

LUP

Ingrid Stræte

Masteroppgave

Verdier, humor og danning: En analyse av Kjell Aukrusts *Alvdalstrilogi*

Values, humour, and all-round development: An analysis of Kjell Aukrust's
Alvdalstrilogi

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2020-21

Innhold

INNHold	2
FORORD	4
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	7
1.1 VALG AV TEKST	9
1.1.1 <i>Simen</i>	10
1.1.2 <i>Bror min</i>	11
1.1.3 <i>Bonden</i>	11
1.2 AUKRUST SOM KUNSTNER.....	12
1.3 AUKRUSTS FORFATTERSKAP	13
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	14
2. METODISKE BETRAKTNINGER	16
3. TEORI	18
3.1 DANNING.....	18
3.1.1 <i>Danning og dyder</i>	19
3.1.2 <i>Allmenndanning og felles referanserammer</i>	21
3.1.3 <i>Estetikkenes dannelsingsfunksjon</i>	23
3.1.4 <i>“Den etiske vendingen”</i>	25
3.2 VERDIER.....	28
3.2.1 <i>Den norske skolens verdisyn</i>	29
3.2.2 <i>Likeverd og likestilling</i>	30
3.2.3 <i>Nestekjærighet og solidaritet</i>	33

3.3	HUMOR	36
3.3.1	<i>Ulike typer humor</i>	36
3.3.2	<i>Humorens dobbelthet</i>	37
3.3.3	<i>Humorens dannelsingspotensial</i>	40
4.	ANALYSE	43
4.1	SJANGERPLASSERING OG FORTELLERSTEMMEN	43
4.2	VERDIENE	48
4.2.1	<i>Julemotivet</i>	48
4.2.2	<i>Bygderivaliseringen</i>	52
4.2.3	<i>Kvinner og menn</i>	56
4.3	HUMOREN	60
4.3.1	<i>Situasjonshumor</i>	60
4.3.2	<i>Dobbelthet i humoren</i>	63
4.3.3	<i>Høytidstonen og hverdagstonen</i>	66
5.	DRØFTING OG KONKLUSJON	70
5.1	KONKLUSJON	74
	LITTERATURLISTE	76

Forord

2020-21 har, som følge av pandemien som har rammet verden, vært en annerledes tid for mange, og den har også påvirket meg og min studietid. Fra fysiske oppmøter på studiestedet på Hamar, sammen med gode studiekamerater, ble undervisningen raskt omgjort til nettstudier. Samlingene har derfor ikke blitt akkurat slik jeg så for meg, men Høgskolen i Innlandet har lagt godt til rette for at jeg har kommet i mål med mine studier og skrivingen av denne masteroppgaven.

Spesielt vil jeg rette en stor takk til min veileder Kristian Lødemel Sandberg for utmerket veiledning og mange gode råd gjennom denne prosessen. Raske og grundige svar på mine problemstillinger har vært til stor hjelp.

Jeg vil også takke mine kollegaer og min arbeidsgiver for støtte og tilrettelegging i arbeidet med denne oppgaven. Særlig vil jeg takke min kollega og ihuga Aukrust-fan, Tor Amundsen, som introduserte meg for bøkene i *Alvdalstrilogien*, og som dermed satte meg på sporet mot å skrive nettopp denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min familie, spesielt mine foreldre, som har støttet og oppmuntret meg, ikke bare denne perioden, men gjennom hele livet mitt.

Gjøvik, mai 2021

Ingrid Stræte

Norsk sammendrag

Denne oppgaven tar til sikte på å undersøke Kjell Aukrusts bøker, *Simen* (1958), *Bror min* (1960) og *Bonden* (1964), som sammen utgjør *Alvdalstrilogien*, og se på hvordan verdiene likeverd, likestilling, solidaritet og nestekjærlighet kommer til uttrykk gjennom historiene og humoren i bøkene. Etter innføringen av det nye læreplanverket i 2020, er verdiene fremhevet og utdypet mer enn noen gang, spesielt gjennom læreplanens overordnede del. Derfor ville det være interessant å studere hvilken plass slike «klassikere», som Aukrusts tekster kan regnes å være, kan ha i dagens skole som legger så stor vekt på verdier. Bøkene ses i sammenheng med et utvalg verdier som blant annet er uttrykt gjennom *Opplæringslova*, og siden verdiene knyttes til dannelsingsoppdraget i skolen, vil også denne oppgaven se på hvordan lesingen av bøkene til Aukrust kan bidra i dette dannelsingsoppdraget. Historiene i bøkene av Aukrust, fremstiller de nevnte verdiene på ulike måter, og det er både samsvar, men også konflikter med skolens verdisyn. Også humoren representerer sitt sett med verdier, og særlig gjennom den inkongruente humoren kan dannelsingspotensialet være stort. Ifølge Nussbaum (2016), kan dobbeltheten i humoren oppleves som verdibrytninger. Dette kan få leseren til å reflektere over sin egen identitet og utvikle evnen til å forstå seg selv. Slettan (2020) mener at i lesingen av humoristiske tekster, vil leseren bevege seg i et grenseland mellom nærhet og distanse, der man kan betrakte humoristiske hendelser på avstand, samtidig som man vil forsøke å knytte noe av situasjonen til sitt eget liv. Dette kan skape et refleksjonsrom over hvem man er, eller vil være, i forhold til hvem i bøkene man identifiserer seg med. Det er spesielt i latterliggjøringen av karakterene at dannelsingspotensialet kan være ekstra stort, nettopp fordi denne litteraturen ikke legger opp til at vi skal synes synd på noen. Det er likevel mange hensyn å ta, dersom den unge leseren skal ta fatt på disse bøkene, blant annet med tanke på de kulturelle referansene som ligger i tekstene, siden disse eldre bøkene kan inneholde flere referanser som dagens unge ikke kjenner like godt til. Dersom denne kløften blir for stor, sier blant annet E.D. Hirsch (1987) at dette vil hindre kommunikasjonen mellom tekst og leser. Derfor er det viktig med tilrettelegging og arbeid med tekstene for at lesningen skal kunne gi et best mulig utbytte, særlig med tanke på potensialet for dannelse.

Engelsk sammendrag (abstract)

This paper aims at exploring Kjell Aukrust's books, *Simen* (1958), *Bror min* (1960) and *Bonden* (1964), which together represent *Alvdalstrilogien*, and look at how values, such as equal rights, equality, solidarity, and charity are expressed through the stories and the text's humour. After the introduction of the new curriculum in 2020, the values are more emphasised and elaborate than ever before, especially through the core curriculum. Therefore, it would be interesting to study in what way such "classic" texts can fit in, in a modern school that places emphasis on values. The books will be seen in the context of a selection of values that could be found in *The Education Act*, and since values are linked to the school's mission of the student's all-round development (*Bildung*), this paper will evaluate how reading these books, could contribute to this assignment. The stories in Aukrust's books, present the values as mentioned, in different ways. They appear in accordance with the school's view on values, but they also contradict this view. The humour itself represents its own set of values, and especially through the incongruent humour, the potential of all-round development can be great. According to Nussbaum (2016), the double aspect of humour can lead to an experience of conflict with values. This gives the reader a chance to reflect on its own identity and develop the ability of self-understanding. Slettan (2020) thinks that by reading humorous texts, the reader can look upon humorous episodes at a distance, at the same time as they connect certain aspects to their own life. This can make the reader reflect upon who they are, or want to be, regarding which characters they identify as. It is especially the ridicule of characters that holds the potential for all-round development because this literature does not arrange for us to feel sorry for anyone. There are numerous considerations to take when choosing to present these books to a young reader. Amongst them are the cultural references that these texts hold, because of the text's age, and many adolescents may not know these references as well as an older generation. If the gap is too large, E.D. Hirsch (1987) says this will hinder the communication between text and reader. Therefore, it is important to prepare the reader for these texts to get the full trade-off, regarding the potential of all-round development.

1. Innledning og problemstilling

Den norske skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf, verdier som samler Norge som samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3). Verdiene som trekkes frem er respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I norskfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020) presenteres litteraturundervisning som én innfallsvinkel som kan gi mulighet til refleksjon over verdier (s. 2).

Mitt mål med denne oppgaven vil være å sette lys på en forfatter som, etter min mening, har fått for lite oppmerksomhet, spesielt i akademisk sammenheng, nemlig Kjell Aukrust. Tre av hans bøker vil være gjenstand for analyse og tolkning: *Simen* (1958), *Bror Min* (1960) og *Bonden* (1964), som sammen utgjør *Alvdalstrilogien*. Disse bøkene vil undersøkes i sammenheng med et utvalg verdier som er viktige for norsk skole, nemlig likeverd, likestilling, nestekjærlighet og solidaritet. Målet vil være å vurdere hvilken plass disse humoristiske bøkene kan ha, i en skole som legger så stor vekt på verdier. Gjør vektleggingen av verdier i dagens skole bøkene til Aukrust mer eller mindre aktuelle enn tidligere, og kan dette føre med seg at helt nye kvaliteter ved hans bøker kommer til syne?

Problemstillingen lyder dermed som følger:

- *Hvordan formidler de humoristiske tekstene i Alvdalstrilogien verdier som er viktige for den norske skolen og hvordan kan tekstene virke dannende?*

Verdiene i opplæringsloven henger tett sammen med skolens dannelsesoppdrag, derfor vil denne oppgaven forsøke å se disse i sammenheng med hverandre. Jeg velger å knytte verdier opp mot danningsteori, siden et felles verdigrunnlag er med på å forme være- og tenkemåter som er verdsatt i samfunnet og utgjør det Laila Aase (2010) kaller «et dannet menneske». I tillegg er humor en viktig del av Aukrusts bøker, som også er med på å formidle sine sett med verdier, derfor vil også humoren studeres i lys av verdibegrepet. Denne oppgaven vil dermed undersøke om de humoristiske bøkene som inngår i *Alvdalstrilogien* kan bidra til skolens dannelsesoppdrag med tanke på de verdiene disse bøkene formidler, og i så fall på hvilken måte? Hvordan stemmer verdiene i bøkene overens med verdier som er viktige for norsk skole og er det også områder i bøkene som kommer i konflikt med verdiene skolen vil formidle?

Gjennom innføringen av det nye læreplanverket (2020) løftes verdiene frem mer enn noen gang tidligere, og det er i hovedsak den nye overordnede delen som utdyper skolens verdigrunnlag, selv om disse verdiene også kommer frem i fagenes egne læreplaner. Kunnskapsløftet 2020 er en norsk skolereform som omfatter hele grunnopplæringen og trådte i kraft høsten 2020 for alle trinn, bortsett fra 10. trinn og Vg2 som innføres i 2021 og Vg3 i 2022. Denne reformen innebærer en ny overordnet del og en fornyelse av alle læreplaner for fag i både grunnskolen og videregående opplæring. En evaluering av fagfornyelsen i 2020, utgitt av Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo, beskriver verdiløftet i det nye læreplanverket som et uttrykk for skolens dannelsoppdrag, hvor det gis det en klar bestilling om å styrke opplæringens dannelsmandat og bedre innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen (Karseth et al., 2020, s. 144-145). Verdier og danning kan dermed ses i sammenheng med hverandre, siden de både utfyller og bygger på hverandre.

Kun et utvalg verdier, som er omtalt i læreplanverket, vil bli belyst i denne oppgaven. Både fordi noen verdier kan være mer utfordrende å få øye på enn andre, men hovedsakelig på grunn av oppgavens omfang. Allikevel er det et viktig poeng at enkelte verdier kan være vanskelig å skille fra hverandre. Denne oppgaven vil, som nevnt, ta sikte på å utforske hvordan verdiene likeverd, likestilling, solidaritet og nestekjærlighet opptrer i bøkene som utgjør *Alvdalstrilogien*.

Likestilling og likeverd er verdier som er vanskelig å se uavhengige av hverandre, siden ideen om at alle mennesker er like mye verdt, har gitt grobunn for utviklingen av likestillingen i vårt samfunn. Disse to begrepene har gjennom historien endret innhold, kanskje mest med tanke på hvem de omfatter, og de betyr kanskje ikke det samme forskjellige steder i verden (Eidhamar et al., 2007). Allikevel fremstilles disse verdiene i læreplanverket som universelle. Nestekjærlighet og toleranse er verdier som også er knyttet tett sammen, og blant annet anvender filosofen K.E. Løgstrup (1956/1999) begge disse begrepene i sin nærhetsetikk. Disse verdiene omtales i læreplanverket også som universelle, men særlig nestekjærlighet gir nok for mange mennesker, assosiasjoner til Bibelens bud om å elske sin neste. Jeg oppfatter verdien nestekjærlighet som en mer refleksiv verdi, som retter seg mer mot hvordan personen selv føler overfor andre, enn for eksempel solidaritet, som jeg mener i enda større grad retter seg utover til samfunnet og andre mennesker. Dermed kommer også handlingsdimensjonen inn, som gir et bredere perspektiv.

Vi er alle forskjellige, og spesielt i ungdomsårene er det mange som strever med å finne ut hvem de er, samtidig som de skal forsøke å finne sin plass i fellesskapet. Jeg mener at disse fire verdiene er viktige å fremheve, ivareta og forsterke, slik at vi kan ta vare på mangfoldet som eksisterer. Derfor har jeg valgt å studere akkurat disse verdiene, siden jeg ser disse som tett sammenvevd med målet i læreplanverket om å ta vare på mangfoldet vårt (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5).

1.1 Valg av tekst

De aller første bøkene Aukrust skrev og utga, var *Simen* (1958), *Bror Min* (1960) og *Bonden* (1964), og det er disse bøkene som vil være gjenstand for analyse og tolkning. Bøkene inneholder karakterer fra Aukrusts egen oppvekst, blant annet broren hans og to av hans klassekamerater. Handlingen er lagt til mellomkrigstida (1920-årene), da forfatteren selv bare var en guttunge. Historiene har en jeg-forteller, Kjell, mens karakterene som utgjør bøkens titler, er en del av jeg-personens omgangskrets. Mye av handlingen er basert på Aukrusts eget liv og egne opplevelser, mens noe må man tenke seg er fiksjon.

Disse tre bøkene inneholder flere korte historier. Bøkene i seg selv er også relativt korte, og historiene er skrevet på den måten at de like godt kan leses kronologisk, som hver for seg. Dette gjør at tekstene kan passe godt til bruk i skolen, der man kanskje ikke alltid har tiden til å lese lengre verk. Man kan dele opp og velge ut, slik det skulle passe, uten at dette nødvendigvis går på altfor stor bekostning av leseopplevelsen. Disse historiene fungerer godt alene, siden de i seg selv innehar en dramaturgi som inneholder en begynnelse, midtdel og avslutning, men bør ses i sammenheng med helheten. Ifølge Sylvi Penne (2012), er det viktig at utdrag i seg selv må *utgjøre* en form for helhet eller *inngå* i en form for helhet, dersom utdraget skal kunne reflekteres over i en relevant kontekst (s. 164). Penne hevder videre at målet for litteraturundervisningen alltid vil være å komme frem til mulige tolkninger, som den hermeneutiske tolkningen, alltid må ta utgangspunkt i kontekst (s. 165), så helheten må ses i sammenheng med delene som velges ut. Kontekst i dette tilfellet kan handle om å for eksempel ta utgangspunkt i norsklæreplanens mål om å reflektere over sentrale verdier.

Siden disse historiene kan leses hver for seg, er det også lett å tilpasse mengde etter elevgruppa, noe som kan føre til mestringsopplevelser på alle nivåer. Aukrusts tekster kan passe for alle aldersgrupper og begge kjønn, men kanskje spesielt er dette bøker som kan

passer godt for guttene. Flere undersøkelser som har undersøkt gutters leseferdigheter, har vist at guttene presterer bedre på leseprøver der tekstene har mannlig hovedperson, eller hvor tematikken samsvarer med deres egne fritidsinteresser (Roe, 2011). Her dreier alle historiene seg rundt gutter, som er opptatt av fart og spenning, og lek og moro. I tillegg viser en amerikansk undersøkelse fra 2002, utført av Smith og Wilhelm, at guttene best liker de tekstene som bryter med normer og konvensjoner, eller som har lattervekkende innhold (Roe, 2011, s. 149). Dermed kan slike humoristiske bøker også være en inngang for å øke leselysten, kanskje spesielt hos guttene.

Selv om språket til tider kan være litt vanskelig å forstå, kan det med tilpasninger, som for eksempel høytlesning og forklaringer underveis, også passe for de yngre elevene. Ifølge Roe (2011), er høytlesning med på å gi teksten en ny dimensjon gjennom stemmebruk og vektlegging av ord og uttrykk, og på den måten kan innholdet og forståelsen utdypes hos elevene (s. 128-129). Denne oppgaven kan være aktuell for et vidt aldersspenn, men er skrevet med tanke på elever på ungdomstrinnet.

Bøkene byr på mye som elevene kan dra nytte av, men vil også kunne by på utfordringer, blant annet med tanke på de kulturelle referansene som ligger i verkene. Samtidig som bøkene kan være med på å skape felles referanserammer, så forutsetter humorens innhold at vi allerede besitter enkelte felles holdninger og verdier, samt andre kulturelle referanser. For eksempel hevder E.D. Hirsch (1987) at det ikke kun er viktig å ha kunnskap om temaet, men også dele holdninger og konvensjoner som teksten er farget av. Mangel på slike felles referanserammer kan hindre kommunikasjonen, selv om man i utgangspunktet kan ha gode leseferdigheter. I bøkene av Aukrust, er det både historiske, geografiske og språklige referanser, som dermed krever en kompetent leser som besitter en høy grad av bakgrunnsinformasjon. Siden denne informasjonen ikke er tilgjengelig for oss gjennom tekstene, er dette noe som må læres om i forbindelse med lesningen, dersom man skal få et fullt utbytte av disse bøkene. Mye av humoren er også knyttet til disse kulturelle referansene, derfor kan også noe av dette gå tapt i kommunikasjonen.

