⁵⁹ I løpet av vinterferien har Valen malt alle gymapparatene hvite; springbrettet, hesten, bommen og ikke minst bukken:

«- Det betyr renhet, ærede giddalause forsamling, sa han. - En ren sjel i en ren kropp i et rent rom på rene, hvite apparater. Det vil sette selv personligheter som dere i den rette stemningen slik at dere kanskje formår å yte det lille ekstra for at de slappe kroppene deres blir de hellige templene de burde ha vært. I den grad dere gidder å bry dere om slikt»³⁶⁰

Kroppspøvlingslærernes holdninger til det å være i fysisk aktivitet, ser ikke ut til å smitte positivt over på elevene deres. Snarere tvert i mot. Bud i *XXL* blir ikke motivert av de hvite gymapparatene: «at apparatene sto der og gliste hvitt mot meg – det tålte jeg dårlig. Jeg balanserte, klatret, spratt og hoppet dårligere enn før fordi de gjorde meg både rasende og fortvilet og enda mer ydmyket. Hvitheten ble en hån og skapte et hvitt sinne inne i meg.»³⁶¹

4.11 Gå utenom!

Barne- og ungdomslitteraturen i dag regnes ofte som senmoderne eller postmodernistisk. I artikkelen «Barndom i senmoderniteten» skriver Åse Marie Ommundsen at en klar tendens ved denne barne- og ungdomslitteraturen, er at grensene mellom barn, ungdom og voksen er i ferd med å viskes ut. Hun skriver at dette viser seg på to ulike måter. For det første finner hun en barnliggjøring av voksentilstanden, og på den andre siden en voksengjøring av barndommen.³⁶²

358 Hellstenius, 2003: 5-6

359 Ewo, 2007:50

360 Ewo, 2007:50-51

361 Ewo, 2007:51

362 Ommundsen, 2006

Ommundsen mener at barne- og ungdomslitteraturen skildrer voksne som fraskriver seg ansvar og «leker seg gjennom en utvidet ungdomstid».³⁶³ I mangel på tydelige og klare oppdragere, blir det i stor grad barnas oppgave å oppdra seg selv. Anne-Stefi Teigland³⁶⁴ mener at dagens forfattere stiller store krav til sine hovedpersoner. I artikkelen «Bokåret 2004. Fra uskyld til ansvar» hevder hun at hovedpersonene i stor grad må finne ut av problemene sine selv. De kan ikke vente seg hjelp fra voksne. Til tross for at dette kan være vanskelig for hovedpersonene, mener Teigland at disse tekstene har et viktig budskap: «*Det ligger urovekkende mye ansvar i en slik utvikling, men den rommer også håp: Det er mulig å greie seg med egne ressurser. Et viktig budskap i en vanskelig verden.*»³⁶⁵

Boka *Kanskje kommer aldri* kan stå som et eksempel på fraværende foreldre i mitt utvalg. Moren og faren til Teddy har akkurat flyttet fra hverandre, og Teddy bor hos moren sin. Hun er fraværende, og virker å ha mer enn nok med å ta vare på seg selv:

*«Ingenting var som før. Bare det at mamma ikke tok bilen ut til Olsens enke for å kjøpe inn vårblomster til verandaen. Slik hun pleide. [...] Jeg savnet å se mamma holde på der ute. Hendene hennes som knep bort visne blomster, lukte og stelte. Nå brukte hun ikke hendene til særlig annet enn å løfte kaffekoppen til munnen med jevne mellomrom. Og trakteren sto på hele tiden, det luktet nesten aldri mat på kjøkkenet lenger. Men sur, gammel kaffe, og av og til den brente lukten av svidd glass, de gangene hun hadde glemt å skru av trakteren. For det meste satt hun bare i sofaen på kveldene, i lyset fra den blå skjermen.»*³⁶⁶

Faren til Teddy virker lite engasjert i sønnens liv. Han flytter til Italia, og møter sønnen kun ved noen få anledninger:

«- Nå må du oppdatere meg, da. Teddy, sier han – nå må du fortelle ... om skolen, vennene, **fotballen...**
Jeg spiller ikke fotball, det er over to år siden jeg sluttet. Har han glemt det? Jeg traff jo aldri ballen, så hva var vitsen?
- Jeg spiller jo ikke fotball! sier jeg.
- Nei, du gjør kanskje ikke det lenger, jeg følger visst ikke helt med. Pappa ser forvirret ut.»³⁶⁷

Ved en anledning forsøker Teddy å snakke med faren om kroppsøvingundervisningen, men det virker ikke som om faren tar inn over seg det sønnen sier. Teddy forteller at kroppsøvingslæreren forventer at han skal dumme seg ut i timene. Faren som beskrives som en som «*stilte spørsmål*

363 Ommundsen, 2006:33

364 Teigland, 2006

365 Teigland, 2006:135

366 Kjeldset, 2005:15

367 Kjeldset, 2005:64

istedenfor å lytte»³⁶⁸, legger ansvaret over på sønnen: « - **Men gjør du det, da? Driter du deg ut?**»³⁶⁹ Teddy mener nok at moren heller ikke ønsker å ta innover seg problemene hans, at det er visse ting hun ikke ønsker å se: «*Moren min tror at sannheten er det hun ser. Og hører. Eller det hun vil se. Kanskje aller mest det.*»³⁷⁰ Da moren i slutten av boka omsider får vite hvordan kroppsøvingslæreren behandler Teddy, spør hun hvorfor han ikke har fortalt henne noe tidligere: «- *Nei... du har så mye annet...*»³⁷¹. Dette svarer mener jeg er et eksempel på at grensene mellom barnet og den voksne er visket ut. Her ser vi barnet som beskytter den voksne, og ikke det motsatte som burde vært tilfellet.

I *XXL* finner vi et eksempel på at de voksne bryr mer om sine egne behov enn barnas beste. Bud sine foreldre er opptatt av å realisere seg selv:

*«Foreldrene mine er naturister. Den som ikke vet hva det betyr, skal være lykkelig. Naturister tror at folk får bedre helse, bedre moral og et sunnere forhold til seg selv ved å gå nakne. De kalles også nudister. [...] Du skulle tro at jeg vente meg til det. Akkurat slik jeg har vent meg til de andre greiene deres – økologisk mat, lange foredrag om hvordan kloden vår kan bli renere dersom bare kuene promper mindre, lista som henger på kjøleskapet og viser alle tilsetningsstoffene i maten og hvilke sykdommer de kan gi deg. For ikke å snakke om den daglige treningen deres. De holder på ute på terrassen med ei matte og en diger, sølvfarget ball. De veksler på å rulle, skli, sitte og av og til falle av ballen. Dette gjør det nesten umulig for andre å oppholde seg på terrassen. De øvelsene som gir innsyn i kroppens fjernere avkroker blir i alle fall jeg pinlig berørt av. Du skulle tro at jeg etter hvert ikke så dette. At det kanskje ble komisk eller likegyldig. Jeg vet. Jeg burde sikkert ha ledd. I stedet rødmer jeg av å se faren min klippe gresset mens sola bruner den bare rumpa hans. Jeg grøsser når mora mi sitter naken i sofaen. Jeg orker ikke å tenke på at de lager middagen kun iført hud.»*³⁷²

Bud blir den voksne i familien, og han tar ansvar for sitt eget liv. Og skal vi tro fortelleren selv, synes han det er helt i orden. For som Teigland er inne på,³⁷³ ligger det et håp i det å styre sitt eget liv. Da Bud flytter inn i hybelen i huset til moren og faren, føler han at han får en ny start: «*Nå skulle jeg bestemme noe her i verden. Nå skulle jeg sette en startstrek og ta det første skrittet som var mitt eget.*»³⁷⁴ I motsetning til Bud er det ikke alle hovedpersonene i mitt litteraturutvalg som foretrekker å klare seg selv. Mange ønsker nok mer støtte hjemmefra når situasjoner oppleves som tunge og vanskelige. Teddy i *Kanskje kommer aldri* får hjelp av moren sin i slutten av boka, og det

368 Kjeldset, 2005:173
369 Kjeldset, 2005:173
370 Kjeldset, 2005:43
371 Kjeldset, 2005:173
372 Ewo, 2007:31-32
373 Teigland, 2006
374 Ewo, 2007:98

er tydelig at det er etterlengt: «*det kjennes utrolig godt at hun gjør dette her. For min skyld. Hun har bein i nesa så det holder! [...] Jeg går bort og gir henne en klem. Det er lenge siden.*»³⁷⁵

Men hva med kroppsøvingslærerne i barne- og ungdomslitteraturen? Er de tilstedeværende og ansvarlige voksne? Mange av lærerne jeg har møtt er ikke det. Som jeg har vært inne på tidligere i denne oppgaven, mobbes mange av hovedpersonene i kroppsøvingsundervisningen. Medelevene slenger høylydte kommentarer uten at læreren ser ut til å reagere. I *Markus og den store fotballkjærligheten* har læreren bestemt hvem som skal være konger på hvert av kanonballagene. Det skaper en del protester i elevgruppa, og elevene får tydeligvis lov til å uttrykke sin misnøye av læreren:

«-*Det går ikke an, lærer!*

- *Han klarer ikke å kaste ballen tilbake til oss engang!*

- *Han er jo like svak som Marken, jo!*

- *Og Markus Simonsen skal være Konge på det andre laget! ropte lærer Skog og blåste i fløyta.[...]*

- *Erru gæern, lærer?*

- *Marken kan ikke være Konge!*

- *Nei, det kan jeg ikke!*

- *Da må vi jo bare tape!*

- *Akkurat!*

- *Han er jo enda dårligere enn Per Espen!»*³⁷⁶

Lærer skog ser ut til å akseptere at noen av elevene mistrives i undervisningen hans. Det samme gjør læreren i *Kanskje kommer aldri*. Han aksepterer at hovedpersonen henges ut av medelever, og han bidrar selv til å forsterke problemet. De gangene Kvale ikke henger ut Teddy, overser han han totalt. En kroppsøvingstime blir Teddy sittende på benken i hele timen:

«*Jeg satt og ventet i garderoben, mens de andre herjet i dusjen. Plutselig sto Kvale der.*

- *Hvorfor dusjer du ikke?*

Jeg trakk på skuldrene.

- *Er ikke svett.*

Kvale ristet på hodet, og pekte mot dusjen.