1.1.1 Simen

Boka *Simen* (1958) er på 141 sider og utgjør den første boka i *Alvdalstrilogien*, og inneholder 27 historier, eller kapitler. Den er, sammen med de to andre bøkene, illustrert med humoristiske tegninger av forfatteren selv. Her møter vi på karakteren Simen, som

utgjør bokas tittel og er jeg-personens klassekamerat på folkeskolen og beste venn. Simen blir vi kjent med gjennom hovedpersonens øyne, og noe av det første vi får vite er at Simen regnes som en ordentlig «spissbur», eller en som driver med fantestrekker, og riktignok får vi lese om flere episoder der han kommer i ganske uheldige situasjoner som følge av hans påfunn. Blant annet setter han hodet sitt fast i et melkespann, etter å ha forsøkt å jodle ned i det, og han setter seg også fast i et sementrør på leting etter tomme sigarettesker.

I denne boka får vi også lære om Alvdølenes anstrengte forhold til Tynsetingene. Forholdet dem imellom skildres inngående gjennom flere historier, og fra Alvdølenes ståsted får vi oppleve noe av den urettferdigheten som preger dette forholdet, og som dermed er noe av bakgrunnen for hvorfor det er slik.

Flere av historiene i *Simen* er lagt til juletiden, men når det er duket for høytidsstemning blant Alvdølene er ikke alt bare fryd og gammen. Kontrastene mellom det høytidsstemte og det hverdagslige kommer tydelig frem i disse historiene, der flere uheldige hendelser, som ikke passer inn i rammen de presenteres i, fører til humoristiske opplevelser for leseren.

1.1.2 Bror min

Boka *Bror min* (1960) er på 127 sider og inneholder 18 kapitler. «Bror min» er jeg-personens eldre bror og fremstår som en smart og belest type. Han er svært god i regning, noe som står i kontrast til jeg-personens egne kunnskaper. «Bror min» omtales som en statistiker, og i det første kapitlet kan vi se et eksempel på hvordan han benytter seg av det å ha blitt rammet av kikhoste, til å tegne diagrammer over hvor mange hoster som kommer under hver ri. Han er den av alle barna, som fremstår som den mest voksne, i alle fall gjennom jeg-personens øyne. I denne boka får vi flere historier som inneholder uheldige, men morsomme situasjoner. I tillegg ser vi at dyrene spiller en viktig rolle i flere av historiene. Barna har alle en forkjærlighet for disse dyrene, og ønsker å ta vare på dem, selv om ikke dette alltid går som de hadde tenkt.

1.1.3 Bonden

Boka *Bonden* (1964) er på 106 sider og utgjør den tredje og siste boka i *Alvdalstrilogien*. Denne boka inneholder 12 kapitler og mange av historiene omhandler denne «Bonden», som er en venn av jeg-personen. «Bonden» har fått tilnavnet på bakgrunn av å være odelsgutt og

fremstår som forsiktig, og en som ikke alltid tenker gjennom sine handlinger. Han er liten av vekst, og blir ofte satt i situasjoner som ikke er helt heldige. For eksempel blir han plassert under panseret på en hjemmesnekra olabil, under et testløp, i formål av å være en skråttliggende motor, noe som ikke ender godt. Han er også en omtensksom type som for eksempel tar vare på skadde hakkespetter.

Denne boka starter med historien «Fårikål på Tynset», der det er fesjå og marten på Tynset, som grenser mot Alvdal. Her er jeg-fortelleren sammen med både «Bonden» og «Bror min», men i sentrum for denne historien står den flotte sauebukken «Primo Carnera» fra Alvdal, vinner av den gjeveste premien på marten. Dermed blir han gjenstand for sjalusi og angrep fra en fasttjora Tynsetvær, som Aukrust så humoristisk beskriver. Sauen fra Tynset sikter seg inn på premiebukken, men møtet ender skjebnesvangert for Tynsetværingen. Her ser vi hvordan det dårlige forholdet mellom Alvdølene og Tynsetingene også strekker seg til dyreriket.

1.2 Aukrust som kunstner

Kjell Aukrust var, i hvert fall ifølge ham selv, først og fremst tegner. Han har tegnet hele sitt liv og allerede da han var 16 år ble arbeidet hans fanget opp av maleren Henrik Sørensen, som bestemte at han skulle forlate snekkerskolen og starte på Statens håndverk- og kunstindustriskole. Samtidig tok han tilfeldige illustrasjonsjobber, og tegnet blant annet kort med nissemotiver for Küenholdts Kunstforlag. Da han var 19 år gammel, debuterte han som tegner på den årlige Høstutstillingen i Oslo.

Etter krigen var det ikke mangel på arbeid som illustratør for Aukrust, da den norske bokproduksjonen kom i gang igjen for fullt. Han jobbet også en kort periode som tegner for avisa Vårt Land, men hans illustrasjoner stred mot avisas religiøse linje, så kanskje var det heldig at han samtidig ble innkalt for å tjenestegjøre i Hæren. På grunn av problemer med et kne, ble han erklært som «Hjelpedyktig B» og ble satt til oppgaven med å tegne soldatvitser for Mannskapsavisa. Det var her skikkelser og historier fra Flåkløya Tiende så dagens lys for første gang.

Hans arbeid i aviser fortsatte utover i 1950-årene, men da begynte han også å skrive noen kortere tekster for Dagbladet, selvsagt alltid fulgt av hans egne illustrasjoner. Dette var

humoristiske stykker som var inspirert av hans barndom, og disse historiene skulle i 1958 danne grunnlaget for hans debutbok *Simen*. Peder Cappelen var en av dem som så muligheten for å utgi disse tekstene i bokform, og etter bare noen få uker ble boka utgitt i over 100 000 eksemplarer. Etter denne braksuksessen kom oppfølgerne *Bror min* i 1960 og *Bonden* i 1964. Det var også på bakgrunn av noen av disse historiene at teaterstykket *Dobbeltsats og freske avspark* ble satt opp på Det Norske Teatret i 1961. Aukrust fortsatte å tegne og gi ut bøker opp i høy alder.

Men hele livet var det egentlig maler han skulle bli, og i hans siste år var det også dette han beskjeftiget mye av tiden sin med. Etter 80-tallet malte han over 100 malerier i akryl og akvarell, og de melankolske landskapsmotivene skiller seg fra tegningene hans både i innhold og form. Hans malerier, samt mange av hans andre kunstverk, kan ses blant annet på Aukrustsenteret som ligger i Alvdal.

1.3 Aukrusts forfatterskap

Kjell Aukrust er blitt en av våre mest folkekjære forfattere og en av våre aller fremste tegnere. Hans tegninger og tekst utfyller hverandre og er preget av både av humor og et alvor, sammen med eventyrlige påfunn. Hans tekster finnes i mange formater, som både småstubber i aviser, bøker, teaterstykker og filmatiseringer. Kjell Aukrust har skrevet og utgitt 34 humoristiske bøker, korte historier og skuespill, alle illustrert av forfatteren selv. Flere av disse har blitt filmatisert, blant annet Flåklypa-filmene, som er basert på *Flåklypa Tiende*, en fiktiv avis forfattet og illustrert av Aukrust. Hans vittige beskrivelser og lune humor var elsket av mange nordmenn, og slik ble forfatteren Kjell Aukrust født.

I tillegg til bøkene som utgjør *Alvdalstrilogien*, har Aukrust skrevet bøkene om de kjente og kjære karakterene Solan og Ludvig, som vi blant annet møter i bøkene om Flåklypa. I 1966 kom boka *Je og'n Solan* og i 1977 ble *Ludvig* utgitt. Kjell Aukrust har selv sagt at disse to karakterene er basert på ham selv. Solan er den litt viltre, yngre utgaven, mens Ludvig var en side av han som dukket opp noe senere i livet. Disse skikkelsene dukker også opp i andre bøker, som *Hilsen Solan og Nystumoen* (1973), *Ludvigs jul* (1999) og *Solans fest* (2000). Det Aukrust er kanskje aller mest kjent for i dag, er serien Flåklypa Tidende, hvor vi også møter de andre karakterene som vi kjenner fra Flåklypa-universet, som Emanuel Desperados, Mysil Bergsprekken og sykkelreparatør Reodor Felgen. Vårt første møte med disse figurene

kom i bokform i 1962 med boka *Flåklypa*, deretter *Flåklypa Tidende* i 1970 og til slutt *Flåklypa Tidende 5. årgang* i 1975. Basert på *Flåklypa Tidende*, laget Ivo Caprino dukkefilmen *Flåklypa Grand Prix* i 1976, og har senere blitt den mest sette norske filmen noensinne. Flere av hans historier har blitt filmatisert, og så sent som i 1998 ble det laget en tegnefilm basert på historien om *Gurin med reverompa* (1991).

1.4 Tidligere forskning

Det er foreløpig blitt gjennomført få litterære analyser av Kjell Aukrusts tekster. Det er blitt gitt ut tre oppgaver på masternivå, hvorav en er skrevet som masteroppgave i nordisk ved Universitetet i Oslo i 2012, av Halvard Haugtomt (Haugtomt, 2012). Denne oppgaven tar for seg holdninger og verdier i Aukrusts “venne-bøker”: *Je og’n Solan*, *Hilsen Solan og Nystumoen*, *Ludvig* og *Guttene på broen*. Her er Mikhail Bakhtins teorier om den flerstemmige teksten brukt, for å se på hvilke verdier og holdninger som kan representere bøkens norm. En annen masteroppgave ble publisert i 2018 av Maren Sofie Sandbakk (2018), der hun har sett på bruken av humor i *Flåklypa Tiende*. Her trekkes det paralleller til Bakhtins beskrivelser av middelalderens karneval og en folkelig latterkultur som har fulgt menneskene gjennom århundrer. Før dette kan vi finne en hovedoppgave om *Flåklypa*, skrevet av Tore Midtbø i 1977, som noen år senere ble utgitt i bokform med tittelen *Fenomenet «Flåklypa» - fra avisparodi til kulturindustri* (Midtbø, 1979). Her skildres historien bak suksessen *Flåklypa*, og hva som gjør at dette har blitt det fenomenet det er i dag.

Om bøkene i *Alvdalstrilogien* er det skrevet én masteroppgave, av Hilde Annette Ødegaard i 2002, som handler om nostalgi og komikk knyttet til illustrasjoner i *Alvdalstrilogien* (Ødegaard, 2002). Her blir tegningene løftet fram på sine egne premisser, samtidig som det legges vekt på illustrasjonene i sin tekstuelle sammenheng. Motivet i både bilder og tekst er sett fra et barns ståsted og samspillet mellom tekst og bilder gir seg utslag i en ubevisst vekslende persepsjon fra betrakterens side, der bilde og tekst veksler på å utfylle hverandre, og det varierer hvilke av dem som styrer historien. Ødegaard (2002) mener illustrasjonene fremkaller humor, men også en stemningsladet poesi og nostalgisk følelse, først og fremst til barndommen og den barnlige opplevelsen av verden.

Det er blitt skrevet noen biografier om Kjell Aukrust, blant annet: *Slik var'n Kjell: En bok om Kjell Aukrust* (1974) av Ingjald Hoel og *Jø, så fyse! En bok om Kjell Aukrust* (1989) av Finn Jor. Jor har også gitt ut boka *Kjell Aukrust med pensel* (2001), i forbindelse med utstillingen på Aukrustsenteret med samme navn. I anledning av Aukrusts 100-årsjubileum i 2020, ga Sigmund Løvåsen ut den første brede biografien om forfatteren og kunstneren Aukrust. Kjell Aukrust har også skrevet sin selvbiografi; *Slipp han inn! Erindringer*, som utkom i 1979.

Det er fremdeles relativt lite litteraturvitenskapelig materiale å finne om Aukrusts tekster. Man kan lett tenke seg at dette kanskje er på grunn av tekstenes humoristiske innkledning, at disse tekstene ikke har blitt tatt på alvor. Masteroppgavene som er skrevet i senere tid om forfatterens verker, tyder kanskje på at det endelig er i ferd med å skje en endring, og med Aukrusts 100-årsjubileum i 2020, vil kanskje enda flere være med på å kaste lys over Aukrusts tekster.

2. Metodiske betraktninger

Analysen og tolkningen av tekstene vil foregå gjennom den hermeneutiske prosessen, der man vekselvis ser på helheten og deler av teksten, slik at ny mening kommer frem.

Hermeneutikk, eller «fortolkningslære», handler om å forstå gjennom lesning, eller tekstlig fortolkning, som innebærer at vi leser allmenne trekk inn i konkrete observasjoner (Repstad, 2007). En klar fordel med hermeneutikken som metode er at den har som mål å gå i dybden og se på helheten i sammenheng med de enkelte delene av det vi undersøker. Man følger den hermeneutiske modellen som en spiralbevegelse, der man først skaffer seg et helhetlig inntrykk, før man ser på enkeltdelene, for så å vende blikket tilbake mot en mer reflektert helhetstolkning.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i den kvalitative metoden. Ordet «kvalitativ» antyder en vektlegging av kvaliteten ved det som skal undersøkes, og i prosessene og meningene i forskningen (Denzin og Lincoln, 2011, s. 8). Kvalitative forskere fremhever den sosialt konstruerte virkeligheten og forholdet mellom forsker og det som studeres, derfor vil forskerens verdier, fordommer, og forutforståelse vil være med å prege alt fra forskningsspørsmålene, til tekstutvalg og også selve analysen. Leseren av slike bøker vil aldri kunne begynne med en ren, forutsetningsløs fornuft i møtet med eksempelvis en tekst. Alle mennesker har en rekke «fordommer», eller meninger og oppfatninger før vi leser teksten, for eksempel ved å lese tittelen, ha kunnskap om forfatteren eller teksten selv. Dermed vil leseren ha en forforståelse av teksten og visse oppfatninger av hva teksten handler om, før man i det hele tatt har åpnet boka.

Disse fordommene utgjør det Gadamer kaller for vår «forståelseshorisont» (Kvarv, 2014). For Gadamer er forståelse en menneskelig holdning eller «anskuelse», og han vektlegger leseren som en viktig komponent i den hermeneutiske sirkelen. Gjennom å forsøke å forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten, skjer det samtidig noe med leseren, hevder Gadamer (Kvarv, 2014, s. 79). I møtet med teksten, vil denne horisonten utvides og korrigeres, i sammenheng med hvordan de stemmer overens med hverandre. Teksten preger leseren og dens fordommer, og dette vil igjen være med å prege hvordan leseren forstår teksten. Når tekstens og leserens horisont møtes, sier Gadamer at resultatet er en vellykket fortolkningsprosess, hvor disse to horisontene smelter sammen (Kvarv, 2014, s. 82).

Derfor må både forskeren og du som leser denne oppgaven være bevisst på, at den store utfordringen, eller faren, ved slike kvalitative verdianalyser, er at den kan komme til å fortelle mer om forskerens egne verdier og bakgrunn, enn om verdiene som tekstene uttrykker. Selv om jeg, i dette tilfellet, har valgt ut hvilke verdier oppgaven skal handle om før analysen, er det ikke å legge skjul på at min tidligere kjennskap til disse verkene kan ha påvirket mitt valg. I tillegg vil hvordan jeg oppfatter tematikken og humoren kunne føre til vurderinger som beror på mine oppfatninger, og disse vil ikke nødvendigvis være de samme for en annen. Et av hovedmålene med denne oppgaven er, som nevnt, å se på hvordan verdier uttrykkes gjennom tekstene, både tematisk og gjennom humoren. De fire verdiene som er valgt ut, kommer til å styre hvilke tekster som jeg velger ut som materiale for denne analysen. Tekstene hvor jeg oppfatter at disse verdiene kommer sterkest til uttrykk, kommer fokuset å rettes mot, noe som kan føre til at jeg går glipp av tekster som kunne egnet seg like godt, eller kanskje mer.

Selv om det er vanskelig, eller umulig, å være fordomsfri i møtet med teksten, påpeker Gadamer likevel viktigheten av å forsøke å innta en så fordomsfri posisjon som mulig (Kvarv, 2014, s. 80). Man må altså forsøke å ha en åpenhet for teksten, der man forsøker å sammenstille tekstens mening med sin egen mening som helhet. Mitt mål vil være å forsøke å legge tidligere erfaringer til side, og ha et åpent blikk på disse tekstene, kun basert på teorien som presenteres i denne oppgaven, selv om dette er vanskelig, eller kanskje til og med umulig. Allikevel presiserer Gadamer at de fordommene vi besitter, ikke nødvendigvis kun behøver å være noe negativt, men de kan også være produktive (Kvarv, 2014, s. 81). For eksempel kan min forutforståelse for disse bøkene, være med å finne innganger for de forskningsspørsmålene jeg opplever som relevante og viktige, og samtidig er det jo nettopp mine fordommer som ført til valget av akkurat disse verkene. Uten noen forutforståelse, hadde det heller aldri vært mulig å begynne på en slik oppgave.

Gjennom nærlesning av tekstene jeg velger ut, vil jeg forsøke å vise hvordan tematikk, personer, handlinger og humor formidler verdier, og ut fra dette også forsøke å si noe om hvordan dette kan virke dannende for elever som går i en skole som vektlegger både verdier og danning. Siden nær sagt alt kan virke dannende, velger jeg å lene meg spesielt på Slettan (2020) sin teori om humorens danningspotensial og Nussbaums (2016) teori om den narrative forestillingsevnen.

3. Teori

Danning, verdier og humor er tre sentrale begreper i dette kapitlet, for å forsøke å gi en dypere forståelse av dem. Delkapitlene om danning og verdier ses i et historisk perspektiv, med tanke på hvordan skolen har innlemmet dette som en del av sine læreplaner, både for å få frem utviklingen som har vært, men også for å vise den kontinuiteten som har preget verdigrunnet og dannelsesmålet i skolen. Dannelsesbegrepet defineres ved hjelp av Laila Aase (2005) og Jon Hellesnes (1969) sine begreper, og Martha Nussbaums (2016) teori om den narrative forestillingsverdenen gir en innfallsvinkel til danning gjennom lesing av skjønnlitteratur. Verdikapitlet tar sikte på å komme nærmere inn på Løgstrups (1956/1999) og Kants (1785/1970) etikk, som begge omtaler verdier som er valgt ut for denne oppgaven. Siste del av teorikapitlet presenterer deler av humorteori, hovedsakelig det som betegnes som «humorens dobbelthet», eller inkongruent humor. Her tas det hovedsakelig utgangspunkt i Henri Bergsons (1922) og Luigi Pirandellos (1908/1994) teorier. Inkongruens er et vanlig kjennetegn ved humor, samtidig som det, ifølge Svein Slettan (2020), kan inneholde et potensial for danning.

3.1 Danning

Vi skiller mellom danning og utdanning. Hvor utdanningen har en begynnelse og en slutt og kan måles ved hjelp av karakterer og evalueringer, er danningen en livslang prosess som handler om å reflektere over kunnskapen man tilegner seg, og å forstå seg selv i lys av andre. Blant annet beskriver Laila Aase (2005) danningen som en sosialiseringssprosess som fører til at man kan forstå, delta og beherske vanlige, oppvurderte kulturformer (s. 17). Aase setter også lys på hva som er med og former danningen, når hun beskriver danning som: «(...) være- og tenkemåter som blir formet av grunnleggende verdier i kulturen basert på kunnskap og forståelse» (2005, s. 16). Danning er altså knyttet til verdier, siden disse er med på å forme hvordan du tenker og hva du gjør. Aase vektlegger viktigheten av at kunnskapen blir internalisert, slik at den som lærer, blir bedre i stand til å fortolke og forstå ny kunnskap og nye situasjoner, så man kan handle og samhandle med andre ut fra sin dømmekraft (s. 21). Begrepet «danning» har gått fra å omhandle finkultur, bordskikk og dannet tale til å fungere som et moderne begrep brukt innenfor pedagogikken. Mange har lenge opplevd begrepet som gammeldags eller undertrykkende, men i moderne tid har dannelsesbegrepet

gjennomgått både en ytre og en indre forandring fra *dannelse* til *danning* på 70-tallet, blant pedagoger og fagdidaktikere. Årsaken til denne endringen var et ønske om å skille mellom den tradisjonelle kunnskapsformidlende skolen, og en skole som også skulle være dannende gjennom at kunnskapsstoffet skulle ha betydning for elevenes egen tenkning og identitetsutvikling. En klar demokratisk målsetting ved danning er å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen, og for at kunnskapen skal virke dannende, er det ifølge Aase (2005, s. 17) helt nødvendig at kunnskapen berører og utfordrer elevene.

Jon Hellesnes (1969) mener vi dannes gjennom kulturell selvforståelse og ved å leve dette ut i praksis, siden det er et gjensidig forutsetningsforhold mellom handling og forståelse (s. 43). Han sier at alle mennesker har en forståelseshorisont som gjør oss i stand til å forstå nye ting, og det vi forstår virker igjen utvidende på vår forståelseshorisont. Slik fungerer danningen som en hermeneutisk prosess, hvor forståelse og anvendelse står i et dialektisk forhold (s. 33). Dette er i tråd med hvordan Aase (2005) mener kunnskapen må bli internalisert, slik at man kan handle ut ifra sin dømmekraft. En utdanning som mister kontakten med dagligverden og praksis, er en utdanning som fremmer naivitet og «av-danning», hevder Hellesnes (1969). Derfor er det viktig å forholde seg til andre mennesker og til det virkelige liv, samtidig som kunnskapen er viktig. Danningen skjer i samhandling med andre, der man kan bryne sin egen og andres forståelse opp mot hverandre, og dermed kan verdisyn hos en selv og andre, være noe som bør reflekteres over.

3.1.1 Danning og dyder

«Danning» (på tysk: *Bildung*) var opprinnelig et begrep som ble introdusert av *nyhumanistene* i Tyskland på 1700-tallet, hvor de ønsket å revitalisere den grunnleggende humanistiske tenkningen i utdanningssystemet. De var imot det de mente var overflatisk kunnskapstilegnelse, og hevdet det var viktigere å oppdra de unge til «humanitet» ut fra det greske eksempel, og studier av klassiske språk og klassisk litteratur ble ansett som grunnleggende for personlighetsdannelsen. De understreket også viktigheten av å utvikle de fire kardinaldydene; visdom, rettferdighet, måtehold og mot, som fikk sin utforming allerede i Antikken, og var viktige punkt i Aristoteles' etikk (Aase, 2005, s. 22-23). Dydene ble ansett som sentrale pilarer i romersk etikk, og ble senere tatt opp i jødisk, og etter hvert, kristen filosofi.

Ifølge Aristoteles, er menneskets høyeste mål å oppnå «lykke», noe som kan oppfylles ved å utføre handlinger som anses som «gode» og kjennetegnet av «dyd» eller «dyktighet» (Asheim, 1997, s. 30). For Aristoteles var individets tilbaketrekking fra fellesskapet ensbetydende med å slutte å være menneske, noe professor i filosofi, Arne Johan Vetlesen (1998), mener står i motsetning til dagens postmoderne samfunn, hvor avstand til og ubundethet overfor et fellesskap og med dets fra fortiden overleverte normer, krav og forestillinger er ensbetydende med en gevinst for individets frihet (Vetlesen, 1998, s. 162). Allikevel hevder Vetlesen (1998) at dydsetikken har fått en viss renessanse i dagens samfunn, som en motreaksjon til den kulturelle pluralismen og moralske individualismen som preger det postmoderne samfunnet (s. 155-156). Det postmoderne samfunnet beskriver han som et samfunn med rom for mange moraler der individet står fritt til å bestemme selv hvilken moral det føler seg forpliktet til å følge (s. 151), og dette har gitt støtet til den kulturelle pluralismen, som preger verden i dag. Vetlesen poengterer at det å henvise til tradisjonen, eller til religiøse autoriteter også er et valg, og her trekker han frem skolen som en av de fremste instansene for videreføring av tradisjon, fellesskap og verdier.

Ifølge Aristoteles kan individet bare virkeliggjøre sin frihet og realisere sine muligheter ved å delta i et sosialt og (særlig) politisk fellesskap. Om den tradisjonelle dydsetikken er aktørsentrert og betoner individets ansvar, er den enkelte allikevel avhengig av ressurser utenfor seg selv og sitt eget liv for å orientere seg i en aktuell situasjon med hensyn til hva som er rett å gjøre (Vetlesen, 1998, s. 154-156). For Aristoteles er dydsbegrepet refleksivt, som betyr at det gjør noe med og for den som praktiserer det, samtidig som den gjør noe for og med fellesskapet. Fellesskap og individualisme er ikke motsatser, men inngår i et dialektisk forhold, hevder også Vetlesen (1998, s. 157). Han trekker frem at det å bevare, respektere og hegne om personers annerledeshet, er den ypperste dyden i dagens mangfoldige samfunn (s. 152).

Tidligere professor i religionspedagogikk og etikk, Ivar Asheim (1997), mener «holdning» eller «grunnholdning» er begreper som langt på vei har erstattet dydsbegrepet i dag, men også «verdier», «normer» og «prinsipper» er begreper som anvendes, siden det kreves mer enn ett begrep for å gi den nødvendige assosiasjonsfylde (s. 14). I dag relateres holdninger til noe utenfor subjektet selv, og er dermed ikke refleksivt slik Aristoteles tenkte. Det handler derimot om hvordan subjektet forholder seg til andre mennesker, situasjoner, oppgaver eller samfunnsforhold (s. 37). Asheim (1997) peker på hvordan dette er et paradoks i dagens samfunn, som er ekstremt individualistisk. De tre dydene, måtehold, visdom og mot,

representerer, ifølge Asheim (1997), et individsentrert perspektiv på etikken, mens rettferdighet i større grad er en sosialt orientert dyd, som ikke bare kommer enkeltmennesket til gode, men også hele samfunnet (s. 58). Dydene fra Antikken peker på mange måter mot verdiene som vi finner i dagens læreplanverk for norsk skole, selv om de ikke gjør dette fullt ut. Danningen skjer i krysningen mellom individet og fellesskapet, og verdiene skolens praksis skal bygges på, har som mål og både fremheve det enkelte individet, samtidig som man skal vare på dem rundt seg.

3.1.2 Allmenndanning og felles referanserammer

Med opplysningstiden kom tanken om at også de fra samfunnets lavere klasser skulle ha rett til kunnskap, og fra midten av 1800-tallet fikk tanken om allmenndanning for alle innpass (Aase, 2005, s. 22-26). Spesielt ser vi denne klare målsettingen i «Lov om almueskolevæsenet paa landet» fra 1860. I skolelovens første paragraf, står det at skolen skal støtte opp under oppdragelsen i hjemmet og hjelpe med å føre ungdommen inn i den kristne tro, samt gi dem de kunnskaper og ferdigheter som ethvert medlem av samfunnet bør besitte, og dersom forholdene tillater det, føre dem videre inn i allmenndannelse (Skoleloven, 1860). Det står videre at skolen skal arbeide for å gjøre barna til nyttige mennesker, både åndelig og legemlig, og i 1869 kom også et tillegg om åndsfrihet og toleranse.

Allmenndanning er en grunnleggende bestanddel av fellesskapet og forplikter individet overfor fellesskapet. Guttorm Fløistad (1989), definerer «allmenndannelse» som det sett av kunnskaper, ferdigheter og forankringer som skaper felles tanke- og handlingsmønstre i en befolkningsgruppe (s. 21). I skoleloven av 1860, var religionsundervisningen fremdeles tyngdepunktet for danningen, men ble med denne loven utvidet til også andre fag, som for eksempel geografi, historie og naturvitenskap (1989, s. 23). Disse fagene har stadig blitt utvidet for å møte et økende kunnskapskrav fra et samfunn i forandring.

Siden skoleloven av 1860, har allmenndanning, eller bare danning, vært en viktig bestanddel av norske læreplaner. I nyere tid ser vi for eksempel at allmenndanningen også spiller en viktig rolle i Læreplanen av 1997 (L97), der dannelsesbegrepet blant annet omtales i kapitlet om *Det allmenndannende mennesket*. Her står det at «God allmenndannelse vil si tilegnelse av egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 39). Felles referanserammer blir fremhevet som viktig,

blant annet for å bevare det demokratiske samfunnet, noe som er en viktig side ved tanken om allmenndanning.

En som argumenterer for viktigheten av felles referanserammer for å kunne delta i et demokratisk samfunn, er pedagogen E. D. Hirsch (1987), som bruker begrepet «cultural literacy» for å vise til den nødvendige informasjonen som kompetente lesere bør besitte for å kunne forstå og relatere seg til det man leser. Han presiserer at literacy handler om mer enn kunnskap om språk, men også om å ha informasjon om kontekst, fordi mye av informasjonen ikke ligger tilgjengelig for oss i selve teksten. Hirsch (1987) ser viktigheten av at mennesker i et samfunn innehar mange av de samme språklige og litterære referansene, fordi mangel på dette kan føre til at mennesker havner utenfor samfunnet og blir ute av stand til å delta i avgjørelser som påvirker deres liv (s. 31). Mangel på felles referanserammer er med å hindre kommunikasjonen, sier Hirsch (1987, s. 8), så dersom vi skal kunne kommunisere med forskjellige mennesker som likeverdige, er man nødt til å omgi seg med «universell literacy» (s. 12). Videre hevder han det ikke kun er viktig å ha kunnskap om temaet, men også dele de holdninger og konvensjoner som teksten er farget av (s. 14). Her mener han at skolen har et særskilt ansvar for å tilgjengeliggjøre det han kaller tradisjonell og nødvendig kunnskap for barn, helst så tidlig som mulig. Verdier som preger tradisjonell kunnskap gjør ikke barna mer konservative, mener Hirsch (1987), men hjelper dem med å forstå disse verdiene, slik at de lettere kan forstå andre mennesker (s. 24).

I et moderne demokrati er det ikke tilstrekkelig å inneha et minimumsnivå av kunnskap, ifølge Hirsch (1987). Kulturell literacy ligger et sted mellom dette nivået, og det ekspertnivået som kun spesialister besitter. Tradisjonelt var dette informasjon som man forventet at barn hadde, men i dagens samfunn kan man ikke ta dette for gitt. I dagens moderne samfunn, som stadig er i endring, er det viktigere enn noen gang at mennesker oppøver en literacy som gjør dem i stand til å håndtere nye oppgaver og utfordringer, og løse nye ideer (1987, s. 11). Derfor mener Hirsch (1987) at det å lære barna verdier som verdsettes i dagens samfunn, ikke må komme i veien for å lære dem om tradisjonell kunnskap (s. 25). Hirsch argumenterer derfor for, at å skape disse felles referanserammene, er en viktig del av dannelsingsoppgaven i skolen. Dette er en klassisk problemstilling i utarbeidelsen av læreplaner og lovverk for opplæringen, å både lære om det som er aktuelt nå og «i tiden», samtidig som man skal formidle kunnskap som er en viktig del av vårt felles repertoar, som inngår i nærmest all menneskelig kommunikasjon. Skolen skal ta vare på og

gi kunnskap om mangfoldet som finnes i vårt samfunn, samtidig som de for eksempel skal være formidlere av den nasjonale kulturarven.

I dagens læreplanverk (2020) står dannelsingsoppgavet fremdeles sterkt, og det står blant annet at skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer dannelse, og det beskrives hvordan dannelsen kan skje på mange ulike måter, som ved å skaffe kunnskap om og innsikt i mange forskjellige områder som berører samfunnet og individet. Viktigheten av erfaringsbasert læring vektlegges, både alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I tillegg skal elevene øves opp i å forstå seg selv og andre, og i å foreta gode livsvalg. Dette henger i stor grad sammen med verdier, som i stor grad er med å prege det nye læreplanverket.

3.1.3 Estetikkenes dannelsingsfunksjon

Estetikk dreier seg om vår sanselig måte å være i verden på, og estetisk kunnskap gir den erfaringen som kunnskapen alene ikke kan gi oss. Dette er en erfaring som kan gi en utvidet forståelse av en selv og av verden (Rimmereide, 2000, s. 131). Atle Kittang (1976) skriver at estetikken har gått fra å anses som et objektivt og intersubjektivt fenomen, til i aller høyeste grad å være et subjektivt fenomen. Han beskriver estetikken som en serie særegne virkninger, som kun kan lokaliseres i vårt individuelle registreringsapparat, der den estetiske opplevelsen blir konstituert, og denne opplevelsen er avgrenset til den individuelle bevisstheten (s. 39).

Gadamer (1989/1991) skiller mellom estetisk opplevelse og estetisk erfaring, og han hevder kunsten får sitt liv mellom den skapende og mottakeren, mellom produksjon og resepsjon (s. 69). Han mener at et vellykket verk ikke utvirker en planlagt effekt, men at det heller skjer uforutsette ting i møtet mellom verket og mottaker, og at det er samtalens forløp som bestemmer retningen. Spesielt setter litteraturen store krav til sin leser, hevder Gadamer, og han sier at lesningen er den egentlige og representative form der mottakeren tar del i kunsten og setter vedkommende i stand til å gripe den. Spesielt har poesien et språk som åpner vår frie anskuelsesform, hevder Gadamer (1991), der leseren må fylle ut tomrommene på egenhånd (s. 72-73). For alle kunstverk gjelder dette at når vi erfarer kunstverket, blir vi ikke lenger værende i den første, estetisk dømmende avstanden, som han kaller opplevelse, men går helt opp i verket og erfaringen (s. 75).

Det å gjøre opplevelsen om til estetisk erfaring krever øvelse og er noe som må utvikles og læres, derfor er litteraturundervisning og didaktiske tilnærminger viktig (Røskeland og Kallestad, 2020, s. 19). Norskfaget har et særlig ansvar for de kunstneriske tekstene og for å gi elevene tilgang til tekster som elevene ikke ellers nødvendigvis ville møtt (Aase, 2005, s. 71). For å kunne forstå, eller kunne reflektere over en kunstnerisk tekst, må leseren ta i bruk sin kunnskap om verden. De skjønnlitterære tekstene tilbyr leseren en verden som er delvis kjent og delvis ukjent, derfor må leseren selv konstruere mening. Det å kunne utforske noe ukjent og ubestemt, og å kunne forestille seg noe utenfor egen erfaring, er noe av det særegne ved estetisk kunnskap, hevder Aase (Aase, 2010, 175).

Røskeland og Kallestad (2020) argumenterer for at skjønnlitteraturen i kraft av sin estetiske utforming, har et særlig potensial til å bidra til danning. De hevder, i likhet med Aase (2005), at estetisk danning skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold, leserens kunnskaper og leserens opplevelse i møte med tekstene (Røskeland og Kallestad, 2020, s. 14). Gjennom den estetiske erfaringen, oppstår det innsikt hos den som erfarer, og derfor er danningen gjennom skjønnlitteratur estetisk betinget. Selve lesningen som har som mål å lete etter forståelse og mening, henger tett sammen med den estetiske erfaringen av teksten, så derfor kan ikke form og innhold skilles skarpt fra hverandre (s. 18). Alle sider ved leseprosessen bidrar til estetisk danning, ikke bare selve lesingen av ordene, derfor mener Røskeland og Kallestad (2020) at før- og etter-lesningsfasen, der man behandler og bearbeider informasjonen og prøver meningen opp mot sin egen forståelse, er vel så viktige. Det estetiske ligger som et potensial inne i teksten, men blir først realisert i møtet mellom verket og leseren, akkurat som Gadamer (1991) hevder.