- *Kom igjen, sa han. - Alle må dusje her.*

- *Jeg har jo ikke hatt gym! Jeg har bare sittet på benken.*

- *Spiller ingen rolle!*

Han pekte i retning dusjrommet.

- *Du glemte å bytte meg ut...*

- *Så du mener det er min feil?*

- *Nei...*

375 Kjeldset, 2005:180

376 Hagerup, 1999:13

- *Nei, akkurat! Du får lære deg til å si ifra, da, ikke sant? Så kanskje det blir din tur neste gang.»*³⁷⁷

Her ser vi nok et eksempel på at ansvaret flytter seg fra den voksne og til barnet. Læreren fraskriver seg avsvaret, og legger det over på eleven. Kvale er ikke den eneste av lærerne i mitt materiale som direkte overser elevene sine. Også Vang i *Englebarn i tau* gjør det. Paul har klatret opp i tauet og klarer ikke å komme seg ned. Etter å ha bedt Paul komme ned et par ganger, velger Vang en ny taktikk: «*Da var det som om Vang ikke så meg lenger. Han gav ordre om kanonball. [...]Og mens jeg hang der og trodde at jeg snart skulle falle og dø, suste ballen frem og tilbake under meg.»*³⁷⁸ I likhet med Kvale mangler også Vang evnen til å vise empati. Han klarer ikke å sette seg inn hvordan det oppleves for Paul å henge i tauet mens klassekameratene spiller kanonball under han: «*Jeg kjente at jeg ble rasende på ham. Han skjønnte jo ingenting! Han trodde jeg bare hang der oppe helt frivillig! Og jo sintere jeg ble, desto hardere holdt jeg fast i tauet. Kanskje det var derfor jeg ikke falt ned. Fordi jeg ble sint. Og den som er sint, blir sterk.»*³⁷⁹ Etter at Paul faller ned i hodet på Vang, ser vi også hvordan voksenrollen og barnerollen blir byttet om. Paul blir den voksne. Han ber om unnskyldning for at han har skadet læreren, og forsøker å forklare at det ikke var meningen. Vang derimot blir furten og truer med hevn: «*- Du må se å komme i trening til idrettsdagen, fortsatte han. - Da kreves det noe av deg også, vet du. På den dagen holder det ikke å bare ha det i hodet! Og det var et løfte i stemmen hans. Om hevn og straff. Om at dette bare var den første i en lang rekke gymtimer.»*³⁸⁰

Jeg har tidligere sett på hvordan hovedpersonene i barne- og ungdomsbøkene i mitt utvalg ofte mislykkes med aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen. Men det jeg ikke har skrevet noe om, er hva lærerne gjør for å lære elevene de ferdighetene de mangler. Lærerne i det fiktive universet har en metode som de tydeligvis holder høyere enn alle andre. De har tro på at om man bare gjentar den samme aktiviteten om og om igjen, så vil det til slutt gå. Ikke én gang i mitt materiale har jeg møtt en lærer som har forklart eller vist hvordan man skal utføre en øvelse. Igjen er ansvaret lagt på elevene. De må selv finne ut av hvordan de skal mestre øvelsene. Tjukke-Knut irriterer seg over lærerens undervisningsmetode: «*Å, kor eg hate hesten, gymsalen, dem som flire. Og læraren. Han som sei at eg sikkert klare det neste gang. Neste gang, neste gang.»*³⁸¹ Også i *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* må Knut finne ut av hvordan man svømmer på egenhånd. I en av illustrasjonene i denne boka ser vi hvordan læreren står med hendene godt festet på hoftekammen og ser på at Knut

377 Kjeldset, 2005:31

378 Leer-Salvesen, 1994:44

379 Leer-Salvesen, 1994:41

380 Leer-Salvesen, 1994:53

381 Nitteberg, 1995:10

sliter med å holde seg flytende.³⁸² I løpet av boka lærer Knut seg å svømme, men han forteller aldri dette til læreren: «*Eg late som ingen ting på skolen. Når vi har svømming står eg fortsatt i hjørnet mitt. Med teit kvit hetta og gul og svartprikate leopardbuksa.*»³⁸³ I stedet for selv å ta ansvar for at Knut blir svømmedyktig, leverer læreren ansvaret over til andre: «*Han lærar Vold har kobla inn PPT. Moder'n og eg er innkalt til samtale hos psykolog.*»³⁸⁴

Noen av lærerne i bøkene jeg har undersøkt, prøver å snakke med elevene sine om hva det er som plager dem. Læreren i *Pysa Katrine* er en av dem. Men det er nok ikke så lett å fortelle når læreren åpner samtalen på denne måten:

«- *Feiler det deg noe?*
Hun skvetter til og kikker opp. Læreren ruver over henne med armene i kors over den brede brystkassa.
- *Nei da, mumler hun og reiser seg raskt.*»³⁸⁵

Selvom læreren åpner for at Katrine kan fortelle hva som plager henne også senere i fortellingen, ser det nærmest ut som om han spør kun for å ha spurt. Han virker ikke komfortabel med situasjonen:

«- *Er det noe du vil snakke om?*
Katrine blir bare stående og se ned.
- *Problemer hjemme? På skolen? I gymmen kanskje? [...]*
Han sitter der fortsatt og venter på at hun skal si noe. Katrine rister på hodet. Han vil aldri forstå, han som er så tøff. Katrine kikker forsiktig opp på ham. Han ser ikke ut til å like seg noe særlig der han sitter. Men hun kan bare ikke fortelle ham om bukken som blir til et monster. Eller at han blir til et mangearmet uhyre. Han reiser seg fra benken og nøler litt.
- *Si fra hvis det er noe, mumler han før han går.*»³⁸⁶

I to bøker, *Full krig!* og *Historien om Glenn Anton*, finner jeg lærere som tar ansvar. I *Full krig!* kunne det gått riktig så galt med en av elevene dersom læreren ikke hadde reddet situasjonen. En av guttene har klatret fra tauene og over til jernbjelken som tauene henger i:

«- *Nei! Det er farlig! ropte Nils Arne.*
Men Bønna klatret videre. Det så skikkelig skummelt ut. Nils Arne så seg kjapt rundt og pekte på Petter, Eivind og meg.

382 Vedlegg 6
383 Nitteberg, 1996:61
384 Nitteberg, 1996:61
385 Dæhli, 1993:16
386 Dæhli, 1993:21-22

- Fort! Tjukkassen!

Vi grep den største og tykkeste gym-madrassen og slepte den raskt over gulvet. Bønna hang fortsatt i jernbjelken. Men brått mistet han grepet med den ene hånden og skrek:

- Jeg klarer ikke mer!

Nils Arne løp til og dro i tjukkassen han også.

I samme øyeblikk vi hadde fått madrassen på plass, slapp Bønna taket. Med et dumpt klask traff han tjukkassen og ble liggende. Nils Arne bøyde seg over ham.

- Gikk det bra.

Bønna svarte ikke.

- Er du skadet?

Jeg så at Nils Arne var engstelig.»³⁸⁷

Læreren i *Full krig!* viser både at han handler i situasjoner som krever det, og at han har omsorg for elevene sine. Han får hjelp av elevene, men han overlater ikke ansvaret til dem. Også læreren i *Historien om Glenn Anton* handler når han må. Han tar ved flere anledninger tak i bråket mellom murerne og tømmerne i kroppsøvingsskolen sin. Han ser problemet snarere enn å snu seg vekk. Selv ikke i garderoben er elevene overlatt til seg selv. Det oppstår tumult da noen av guttene tisser i gummistøvlene til klassekameratene, som i sin tur reagerer med å helle tisset over hodet på dem som har gjort det. Bråket varer helt til kroppsøvingslæreren stormer inn i garderoben:

«Sjefsterroristen kom løpende ned trappen og spurte oppkavet ka i helvete det var vi holdt på med. Då ble døren åpnet. Tømmerne så ut som om de var klare til å drepe. Men så så de Sjefsterroristen, og då ble det bråstopp.»³⁸⁸

Til tross for de to sistnevnte eksemplene, finner jeg klare postmodernistiske tendenser i den litteraturen jeg har undersøkt. Hovedpersonene må i stor grad basere seg på sin egen indre styrke for å takle problemene de står overfor. Men heldigvis er det sånn at når de ansvarlige voksenpersonene forsvinner fra barne- og ungdomslitteraturens fiktive univers, så dukker det opp andre hjelpere. I mitt materiale er disse hjelperne ofte andre barn eller ungdom som påtar seg voksenrollen. Søsteren til Maggan i *Hysj-hysj* kan stå som et eksempel på dette. Det er hun som trår til og får Maggan til å snakke om problemene sine. Søsteren gir seg nemlig ikke når Maggan sier hun ikke vil fortelle, hun velger ikke den letteste løsningen. Og ikke minst, hun evner å virkelig lytte til søsteren:

«Da stod Eline plutselig i døra. Hun så på meg. Spurte hva jeg drev med. Spurte hvorfor jeg hadde gymtøyet under det andre tøyet. Jeg sa at hun ikke skulle bry seg. At hun skulle pelle seg ut av rommet. At hun skulle ha seg vekk. At hun skulle ligge unna og la meg være i fred. Eline hørte ikke på meg. Hun ble bare stående. Jeg dyttet henne mot døra. Det nyttet ikke. Jeg slo henne med jakka mi. Eline stod like støtt. Hun rikket seg ikke en meter. Jeg ropte alle de stygge ordene jeg kunne

387 Hellstenius, 2003:17-18

388 Soltvedt, 1997:146

finne på til henne. Alle de stygge ordene prellet av på Eline. Hun stod like rolig, ga seg ikke, spurte og grov, ville ikke gi seg. Eline ville vite. Hun ville vite alt. Til slutt fortalte jeg det. Sa det rett ut sånn som det var. [...] Eline hørte på meg. Hun avbrøt meg ikke. Eline hørte på alt jeg hadde å si. Da jeg var ferdig med å snakke, la Eline armene sine rundt meg.»³⁸⁹