Sammenhengen mellom etikk og estetikk i skjønnlitterære tekster er noe Nussbaum (2016) er særlig opptatt av, og hun mener vi gjennom den «narrative forestillingsevnen» (eng.: *narrative imagination*), kan bli bedre egnet til å ta andres perspektiv, og dermed utvikle oss til å bli empatiske mennesker, noe som hun hevder er en helt vesentlig egenskap for borgere i et demokratisk samfunn. Den narrative forestillingsevnen gjør oss i stand til å leve oss inn i den andres situasjon, slik at man forstår det den andre føler, og ifølge Nussbaum er det ikke nok å bare lære om andre mennesker, men vi må også forsøke å forstå motivene og valgene hos andre enn oss selv. Hun sier at forskjeller i religion, klasse og etnisitet gjør denne oppgaven vanskeligere, derfor er det viktig med kunnskap om andre mennesker (s. 25). Litteratur spiller en spesiell rolle på grunn av dens evne til å representere spesifikke omstendigheter og ulike problemer for mennesker. Nussbaum (2016) mener den narrative

forestillingsevnen er en viktig forberedelse for moralsk interaksjon, og kan være med på å utvikle sympati og medfølelse, blant annet fordi litteraturen undersøker både likhet og annerledeshet. Siden en sentral del av kunsten er å utfordre konvensjonelle verdier, kan den narrative forestillingsevnen få oss til å stille spørsmål til det vi opplever under lesningen og reflektere kritisk over det vi leser om (Nussbaum, 2016).

Per Thomas Andersen (2011), professor i nordisk litteratur ved Universitetet i Oslo, forholder seg til Nussbaums teorier ved å hevde at i et samfunn som i økende grad preges av individualisering og globalisering, er litteratur viktig for å danne, utvikle og trene mennesker til livet i et nytt forestilt fellesskap, det han kaller det «kosmopolitiske fellesskapet», hvor det globale og det lokale er knyttet sammen på helt nye måter. Han mener det estetisk vil være av interesse å undersøke om hvorvidt litteraturen er flerperspektivisk og om det kan spores hybriditet i selve skrivemåten, eller analysere fortellerstemmen med fokus på fortellerens identitet, for å se på hvilke kulturelle identiteter den eller de representerer (s. 18-19). Evnen til å føle andres følelser er like viktig som de andre grunnleggende ferdighetene, hevder Andersen (2011), og i likhet med Nussbaum (2016) mener han dette er en forutsetning for å skape et demokratisk samfunn. Gjennom litteraturen får vi «(...) mulighet til både å studere de narrative emosjoner vi er innleiret i, og til å reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem» (Andersen, 2011, s. 20). Dette kaller han for «imagasjonsevnen», altså en slik grunnleggende ferdighet i å kunne forestille seg noe annerledes enn det er for en selv. Fortellinger om andres liv og skjebne kan gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov. Dette er noe som krever øvelse og er grunnleggende for evnen til å leve i enhver form for fellesskap, mener Andersen (2011). I sin bok, *Forstå fortellinger* (2019), hevder Andersen at denne evnen til å føle andres følelser, er selve forutsetningen for et velfungerende, demokratisk samfunn.

3.1.4 “Den etiske vendingen”

Siden 1980-årene har det vært et økt fokus rundt etiske problemstillinger i narrativ fiksjon. Dette betegnes ofte som «den etiske vendingen» i narrativ teori, og ifølge Liesbeth Korthals Altes (2005) refererer dette til flere og delvis overlappende utviklinger. Disse utviklingene handler blant annet om en økt interesse for moralfilosofi i narrativ litteratur, og for etiske spørsmål og verdier, og for individer som er ulike en selv. Teoriene som har oppstått i kjølvannet av den etiske vendingen, tar ofte utgangspunkt i romanen, siden den gjennom sin

form og tematikk representerer det etikken handler om, nemlig refleksjon rundt menneskers handlinger og deres karakter (Altes, 2005, s. 142). Gjennom å lese om andre mennesker fra ulike perspektiver, om deres ønsker og valg, kan leseren reflektere over og gjøre seg opp meninger om disse. Særlig har Nussbaum (2016) argumentert for at narrativ fiksjon tilbyr oppøvelse i moralsk bevissthet.

Nussbaum (2016) skriver om verdensborgeren som en som tenker over og prøver å forstå andre på tvers av forskjellene (s. 55). Dette er en viktig egenskap for alle borgere i et samfunn, å forstå de forskjellene de må leve med, hevder Nussbaum. For å forstå disse forskjellene, trenger borgeren kunnskap om historie og samfunnsforhold, men dette alene er ikke nok, og det er her kunstformene kan bidra. De ulike kunstformene spiller en sentral rolle i å bidra til å skape den forestillingsevnen som er så viktig for samfunnsdeltakelse, fordi kunst danner vår evne til å foreta vurderinger og vår evne til å leve oss inn i andre menneskers liv og situasjoner, noe som bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar (s. 25-26). Alle former for kunst kan bidra til å utvikle forestillingsevnen, men Nussbaum mener, som sagt, at skjønnlitteraturen er særlig viktig på grunn av dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer (s. 26). Nussbaum (2016) hevder at fortellingene er viktige fordi vi her får muligheten til å betrakte andre mennesker på visse måter, og de gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv (s. 30). Gjennom litteraturen kan man se at disse omstendighetene ikke bare bestemmer deres handlingsrom, men også påvirker deres forventninger og ønsker, håp og frykt. Dette mener Nussbaum (2016) er viktig for å ta de valgene vi er forpliktet til gjennom samfunnsdeltakelse (s. 29). Ifølge Nussbaum er litteraturens viktigste bidrag til samfunnsborgerens liv, dens evne til å gjøre vår forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår, og når det gjelder tanker og følelser (s. 56).

Den narrative forestillingsevnen er, ifølge Nussbaum (2016), en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling, fordi den blant annet gir oss oppøvelse i empati, som hun sier er en forutsetning for å leve i et fellesskap og delta i et samfunn. Nussbaum (2016) trekker spesielt fram evnen til å føle medlidenhet som særlig viktig for alle verdensborgere, da denne følelsen, sammen med sympati, har moralsk verdi (s. 31-39). Det er enkelt å føle medlidenhet med dem vi kjenner, så oppøvelse av sympati med dem som er annerledes enn oss selv, blir desto viktigere (s. 203). Medlidenhet for andre er avhengig av at en selv er bevisst på sin egen sårbarhet, fordi for å kunne føle medlidenhet med andre, må man være

villig til å tenke seg at denne personen kunne vært en selv. Og dette kan oppøves gjennom å lese skjønnlitteratur, hevder Nussbaum (2016, s. 32). For å kunne oppøve evnen til medlidenhet, er man ikke avhengig av å kunne identifisere seg med karakterene, mener Nussbaum. Tvert om kan fravær av identifikasjon i seg selv være en kilde til forståelse, fordi det kan lære oss hva livet gjør med mennesker (s. 34). Det å utforske likhet og forskjell i historiene kan være svært nyttig for å utvikle den narrative forestillingsevnen, ved at man legger merke til forskjellene i det indre livet og den fremmedheten som omstendighetene kan skape, og ser dette i sammenheng med alminnelige menneskelige livsmål (37).

Ved at litteraturen avdekker likheter, men også dyptgripende forskjeller mellom den som leser og den andres liv og tanker, vil gjøre dem forståelige, eller i hvert fall litt lettere å begripe (Nussbaum, 2016, s. 56). Verkene har en unik mulighet til å gi stemme til marginaliserte gruppers livserfaringer, som vi bør forstå, sier Nussbaum, og trekker frem kvinner, homofile og etniske minoriteter som eksempler på slike grupper (s. 43). Hun mener det finnes enkelte aspekter ved leserens forestillingsevne som er orientert mot sosial jevnbyrdighet: aspekter som søker mot å finne og undergrave hierarkier basert på etnisitet, klasse og kjønn (s. 193). Hun poengterer at litteraturen er nødt til å forstyrre oss, og utfordre konvensjonelle sannheter og verdier, dersom den skal ha samfunnsmessig verdi, fordi om det blir for lett for oss å føle med en romankarakter, har ikke dette særlig stor moralsk verdi, hevder Nussbaum (s. 41-42).

Litteraturen står på følelsenes side, på grunn av dens evne til å trekke oss inn i følelser som frykt, sorg, medlidenhet, glede og sinne (Nussbaum, 2016, s. 167). Romanen, særlig de emosjonelle sidene, kretser rundt individet, og gjennom dette betraktes individet som verdifullt i seg selv og med egne historier å fortelle. Selv historier som omhandler mer omfattende samfunnsstørrelser, er nødt til å ta utgangspunkt i enkeltmennesket for å vise hvordan økonomiske og kulturelle ressurser påvirker forskjellige menneskelige handlingsmønstre (s. 187-188). Følelsene som skapes gjennom lesning og arbeid med skjønnlitterære fortellinger, er nyttige fordi de viser oss hva vi kunne komme til å gjøre, og de har en moralsk verdi i seg selv, fordi de gir oss forståelse for den andres situasjon (s. 191). Det er viktig å lære å leve oss inn i hvordan allmenne menneskelige svakheter oppleves i det store spekteret av sosiale forutsetninger hos forskjellige mennesker, og forstå hvordan sosiale og politiske ordninger har betydning for den sårbarheten som er felles for alle mennesker (s. 205). Litteraturen kan ikke forandre et samfunn alene, men den litterære forestillingsevnen kan utvikle medlidenhet, som er en grunnleggende forutsetning for

ansvarlig samfunnsdeltakelse (s. 43). Dersom litteraturen er en fremstilling av menneskers muligheter, vil de litterære verkene vi velger, være et svar på, og videreutvikle vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne være.

3.2 Verdier

Verdier kan defineres som «de underliggende standarder eller prinsipper som personlige og sosiale mål avledes fra og bedømmes etter» (Martinussen, 1986, s. 68). Dette er hva våre handlinger springer ut ifra, og fungerer som en rettesnor for hva vi anser som rett og galt. Formidling av verdier har vært et mål for den norske skolen i lang tid, og de norske læreplanene har hatt generelle eller overordnede verdier siden 1974. Den gangen skulle skolen bygge på etiske grunnverdier, forankret i kristendommen, og Mønsterplanen av 1974 (M74) vektlegger verdiene sannhet, redelighet, rettferdighet, troskap og nestekjærlighet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10). I den reviderte læreplanen, Mønsterplanen av 1987 (M87), kan man se tydelige likheter med dagens læreplanverk. I begge læreplanene står det at skolens virksomhet skal bygge på både kristne og humanistiske verdier. Verdiene som nevnes i M87 er sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet og toleranse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 14). Nestekjærlighet og solidaritet er i alle fall verdier som fremdeles skal være med å prege skolens virksomhet. I tillegg omtaler begge læreplaner mennesker som likeverdige, og respekten for menneskeverdet og vernet om demokratiet fremheves som viktig. Åndsfrihet vektlegges også i M87, og defineres her som respekt for den enkeltes rett til å tenke og handle etter sin overbevisning, samtidig som man skal vise toleranse for andres synspunkter (s. 15).

I dag er verdisynet i grunnskolen uttrykt gjennom Opplæringslova og læreplanverket, og i Opplæringslova står det at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova, 1998, § 1-1)

I skolen, uttrykt gjennom læreplanene, skal blant annet menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om dette, legges til grunn for hele skolens virksomhet og opplæring. Noen verdier som henger tett sammen med menneskeverdet er likeverd og likestilling, og nestekjærlighet og solidaritet. Gjennom dette synet tenker man at mennesker har en grunnleggende verdi i bare det å være menneske, noe som er *iboende* hos alle mennesker.

Den overordnede delen av læreplanverket beskriver og utdypet verdiene, så det er både en gjentakelse av verdiene i formålparagrafen, men også en utvidelse av dem. Denne utvidelsen kommer til syne blant annet gjennom en inndeling av opplæringens verdigrunnlag i 6 delkapitler: (1.1) Menneskeverdet, (1.2) identitet og kulturelt mangfold, (1.3) kritisk tenkning og etisk bevissthet, (1.4) skaperglede, engasjement og utforskertrang, (1.5) respekt for naturen og miljøbevissthet og (1.6) demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 3-8). Verdiene i opplæringsloven knyttes til disse temaene, og blir dermed gjort mer konkrete. Gjennom delkapitlene vektlegges den enkeltes personlige utvikling, samtidig som elevene skal forberedes til å bli ansvarlige samfunnsborgere i et mangfoldig samfunn.

3.2.1 Den norske skolens verdisyn

Norge har stått i en særstilling når det gjelder skolens kristne verdiforankring. Ingen andre av de nordiske landene har en uttalt religiøs forankring i sine formålsdokumenter, med unntak av Island som knytter skolens arbeidsformer til kristen moral. Inga Bostad ledet i 2007 arbeidet med å utarbeide nye formålsparagrafer for skole og barnehage, og formuleringen om at opplæringen skal bygge på kristne verdier, har møtt mye kritikk, spesielt av norske livssynsminoriteter. Bostad sier selv at kristne og humanistiske verdier blir sett på som komplementære begreper, og ut ifra verdiene som uttrykkes i formålparagrafen, kan det enkelte samfunnsmedlem begrunne verdiene på hver sin måte, ut ifra ulike religioner og livssyn (Leirvik & Røthing, 2008, s. 140). Skolen skal blant annet bygge på respekten for menneskeverdet, nestekjærlighet og solidaritet. Disse verdiene kommer til uttrykk i både den kristne og humanistiske tradisjonen, og slik har man forsøkt å vise at det ikke er religionen eller tradisjonen som skal utgjøre skolens verdigrunnlag.

Ph.d.-student og stipendiat i sosiologi ved Universitetet i Warwick, Lars Laird Eriksen, tar opp det problematiske ved verdisynet i Læreplanverket og hevder dette ikke nødvendigvis er det allmenne verdisynet som mennesker i Norge har, men det er dette vi ønsker å formidle (Leirvik & Røthing, 2008, s. 120). Verdiene blir, ifølge han, presentert i skjæringspunktet

mellom etikk og identitet, der etikken begrunner handlinger og meninger, og identitet som noe som henger sammen med kulturarv, tradisjoner og samfunnsfellesskapet. Dette kan føre til ekskludering for de som er uenige, og han mener at Norge som et verdifellesskap er en retorisk myte. Derfor blir det, som Hirsch (1987) også hevder, viktig at skolen arbeider for å lære elevene om tradisjonelle verdier og kunnskap, samtidig som de skal innlemmes i de verdiene som verdsettes i dagens samfunn. De felles referanserammene er viktige for at kommunikasjonen og samværet skal fungere best mulig, selv om dette er, som både Eriksen og Hirsch understreker, en vanskelig oppgave, spesielt i dagens mangfoldige samfunn.

3.2.2 Likeverd og likestilling

Likeverd og likestilling har vært uttalte verdier i norske læreplaner siden Mønsterplanen fra 1974 (M74). Den gang var likestilling mellom kjønnene eksplisitt omhandlet i Mønsterplanens generelle del. Her står det at skolen bygger på prinsippet om likeverd mellom kjønnene og at gutter og jenter skal være likestilt i skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). Det legges vekt på å gi et nyansert og realistisk bilde av virkeligheten, og motvirke diskriminerende forestillinger. Mønsterplanen av 1987 (M87) la enda større vekt på skolens verdiforankring. I den generelle delen beskrives verdigrunnlaget som skolen skal bygge på, og også her er likestilling mellom kjønnene omhandlet, denne gangen i et eget kapittel. Her erkjennes det at menn har en langt sterkere rolle i samfunnet enn kvinner, og at skolen derfor må jobbe aktivt for å fremme likestilling og unngå videreføring av de tradisjonelle kjønnsrollene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 30). Mye av ordlyden fra M74 videreføres, men i M87 presiseres det også hvordan kvinner har en sentral rolle som kulturbærere, «(...) med ansvar for å forvalte ressurser og utvikle metoder for barneoppdragelse og omsorgsarbeid.» (s. 32). Kvinnens rolle i produksjon av mat og klær framheves også som viktig. Likestilling mellom kjønnene var en tydelig kampsak i det norske samfunnet på denne tiden, og dette gjenspeiles blant annet i disse to læreplanene, men vi kan også se hvordan de fremdeles hadde en lang vei å gå før oppnåelse av en reell likestilling.

Fremdeles står likestilling og likeverd sentralt i dagens læreplanverk og er blant annet omtalt i læreplanverkets overordnede del. Under *Opplæringens verdigrunnlag* står det at «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg»

(Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5). Likestilling er ansett som en grunnleggende verdi i det norske samfunnet, både som noe verdifullt i seg selv, men og som noe vi har oppnådd i Norge. Tradisjonelt tenker vi likestilling mellom kjønnene, men i dagens samfunn åpner denne verdien også opp for flere tolkninger, som likestilling mellom heteroseksuelle og homoseksuelle. I dagens læreplaner er ikke dette eksplisitt nevnt, men trolig inkluderer man dette i begrepet «mangfold» når det står at: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5). Dette omfatter også nasjonale og språklige minoriteter og den samiske urbefolkningen, som omtales eksplisitt i læreplanene. Verdien likestilling og likeverd utdypes videre under verdikapitlets første del, *Menneskeverdet* (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5). De beskrives som universelle og gjeldende for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg.

«Menneskeverd» er særlig knyttet til Renessansen, som oppstod på 1400-tallet i Italia, der man tok utgangspunkt i kristendommens forestilling om mennesket som skapt i Guds bilde (Kvalvaag, 2003, s. 131). Særlig dette ene bibelverset i Det gamle testamentet viser dette:

Gud sa: «La oss lage mennesker i vårt bilde, så de ligner oss! De skal råde over fiskene i havet og fuglene under himmelen, over feet og alle ville dyr og alt kryptet som det kryr av på jorden.» Og Gud skapte mennesket i sitt bilde, i Guds bilde skapte han det, som mann og kvinne skapte han dem. (1 Mos 1, 26-27)

Ideen om mennesket som opphøyd, fordi det er skapt i Guds bilde, ble brukt av mange renessansefilosofene for å begrunne menneskets spesielle verdi. Likevel var det ikke før i opplysningstiden at tanken om mennesket som innehaver av særskilte rettigheter og iboende menneskeverd, slo gjennom for fullt. Først da, ble dette en dominerende del av den vestlige kulturen (Brøntveit og Duesund, 2010, s. 253).