4.12 Med veltrent kropp og fløyte rundt halsen

Erlend Loe velger i romanen *Volvo Lastvagnar* å kalle en kroppsøvingslærer for: «den perverst energiske gymnastikklæreren».³⁹⁰ Denne karakteristikken passer godt også på flertallet av kroppsøvingslærerne jeg har møtt i barne- og ungdomslitteraturen. En myte om kroppsøvingslæreren som barne- og ungdomslitteraturen ser ut til å holde i hevd, er at læreren selv er veltrent og at han (for lærerne er som jeg har sett på tidligere helst menn) er opptatt av og fornøyd med sin egen kropp. Vang i *Englebarn i tau* går heller ikke av veien for å fremheve kroppen sin: «Plutselig sto Vang i døren og var høy og veldig levende. Han var sterk og mektig med åpen skjorte og hår på brystet. [...] Rundt halsen hadde han en lenke av gull og en fløyte i hvit snor.»³⁹¹ Vang er stolt av kroppen sin, og han er tydelig redd for at den skal bli skadet. Etter å ha fått Paul i hodet som en følge av taukltringen, konstaterer helsesøster at armen hans er brukket: «Vang lukket øynene. Den friske hånden hans strøk nedover siden og maven, som om han måtte kjenne etter om resten av den flotte, sterke kroppen hans var like hel. Han var jo så stolt av den.»³⁹² En av illustrasjonene i *Englebarn i tau* viser portrettbilder av tidligere kroppsøvingslærere på skolen. Disse portrettene viser at Vang ikke er alene blant kroppsøvingslærerne om å være maskulin og veltrent.³⁹³ Også flere av illustrasjonene i barnebøkene viser robuste og muskuløse lærere. Læreren til *Tjukke-Knut* er et eksempel på dette. Han har tydelig definerte muskler i overarmene og en kraftig overkropp.³⁹⁴

Det å være sterk blir vurdert positivt blant guttene i *Pysa Katrine*: «Alle guttene i klassen beundret den nye gymlæreren, for han driver med vektløfting.»³⁹⁵ Men en veltrent kropp er populært også hos jentene. I *Kunsten å inhalera* er det tydelig at kroppsøvingslæreren vurderes som svært attraktiv av mange av jentene, og hovedgrunnen til dette er, etter hva vi får vite, utseendet hans. Halvor Fjæra er

389 Viermyr, 1998:86,87,88, 90

390 Loe, 2005:91

391 Leer-Salvesen, 1994:19

392 Leer-Salvesen, 1994:51

393 Vedlegg 7

394 Vedlegg 8

395 Dæhli, 1993:17

nemlig «*utruleg vakker*». ³⁹⁶ Han er rett og slett «*litt for pen og ung til å vera lærar*». ³⁹⁷ Hovedpersonen mener dette er naturstridig: «*Det irriterer meg at han er så pen og har så blå augo. Lærarar skal ikkje vera sånn. Dessutan er han grei*». ³⁹⁸ I likhet med flere av lærerne i mitt litteraturutvalg ser Halvor Fjæra ut til å være opptatt av å se godt ut. Vi får blant annet høre at han er unaturlig brun. Hovedpersonen, Anette, er sikker på at dette er et resultat av solariumsbruk. Da Fjæra snakker med henne om røyking, er hun rask til å påpeke at det finnes flere farer enn nikotin: «- *Veit du at du kan døy av røyking? - Ja, og eg har høyrte rykte om at ein kan få hudkreft av å ta solarium.*» ³⁹⁹

Fjæras ønske om å ta seg godt ut, gir seg kanskje også utslag når det gjelder klær og utstyr. Vi får i hvert fall høre at han har ultralette joggesko «*med luftdempingar overalt*». ⁴⁰⁰ «*Viss det hadde vore meir luft pumpa inn i dei skosolane, hadde han neppe rørt underlaget i det heile. Det osar gymlærar av heile fyren.*» ⁴⁰¹ Og kanskje har fortelleren i *Kunsten å inhalera* et poeng? Kanskje er det typisk for kroppsøvingslærere å ha siste mote innenfor idrettsutstyr? Lærerne jeg har møtt i barne- og ungdomslitteraturen har nettopp det. I *Full krig* er læreren «*kledd i barskt treningstøy*». ⁴⁰² Læreren til Tjukke-Knut har «*Ny trikkå av året og fløyta i ei rød snor rundt halsen*». ⁴⁰³ Fløyte er en annen ting som kroppsøvingslærerne har felles. Så og si alle har fløyte rundt halsen. I *Tjukke-Knut* er det tydelig at læreren bruker denne fløyta hyppig. Faktisk så hyppig at fortelleren i boka erstatter ordet munn med en egen metafor: «*Læraren kom bort til meg med et vennlig smil i det stramme fløyte-hotellet.*» ⁴⁰⁴ Alle lærerne i mitt materiale har på seg treningstøy når de skal ha kroppsøvingsundervisning. Tjukke-Knut undres over hvorfor: «*Korfor skifte dem egentlig? Gymlærarar. Dem står jo stort sett stille heile timen. Blåse en del i fløyta og rope forholdsvis mykje. Man blir ikkje mykje svett av sånt!*» ⁴⁰⁵

Til tross for at kroppsøvingslæreren i *Kunsten å inhalera* er populær hos jentene, er han tilsynelatende ikke interessert i jenter selv. I boka får vi høre om hvordan han innleder et forhold til gutten Anette er forelsket i. For Anette er dette vanskelig å ta innover seg: «-*Kvifor måtte du kyssa*

396 Røssland, 2001:12

397 Røssland, 2001:26

398 Røssland, 2001:42

399 Røssland, 2001:41

400 Røssland, 2001:26

401 Røssland, 2001:39

402 Hellstenius, 2003:5

403 Nitteberg, 1995:47

404 Nitteberg, 1995:49

405 Nitteberg, 1995:49

han? Kvifor kyssa du Bobby? Han var min. Er du klar over kor lenge eg har vore forelska i han? Kvifor forførte du kjærasten min? Det er ekkelt. Motbydeleg!»⁴⁰⁶ Kroppsspråket til Fjæra viser at han heller ikke er fortrolig med at det hemmelige forholdet har blitt oppdaget: «Fjæra bøyer hovudet. Eg ser korleis blikket hans famlar over det flislagde golvet. Dei sterke, brune armane heng ned som taustumpar med hendene dinglande kraftlaust i endane.»⁴⁰⁷ Spesielt vanskelig er det nok for han ettersom han ikke har vært åpen om at han er homofil. Da Anette hisser seg opp og snakker høyt om at Bobby ikke er som Fjæra, ber han henne instendig om å dempe stemmen: «-Dempe meg? Kva er du redd for? Er du redd for at alle skal få veta at du er ein jævla homse.»⁴⁰⁸ Som jeg har sett på tidligere knyttes det i mitt litteraturutvalg negative konnotasjoner til begrepet «homse». Homofili er ikke forenelig med de maskuline egenskapene som står sterkt i skildringen av kroppsøvingsundervisningen. Jeg synes derfor det er overraskende og interessant at en av kroppsøvingslærerne i utvalget mitt selv er homofil. Gjennom sine skildringer av den fiktive læreren, Halvor Fjæra, får Invild Røssland fram et viktig poeng. Gode idrettsferdigheter og en muskuløs kropp er ikke forbeholdt hetrofile menn. Som leser opplever jeg Fjæra som maskulin, uavhengig av hans seksuelle legning. Røssland bryter tydelig med det mønsteret jeg har sett i de øvrige tekstene jeg har analysert, ved at homofili i *Kunsten å inhalera* ikke knyttes til svakhet og feminitet.

I beskrivelsene av kroppsøvingslærerne legger jeg merke til at flere av forfatterne har gitt lærerne visse svakheter. Trolig er dette gjort for å gjøre dem litt mer menneskelige, men det er også nærliggende å tro at det kan være gjort for å skape en sterkere antipati hos leseren. Hovedpersonen er den som skal ha leserens sympati, og for en barneleser er det da enklere hvis hovedpersonens motstander er desto mer usympatisk. I Englebarnbøkene er Vangs svakhet at han mister håret: «*Det eneste som ikke var sterkt på ham, var håret. Han hadde for lite og prøvde å skjule det. Han greide alltid noen strå på tvers over issen for å gjemme månen.*»⁴⁰⁹ I *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* latterliggjør Knuts oppfinnervenn, Nils, svømmelæreren. En voksen leser vil nok se Vold som en desperat mann midt i en 40-årskrise:

«Vi satt og så ut av vinduet. Han svømmelærer Vold kom joggandes forbi. 45. Nyskilt. Ny glorate joggedress.

- Se på han Vold, sa han Nils.

406 Røssland, 2001:118-119

407 Røssland, 2001:119

408 Røssland, 2001:120

409 Leer-Salvesen, 1994:19

- *No er han ute og luften dødsangsten.*

- *Ja, stakkars, sa eg.»*⁴¹⁰

Det aller vanligste svakheten til kroppsøvlingslærerne i mitt materiale, er at de er uintelligente. Framstillingen av lærerne understreker et poeng jeg har skrevet om tidligere; Det å være god i idrett ser ikke ut til å være forenelig med det å være intelligent. Philip Newth sine illustrasjoner i *Tjukke-Knut* understreker dette. Newth har tegnet kroppsøvlingslæreren med små øyne i et ellers stort ansikt. Øynene sitter tett og pupillene er plassert midt i dem. Dette gjør at læreren ser uintelligent ut.⁴¹¹ At de fleste av lærerne i bøkene jeg har analysert, ikke har evne til å se sine egne elever og sette seg inn i deres situasjon, er også et fordummende trekk, men aller tydeligst mener jeg denne svakheten kommer til uttrykk i lærernes språkbruk.

Selve situasjonen rundt kroppsøvlingsundervisningen vil naturlig være med på å påvirke lærerens språkbruk. Undervisningsrommet er stort og aktivitetene som utføres medfører ofte en del støy. Det krever at læreren i dette faget oftere enn andre lærere, er avhengig av høy stemme og evnen til å kunne gi korte og klare beskjeder. I barne- og ungdomslitteraturen er det derimot påfallende mye roping og kommandering fra kroppsøvlingslærerne. Så og si alt læreren sier i bøkene jeg har analysert, etterfølges av et utropstejn. Dette er et uttrykk for at lærerne bruker verb i imperativ. Imperativ er en verbmodus som er typisk ved bydeform, eller det de fleste av oss vil kjenne igjen som kommandering. I norsk er kravet til en setning at den skal inneholde minimum et verbal og et subjekt. Det eneste unntaket fra denne regelen er om verbalet består av et verb i imperativ. Da trenger man ikke å ha noe subjekt i setningen. Et eksempel på dette finner vi i følgende setning fra *Englebarn i tau*: «-Lag en rekke.»⁴¹² Denne setningen består kun av et verbal og direkte objekt. Ved å bruke verb i imperativ, kan man altså operere med kortere setninger. Og nettopp bruk av korte setninger, ser ut til å være karakteristisk for kroppsøvlingslærere i barne- og ungdomslitteraturen. De bruker i tillegg andre typer korte ytringer som vanligvis består av ett eller to ord. I *Pysa Katrine* reflekterer hovedpersonen over læreres språkbruk:

«Lange setninger vet han visst ikke hva er for noe. Det er akkurat som å høre han i gymsalen.

- *Kom igjen!*

- *Neste!*

410 Nitteberg, 1994:36

411 Vedlegg 1 og vedlegg 8

412 Leer-Salvesen, 1994:25

- *Litt mer fart! [...]*

Stakkars ungene hans. Hvis han har noen da? Tenk å ha en sånn far.

- *Hei, barn!*

- *Middag, NÅ!*

- *Lørdags-godt. Barne-tv. Sitt! Søndag, tur!»*⁴¹³

Jeg har i teoridelen vært inne på at bruk av ytringsord er mer vanlig i barne- og ungdomslitteratur enn det er i voksenlitteratur. Dette kommer spesielt tydelig fram i skildringene av kroppsøvlingslærerne. Ytringsordene sier noe om språkhandlingen til den som snakker, i dette tilfellet lærer Vang: «- *Til ribbene! ropte Vang. - Dere skal stå på hendene, skrek han.*»⁴¹⁴ Jeg har i dette sitatet uthevet ytringsordene. Vang er ikke den eneste som roper og skriker. Det ser ut til å gjelde de aller fleste lærerne i mitt utvalg. I *Pysa Katrine* kan Katrine også huske at: «*Læreren hadde brølt: Kom igjen!*»⁴¹⁵ Det er tydelig at lærernes kommandoer er høylydte. Brølet til Katrines lærer «*trenger gjennom rop og latter*»⁴¹⁶, og i *Kunsten å inhalera* får vi høre at læreren «*ropar så det gjev gjenlyd i symjehallen*».⁴¹⁷ I flere av bøkene kommer språkhandlingen fram også ved at replikken blir skrevet med versaler. Det er tydelig at Valen i *XXL* skriker følgende replikk høyere enn de øvrige: «-*NÅ HOPPER DU! skrek han.*»⁴¹⁸

Språkbruken til kroppsøvlingslærerne i barne- og ungdomsbøkene minner sterkt om militær språkbruk. Dette kommer klart fram ved flere tilfeller. I *Historien om Glenn Anton* hører vi at læreren jager elevene rundt «*med militær skriking*».⁴¹⁹ Også Vang i *Englebarn i tau* blir sammenliknet med en militær leder: «*Ordene hans smalt mellom veggene. Han kunne ha ledet en hel hær. Han hadde en stemme som gjorde at ingen kunne si nei. Det var uniform på den stemmen, med blanke knapper og striper.*»⁴²⁰ Sammenlikningene med det militæret strekker seg lengre enn til kun det språklige. Om elevene til Vang, får vi blant annet høre at de: «*marsjerte inn i gymsalen som en flokk soldater.*»⁴²¹, mens læreren i *Full krig* sammenlikner elevene sine med kommandosoldater. Denne læreren har forøvrig selv militær bakgrunn: «*Før Nils Arne ble lærer, var han flere år i*

413 Dæhli, 1993:21

414 Leer-Salvesen, 1994:24

415 Dæhli, 1993:7

416 Dæhli, 1993:16

417 Røssland, 2001:12

418 Ewo, 2007:53

419 Soltvedt, 1997:62

420 Leer-Salvesen, 1994:30

421 Leer-Salvesen, 1994:21

*militæret. Som løytnant eller major eller noe sånt.»*⁴²² Mye av handlingen i *Full krig* er lagt til en heimevernsøvelse som kroppsøvingslæreren deltar på.

Å være veltalende blir gjerne sett på som et uttrykk for at man er intelligent. Den som har ordet i sin makt, står sterkt i et kunnskapssamfunn. Kroppsøvingslærerne i mitt utvalg kan neppe regnes som å være veltalende. De roper ordrer til elevene sine, og klarer tydeligvis ikke å forklare dem hvordan øvelser skal utføres. Dette har en fordummende effekt. Det er kanskje ikke tilfeldig at det ene ordet under portrettbildene av kroppsøvingslærerne i *Englebarn i tau*, er skrevet feil? Her står det «*GYM LÆRERE*»⁴²³, og ikke «*GYMLÆRERE*» som er den korrekte skrivemåten.

Kroppsøvingslærerne i barne- og ungdomslitteraturen har nok et usympatisk trekk; flere av dem mobber elevene sine. Det kan se ut som om de fremhever seg selv ved å trykke elevene sine ned. I *Englebarn i mål* får vi vite at: «*Jernmann Vang elsket å pine tykke små gutter som ikke var flinke i gym!*»⁴²⁴ Kvale i *Kanskje kommer aldri* er ikke bedre. Han benytter seg av spydigheter til å henge ut elever som ikke mestrer aktivitetene: «*Kvale serverte spydighetene pent innpakket. Kalte oss småtasser og pingler, fikk de andre til å le. Inger-Lise og jeg var plutselig blitt klovnene i klassen. Siden Kvale lo av oss, var det liksom fritt fram for alle de andre også.*»⁴²⁵ Flere av lærerne i mitt materiale er morsomme på elevenes bekostning. De henger ut de svakeste elevene i faget og forsøker å høste latter fra de sterke elevene. Vang er en av disse lærerne, men han er samtidig nøye med at det ikke skal bli for mye latter og moro i undervisningen. Da hovedpersonen Paul gjør et mislykket forsøk på komme over bukken, får han denne tilbakemeldingen fra læreren: «- *Bedre lykke neste gang, sa han. Og da lo alle. Vang også. Han trodde visst de lo fordi han var morsom. Men så ble han morsk igjen. Gym skulle jo ikke være morsomt.*»⁴²⁶

Den læreren i mitt materiale som er desidert verst når det gjelder mobbing av elever, er Valen i *XXL*. Han kommer til stadighet med svært nedsettende kommentarer til hovedpersonen. Bud er som jeg har vært inne på tidligere, overvektig, og det er noe Valen ikke har tenkt til å la han glemme:

«- *For en masse den gutten har! sa Valen.*

- *Det ser ut som om han skal slåss med bukken i stedet for å komme seg over den, sa Valen.*

422 Hellstenius, 2003:8

423 Vedlegg 7

424 Leer-Salvesen, 2000:20

425 Kjeldset, 2005:30

426 Leer-Salvesen, 1994:30

- *Det ser ut som om du har rumpa både foran og bak, sa Valen.»*⁴²⁷

Og sånn fortsetter det. Valen har alltid en stygg kommentar på lager. De store problemene oppstår ikke før Bud motsetter seg Valen. Han nekter å hoppe over bukken, noe som provoserer læreren enormt. Da øker, om mulig, mobbingen i omfang. I et møte med skolens inspektør om konflikten mellom Bud og Valen, kommer det tydelig fram at ledelsen ved skolen er klar over hvordan Valen behandler elevene. Det ser derimot ut som om de aksepterer denne atferden, og forsøker å beskytte læreren den korte tiden han har igjen av yrkeskarrieren. Inspektøren ber Bud om å vise velvilje i kroppsøvingsundervisningen:

«- Han er en gammel fyr, sa Elias. - Han burde kanskje ikke hatt elever lenger. Men la meg spørre deg om ikke du kan la ham få det som han vil. Bare bruk noen av de andre apparatene og drit i dette med krigen og bukken og hvor provosert du blir. Husk på – det er bare et spill. Og av og til må vi spille spillet for å komme ut på den andre siden.

Han viste meg kalenderen.

*- Du ser selv hvor få uker det er igjen til ferien. Kan du ikke tenke deg å la den gammeldagse fyren få føle at han får viljen sin i de få timene som er igjen?»*⁴²⁸

Frykten for å miste autoritet er en svakhet som Valen har til felles med flere av kroppsøvingslærerne i barne- og ungdomslitteraturen. I den grad vi kan si at elevene har respekt for lærerne, er denne tilegnet gjennom å vise autoritet og makt. Valen er redd for å bli utfordret, fordi dette kan rive han ned fra pidestallen han har plassert seg selv på:

*«Plutselig handlet dette om mye mer enn en lærer og en elev som kranglet om å hoppe over en bukk. Det handlet om større saker. For Valen var det nok at ingen noensinne hadde utfordret ham sånn som jeg gjorde. Og jeg var ikke engang en av de elevene han respekterte – i den grad han respekterte noen av oss. Det var en fyr som han så på som en lat tjukkas som nå åpent sa «Nei!» til ham i hver time. Jeg tror at Valen kjente at han mistet de andres respekt. Han mistet autoriteten sin. Han ble dratt ned fra lærer-tronen og ble nesten som en av oss. Og han fryktet at det kom til å spre seg hvis han ikke gjorde noe.»*⁴²⁹

427 Ewo, 2007:52

428 Ewo, 2007:164

429 Ewo, 2007:133-134

Det er kroppsøvingslæreren som regjerer i gymsalen, noe fortelleren i *Englebarn i tau* har helt klart for seg. Når det gjelder kroppsøvingsundervisningen må selv Gud tre til siden: «*Det var Vang som bestemte over gymmen.*»⁴³⁰ Vang liker ikke at noen blander seg i undervisningen hans, så da vaktmesteren på skolen foreslår at Paul skal få slippe å klatre i tau, får han klar beskjed: «*- Er det du eller jeg som har denne timen? spurte Vang. - Nei vel, da, sa vaktmesteren. Så gikk han. Han kunne jo ikke gjøre noe for meg likevel. Ingen kunne gjøre noe med en gymlærer. Han har mer makt enn statsministeren.*»⁴³¹