Immanuel Kant (1785/1970) var en av mange filosofer som beskjeftiget seg med ideen om menneskeverdet i sin etikk, og han trakk et skille mellom religion og etikk. Et av hovedmomentene i Kants etikk var moralloven, en lov som gjelder for alle mennesker og som bare kan nås gjennom fornuften. Kant (1970) vektlegger altså fornuften i sin etikk, og han tillegger alle fornuftige vesener frihet. Siden moralen tjener oss til lov i egenskap av å være fornuftige mennesker, må derfor moralen gjelde for alle fornuftige vesener, hevder Kant (1970, s. 59). Siden det kun er fornuftige vesener som har fri vilje, er det kun dem som

har evnen til å handle etter forestillingen om lover eller prinsipper, siden det kun er fornuften som klarer å avlede handlinger av lover (s. 27). Kant (1970) forklarer hvordan menneskets egenverdi ligger i selve aktelsen for moralloven. Ved dette heves mennesket over seg selv som en del av sanseverdenen, som bare forstanden kan tenke seg, men mennesket er samtidig underkastet praktiske lover som gis av menneskets egen fornuft. Mennesket hører dermed til i begge disse verdener, der det på den ene siden er fritt og uavhengig av naturen, samtidig som man styres av sin egen fornuft. På bakgrunn av å bare være menneske, har mennesket en verdi i seg selv, og Kant (1970) forklarer dette videre ved å påpeke at siden den moralske lov er hellig, er også menneskeheten hellig (s. 106). Det er kun menneskene som er et formål i seg selv, sier Kant, mens alt annet i den skapte verden brukes som et middel (s. 107). Derfor må mennesker aldri kun benyttes som middel, men alltid selv som et mål i seg selv.

I debatten om menneskeverd og menneskerettigheter, er det i vår tid oppstått flere røster som er uenige i at mennesker skal ha en forrang over andre arter i vårt økosystem, siden de hevder mennesket selv er et dyr som jorda kunne klart seg uten (Brøntveit og Duesund, 2010, s. 253). For eksempel har den norske dyrerettighetsorganisasjonen NOAH, lenge arbeidet for at dyrenes rettigheter skal ivaretas, og de har fremsatt en egen dyrerettighetserklæring som blant annet sier at også dyr har en verdi i seg selv. I Læreplanverket (2020) er ikke rettigheter for dyr eller dyreverd eksplisitt nevnt, men kanskje viser dette seg implisitt gjennom verdien i opplæringsloven som omhandler respekten for naturen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Én som trakk et skarpt skille mellom mennesker og dyr i sin etikk, var Kant selv. Han hevder at siden dyr ikke er utstyrt med fornuft og frihet, slik som mennesker, har de ingen mulighet til å velge fornuftige og moralske løsninger. Derfor kan de ikke være moralske aktører. Kant (1970) er opptatt av det han kaller «aktelsen», som han beskriver som en følelse som er frembrakt i mennesket gjennom fornuften, uten innvirkning utenfra (s. 16). Dette henger sammen med moralloven som umiddelbart bestemmer viljen vår, samtidig som vi er oss dette bevisst. Derfor er aktelse for en person, egentlig bare en aktelse for den moralloven som personen viser eksempel på (s. 17), og aktelse er det kun mulig å ha for personer, ikke for dyr, hevder Kant (1970). Dyr, og andre ting kan, ifølge Kant, vekke en tilbøyelighet hos oss til kjærlighet eller frykt, men dette er en form for beundring, ikke aktelse (s. 96). Kant erkjenner allikevel at vi har indirekte plikter overfor eksempelvis dyr og planter, fordi dersom vi ødelegger våre omgivelser, ødelegger vi også noe vesentlig i oss selv.

3.2.3 Nestekjærlighet og solidaritet

Solidaritet og nestekjærlighet er verdier som er omtalt i både Mønsterplanen av 1974 (M74) og 1987 (M87). I M74 står det at grunnverdier som sannhet, redelighet, rettferdighet, troskap og nestekjærlighet skal bli virkelige verdier for elevene og dermed bestemmende for deres livsholdning og livsførsel. Nestekjærlighet blir ellers kun omtalt i forbindelse med faget Livssynsorientering, men ikke for eksempel i faget Kristendomskunnskap. Her skal eksempler på nestekjærlighet belyses med utgangspunkt i elevenes liv i og utenfor skolen, gjennom enkle historier eller fortellinger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 354). Nestekjærlighetsbegrepet knyttes sammen med menneskeverd og humanitært hjelpearbeid, og bør ta utgangspunkt i aktuelle situasjoner som elevene skal diskutere. Solidaritet nevnes i M74, i forbindelse med målet om å klare å være selvstendig og vurdere den sosiale situasjonen. Eleven skal lære å stå alene, samtidig som man skal respektere andre (s. 13). Solidaritet nevnes, også her, i forbindelse med vennskap, men det poengteres at solidariteten ikke nødvendigvis beror på samhold av en personlig art, men hviler på respekt for skrevne og uskrevne normer som skal gjelde for hele fellesskapet (s. 14). I tillegg nevnes solidaritet mellom skolens personale som viktige for å realisere disse begrepene (s. 22).

Verdiene som nevnes eksplisitt i M87 er sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet og toleranse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 14). Her er ikke verdien redelighet videreført fra M74, men solidaritet, ansvarlighet og toleranse er lagt til. Disse verdiene skal elevene tilegne seg, ved at verdiene skal danne grunnlaget for hele organiseringen av skolesamfunnet. Nestekjærlighetsbegrepet er ellers kun nevnt i forbindelse med faget Kristendomskunnskap, og ikke Livssynskunnskap som i M74, i denne sammenheng med eksempler på Bibeltekster som bør inkluderes i undervisningen. Elevene skal også i M87 lære seg å vurdere sosiale situasjoner og må lære når solidaritet er nødvendig for fellesskapet, og når det oppstår urimelig sosialt press og uakseptable krav om innordning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 20). Ellers dukker også solidaritet opp i tilknytning til faget Kristendomskunnskap, som et viktig tema i Bibelen. Det står også at elevene skal lære hva det vil si å vise nestekjærlighet og solidaritet i praksis, og hevder dette er avgjørende for et godt samspill mellom mennesker (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, 112).

I dagens læreplanverk (2020) nevnes verdiene nestekjærighet og solidaritet kun ett sted, sett bort i fra omtalen i opplæringsloven, nemlig i kapitlet om *Menneskeverdet* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Der står det at siden mennesker er sårbare og feilbarlige er blant annet nestekjærighet og solidaritet nødvendig for menneskets vekst og utvikling. Under beskrivelsen av et inkluderende læringsmiljø, nevnes vennskap som viktig for å skape tilhørighet og gjøre oss mindre sårbare (s. 15), noe som igjen er med på å stimulere til både faglig og sosial utvikling. Presiseringen i M87, om at solidaritet ikke skal brukes dersom det er uakseptable krav, er nedtonet, eller retttere sagt ikke til stede i dagens læreplanverk. Derimot vektlegges toleranse og respekt for andre, uansett meningsforskjeller.

Nestekjærighet og solidaritet er begreper som mange forbinder med kristendommen og Bibeltekster. Selve nestekjærighetsbudet finnes nesten bare på ett sted i det gamle testamentet, og lyder som følger:

Du skal ikke bære nag til dine landsmenn,
men du skal elske din neste som deg selv. (3 Mos 19, 18)

Her fokuseres det primært på israelittenes forhold til andre israelitter, men i det som kan kalles «fremmedkjærighetsbudet», begrunnes det hvorfor de må behandle innvandrere like godt:

Når en innflytter bor i landet hos dere,
skal dere ikke undertrykke ham.
Dere skal behandle ham som en landsmann.
Du skal elske ham som deg selv.
For dere har selv vært innflyttere i Egypt. (3 Mos 19, 33-34)

Å elske sin neste handler i Bibelen om å ha samme rettigheter for andre, som man har selv (Kvalvaag, 2003, s. 102). Kjærighet i denne sammenheng er ikke en følelsesmessig tilstand, men en mer praktisk måte å forholde seg til andre mennesker. Siden alle mennesker er skapt i Guds bilde, er alle mennesker likeverdige, og dette forplikter mennesket til nestekjærighet.

I boka *Den etiske fordring* (1956/1999) omtaler Løgstrup verdiene nestekjærighet og solidaritet, og selv om disse verdiene henger tett sammen med hverandre, viser han også hvordan de skiller seg fra hverandre. Han skiller mellom kjærighet på den ene siden og solidaritet på den andre, ved å hevde at kjærigheten oppstår spontant og uformidlet, altså

uten nødvendigvis av en grunn, mens solidaritet skjer på grunn av samarbeid eller felles sosiale kår. Solidaritet handler først og fremst om å ta ansvar for andre mennesker, hevder Løgstrup (1999, s. 151). Ifølge Løgstrup er alle mennesker sammenknyttet i kjærlighet og solidaritet, og det er gjennom disse båndene mennesker får sitt liv og innhold. Dermed er både kjærlighet og solidaritet viktige komponenter i alle menneskers liv.

Nestekjærlighetsbudet er et solidaritetsprogram, hevder Løgstrup, et som handler om å blant annet inkludere de svake og fremmede i samfunnet.

Løgstrup (1999) går også nærmere inn på definisjonen av kjærlighet, og skiller mellom det han kaller for den naturlige kjærligheten og nestekjærligheten (s. 169). En naturlig kjærlighet henger sammen med biologi og sosiale forhold, som for eksempel når man har kjærlighet for sine barn eller sin ektefelle. Nestekjærligheten har derimot ingen sammenheng med om den andre er sosialt eller biologisk knyttet til oss, men oppstår fordi det ligger en fordring i vår natur, som er et kall til moralsk handling som hvert enkelt menneske møter fra andre mennesker, om å ha kjærlighet for andre. Dette mener Løgstrup (1999) er fordi noe av et annet menneskes liv ligger i våre hender, siden vårt eget liv er noe som er skjenket oss. Her viser han tilbake til Bibelens bud om nestekjærlighet, der *vår neste* også gjelder våre fiender og de fremmede, som vi skal elske som oss selv.

Karstein M. Hansen (1999) har analysert bibeltekster som omhandler budet om nestekjærlighet, og også for han henger nestekjærlighet og solidaritet tett sammen, selv om de også skiller seg fra hverandre. Han bygger på Løgstrup når han sier at nestekjærlighet innebærer en gjensidig solidaritet innenfor et fellesskap, og handler blant annet om å dømme uten hensyn til økonomi og makt. I begrepet nestekjærlighet sier Hansen (1999) at det ligger en forståelse av alle mennesker som likeverdige, og dette handler om solidaritet i at det også ligger her et krav om rettferdighet, i tillegg til kjærlighet. Disse to kravene er, ifølge Hansen, også de to grunnfordringene i Det gamle testamentet (1999, s. 85). Hansen ser altså nestekjærlighetsbegrepet i Bibelen som todelt: kjærlighet som vennskap, og kjærlighet i sosialetisk forstand. Den sistnevnte skjer gjennom den ytre utformingen av fellesskapet, der kravet om kjærlighet og rettferdighet står sterkt. Han mener at årsaken til hvorfor nestekjærlighetsbegrepet har fått så stor betydning for den kristne tradisjonen, og til at det har blitt universalisert, er at begrepet «den neste» er formulert så allment at det gir stort rom for fortolkning, avhengig av kontekst (s. 118-119). Med fiendekjærlighetsbudet i Det nye testamentet, brytes de religiøse, sosiale og nasjonale grensene ned, og Jesus sier vi også skal ta vare på dem som er våre fiender:

Dere har hørt det er sagt: *Du skal elske din neste* og hate din fiende. Men jeg sier dere: Elsk deres fiender (...). (Matt 5, 43-44)

Nestekjærlighet i Bibelen handler ikke bare om våre holdninger til andre mennesker, men dreier seg om handling, hevder Hansen (1999, s. 87), og disse handlingene springer ikke ut fra normer og regler, men fra en kjærlighet til medmennesket (s. 120).

3.3 Humor

Latter, humor og komikk betyr ikke helt det samme, men begrepene brukes ofte om hverandre, både i dagligspråket og i forskningen, men uten å gå nærmere inn på disse forskjellene, vil dette kapitlet hovedsakelig benytte humor som begrep. Humor er et mangetydig og mangfoldig fenomen som ikke kan forstås ut ifra én teoretisk modell og det råder stor uenighet om hva som er humorens kjerne. Det er ikke lett å definere hva man legger i dette begrepet, men et kjennetegn som mange teoretikere og filosofer trekker frem er «humorens dobbelthet», som handler om at humoren er tvetydig og full av motsigelser. Dette kalles ofte «inkongruensteorier» i humorforskningen, og noen av dem som har vektlagt denne dobbeltheten i humoren er Henri Bergson (1922) og Luigi Pirandello (1908/1994), som begge bygger sine teorier på motsetninger i humoren.

3.3.1 Ulike typer humor

Humor er ikke et statisk fenomen, men er foranderlig over tid og uttrykkes i ulike former (Søbstad, 1995, s. 20). Den er også avhengig av personlige og sosiale forhold. Derfor kan det være nyttig å klargjøre noen ulike typer humor, som med sitt innhold deler visse felles trekk. Birgit Hertzberg Johnsen (1997) har forsøkt å dele inn humoren i forskjellige kategorier, og to av disse definerer hun som «anekdoter» og «situasjonshumor». Det er ikke enkelt å trekke et skarpt skille mellom disse to, men en anekdote kan sies å være en kort historie som forteller noe uvanlig om en person, en begivenhet eller en gjenstand. Svært ofte kjennetegnes anekdoter av en slagferdig replikk, som gjerne kan være spontan, spydig eller utilsiktet, og slike historier er gjerne selvopplevde (Johnsen, 1997, s. 39). Anekdotene er svært populære innenfor litterære sjangrer, men mange anekdoter inngår som muntlige fortellinger. Før var det spesielt eventyr og skjemteviser som var en viktig del av den folkelige, muntlige fortellertradisjonen, mens nå er de mest å betrakte som litterære former. Disse korte

fortellingene tar gjerne utgangspunkt i kjente personer, nyheter eller sladder, men er sjelden ondsinnede (s. 40). Siden mange anekdoter er sterkt knyttet til spesielle steder eller personer, kan det være vanskelig å oppfatte humoren for dem som mangler disse referansene. De kan for eksempel være tett knyttet opp mot et lokalmiljø, eller til og med tette familierelasjoner. En slik lokal humor kan, ifølge Johnsen (1997), brukes til å markere grenser mot andre grupper, og er ikke nødvendigvis en særlig positiv humor (s. 113). Denne typen humor kan skape gruppefølelse og samhold, men også innebære at man ler av humor man egentlig ikke verdsetter, fordi man ikke vil svekke de sosiale båndene, hevder Johnsen (1997).

Situasjonshumor deler mange av de samme trekkene som anekdoter, ved at også dette er knyttet til tid og sted, og faktiske personer. Selv om denne typen humor ofte er preget av overdrivelser, må situasjonen være sann, eller i alle fall så troverdig at den faktisk kunne ha skjedd (s. 48). Dette likner på det Johnsen (1997) beskriver som «komiske hendelser», der personer kommer opp i uheldige situasjoner som de ikke mestrer på en eller annen måte. Da kan det oppstå pinlige episoder som tilhøreren finner underholdende. Ifølge Johnsen (1997), forekommer en slik type humor i jeg-form, der fortelleren selv er hovedpersonen (s. 51). Situasjonshumor er en blanding mellom verbal og kroppslig humor, og betegnes gjerne som spontan og kreativ, selv om den også kan bestå av handlinger som er intensjonelle (s. 48). Slike humoristiske handlinger blir gjerne omtalt i ettertid og omformet til gode historier.

3.3.2 Humorens dobbelthet

Ofte kan humor kretse rundt eksistensielle spørsmål som rett og galt, eller liv og død, og derfor har flere filosofer beskjeftiget seg med humor. Den eldste teorien vi kjenner til om humor, kom fra Platon, som også trakk frem «humorens dobbelthet» som dets viktigste kjennetegn. For han handler dette om hvordan humoren blander sammen smerte og glede, at den den tiltrekker samtidig som den frastøter, der smerte for eksempel kan handle om at man ikke unner den andre å være i en situasjon og at man synes synd på dem (Søbstad, 1995). Platon mener at ondskapen er selve kjernen i humoren, og dette kommer frem blant annet ved våre reaksjoner på dem som fremstilles i humoren. Dersom karakterene er innbilske og sterke, blir de hatet, mens dersom karakterene er innbilske og svake, blir de latterlige for oss, hevder Platon (Søbstad, 1995, s. 33). På denne måten er ikke humor kun lystig, men har også et element av smerte, eller ondskap.

Litt nærmere vår tid ser man at motsetningen i humoren fremdeles anses som noe av kjernen i humor, blant annet i den franske filosofen Henri Bergsons (1922) teorier om humor. Han er opptatt av motsetningen mellom det mekaniske og det smidige i humor. Dette handler om hvordan situasjoner og historier tar utgangspunkt i det virkelige livet, men viser fram sider som ikke passer inn, eller virker mekaniske, og dermed skaper en form for motsetning. Dette kan skje på mange ulike måter, for eksempel når humor oppstår ved at noe uventet skjer, som ikke er i tråd med våre forventninger (Bergson, 1922, s. 66). Eksempler på dette kan være når en situasjon blir snudd på hodet, eller ved at karakterene går ut av sin rolle og tar på seg en annens som ikke er forventet, slik som når et barn tar på seg den voksnes rolle, eller når den anklagede anklager dommeren i en rettssak. Andre eksempler på situasjoner som ikke er i tråd med våre forventninger, kan være når en helt dagligdags hendelse gjentar seg flere ganger, til det blir komisk, eller at noe uventet trer inn i en ellers lite oppsiktsvekkende situasjon.

Motsetningen kommer også til uttrykk gjennom det Bergson (1922) kaller for «sammenblanding av rekkene». Han beskriver dette som tvetydigheten i en situasjon, som når en situasjon er komisk fordi situasjonen tilhører to selvstendige hendelsesrekker på én og samme gang. Bergson tar utgangspunkt i teatrets komedier, når han sier at dette for eksempel oppstår når skuespillerne ikke forstår situasjonen de er i fullt ut, mens publikum, som sitter på mer informasjon, kan se hele bildet (Bergson, 1922, s. 68-69). Humoren oppstår altså ikke nødvendigvis fordi situasjonen i seg selv er morsom, men fordi det oppstår en tvetydighet i situasjonen, og det er denne svingningen frem og tilbake mellom den mulige og den sanne tolkningen, som skaper humoren. Ifølge Bergson (1922), er målet i alle disse tilfellene å ta hendelser, som er dagligdags og forventede, og snu opp ned på dem, eller sette dem inn i et annet system der de kun delvis passer inn (s. 71).

I tillegg snakker Bergson (1922) om hvordan humoren kan finnes i ordene selv og han mener ordene kan ha en selvstendig humoristisk makt (s. 73). Akkurat som de *situasjonene* vi leser om eller beskuer, kan også *ordene* ha dobbel betydning, virke overraskende eller være tvetydige. Ord kan for eksempel ha overført betydning, eller stå i kontrast med hverandre. Når ordene ikke stemmer overens med hverandre, oppstår det en humoristisk effekt, og Bergson (1922) omtaler dette som når «høytidstone» og «hverdagstone» møter hverandre (s. 86). Dersom det høytidelige og fine går over i det hverdagslige og simple, oppstår det humor, hevder Bergson (1922), og dette kaller han «degradering». Men dette kan like gjerne gå motsatt vei, og er faktisk enda morsommere dersom det går fra det simple til det fine,

mener Bergson. Eksempler på dette siste, kan være når man snakker om de enkle tingene som om de var store eller opphøyede, og jo større kontrastene er, jo morsommere blir effekten.

En annen viktig del av humoren, er karakterene vi ser eller leser om. Hvorfor noen karakterer blir morsomme, mens andre ikke er det, har flere forklaringer. Én forklaring på hvorfor enkelte karakterer oppleves som humoristiske er, ifølge Bergson (1922), fordi det oppstår en konflikt mellom personen og samfunnet, fordi karakteren har trekk ved seg som ikke passer inn i det vi forventer av andre mennesker. Karakterer som skiller seg ut og som ikke passer inn med de normene samfunnet har, oppleves som morsomme. Bergson trekker frem at det innen humorforskning ofte er personer med laster eller lyter som har blitt vektlagt, fordi disse har gjerne de tydeligste kjennetegnene på noen som ikke passer inn i samfunnet, akkurat som de innbilske karakterene, som Platon trekker frem. Men Bergson (1922) hevder også at de morsomme karakterene ofte kan inneha kvaliteter som egentlig anses som samfunnets idealer, men allikevel oppfattes de som morsomme. Dette er fordi også disse karakterene kommer i konflikt med det vi anser som allment og passende innenfor samfunnets rammer. På den ene eller andre måten har karakterene noen karaktertrekk som heller for langt over på den ene eller andre siden, som derfor anses som uvanlig, og dermed morsomt. Bergson (1922) sier derfor at humor ofte handler om skikk og bruk i et samfunn, eller fordommer i et samfunn (s. 96). Han hevder også at humoren er en av de sjangrene som er mest virkelighetstro, derfor må også karakterene være tett på virkeligheten (s. 95). Det å kunne kjenne igjen karakterene, på seg selv eller andre, blir dermed viktig, men karakterene må presenteres som typer, altså at enkelte trekk ved dem blir fremhevet, for at vi skal finne dem morsomme (s. 104).

Den mest vanlige kontrasten man kan finne i humor er, ifølge Bergson (1922), kontrasten mellom virkelighet og ideal, altså mellom slik det faktisk er og hvordan det egentlig burde være. Dette beskriver Pirandello (1908/1994) som en manglende overensstemmelse mellom livets realiteter og menneskenes idealer, eller mellom våre bestrebelser på den ene siden og våre svakheter og elendighet på den andre siden (s. 147). Selv om Pirandello erkjenner at denne motsigelsen ikke er dekkende for all type humor, trekker han frem dette som et av humorens vanligste kjennetegn. Humoren ligger i «opplevelsen av motsetningen», hevder Pirandello (1994). Humor er for han en prosess som fremkaller en sinnstilstand, der virkningen blir større jo mer de enkelte faktorene virker sammen. Dermed eksisterer ikke humoren alene i seg selv, men blir realisert i bevisstheten hos den som betrakter (s. 151), i

tråd med hva Bergson (1922) hevder. Pirandello (1994) skiller mellom vår umiddelbare opplevelse av humoren, og vår ettertanke som fører til denne følelsen av motsetningen. Dersom man ser eller hører noe som oppleves som det motsatte av det man forventer seg, vil man gå videre til å *føle* denne motsetningen, og det er gjennom nettopp denne følelsen at humoren oppstår.

Disse følelsene som vekkes i oss kan også være med å forhindre latteren vår, ifølge Pirandello (1994). Selv om en person fremstilles på en komisk måte, kan følelser som medynk, smerte, eller til og med beundring for denne personen, forstyrre latteren vår (s. 155). Dette kaller Pirandello for «vår ettertanke», og her føler vi motsetningen i selve framstillingen. Pirandello (1994) er ikke opptatt av å tilskrive humorens årsak noen etisk verdi, men fastslår bare at denne følelsen av motsetningen oppstår gjennom vår ettertanke, som forstyrrer og avbryter den umiddelbare ordningen av ideer og bilder i en harmonisk form. Ettertanken fremkaller en assosiasjon gjennom motsetningen, så i stedet for at bildene føyer seg til hverandre ved likhet eller nærhet, dukker de opp i kontraster. Ettertanken løser opp dette bildet som er skapt av den første følelsen, og av denne oppløsningen oppstår en annen følelse, nemlig følelsen av motsetningen (s. 160-162).

Alle tre, Platon, Bergson og Pirandello vektlegger altså denne dobbeltheten ved humoren som et av dens viktigste kjennetegn, selv om de også vektlegger litt forskjellige sider ved denne dobbeltheten. Platon hevder humor blander sammen både glede og smerte, og dermed inneholder noe ondskapsfullt i tillegg til det lystige. Pirandello er opptatt av humoren som prosess, der våre følelser og spesielt det han kaller ettertanken, skaper humoren. Motsetningen ligger allerede i verket, men den blir ikke til humor før den som opplever motsetningen, gjennom ettertanken, føler denne kontrasten. Bergson vektlegger motsetningen mellom det mekaniske og det smidige, der det mekaniske oppleves som brudd på det smidige, eller det som er som forventet. Denne motsetningen kan gi seg uttrykk i situasjoner, karakterer og i ordene selv.

3.3.3 Humorens dannelsespotensial

Professor i førskolepedagogikk, Frode Søbstad (1995), har utarbeidet en modell som viser hvilke faktorer som påvirker humoren i oss og utenfor oss (s. 25). Denne modellen legger verdier og normer i bunn for hvordan vi verdsetter humoren, og i tillegg er den sosiale sammenhengen humoren presenteres i, viktig. Både politiske, geografiske, sosioøkonomiske

og etniske forhold spiller inn, og denne modellen nevner også andre faktorer som fysisk miljø, men også personligheten til den som opplever humoren. Alder, kjønn, emosjonelle forhold og selvoppfatning, har betydning for hvordan vi opplever humoren. Sans for humor betraktes som en sosial verdi i samfunnet og i menneskelig samliv, hevder Søbstad (1995, s. 15) og vektlegger humorens betydning for barn og ungdom, fordi den er så viktig for oss i vurderingen av oss selv og andre (s. 17). Slik ser Søbstad på humor som verdifull i seg selv, men hvordan den påvirker oss, avhenger av hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvilke verdier vi verdsetter.

En som har skrevet om hvordan humoren påvirker oss er Svein Slettan, som har skrevet om humoristiske barnebøker og dets potensiale for litterær danning i boka *Sans for danning* (2020, kap. 4). Han mener at det komiske har et stort potensial for utvikling av både litterær kompetanse og danning, fordi slike bøker bidrar med kunnskap om litterære grep og tekstmønstre, men også til personlig modning, selvstendig tenkning og kritisk sans. I motsetning til Søbstad (1995), som mener humoren er sterkt personavhengig, argumenterer Slettan (2020) for at humor kan ha en mer generell verdi for alle, uansett hvem vi er. Spesielt trekker Slettan frem den inkongruente humoren som et godt utgangspunkt for å stimulere til personlig modning, som er en del av et videre dannelsesperspektiv. Han beskriver «inkongruens» som den typen humor som oppstår i kontrasten mellom norm og avvik, og som vi har sett er dette et vanlig trekk ved humor. I lesningen av slike tekster mener Slettan (2020), at leseren beveger seg i et grenseland mellom nærhet og distanse, fordi man på den ene siden kan betrakte disse komiske hendelsene på avstand, samtidig som man ofte vil føle på en gjenkjennelse og innlevelse med karakterer og handling (Slettan, 2020, s. 73).

Samtidig som tekstens handling forutsetter at vi må ut av oss selv, vil vi også forsøke å knytte den til noe i vårt eget liv, og her spiller våre referanserammer inn. Ifølge Slettan (2020) kan humoristiske bøker stimulere til refleksjon over egen identitet, fordi når vi leser slike bøker, markerer vi hvem vi er, eller vil være, innenfor normen, samtidig som vi kan sette pris på det humoristiske avviket. Da kan man bedre forstå seg selv og utvikle evnen til selvrefleksjon. Dette henger tett sammen med hva Nussbaum (2016) sier om vår forestillingsevne, at man kan sette seg inn i den andres perspektiv og leve oss inn i den andres liv, slik at man kan utvikle empati. Hun mener også at det er viktig at en selv anser seg som feilbarlig og sårbar, for å kunne føle dette for andre.

Slettan (2020) er også enig med Nussbaum når det gjelder viktigheten av å lese litteraturen med et kritisk blikk, og han mener at humoristiske bøker særlig kan stimulere til kritisk tenkning når litteraturens overraskende normavvik og ironiske parodier viser at ting kunne sett annerledes ut når man ser det fra et annet ståsted. Dette dreier seg om å undergrave og provosere etablerte mønstre og tenkemåter, og slik sett være med på å framheve mangfoldet i en sak eller ytring (s. 74-75). Selv de enkleste humoristiske tekster har spor av denne tenkemåten, hevder Slettan, og den frie, lekende humoren er ofte en viktig del av en kritisk og antiautoritær livsholdning.

Slettan mener altså at det å lese humoristisk litteratur kan, særlig for den unge leseren, tilby mer enn bare underholdning. Det kan også lære leseren noe om litteratur, og tekstene kan ha det Slettan (2020) kaller for et «litterært danningspotensial» (s. 73). Dette er en kunnskap som hovedsakelig kan betegnes som «taus» kunnskap, som blant annet kan stimulere til personlig modning. Det kan også stimulere til refleksjon over egen identitet, samtidig som den kan utvikle vår kritiske evne, da særlig gjennom den inkongruente humoren.

4. Analyse

Ifølge Gaasland (1999, s. 116) kan de største og viktigste perspektivene vokse ut av de minste og mest dagligdagse hendelsene. Dette lover godt for en litterær analyse med vekt på verdier, for bøker som utad kan oppleves som ganske korte og enkle. Denne analysen vil forsøke å beskrive hvordan verdiene nestekjærlighet, toleranse, likeverd og likestilling opptrer i bøkene som utgjør *Alvdalstrilogien*, sett i sammenheng med hvordan Løgstrup (1956/1999) og Kant (1785/1970) definerer disse begrepene. Disse verdiene finner vi blant annet i forbindelse med julemotivet, som synes å stå så sentralt i disse bøkene, og i forholdet mellom menneskene fra nabobygdene Tynset og Alvdal. I tillegg kan fremstillingen av kjønnene i disse bøkene være med å si noe om hva slags menneskeverd og syn på likestilling disse bøkene fremmer. Deretter dreier analysen seg om selve humoren i bøkene, men også hvilke referanserammer fortellingene forutsetter at leseren besitter. Denne delen tar for seg det doble aspektet ved humoren, og viser hvordan dette kommer til syne gjennom teksten, med utgangspunkt i Bergson (1922), Platon og Pirandello (1908/1994) sine teorier om humor.

Men aller først er det viktig å plassere disse bøkene innenfor det litterære sjangerfeltet, siden disse bøkene ikke kan sies å tilhøre kun den narrative fiksjonen, men også har elementer fra selvbiografien. Her vil også fortellerstemmen presenteres, fordi dette er med å bestemme hvilken synsvinkel historiene har, og dermed hvordan de øvrige karakterene fremstilles.

4.1 Sjangerplassering og fortellerstemmen

Historiene i *Alvdalstrilogien* befinner seg et sted mellom narrativ fiksjon og selvbiografi. Vi vet at mye i historiene stemmer overens med virkeligheten, det er for eksempel brukt flere ekte navn, både på personer og steder, og flere hendelser er så realistiske at de faktisk kan ha funnet sted. Dersom historiene har skjedd, må man likevel tenke seg at disse kan være både overdrevet og utbrodert med tanke på underholdningsverdien.

Selvbiografien kan defineres som en intimsjanger, hvor det er et sammenfall mellom forfatter, forteller og hovedperson (Egeland, 2000). Etersom forfatteren har tilgang til sine egne følelser og erindringer, skrives denne typen bøker innenfra og subjektet faller ofte sammen med objektet i selvbiografien (s. 94-95). Subjektet som skriver i nåtiden, er eldre

enn personen vi møter i bøkene, og derfor blir disse historiene fortalt med et blikk som er farget av tid og erfaring etter flere år. Hovedpersonen i disse bøkene lyder samme navn som forfatteren selv, og de som kjenner til forfatteren, kan nok se likheter mellom bøkene og Aukrusts egen oppvekt. Som i selvbiografien, er historiene i *Alvdalstrilogien* subjektivt fortalt, og vi har dermed kun tilgang til denne ene personens tanker og følelser. Det er en narrativ distanse i disse tekstene, det vil si at narrasjonen er etterstilt, og vises blant annet med at verbtiden står i preteritum. Dette er svært vanlig i roman-sjangeren, og spesielt for selvbiografien (Egeland, 2000). Denne etterstilte narrasjonen innebærer derfor en temporal distanse mellom fortellerhandlingen og hendelsene det fortelles om.

En del av det å undersøke tekstens verdisystem, handler om å undersøke tekstens innstilling til det den «snakker om» (Gaasland, 1999, s. 122). Dette kan formidles gjennom karakterene, og spesielt fortelleren, derfor blir vår vurdering av fortellerens troverdighet viktig.

Fortelleren i *Alvdalstrilogien* har en intern fortelleposisjon, siden fortelleren selv deltar som hovedperson i historien som fortelles. Synsvinkelen er dermed også intern, fordi den er forankret i én av aktørene på historieplanet (1999, s. 28-29). I bøkene er det narrative perspektivet innvendig, fordi orienteringspunktet er knyttet til jeg-personen, og det er hans øyne vi ser gjennom. Personene vi møter og hører om i disse historiene, er gjennom hovedpersonens fremstilling og hans beskrivelser. Fortelleren representerer et blikk innenfra den kulturen vi møter og det er få kritiske betraktninger å spore, så den kritiske biten må vi i så fall stå for selv. I dette lille bygdesamfunnet har fortelleren selv vokst opp, sammen med disse personene, og selv opplevd disse hendelsene. Verdenen han forholder seg til, er stor for et barn, men samtidig svært snever og lukket, siden det aldri har opplevd verden utenfor. De eneste impulsene utenfra kommer gjennom radioapparatet, da hovedsakelig gjennom å høre om skirenn, og fra de få menneskene som kommer utenbygds fra. Nabobygda besøkes av og til i forbindelse med nødvendig ærend som ikke kan utføres der de bor. Gjennom barnets øyne blir vi fortalt historien, noe som gjør at naivitet og mangel på kritisk sans preger fortellingene. Mangel på konsekvenstenkning er gjennomgående for historiene, og voksne som leser disse historiene vil kunne riste oppgitt på hodet, samtidig som de humrer godt over flere av disse tåpelige påfunnene, fordi de vet at dette aldri kan ende godt. Denne livserfaringen er tydelig noe som denne jeg-personen mangler.

Gjennom den personale fortellerstemmen, skildres også de andre karakterene i bøkene. Derfor vil også disse presentasjonene være preget av fortellerens oppfatning, i stedet for rene, objektive skildringer. I skjønnlitteraturen skiller man ofte mellom endimensjonale og

flerdimensjonale karakterer (Gaasland, 1999, s. 106). Endimensjonale karakterer omtales også ofte som «typer» eller «flate» karakterer, eller som personer med liten eller ingen utvikling. Disse personene har gjerne ett eller få kjennetegn, de kan for eksempel være slemme, dumme, og stygge, eller gode, vakre og snille. Selv om den endimensjonale karakteren kan ha flere kjennetegn, vil alle peke mot den samme egenskapen. Den flerdimensjonale karakteren kjennetegnes derimot som virkelighetsnær og livaktig, og beskrives gjerne som «rund». Dette er personer som viser utvikling i løpet av historien, og bør ha en evne til å kunne overraske på en overbevisende måte. Jo større innblikk vi får i karakterens indre sjeleliv, jo mer flerdimensjonal er karakteren, hevder Gaasland (1999, s. 107). Lite eller ingen beskrivelser av personenes tanker og følelser, betegner endimensjonale, eller overflatiske karakterer. Likevel påpeker Gaasland, at dette skillet ikke er enten eller, men kan opptre i ulik grad. Karakterene i *Alvdalstrilogien* må kunne sies å tilhøre typen flerdimensjonale karakterer. Dette er fordi alle personene vi møter, har både svakheter og styrker, selv om det gjerne er ett eller få kjennetegn som vektlegges. Selv om bøkene har få inngående skildringer av personenes tanker og følelser, kan vi allikevel, blant annet gjennom deres handlinger, forstå hvordan de er som personer.