Nok et usympatisk karaktertrekk ved kroppsøvingslærerne i barne- og ungdomslitteraturene, er at de takler motstand dårlig. Vang i Englebarnbøkene blir som jeg har vært inne på, hevngjerrig da hovedpersoner treffer han i hodet på vei ned fra tauet, og Valen i *XXL* er ikke det spor bedre. Som hevn for Buds oppførsel i kroppsøvingstimene, melder Valen han på et idrettsshow i skolens regi. Her er det meningen at Bud skal delta i bukkhopping. Dette er for meg en tydelig hevnhandling. Valen ønsker å se eleven dumme seg ut foran et enda større publikum enn det han har i kroppsøvingsundervisningen. Bud stiller på showet, men nekter også her å hoppe da det blir hans tur. Denne episoden framhever nok et svakhetstegn hos læreren. Han evner ikke å kontrollere sitt egen sinne og mister besinnelsen totalt:

«*Da var det Valen grep en megafon og fortsatte å kommandere meg til å komme meg over Bukken. Da jeg ikke rørte meg, begynte han å skjelle meg ut. - Din forspiste okse av en drittpølse! Kom deg over apparatet nå, ellers skal jeg personlig plante foten min i den feite ræva di og sparke deg over. [...] Jeg tror at du har bly i ræva, Bud Martin. Det kan ikke være noen annen grunn til at du oppfører deg som en ynkelig frøken, din lort, din dritt, ditt kjøttberg av et menneske. Din biologiske minusvariant. Du burde ha vært skutt!*»⁴³²

Bildet som blir tegnet av kroppsøvingslærerne i barne- og ungdomslitteraturen, er ikke flaterende. Hovedpersonene er heltene i historiene, og de blir framstilt på en måte som vekker sympati hos leseren. Kroppsøvingslærerne blir framstilt tilsvarende negativt. De er skurkene som gir hovedpersonene motstand, og det understrekes ved at de har en rekke usympatiske karaktertrekk. Fortelleren i *Englebarn i tau* lurer på om kroppsøvingslæreren noen gang ser seg tilbake og angrer på oppførselen sin overfor elevene: «*Det finnes noen som blir kloke og snille når de blir gamle.*

430 Leer-Salvesen, 1994:41

431 Leer-Salvesen, 1994:36-37

432 Ewo, 2007:227

*Kanskje du er en av dem? Kanskje du skjønner litt mer av hvordan små tykke gutter har det nå? Da håper jeg du angrer.»*⁴³³ Til tross for at de fleste av kroppsøvlingslærere i barne- og ungdomslitteraturen framstilles som uintelligente og maktsyke, så finnes det en spe trøst. Fortelleren i *Tjukke-Knut* mener nemlig at det: «*finnes til og med lærara med menneskelige trekk.»*⁴³⁴

433 Leer-Salvesen, 1994:8

434 Nitteberg, 1995:13

5.0 Avsluttende refleksjoner

For en tid tilbake leste jeg en stripe fra tegneserien *Tommy og Tigeren* i avisa. I denne stripa blir Tommy truet av klassens bølle med at han «skal få smake asfalt i tredje time». Og hva skal elevene ha i tredje time? «*Terrorøvelser i kommunal regi – også kalt gym.*»⁴³⁵ Det er nok mange av hovedpersonene jeg har møtt i dette masergradsarbeidet som kunne ha kjent seg igjen i denne beskrivelsen av faget, for det er levnet lite tvil om at de aller fleste av hovedpersonene har et negativt forhold til kroppsøving. Og det er kanskje ikke så rart. De har maktsyke lærere med svært dårlig evne til å vise empati. Aktivitetene de får prøve seg på er gjerne ensidige, og de har en vanskelighetsgrad som gjør at få av hovedpersonene opplever noen form for mestring. Og elevene som ikke mestrer, blir åpenlyst mobbet av både medelever og lærere. De færreste ville vel trivdes i denne typen undervisningsmiljø. Men hvorfor blir faget så negativt framstilt i barne- og ungdomslitteraturen?

At det er nettopp barne- og ungdomslitteratur jeg har analysert, kan i seg selv være en grunn til den negative framstillingen. Som jeg har sett på tidligere har denne litteraturen ofte redundante trekk. Personene har sjelden kompliserte personligheter. De er gjerne enten helter eller skurker. For at leserne skal få sympati med hovedpersonene, så må deres motstandere være tilsvarende usympatiske. Kroppsøvlingslærerne blir i mitt litteraturutvalg ofte satt i skurkerollen. De negative trekkene deres blir forstørret, og fremstillingen av lærerne nærmer seg karikaturer. Synsvinkelen i bøkene jeg har tatt for meg, er utelukkende lagt til hovedpersonene. I litteratur for voksne er det langt mer vanlig at synsvinkelen skifter i løpet av fortellingen. Det åpner for at leseren kan se hendelser fra ulike sider, noe som vil gjøre at han eller hun lettere kan få en bedre forståelse av hvorfor de ulike personene handler som de gjør. For hva tenker egentlig gymlærer Vang? Og hvordan trives Valen i jobben? Hva er deres motivasjon når det gjelder å velge aktiviteter i undervisningen? Og kan vi stole på at fortelleren gir et riktig bilde av situasjonen? Er det en pålitelig forteller? I voksenlitteraturen hadde kanskje disse lærerne kommet til ordet, og framstillingen kunne da vært mer nyansert enn den er i barne- og ungdomslitteraturen. Kanskje er bildet som tegnes av kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslæreren i skjønnlitteratur for voksne, helt annerledes enn det jeg finner i min undersøkelse?

Bøkene jeg har undersøkt har en tydelig «hjem – ut – hjem – struktur», hvor «ut-delen» består av

435 *Tommy og Tigeren* er skrevet og tegnet av Bill Watterson, se vedlegg 9

problemene hovedpersonene opplever i kroppsøvingstimene. Manglende mestring eller mobbing er de problemene som forekommer hyppigst. Barnelitteraturenes tilbøyelighet til å ende godt viser seg ved at hovedpersonene som regel mestrer den aktiviteten de har hatt vansker med i slutten av boka. De blir sterkere av utfordringene de har hatt, og kommer ut av det med nye ferdigheter og/eller ny innsikt. At kroppsøvingstimene nettopp representerer den delen av fortellingen der helten skal møte motstand, har trolig noe å gjøre med hvordan dette faget blir framstilt. For at motstanden skal bli betydelig, blir de negative sidene ved faget forstørret. Bukken blir høyere og høyere, og kanonballen treffer hardere for hver gang. Jo mer helten mislykkes, jo mer underholdende ser dette ut til å være for medelever og lærer. Hvis lærerne hadde blitt mer positivt framstilt, ville ikke helten fått den samme motstanden, og neppe heller like mye sympati fra leseren. Og leseren hadde nok ikke gledet seg like mye over en lykkelig slutt om ikke prøvelsene helten hadde vært i gjennom var tøffe.

«Å, som jeg hatet gym!»⁴³⁶ kan vi lese i *Englebarn i tau*. Denne fortelleren er ikke alene om å «hate» kroppsøvingfaget. På den andre siden hører vi i *Hysj-hysj!* om Maggan som «elsker» kroppsøving. «Å hate» og «å elske» er sterke uttrykk, og det er påfallende at mange av fortellerne bruker nettopp disse uttrykkene når de skal beskrive hovedpersonens forhold til faget. Det er kanskje typisk ved barnelitteratur? Denne litteraturen kjennetegnes ved tydelig bruk av kontraster. Ytterpunktene på skalaen benyttes heller enn det som befinner seg midt i mellom. Jeg finner flere eksempler på sterk kontrastbruk i mitt litteraturutvalg. Personene er som tidligere nevnt, gode eller onde, og hovedpersonene enten mestrer eller mislykkes med aktivitetene. Vi hører sjelden om noen som presterer gjennomsnittlig. I så og si alle tekstene får vi høre om elever som mestrer aktivitetene uten problemer. Disse blir tydelige kontraster til hovedpersonene som mislykkes. Men kanskje kan det også være flere grunner til at hovedpersonene elsker eller hater kroppsøving?

Kroppsøving er for mange et emosjonelt fag. Det å være god i idrett, blir ofte sett på som viktig når det gjelder å hevde seg i skolens sosiale hierarki. Kroppsøvingstimene blir en sentral arena for å måle disse ferdighetene. Synligheten i faget er stor, og elevene måler seg mot hverandre for å se hvem som mestrer de ulike aktivitetene best. En dårlig matematikkprøve kan man enkelt gjemme i skolesekken, men det er ikke like lett å skjule at man ikke mestrer kanonball eller tauklating. Min erfaring etter flere år som kroppsøvingslærer, er at elever gjerne har et sterkt forhold til kroppsøvingfaget. Enten så liker de det godt eller så liker de det ikke. Og i likhet med funnene jeg

436 Leer-Salvesen, 1994:7

gjør i denne undersøkelsen, har det en klar sammenheng med i hvor stor grad elevene mestrer innholdet i faget. Min oppfatning er derimot at det er langt flere elever som trives i kroppsøvfingsfaget enn de som mistrives. Dette gjelder derimot ikke i barne- og ungdomslitteraturen jeg har undersøkt. Der er det en klar overvekt av hovedpersoner som mistrives i kroppsøvfingsundervisningen. Hva kan det komme av? Kan det ha noe å gjøre med forfatternes egne opplevelser med kroppsøvfingsfaget? Hva slags forhold har de som har skrevet bøkene selv til kroppsøving? Er det sånn at forfatteren bak Englebarnbøkene, Paul Leer-Salvesen, selv ikke kom over bukken, mens Marianne Viermyr som har skrevet bøkene om Maggan, gjorde det? Ikke vet jeg, og det har heller ikke vært mitt mål å finne det ut i dette arbeidet. Jeg har hatt fokus på tekstene snarere enn forfatterne, men det er en interessant problemstilling som det kunne vært spennende å finne mer ut av.