Ifølge Lothe (1994) kan karakterer i narrativ fiksjon beskrives direkte ved hjelp av adjektiv eller abstrakte substantiv (s. 95), og i bøkene av Aukrust finnes det noen direkte beskrivelser av personenes ytre og indre kjennetegn. For eksempel beskrives hovedpersonens venn, Simen, som en gutt med «(...) krimduk, mysostfarga hår, fregner og undertøy av grov ull som klødde» (Aukrust, 1958, s. 14). Han betegnes også som en som gjør «mye rart», der et eksempel om den gangen han gjorde fra seg i en brønn, brukes for å underbygge denne påstanden (s. 15). Også hovedpersonen beskriver seg selv som ikke en av de mest skoleflinke, i motsetning til hans eldre bror. Slike direkte beskrivelser, sammen med de mange illustrasjonene, gjør karakterene enkle å forestille seg.

Ved de direkte beskrivelsene, mener Lothe (1994) at man er nødt til å vurdere kildens troverdighet, altså om den som foretar beskrivelsen er til å stole på eller ikke (s. 95). Den som beskriver i *Alvdalstrilogien* er fortelleren, som altså er den samme som jeg-personen, Kjell. Det er hans syn på menneskene vi får vite om, og dette er dermed ingen kilde til objektive skildringer. Fra en annen synsvinkel ville sannsynligvis flere av personene blitt beskrevet i helt andre ordelag. For eksempel kan beskrivelsene av broren til Kjell, være et resultat av en lillebror som ser opp til storebroren sin, mer enn at broren er så smart og flink i virkeligheten.

Langt oftere enn direkte beskrivelser, finner vi indirekte beskrivelser av personene i disse bøkene, og de indirekte beskrivelsene ser man gjennom personens handlinger, ytringer eller ytre kjennetegn (Lothe, 1994, s. 95). Særlig finner vi indirekte beskrivelser gjennom karakterenes handlinger. For eksempel opplever vi karakteren «Bonden» som den mest forsiktige i vennegjengen, nettopp gjennom hans handlinger. Han beskrives riktignok direkte som både liten og svak, men denne forsiktige fremtoningen underbygges gjennom flere historier der han lett gir opp for gruppepress, og setter dermed seg selv i flere potensielt farlige situasjoner. Stadig får vi høre om hvordan han stadig inntar rollen i leken, som ingen av de andre vil ha. Simen derimot, oppleves som «Bondens» rake motsetning, der han sterk og fryktløs går oppgaver til verks, uten tanke for konsekvensene. Han er den som setter utfordringer og de største og farligste skihoppene og er den som tør å skøyte over den tynneste isen. Han fremstår også som å skulle virke eldre enn sin alder, der han røker Cromwell som faren sin og farter rundt med dyrlegesprit i baklomma.

Allikevel finnes det flere nyanser i disse beskrivelsene. Ingen av disse personene har bare denne ene siden ved seg, men kan også oppleves som det stikk motsatte. «Bonden» viser seg av og til som den mest modige, som for eksempel når guttene forsøker å tenne på en flaske med krutt, som Simen hadde samlet opp, men ikke får tenning på grunn av for våt lunte. Dermed velger «Bonden» å tenne på direkte, uten frykt for sitt eget liv. Også Simen viser andre sider av seg selv, som når han på søndagsskolen sitter dyprød i ansiktet, på grunn av plakaten som viser at «røyking dreper», eller når han kommer i problemer etter å ha gått gjennom isen og ender opp foran peisen hjemme, forfrosset med kul i panna, inntullet i ullpledd og drikker varm melk med honning. Dermed er disse karakterene sammensatte, selv om de i all hovedsak fremstår som endimensjonale.

Siden synsvinkelen ligger i et barns øyne, er det altså barnets perspektiv på personene som kommer frem, noe som trolig ikke ville vært det samme om en voksen skulle fortalt om de samme personene. Vi ser også at beskrivelsene av hovedpersonens nære venner er mer utførlig, enn av de voksne. De voksne beskrives langt oftere som én gruppe med felles trekk, enn som rene individer, slik vennene til hovedpersonen blir beskrevet. Dette er ingen overraskelse, da det også virker som barna har en tettere relasjon med hverandre, enn de har med voksne. Skillet mellom barn og voksne er ganske tydelig i disse bøkene. Selv om både barn og voksne ofte er til stede i de samme historiene, er det på helt ulike måter. Barna virker på en måte ganske uavhengige og selvstendige, og finner på mange sprell uten oppsyn av voksne. Allikevel ser vi flere eksempler på hvordan barna trenger voksne, for eksempel når

påfunnene deres går galt. Da kan de komme til å måtte hente en voksen som kan hjelpe dem ut av situasjonen, som vi eksempelvis kan lese om når Simen setter hodet sitt fast i et melkespann, og hovedpersonen løper etter hjelp fra en voksen (Aukrust, 1958, s. 23-25). Selv om barna virker uavhengige til tider, blir vi raskt påminnet om at de fremdeles bare er barn, som når broren til jeg-personen, etter å ha holdt en flott tale, pent må gape opp for Berte som kommer med transkjea (Aukrust, 1958, s. 99). Det er også mye barna ikke vet, som for eksempel hvorfor hønene verper, og denne naiviteten blir ofte gjenstand for komiske episoder.

Det virker som om barna respekter de voksne. For eksempel har jeg-personen stor respekt for sin far, som beskrives som en trygg og stødig mann. Gjennom fortellingen om skihoppet i begynnelsen av boka *Simen*, viser dette hvordan Kjell stoler på faren sin, på tross av sine egne tvil. Respekt har de også for lærerinna Gudlaug som beskrives som svært streng, og dersom de får formaninger fra henne, viser de respekt og svarer for eksempel med å tie og se ned. Mest respekt har de for dem med høyest stillinger i bygda, og dette ser vi blant annet ved hvordan disse kun omtales ved etternavn, mens de som står dem nærmest omtales med fornavnene sine. Barna ser også opp til flere voksne som vi møter i bøkene. De som står aller høyest, er de norske skiheltene som de hører om fra radioapparatet. Når de selv går på ski, later de alltid som at de er dem, og konkurrerer slik som dem. Også når vi hører om hvordan Simen røyker Cromwell-sigaretter, akkurat som sin far, må dette kunne ses på som et eksempel på hvordan de tar etter de voksne.

Ikke alle voksne yter den samme respekten fra barna, og det er særlig én gruppe mennesker dette gjelder, nemlig de som kommer utenbygds fra. Gaasland (1999) snakker om at vi ofte kan finne personer som er kontrasterte i narrativ fiksjon (s. 101), som enten er rake motsetninger, eller kun på enkelte vesentlige punkter. Også flere personer, «personkonstellasjoner», kan kontrasteres med hverandre. I *Alvdalstrilogien* kan man se antydning til slike kontrasterte personkonstellasjoner, mellom menneskene som bor i Alvdal og de fra nabobygda Tynset. Gjennom alle bøkene fremstilles Tynsetingene som litt «fine» på det, samtidig som de er tverre og vanskelige, mens Alvdølene er helt vanlige, uten noen skrupler eller mangler. Denne fremstillingen kommer fra Kjells synsvinkel, og må dermed vurderes som lite objektiv. Denne sterke kontrasten, behøver ikke nødvendigvis å være så stor i virkeligheten, men for hovedpersonen er den i alle fall det. Hans vurderinger bygger på lav aktelse og respekt for disse menneskene, og de omtales flere ganger i nedsettende ordelag. Hans holdninger kommer sannsynligvis av det stedet han er vokst opp og de

menneskene han har vokst opp sammen med, og er nok sannsynligvis farget av andres holdninger. Denne holdningen hos Kjell forteller om en norm i bøkene, hvor det er et tydelig *vi mot de andre*.

4.2 Verdiene

4.2.1 Julemotivet

Historiene i disse bøkene er fra en tid hvor kristendommen var en helt naturlig del av dagliglivet og inngikk i stort sett alle norske hjem, og det å gå i kirka var en selvfølge, i alle fall ved høytidelige anledninger som i jula og påsken. Vi kan lese om hvordan alle barna deltar på søndagsskolen og pugger salmevers til de kan dem utenat, og om feiringene av sentrale kristne høytider. Mange av historiene foregår under julehøytiden, men selv om kristendommen ikke nødvendigvis er et sentralt tema i disse bøkene, ligger kristne referanser og verdier der gjennomgående som et bakteppe hele veien. Blant annet er nestekjærlighet og solidaritet eksempler på typiske kristne verdier som kommer til syne på ulike måter i flere av disse historiene.

En av de mest inngående beretningene om julen finner i *Simen* (1958), i kapitlet «Julesjau» (s. 114-119). Her skildres dagene før jul fra barnets perspektiv, der dagene er lange og forventningene vokser seg større og større for hver dag som går. Som kontrast til barna, som bruker tiden på dagdrømmer og lediggang, beskrives hjemmet som vendt på hodet når kvinnene vasker og steller for å få alt klart til jul. Julemiddagen skal slaktes, baksten skal i hus og julepresangene skal kjøpes inn. Stort sett beskrives julen i disse bøkene som en gledelig høytid, men også i historien «Julesjau» blir julefreden brutt av en mindre heldig hendelse. Eksempelet på dette hender den dagen da sirupsnippene skal lages, og hushjelpa Berte finner, til sin store forskrekkelse, husets katt brunsvidd i stekeovnen. Etter en tur i ei bønne med kaldt vann, legger katten på sprang ut i kulda og gjemmer seg antakelig i stallen, fordi når den vender tilbake dagen etter, er den helt tildekket av høy og isklumper. Det var broren til jeg-personen som forbarmet seg over katten og ville redde den ved å putte han i iskaldt vann. Handlingen fra «Bror min», må vi tro utføres i beste mening som et forsøk på å redde kattens liv, men allikevel forstår vi fra utfallet at en god gjerning ikke alltid fører til gode resultater, når katten dukker opp igjen i enda større problemer enn hva som var tilfellet i utgangspunktet.

Denne handlingen kan oppfattes som å være utført i nestekjærlighet fra brorens side, der *den neste* i dette tilfellet er katten. Nestekjærlighetsprinsippet er dermed ikke kun forbeholdt mennesker, men også dyrene. Dette står i kontrast til Kants (1970) etikk, om at nestekjærligheten kun er forbeholdt mennesker, i alle fall om dette eksempelet kan regnes som et uttrykk for nestekjærlighet. Kant skiller mellom beundring, som kan oppstå blant annet for dyr, og aktelsen som kun er forbeholdt mennesker. Vi kan riktignok oppleve en tilbøyelighet til kjærlighet for dyrene, men dette er noe annet enn det som inkluderes i nestekjærlighet, ifølge Kant. Om handlingen i dette eksempelet utføres av plikt eller av nestekjærlighet, er ikke helt tydelig for den som leser, siden grensene for handlingene som disse springer ut av, ikke er lett å skille mellom. Dersom et slikt eksempel, der dyrene opplever omsorg fra mennesket, kun hadde forekommet et par ganger i løpet av disse bøkene, kunne det være lett å tenke seg at dette ikke dreier seg om noe mer enn pliktfølelse fra menneskenes side, men gjennom alle bøkene ser vi mange historier hvor omsorgen for dyrene står sentralt, spesielt fra barnas side. Desto mer vi leser om denne tematikken, jo mer fremstår dette som en viktig verdi i bøkene. Skal man se denne historien i forhold til Kants (1970) formuleringer om pliktetikken, er ikke det viktige å se på hvilke konsekvenser handlingen får, men heller vurdere handlingen i seg selv. Siden den moralske verdien kun finnes i handlingen selv, er det uviktig hva som er hensikten med handlingen, eller de følgende som oppstår av den. Om handlingen er god eller ikke, handler for Kant om den kan gjøres til en allmenngyldig lov eller ikke.

Vi finner et annet eksempel hvor nestekjærligheten inkluderer dyrene, i historien «Her kommer dine arme små» i *Bror min* (1960, s. 13-20), der jeg-personen og «Bror min» i julens ånd, skal forsøke å drive humanitært arbeid, da ved å hjelpe hutrende fugler med mat og husvarme, selvsagt også denne gang i aller beste mening. Men når kjøkkenet er fullt av flaksende dompap og spurv, er ikke de voksne like begeistret. Julefreden er dermed kortvarig, og som det står, «var julens glade budskap kun reservert julekvelden» (s. 17). Her kan vi også se hvordan verdien nestekjærlighet står sterkt, samtidig som det ikke nødvendigvis bare er uproblematisk å ta vare på alle rundt seg. Selv om fuglene nok opplever det varme kjøkkenet fylt av mat som en gledelig forandring, får det ikke like heldige konsekvenser for alle. Noe man kan lese ut av dette er muligens at nestekjærligheten ikke skal utvides for mye, eller til for mange, fordi det alltid vil være noen andre som blir skadelidende. At handlingene får konsekvenser, er hevet over enhver tvil sett i sammenheng med disse historiene, og det er gjerne de voksne det går ut over. Barnet, som utfører

handlingene, har gode, men naive intensjoner, uten tanke for hva den, i utgangspunktet, gode gjerningen kan føre med seg.

Om det er viktigst å ta vare på dyrene eller menneskene, kan være en tematikk som blir sentral, siden det ikke virker som om begge parter kan være fornøyd på samme tid. Et spørsmål man kan stille seg i forbindelse med disse fortellingene, er hvorfor akkurat dyrene er dem som blir vist slik omsorg? Kanskje handler dette om at dyrene, i denne sammenheng, er den svakere part, som derfor behøver mer kjærlighet og omsorg enn menneskene. Dyrene klarer ikke alltid å ta hånd om seg selv, og strever for eksempel når det blir kaldt om vinteren, slik som småfuglene. Dette er i overensstemmelse med Løgstrups (1999) tanker om at nestekjærlighetsbudet er et solidaritetsprogram som handler om å blant annet inkludere de svake i samfunnet. Riktignok handlet hans betraktninger om mennesker, men siden nestekjærlighetsbudet er så åpent for tolkning, kan man gjerne se for seg at dette også gjelder for dyrene. I disse to historiene fremstår det av større betydning og verdi å vise nestekjærlighet for dyr enn for mennesker, kanskje fordi det er disse som trenger det mest.

En viktig betraktning er at det som regel er barna i bøkene som viser en spesiell omsorg for dyr. Kanskje henger dette sammen med at barnet ser en likhet mellom seg selv og dyrene, siden det selv kan føle seg som den svakere parten, i alle fall sammenlignet med de voksne. I solidaritet med de som er svakest, forsøker barnet å hjelpe så godt det kan. Noe Løgstrup (1999) er tydelig på, er at nestekjærligheten ikke har noen sammenheng med biologi eller sosiale forhold, men handler om at det ligger en fordring i vår natur om å ha kjærlighet for andre, fordi noe av et annets menneskes liv ligger i våre hender. Begge disse eksemplene om fuglene og katten, viser liv som er avhengige av hjelp fra menneskene rundt, fordi de fremstår som den svakere part. Kanskje er det dette fellesskapet mellom barna og dyrene som gjør at det oppstår en solidaritet, selv om den ikke nødvendigvis er gjensidig. Nå hevder jo Løgstrup (1999) at ivaretagelse av en annens liv ikke skal være motivert av ens egen lykke, og dermed ikke bruke handlinger som et middel til å fremme sin egen lykke. Allikevel mener han at ivaretagelse av en annens liv uansett vil få sin lønn i opprettholdelsene av de forholdene man lever i, og som utgjør dets tilværelse, fordi vår egen og andres lykke og ulykke vil påvirke hverandre direkte (s. 150). Men i disse eksemplene finner vi ingen direkte sammenheng mellom gjerningene og utfall, men det er jo heller ikke det som er poenget, ifølge Løgstrup.

Også i *Bonden* (1964) finner vi flere fortellinger som finner sted i julen, deriblant en historie hvor «Bonden» og jeg-personen har en teologisk samtale om englene som holder til i bygda (s. 22-25). Bakgrunnen for denne samtalen er den bleke sola, som heller minner dem om månen på denne vinterdagen like innunder jul. «Bonden» foreslår at englene kunne pusse sola, siden Gud er så opptatt tiden før juleaften. De mener riktignok også englene, som tilhører hver sin plass i og rundt bygda, har det travelt, men ved å utføre arbeidet i skift bør det kunne være mulig. Da både «Bonden» og jeg-personen glemmer å få noen av englene til å ta jobben på søndagene, vurderer de om kanskje Tynset-englene kunne gjøre denne jobben, men dette forslaget blir raskt forkastet, fordi som hovedpersonen hevder: «Kranglete og iltre engler med fjør på, var ingen tjent med attmed seng'stokken. Det måtte da sjøl Vår Herre medgi» (s. 25). Med denne setningen skjæres alle fra Tynset over én kam, og det er altså ikke noe mer å lure på hva inkludering av englene fra Tynset angår. Alle blir dømt på samme vis, som vanskelige og kranglete, og på grunn av dette utelates de fra hele løsningen på problemet som angår den blasse sola. Denne omtalen setter ikke Tynset-englene i noe godt lys, og i forlengelse; heller ingen andre fra Tynset. Slik kan det fremstå som at mennesker fra Tynset, ikke er like mye verdt som menneskene fra bygdene rundt. De blir sett ned på, og noen inkludering i fellesskapet er uaktuelt, selv om de i dette tilfellet fremstår som den eneste løsningen på problemet. Det er lite eller ingen solidaritet å spore i denne samtalen om englene fra Tynset. Nestekjærligheten som vi kunne se i forbindelse med omsorgen for dyrene, er helt fraværende i situasjoner som angår Tynsetinger. Der ser vi heller det motsatte, med fordømming og stigmatisering.