I artikkelen «Skolen er no´ dritt, lærer´n er en klisjé»⁴³⁷ skriver Berit Aspås og Kari Sverdrup om hvordan skolen framstilles i nyere norsk barne- og ungdomslitteratur. I sin undersøkelse har de funnet at framstillingen av skolen er sammenfallende med beskrivelser av norsk skole på 50- og 60-tallet. Hovedpersonenes øvrige liv ser derimot til å foregå i en tid som er tilnærmet lik vår egen. Jeg finner det samme i min undersøkelse. Mange av bøkene jeg har tatt for meg beskriver en skolehverdag som jeg ikke kjenner meg igjen i. Flere av aktivitetene i kroppsøvfingsundervisningen er gode eksempler på dette. Bukkhopping og taukltring er to aktiviteter som jeg mener nesten er fraværende i dagens undervisning. Og jeg tror og håper at undervisningen er langt mer allsidig enn det jeg finner i barne- og ungdomslitteraturen. Det samme kan sies om lærernes undervisningsmetoder. Men hvorfor er det da sånn at tiden tilsynelatende har stått stille i gymsalen? Igjen er det nærliggende å vende seg mot forfatterne. De beskriver tydeligvis dagens samfunn med mobiltelefoner, sykkelcomputere, e-post og tver med Canal+. Det er kun skolehverdagen som skiller seg ut med å være gammeldags. Kan det være sånn at forfatterne beskriver sin egen skoletid? Skriver de om kroppsøvfingsundervisningen slik de selv husker den? I så fall kunne det vært interessant å vite hvordan skolebarn i dag opplever disse beskrivelsene. Kjenner de seg igjen i dem, eller ser de på dem som gufs fra fortiden?

I denne undersøkelsen har jeg sett nærmere på både barnebøker og ungdomsbøker. De ser ut til å ha mange sammenfallende trekk, men på ett punkt skiller de seg fra hverandre. Barnebøkene gjør mer bruk av humor som virkemiddel enn det ungdomsbøkene gjør. Temaene som blir tatt opp i bøkene

437 Aspås og Sverdrup, 2002

er alvorlige. Vi leser om barn som blir mobbet og som føler seg utenfor. For mindre barn kan dette være vanskelige temaer å lese om, og i så måte kan humor være et viktig virkemiddel. I romanen *En komikers oppvekst* skriver den svenske forfatteren og komikeren, Jonas Gardell, om det å bruke humor for å takle sorg: «Humor er å mane bort sorgen. Når jeg spøker om barndommen ler vi lettet, siden vi tross alt overlevde. Så lenge vi ler er vi ikke overvunnet.»⁴³⁸ Humor kan gi leseren en viss avstand til det som formidles, og for unge lesere kan dette være nødvendig for at lesingen ikke skal gi for stor følelsesmessig motstand. Humoren blir en form for forsvarsmekanisme. To av barneøkene, *Lisa gikk til skole eller omvendt* og *Pysa Katrine*, bruker ikke humor på samme måte som de andre barneøkene. Det gjør at disse økene virker mer alvorlige til tross for at de tar opp akkurat de samme temaene som de øvrige økene. En kan spørre seg om framstillingen av kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren er påvirket av at tekstene er humoristisk skrevet. Er lærerne ekstra dumme og maktsyke fordi det gir en komisk effekt? Og blir hovedpersonenes manglende mestring overdrevet for å skape latter hos leseren?

Våre forestillinger om kroppsøvingsfaget er sosialt konstruerte. Skjønnlitteratur spiller en rolle i denne konstruksjonen. Vi er daglig omgitt av våre egne og andres historier, og disse historiene har innvirkning på oss. Det finnes visse myter om kroppsøving som trolig preger de skildringene barne- og ungdomsbokforfatterne gir av faget. Kroppsøving er et praktisk fag, og er det ikke sånn at praktiske fag har litt mindre verdi i skolekulturen? For er egentlig det man lærer i kroppsøving nødvendig? Hvilken nytte har man i livet av å være god til å spille kanonball eller klatre i tau? Er det ikke viktigere at de unge heller blir gode til å lese, skrive og regne? Og hva med kroppsøvingslæreren? Han eller hun er nok god i idrett, men har vel neppe spesielt gode pedagogiske eller akademiske evner? Det trengs kanskje heller ikke? For det krever vel ikke så mye å dele klassen inn i to lag og kaste ut en ball?

Jeg er overhodet ikke enig i påstandene over, men jeg har en forestilling om at noen av disse mytene om kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren fortsatt lever i dag. Og de har kanskje vært med på å påvirke de negative skildringene jeg finner i barne- og ungdomslitteraturen? For det er jo påfallende at skildringene forfatterne gir, er såpass like. Skildringene har nok utgangspunkt i visse «sannheter» som vi i vårt samfunn tar for gitt. Forfatterne bryter ikke med de veletablerte mytene, de er heller med på å videreføre dem. Barne- og ungdomslitteraturen er en del av barns fellessosialisering, og litteraturen kan i så måte være med på å påvirke de forventningene barn har til kroppsøvingsfaget.

438 Gardell, 2000:45

Men har så en undersøkelse av hvordan kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren framstilles i barne- og ungdomslitteraturen noen verdi utover å synliggjøre veletablerte myter om faget? Kan mine funn være med på å kaste lys over dagens debatt om kroppsøving og lærerprofesjonen? Jeg mener det. Gjennom å lese disse skildringene, har jeg fått økt bevissthet rundt min egen praksis som lærer. Ikke minst kan skildringene av hovedpersonen i disse barne- og ungdomsbøkene gi et innblikk i hvordan det er å føle at man ikke passer inn i kroppsøvfingsfaget. Beskrivelsene av hovedpersonene er kanskje overdrevne og forstørret, men de finnes nok skoleelever som har erfaringer som likner hovedpersonenes.

Gjennom å lese bøkene i det litterære utvalget mitt, har jeg blant annet blitt påminnet om hvor vanskelig det er for unge å skille seg ut fra de andre på ett eller flere områder. Kroppsøving er som jeg har vært inne på tidligere et fag hvor synligheten er stor. Det er lett å se hvem som ikke mestrer aktivitetene i faget, men det er også stor synlighet når det gjelder kropp og utseende. I garderobene skifter og dusjer elevene sammen, og vi har sett at det ikke er så enkelt for alle hovedpersonene i mitt utvalg. Hvis man er usikker på sitt eget utseende, er det ikke så lett å kle seg naken foran medelever. Spesielt ikke om sannsynligheten for å bli mobbet er stor. Som jeg har sett i litteraturen, er elevene overlatt til seg selv i garderobene. Her har sjelden lærerne tilsyn med dem. Det gjør garderoben til et yndet sted for mobbing. I den siste tiden har det vært fokus på at mange elever i den norske skolen velger å dusje med klær på etter kroppsøvfingstimene. Hvis de da i det hele tatt velger å dusje. Det kan nok for mange kroppsøvfingslærere, meg selv inkludert, være vanskelig å forstå hvorfor elevene har så store vansker med å vise seg nakne for hverandre. Det er sikkert ulike grunner til det. Kanskje er kroppsidealet endret siden vi selv gikk på skolen? Og det kan være at det stilles helt andre krav til de unges utseende i dag enn det gjorde for noen år siden? Kanskje kjenner ikke kroppsøvfingslærere seg igjen i situasjonen fordi de selv som elever, ikke opplevde å skille seg ut nevneverdig? Eller husker vi rett og slett ikke hvordan det var å være unge og usikre? I så fall kan skildringene fra garderobene i barne- og ungdomslitteraturen minne oss om frykten for å skille seg ut. Skildringene av hovedpersonene kan gi oss et innblikk i hvordan det føles å skifte og dusje sammen med andre når en er usikker og redd for å bli mobbet. Gjennom å lese disse beskrivelsene blir vi som kroppsøvfingslærere trolig mer bevisste på de som vegrer seg for å gå i garderoben etter undervisningen, og vi er kanskje mer åpne for å finne ut grunnen til at denne situasjonen er vanskelig for elevene. Vi kan også bli mer bevisste på at elevene skal ha det trygt og godt i garderoben. Det skal ikke være et sted hvor mobberne skal kunne herje fritt uten å bli oppdaget. Mitt håp er at lærere gjennom å lese skildringene av kroppsøvfingsfaget, blir mer opptatt av å finne

metoder for å være mer tilstedeværende når elevene er i garderobene.

Til tross for at synligheten i kroppsøvfingsfaget er stor, er det mange elever som legger ned en stor innsats for å gjemme seg vekk. Dette er gjerne de elevene som selv opplever å ikke mestre faget i tilstrekkelig grad. De bruker lang tid i garderoben, de sniker baklengs i køen, de maser ikke om å bli byttet inn når de sitter på benken og de hever sjelden stemmen. De fleste kroppsøvfingslærere har nok erfaring med denne typen elever. I en hektisk undervisningssituasjon oppnår de nok ofte målet sitt om å unngå oppmerksomhet. Det er ikke alltid lett å se dem, og heller ikke å sette seg inn i deres situasjon. I barne- og ungdomslitteraturen får derimot disse elevene en stemme. Der kommer de som ikke føler at de mestrer faget, til ordet. For selv om det i min undersøkelse er snakk om fiktive personer, så er det nok noen som kjenner seg igjen i enkelte av hovedpersonene. Litteraturen kan gi oss et innblikk i tankene og følelsene til de som mistrives i faget.

Skildringene av kroppsøvfingsfaget i barne- og ungdomslitteraturen kan trolig fungere som en døråpner i en debatt omkring faget. Kanskje kan det være nyttig for lærere å lese noen av disse skildringene sammen med elevene, for så å diskutere dem i etterkant? Det kan absolutt være interessant å høre hva elevene mener om disse utdragene. Kjenner de seg igjen i noen av dem? Opplever de også usikkerhet i forhold til sin egen kropp når de skal dusje sammen med andre? Får de kommentarer fra medelever om de ikke mestrer en av aktivitetene i faget? Jeg synes det er viktig at elevene reflekterer over hva som er positivt og negativt i kroppsøvfingsfaget, og at de gjør seg noen tanker om hvordan de kan være med på å skape et best mulig læringsmiljø. Skildringene fra bøkene i mitt utvalg kan være en innfallsvinkel til disse refleksjonene. Det er kanskje lettere å diskutere personene i en skjønnlitterær bok enn det er å rette søkelyset direkte mot seg selv. I tillegg så vil nok de som ikke trives med faget, treffe noen fiktive personer som har det enda verre enn dem selv. Det gjør kanskje at det er lettere å være mer åpen om egne erfaringer?

En viktig påminnelse jeg har fått gjennom å lese om kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren i barne- og ungdomslitteraturen, er viktigheten av et godt læringsmiljø. I denne litteraturen kommer det tydelig fram hvor tett trivsel i faget og mestring henger sammen. Det er en enkel regel; de hovedpersonene som mestrer aktivitetene, trives i faget, og de som ikke mestrer aktivitetene, mistrives. Også i dagens skole tror jeg det er en nær sammenheng mellom mestring og trivsel, og det gjelder neppe bare i kroppsøvfingsfaget. Men kanskje er det lettere å ikke mestre i noen læringsmiljøer enn det er i andre. I de litterære skildringene møter vi for en stor del typiske konkurranse- og prestasjonsorienterte læringsmiljøer. Disse ser ut til å ha lite rom for å mislykkes.

Elevene er selv ansvarlige for å tilegne seg de ferdighetene som kreves, og det er lite ros og oppmuntring å hente. I slutten av bøkene opplever de aller fleste av hovedpersonene å mestre aktiviteter de tidligere har hatt store problemer med. Et gjennomgående trekk er at de lærer seg aktivitetene et annet sted enn i kroppsøvningsundervisningen. Noen lærer det sammen med en god venn og andre sammen med ulike voksenpersoner, men det som er felles, er at hovedpersonene mestrer i et trygt og oppmuntrende miljø hvor det er rom for å prøve og feile. Forhåpentligvis kan skildringene av læringsmiljøet i barne- og ungdomslitteraturens kroppsøvningsfag få lærere til å reflektere over det miljøet de selv er med på å skape i sin undervisning. Hvis det kan føre til endringer som gjør at en elev opplever større grad av mestring, så har denne undersøkelsen hatt verdi.

Målet mitt som kroppsøvningslærer har aldri vært at alle elevene skal klare å hoppe over en bukk eller å klatre opp et tau. Målet mitt er at flest mulig av elevene mine skal «elske gym» sånn som Maggan i *Hysj-hysj*. Jeg ønsker at de skal kjenne på følelsen av å mestre ulike aktiviteter, og at de skal oppleve gleden ved det å være i bevegelse. Mitt håp er at elevene mine vil se tilbake på kroppsøvningsundervisningen med positive minner, og da spiller det en stor rolle hvordan jeg utfører jobben min. For er det en ting jeg har blitt oppmerksom på etter å ha studert kroppsøvningsfaget i barne- og ungdomslitteraturen, så er det at læreren har stor betydning for elevenes opplevelse av faget. På godt og vondt har vi innvirkning på livene til elevene våre, og vi blir husket:

«Vet du hva? Jeg tror alle husker gymlærerne sine hele resten av livet. Både de snille og de strenge. Vi drømmer om dem og forteller om dem og blir aldri helt ferdige med dem. Vi kan glemme hvem som var statsminister da vi gikk i sjette klasse, men ikke hvem vi hadde i gym. [...] Det må alle gymlærer huske på: At de aldri blir glemt.»⁴³⁹

439 Leer-Salvesen, 1994:9-10

Litteratur

Appleyard, Joseph A. (1990) *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* Cambridge University Press

Berggren, Arne (1999) *Bobben Damm*

Brattenborg, Steinar og Engebretsen, Berit (2007): *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*, Høgskoleforlaget, Kristiansand

Bredesen, Marit Reiersgård (2007) *Alt jeg ser er sant* Cappelen

Cappelen Damms nettside (2010): www.cappelendam.no

Chambers, Aiden (1990) «Den implisitte leseren» I: Birkeland, Tone og Risa, Gunvor (red.) *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* Landslaget for norskundervisning, Cappelen Forlag

Chrysochoou, Xenia (2004) *Cultural diversity: Its social psychology*. Oxford, UK: Blackwell.

Det Norske Samlaget sin internettside (2010): www.samlaget.no

Dowling, Fiona (2004) «Stories from the Gymnasium – Facts or Fiction? Literary Glimpses from Norwegian Physical Education Classes» I: *Ludus* (skriftserie) nr. 2 (2004) Aarhus Universitet

Dæhli, Liz Bente L. (1993) *Pysa Katrine* Cappelen

Eriksen, Endre Lund (2007) *Pitbull-Terje blir ond* Aschehoug

- Ewo, Jon (2007) *XXL – En maksimalistisk roman om livet, kjærligheten og den store gjedda* Omnipax
- Fish, Stanley (1980) *Is There a Text in the Class? The Authority of Interpretive Communities* Mass. & London, Harvard University Press. Cambridge.
- Frogner, Karoline og Jónsson, Jón Sveinbjörn (1994) *Lisa gikk til skolen eller omvendt* Gyldendal Norsk Forlag
- Gardell, Jonas (2000) *En komikers oppvekst* [svensk orig. 1992] Overs. Jón Sveinbjörn Jónsson, Tiden Norske Forlag
- Hagerup, Klaus (1999) *Markus og den store fotballkjærligheten* Aschehoug
- Hellstenius, Axel (2003) *Full krig!* Damm
- Holland, Norman (1975) *5 readers reading* New Haven og London
- Johnsen, Egil Børre (1989) «Læreren som litteratur» I: Jordell, Karl Øyvind og Aamodt, Per Olaf (red.) *Læreren - fra kall til lønnskamp. 250 års utvikling* Tano, Oslo
- Johnsen, Egil Børre (2009) *Livet bak kateteret. En beretning om lærerskikkelser fra Dickens til Solstad* Cappelen Akademisk Forlag
- Kirkegaard, Ole Lund (norsk utgave 1999) *Gummi-Tarzan* Oslo: Gyldendal Tiden ans
- Kittang, A. og Aarseth, A (1979) *Hermeneutikk og litteratur* Universitetsforlaget
- Leer-Salvesen, Paul (1994) *Englebarn i tau* Damm
- Leer-Salvesen, Paul (2000) *Englebarn i mål* Damm
- Leer-Salvesen, Paul (2006) *Englebarn tar hevn* Damm

Litteraturhuset sin boksøkerside på internett (2010) : www.lesersokerbok.no

Loe, Erlend (2005) *Volvo Lastvagnar* J.W. Cappelens Forlag a.s, Oslo

Mjør, Ingeborg, Birkeland, Tone og Risa, Gunvor (2006) *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*, Cappelen Akademisk Forlag.

Mouritsen, Flemming (1990) «Børnelitteraturens sociale funksjon» I: Birkeland, Tone og Risa, Gunvor (red.) *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* Landslaget for norskundervisning, Cappelens Forlag

Nitteberg, Bjørn (1995) *Tjukke-Knut* Solum forlag

Nitteberg, Bjørn (1996) *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* Solum forlag

Nodelman, Perry (1997) «Barnelitteratur som sjanger» I: Bache-Wiig, Harald (red.): *Nye veier til barneboka* Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag

Olofsson, Per-Olof og Sjöström, Bengt (1993) *Existens och sosiala relationer – Skiss till en existensialistisk socialpsykologi* Studentlitteratur, Lund.

Olsen, Michel og Kelstrup, Gunver (red.) (1981) *Værk og læser – En antologi om reseptions forskning*, Borgens Forlag.

Ommundsen, Åse Marie (2006) «Barndom i senmoderniteten» I: Kaldestad, Per Olav og Vold, Karin Beate (red.) *Årboka – Litteratur for barn og unge* (2006) Det Norske Samlaget / Norsk Barnebokinstitut

Preus, Anne Grethe (2001) *Alfabet* (musikk-cd) Warner Music

Risa, Gunvor (1990) «Analyse og vurdering av barnelitteratur» I: Birkeland, Tone og Risa, Gunvor (red.) *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* Landslaget for norskundervisning, Cappelens Forlag

Røssland, Ingelin (2001) *Kunsten å inhalera* Samlaget

Smidt, Jon (1987) «Tekst, leser, kontekst. Om litteraturarbeid på skole eller universitet» i *Norsklæreren* Cappelen J W Forlag A/S (5) s. 13-18

Smidt, Jon (1989) *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* Universitetsforlaget, Oslo.

Soltvedt, Thor (1997) *Historien om Glenn Anton* Fagbokforlaget

Steffensen, Bo (2002) *Når barn læser fiktion – Grunlaget for den ny litteraturpædagogik*, Akademisk Forlag.

Svendsen, Åsfrid (2001) *Å bygge en verden av ord – lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur* Fagbokforlaget

Teigland, Anne-Stefi (2006) «Bokåret 2004. Fra uskyld til ansvar» I: Kaldestad, Per Olav og Vold, Karin Beate (red.) *Årboka – Litteratur for barn og unge* (2006) Det Norske Samlaget / Norsk Barnebokinstitut

Tompkins, Jane (red.) *Reader-Response Criticism - from formalism to post-structuralism*, The John Hopkins University Press, Baltimore.

Vibe, Anne-Mette (2000) Den grusomme gymlæreren: slik skjønnlitteraturen ser det I: *Kunnskap om idrett* nr. 4 (2000) Norges Idrettshøgskole

Viermyr, Marianne (1998) *Hysj-hysj!* Damm

Viermyr, Marianne (2001) *Blodig alvor* Damm

Vinje, Eiliv (1994) *Tekst og tolkning. Innføring i litterær analyse*. Ad Notam Gyldendal AS.

Von der Lippe, Berit og Østerud, Svein (2003) «Språk og bilde i massemediene» I: Von der Lippe, Berit og Nordhaug, Odd (red.) *Medier, påvirkning og samfunn* Cappelen Akademisk Forlag

Watterson, Bill *Tommy og Tigeren* – tegneseriestripen sto på trykk i Drammens Tidende i 2009.

Weinreich, Torben (1997) «Barnelitteraturens egenart. Adaptasjon» I: Bache-Wiig, Harald (red.):
Nye veier til barneboka Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag

Vedlegg 1

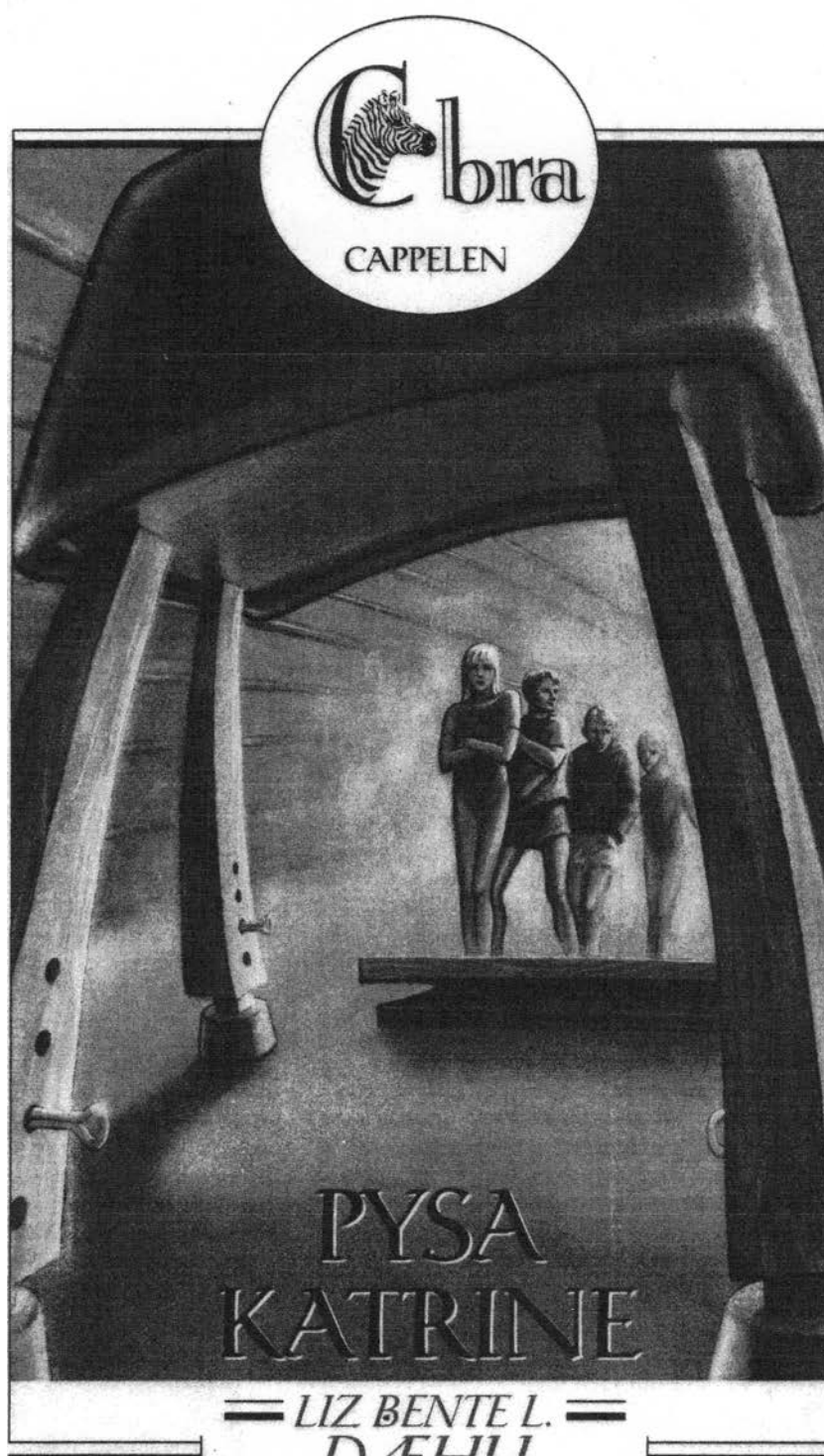
Illustrasjonen er laget av Philip Newth. Den er hentet fra side 42 i *Tjukke-Knut* av Bjørn Nitteberg (1995).



Vedlegg 2

Illustrasjonen er laget av Berit Krüger Johnsen. Den er hentet fra omslaget til *Pysa Katrine* av Liz

Bente Dæhli (1993)



Vedlegg 3

Illustrasjonen er laget av Jan-Kåre Øien. Den er hentet fra *Englebarn tar hevn* av Paul Leer-

Salvesen (2006).



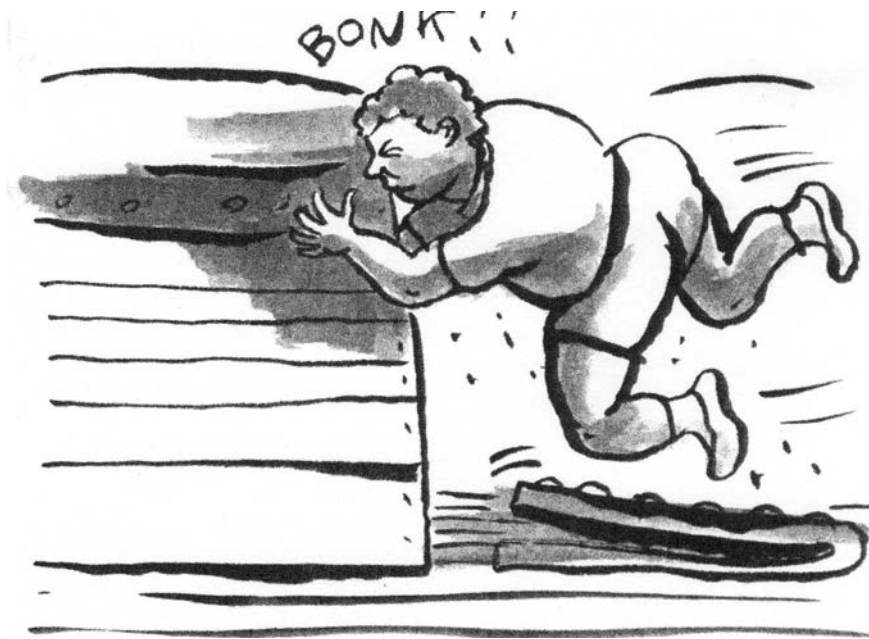
Vedlegg 4

Illustrasjonen er laget av Philip Newth. Den er hentet fra side 15 i *Tjukke-Knut* av Bjørn Nitteberg (1995).



Vedlegg 5

Illustrasjonen er laget av Jan-Kåre Øien. Den er hentet fra *Englebarn i tau* av Paul Leer-Salvesen (1994).



Vedlegg 6

Illustrasjonen er laget av Philip Newth. Den er hentet fra side 32 i *Tjukke-Knut tar svømmeknappen* av Bjørn Nittedal (1996).



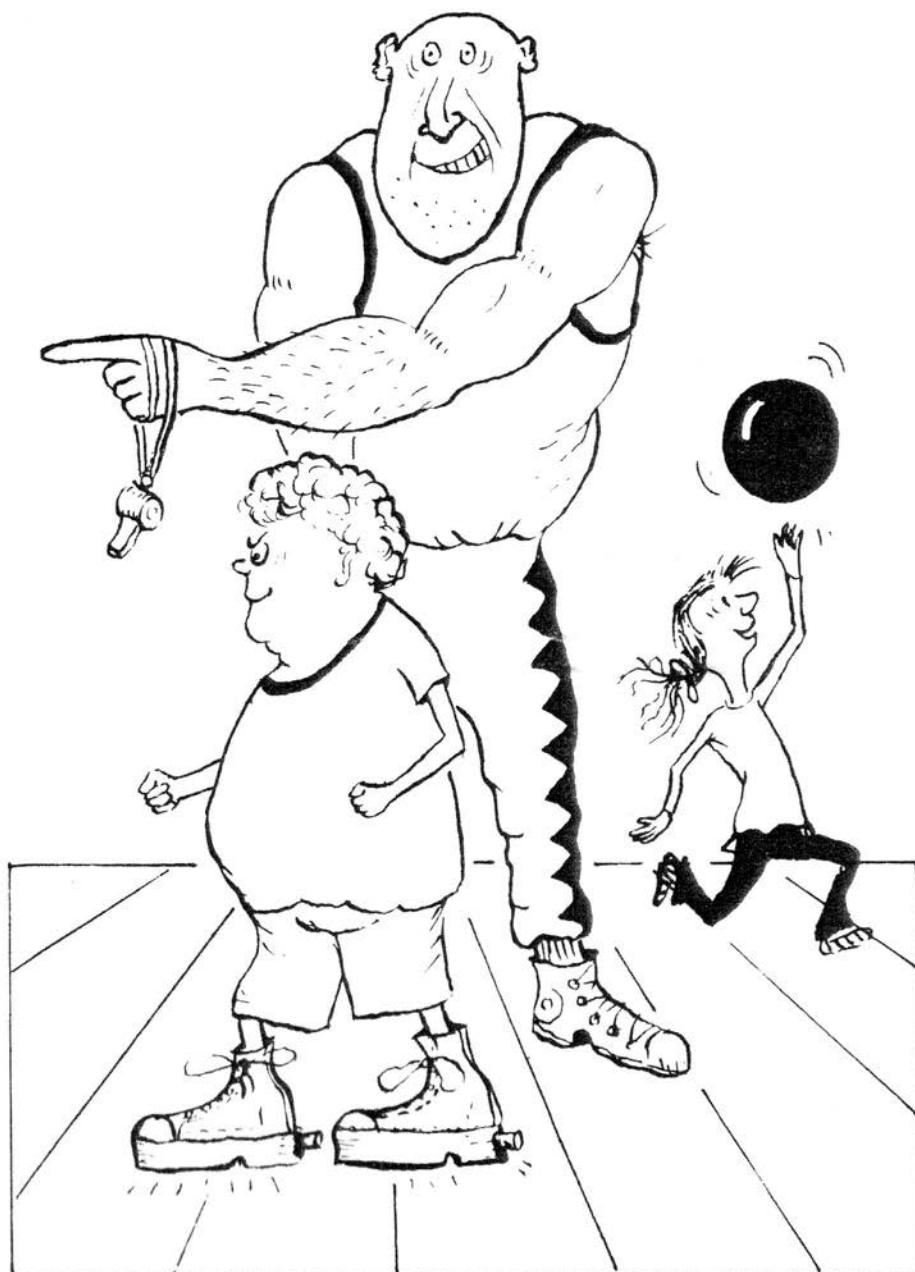
Vedlegg 7

Illustrasjonen er laget av Jan-Kåre Øien. Den er hentet fra side 9 *Englebarn i tau* av Paul Leer-Salvesen (1994).



Vedlegg 8

Illustrasjonen er laget av Philip Newth. Den er hentet fra side 48 i *Tjukke-Knut* av Bjørn Nitteberg (1995).



Vedlegg 9

Dette er en tegneseriestripe fra *Tommy og Tigeren* av Bill Watterson.