Om man ser dette i sammenheng med Hansens (1999) analyse av nestekjærlighetsbudet, der blant annet rettferdigheten står sterkt, står verdiene som springer ut av denne historien i konflikt med dette. Ifølge Løgstrup (1999), innebærer nestekjærligheten en gjensidig solidaritet innenfor et fellesskap, noe vi ikke kan se eksempel på ut ifra denne historien. I tillegg skal man ikke dømme andre mennesker ut ifra makt eller økonomi, og heller ingen andre ytre faktorer. De individuelle forskjellene ses i dette eksempelet bort ifra, og alle får samme dom uten noen mulighet til å forsvare seg. Englene fra Tynset vises ingen solidaritet, men blir holdt utenfor fellesskapet, med begrunnelse av å være «kranglete og iltre». Det er verdt å nevne at vi aldri får noen bevis for at disse englene er noe annerledes enn de andre, bortsett fra det faktum at de kommer fra en annen bygd enn de andre. Dette virker slett ikke rettferdig, og er dermed ikke i tråd med rettferdigheten som står så sentralt i nestekjærlighetsbudet. Et av de sterkeste og mest kontroversielle prinsippene i

nestekjærlighetsbudet er å også ta vare på dem som er dine fiender (Hansen, 1999, s. 118). Med fiendekjærlighetsbudet i Det gamle testamentet brytes, ifølge Hansen (1999), de religiøse, sosiale og nasjonale grensene ned, og alle mennesker skal dermed inkluderes i fellesskapet. At Tynsetingene er Alvdølenes fiender, er det ingen tvil om, men nestekjærligheten og toleransen strekker seg altså ikke til disse menneskene.

4.2.2 Bygderivaliseringen

I Alvdal står bygdekulturen sterkt. Det er et sterkt samhold i bygda, og det er en tydelig «vi og dem»-kultur å spore. Alvdølene er i stadig rivalisering med folk fra nabobygda Tynset, og omtalene av *de andre* er sjelden positiv. Alvdal er ei lita bygd i Nord-Østerdalen som grenser mot Tynset i nord, som utgjør regionsenteret i Østerdalen. Også på denne tiden som handlingen i *Alvdalstrilogien* finner sted, utgjør Tynset et større lokalsamfunn enn Alvdal, med flere viktige samfunnsfunksjoner og tilbud. I *Simen* (1958, s. 104) står det at dette gjorde at en og annen Alvdøl måtte se seg nødt til å ta turen dit fra tid til annen, noe som var et stort irritasjonsmoment for Alvdølene. Blant annet hadde Tynset sin egen brusfabrikk og sykehuset lå også der. I tillegg stoppet toget lenger på Tynset enn hva det gjorde i Alvdal. Gjennom historiene som skildrer forholdet mellom menneskene fra disse nabobygdene, ser vi at nestekjærligheten og solidariteten ikke strekker seg særlig langt. Også tanken om likeverd settes på prøve når personene ser ned på hverandre, og aldri unner den andre noe godt.

Alle tre bøkene inneholder flere historier med beskrivelser av forholdet mellom menneskene fra disse to bygdene, og forholdet dem imellom er preget av en viss ubalanse. I *Simen* (1958) kan vi se tydelige eksempler på rivalisering, i kapitlet «Flåkjefte og Tynseting» (s. 104-108). Her står det at på Tynset forsøkte de blant annet å påberope seg kulderekorden og lokalavisa Nord-Østerdølen, som for øvrig også ligger på Tynset, skriver flere saker om det som skjer på Tynset enn i Alvdal, selv om saken er aldri så liten og uviktig. Som det står, måtte «Alvdølene (...) nesten begå mord for å komme på trykk» (*Simen*, 1958, s. 106). En av de aller største kimene til uvennskap mellom bygdene, handler om hvor skiløperen Per Sætermyrmoen kommer fra, siden han bor i Flåset, som beskrives i bøkene som et såkalt ingenmannsland. Men det hele roer seg litt når Per Samuelshaug vinner 5-mila i Holmenkollen, fordi *han* var det ingen tvil om var fra Alvdal (s. 107-108). Rivaliseringen

mellom Alvdølene og Tynsetingene handler om å stadig forsøke å overgå den andre, noe som dette utdraget fra *Simen* tydelig viser:

Meldte Tynset om en ny mekanisk bom ved jernbaneovergangen, svarte Alvdal med trillinger. Blåste ei bakstekjerring på Glåma ved Nebybrua, kvitterte Alvdal med avrevne låvetak. Døpte Tynseting'n om hornmusikken til janitsjarorkester, slengte Alvdølene Lars Klokkestrøen i vektskåla med dalens dypeste bass. Var Tynseting'n frampå med oxfordbukser, triumferte Alvdal med elegante handelsbetjenter som ikke knepte nederste vesteknappen. (Aukrust, 1958, s. 106-107)

Denne rivaliseringen, der man hele tiden forsøker å overgå den andre, kan ha flere årsaker. Kanskje det faktisk ligger til grunn en dyptgående respekt for hverandre, siden man hele tiden er opptatt av hva den andre gjør og klarer å oppnå. Selv om det slett ikke er slik det fremstår, kan det hende Alvdølene på mange måter ser opp til de som kommer fra Tynset, rett og slett fordi de synes å være bedre stilt på mange måter. De har i alle fall flere fordeler som Alvdølene inderlig skulle ønske de selv hadde. Dermed ser vi også at forholdet dem imellom bærer preg av misunnelse, i hvert fall fra Alvdølenes side. De beskrives som den tapende part i forhold til Tynset, siden Tynsetingene både får mer oppmerksomhet i avisen og har flere fordeler ved når for eksempel flere samfunnsfunksjoner tillegges dette stedet.

Det er ingen tvil om at Alvdølene føler de er like mye verdt som de som bor på Tynset, kanskje mer. Derfor føler de på en urettferdighet over at de får mindre, mens Tynsetingene stadig får mer. De oppleves ikke som likestilte, og dette må være mye av bakgrunnen for rivaliseringen. Én av årsakene til hele denne rivaliseringen kan synes å bero på et mindreverdighetskompleks hos Alvdølene, som stadig blir pirket i, gjennom det de hører og leser om nabobygda. Dermed blir det vanskelig å skulle kjenne på noen form for solidaritet med de man opplever som mer heldige, og som i deres øyne er helt ufortjent. Denne misunnelsen driver frem holdninger i Alvdølene som strider imot verdier som er viktige i deres kristne tro, slike som nestekjærlighet og toleranse. Når Alvdølene opplever fordelingen som urettferdig, har de problemer med å skulle unne de fra Tynset noe godt og disse holdningene vitner altså om verdier som ikke er i tråd med nestekjærlighet og toleranse.

Dersom man følger Løgstrups (1999) tanker om at solidaritet oppstår på grunn av felles sosiale kår, kan forskjellene mellom disse menneskene være en årsak til hvorfor solidariteten i disse historiene er ikke-eksisterende. Om menneskene fra disse to bygdene hadde vært mer

likestilte, er det grunn til å tro at solidariteten ville vært til stede, i alle fall i større noe grad. For Løgstrup (1999) oppstår ikke solidaritet nødvendigvis spontant og uoppfordret, men på grunn av ytre faktorer, som gir seg utslag i handlinger der man tar vare på andre mennesker. Disse ytre faktorene er ikke til stede, og fører derfor til et fravær av slike solidariske handlinger. Karakterene i bøkene viser lite eller ingen evne til å sette seg inn i det de andre føler, som når hovedkarakterene avviser Tynsetingene så kontant som de gjør, uten å forsøke å sette seg inn i deres ståsted. For Andersen (2011) er det helt essensielt å ha denne evnen til å forestille seg noe annerledes enn det er for en selv, for å leve i noe form for fellesskap. Uten denne evnen opprettholdes med andre ord en avstand som kan gjøre at fiendtligheten og uvennskapet vi er vitne til, fortsetter å vokse.

På den annen side vil den som betrakter disse karakterene fra utsiden, kunne se at de ikke nødvendigvis skiller seg fra hverandre i så stor grad som det kommer frem av fortellerens beretninger. Den interne synsvinkelen har et sterkt rotfeste i sin egen kultur og er sannsynligvis farget av forhold som gjør at objektive betraktninger ikke kommer frem. Skal man sammenlikne Tynsetinger og Alvdøler med andre mennesker i landet, som for eksempel mennesker fra storbyene, vil sannsynligvis de sosiale kårene stå i enda større kontrast enn de vi skjelner gjennom disse beretningene.

Også i Alvdal selv, ser vi eksempler på mennesker som ikke deler de samme sosiale egenskapene, og dermed skiller seg mer fra hverandre enn det vi kan anta stemmer for alle mennesker i de to bygdesamfunnene. For eksempel hører vi om, og møter, mennesker i bygda som har ulike stillinger, og som derfor også til og med kler seg forskjellig fra hverandre, som for å understreke denne forskjellen. Det kommer klart frem at noen står høyere enn andre i bygda, der for eksempel handelsbetjentene står øverst, og skiller seg ut fra både gårdbrukere og småbrukere. Overraskende nok skildres disse handelsbetjentene med en beundring og aktelse, som ikke i noen grad finnes for menneskene som lever i nabobygda. Dette vitner om en holdning hos fortelleren som ikke nødvendigvis kommer av de faktiske forholdene, men kanskje av mer innbilte forhold. For selv om menneskene i Alvdal er ulike, tilhører de alle én samlet kultur. Dette kan minne om hva Benedict Anderson (1983) kaller «forestilte fellesskap» (eng.: *imagined community*), som handler om hvordan nasjoner og nasjonale identiteter er noe konstruert, gjennom for eksempel symboler og ritualer, og i sammenheng med territoriale og administrative kategorier. Selv om bygda Alvdal er både mindre i størrelse og har færre mennesker enn hva Anderson snakker om i sin nasjonale kontekst, kan man allikevel se likhetstrekk mellom hans definisjon av nasjonal identitet, og

menneskene som bor i dette bygdesamfunnet. Som i en hel nasjon, vil det også i Alvdal finnes mennesker som ikke kjenner hverandre, og mennesker som er ulike hverandre. Allikevel kan man forstå kulturen i Alvdal som noe abstrakt og som et emosjonelt fellesskap som binder menneskene sammen, akkurat som Anderson (1983) hevder nasjonen er. Dette «forestilte fellesskapet» kan være med på å forsterke den sterke fellesskapsfølelsen som hovedpersonen i bøkene synes å være en del av, og igjen kan dette være én av årsakene til at menneskene fra nabobygda oppleves som annerledes og dermed står utenfor dette fellesskapet.

Det er ikke bare menneskene som er omfattet av denne rivaliseringen. I begynnelsen av boka *Bonden* (1964, s. 7-14) finner vi en historie om en dag på Tynset-marten. Det står at senhøstes hvert år, samles folk til fesjå og marten på Tynset, fra alle omkringliggende bygder. Både Alvdøler, Folldøler, Fåseting og trekkspillere fra Fredrikstad samles for å overvære husdyrutstillingen som skal fremme interessen for en rasjonell husdyravl. Mens de voksne samler seg om hjemmebrenten og egenprodusert musikk, holder barna seg til honningkake og festbrus fra Tynset Brusfabrikk. Denne dagen får premievedden fra Alvdal, «Primo Carnera», gode skussmål fra en fagkyndig dommer fra Jæren, noe som ikke faller i god jord hos en spælsau fra Tynset. I et forsøk på å eliminere konkurrenten, setter Tynset-fåret i et byks mot Alvdølen, men det hele ender med et besøk fra dyrlegen og fårrikål på Tynset uka etter. Her ser vi at konkurransen også utspiller seg blant dyrene. Hvilken sau som vinner slaget, er nok ingen tilfeldighet, og som i mange av de andre historiene, ser vi også her at Alvdølen går seirende ut av situasjonen. Den opplevde urettferdigheten mellom Tynset og Alvdal er nemlig et tilbakevendende tema, og her får vi et konkret eksempel på hvordan rettferdigheten seirer til slutt. Siden Alvdølene får mindre enn hva de selv mener er verdt, får de her sin belønning, som da blir en form for gjenopprettelse av tingenes tilstand, hvor de blir mer jevnbyrdige enn hva de har vært før.

Et annet eksempel på at Alvdølene går seirende ut av en situasjon, finner vi i *Bror min* (1960), på en premieutdeling på Tynset, der det står at Alvdølene nok en gang gjorde rent bord og at «de måtte lenger nord enn Tynset for å møte ordentlig motstand» (s. 31). Slike slengbemerkinger mot Tynsetingene, er også noe som stadig går igjen i disse bøkene. På den annen side får ikke denne urettferdigheten alltid et rettferdig utfall, i alle fall sett fra Alvdølenes side, fordi i samme bok kan vi lese om et oppgjør på fotballbanen mellom Tynset og Alvdal, der Tynset vinner, «nok en gang» (s. 77-83). Dette er noe vi indirekte kan

lese som grunnet mer midler og dermed bedre utstyr. Selv om Alvdølene kjemper hardt, går de tapende ut av duellen.

Gjennom Løgstrup (1999) sitt skille mellom naturlig kjærlighet, som biologisk og sosialt, og nestekjærlighet som gjelder uansett hvem *den andre* er, viser disse historiene fra Alvdalstrilogien at nestekjærligheten er mindre fremtredende enn den naturlige kjærligheten, som Løgstrup snakker om. De fremmede, eller fiendene i fortellingene er ikke omfattet av budet om nestekjærlighet, det er heller de som allerede er venner eller familie med fortelleren, som opplever kjærlighet og solidaritet. Disse bøkene har ingen tydelig moral, der det til slutt viser seg at menneskene kommer overens og samarbeider på tross av deres forskjeller, men det er heller ingen utvikling å spore i dette henseendet.

Den kulturen som blir skissert gjennom alle disse eksemplene, er noe som mange kan kjenne igjen som del av en typisk bygdekultur, som står relativt sterkt flere steder også i dag. Fremdeles kan man høre om, eller kanskje man selv bor i, bygder som rivaliserer med hverandre, der målet stadig er å forsøke overgå hverandre. Verdiene som ligger i bakgrunnen for disse handlingene, minner lite om nestekjærlighet og toleranse, men heller ønsket om å verne om seg selv og de man står nær fra før. *Den neste* kan ikke være for annerledes fra en selv, fordi da har man ingen mulighet for å bli innlemmet i det gode selskap.

4.2.3 Kvinner og menn

Alvdal er et lokalsamfunn med få mennesker hvor alle kjenner alle, og det er kort avstand mellom dem. Mange bor og arbeider på gårder, eller på de lokale forretningene som finnes i nærområdet. Kvinnene jobber stort sett hjemme og har ansvar for hus, dyr og unger. Enkelte mennesker i Alvdal er innflyttere, og av og til får man besøk utenbygds fra, da hovedsakelig på grunn av arbeid. Allikevel må man kunne si at de aller fleste er innfødte, og befolkningen er relativt lite mangfoldig. I disse bøkene vil man se et tydelig skille mellom menn og kvinner. De omgås sjelden hverandre, men holder seg til sine egne. Menn og kvinner blir også beskrevet i forenklede vendinger, og omtales som regel som én gruppe med felles trekk, slik som i denne kommentaren fra hovedpersonen: «Kara'n hogg ved, mens kvinnfolka fyrer» (Aukrust, 1958, s. 44).

Mennene som bor i denne bygda, kan man hovedsakelig dele inn i tre hovedgrupper: Gårdbrukere, småbrukere og handelsmenn. Gårdbrukerne står over småbrukerne i rang, og

man kjenner dem igjen på smekkluen de bruker med sløyfe på, mens småbrukerne bruker sikspens med ørelappene innenfor. De som står øverst i dette samfunnet er handelsbetjentene, som uten lue går med glatt tilbakestrøket hår og midtskill, og gullplomber i tennene. Særlig barna ser opp til disse mennene, og de har et yrke som beskrives som uoppnåelig for en odelsgutt (Aukrust, 1958, s. 74). Bygdesamfunnet fremstår ut ifra beskrivelsene av disse menneskene, som ganske klassesdelt. Innad i sine grupper fremstår de som like både i utseende og i oppførsel, og inntrykket man har er at disse sjelden omgås hverandre sosialt.

Noen av de mannlige karakterene fremstår allikevel med individuelle forskjeller og egenskaper. Blant annet skiller Sveiser'n fra Solør seg ut fra de andre mennene i bygda. Den mest åpenlyse forskjellen er at han er innflytter og samtidig svært dårlig likt av barna, ikke nødvendigvis fordi han kommer utenbygds fra, men på grunn av hans evne til å «kverke mang en oppfinnsom guttestrek i fødselen» (Aukrust, 1958, s. 84). Han beskrives som snarsint og en som stadig klarer å forutse guttenes påfunn, og slik tar han dermed på seg en form for oppdrageransvar, som kanskje ikke holdes av så mange av de andre voksne. Dette beskriver jeg-personen selv som årsaken for hans «dype og inderlige hat for denne mannen». Sveiser'n fremstår allikevel ikke bare som en slem voksen, men også en dyktig arbeidskar som er tøff og kan mye, og en som blant annet faren til jeg-personen setter stor pris på. Derfor tar faren også Sveiserens side, dersom det oppstår sammenstøt mellom han og guttene. Sveiser'n fra Solør omtales heller ikke ved sitt eget navn, men ved hans profesjon og hjemsted. Dette kan være et uttrykk for jeg-personens manglende relasjon til han, og kan være med på å markere en avstand mellom dem.

En annen mann som også fremstilles som mer flerdimensjonal, men som derimot har en mye mer positiv relasjon til hovedpersonen, er Martin på Brenna. Han dukker opp ved flere anledninger i disse bøkene, og er en person som guttene liker å dra på besøk til. Hos Martin er det alltid varmt og hyggelig, og til og med fuglene kan finne på å ta veien hjem til Martin når det blåser som verst ute. Hver onsdag drar guttene hjem til Martin, fordi han abonnerer på ukebladet «Allers», og der bor også en harehund som Martin er veldig glad i. Martin på Brenna beskrives som gjestfri, når han disker opp med kakao og brødskiver med Golden sirup på. Han er også en arbeidskar som arbeider som tømmerhogger, og har flittig abonnert på Hamar Arbeiderblad, ettersom tømmerveggene etter mange år har blitt tettet igjen med avrevne sider fra denne avisa.

Disse to personene viser at selv om mennene i bygda viser mange fellestrekk og ofte beskrives i generelle vendinger, finnes det også eksempler på personer med individuelle forskjeller, men av de mange menneskene som omtales i løpet av bøkene, er disse heller unntakene enn normen. Allikevel peker de fleste av deres kjennetegn mot den samme egenskapen, som enten snill eller slem, og ut ifra Gaaslands (1999) definisjon, er dermed også disse to karakterene ganske «flate», eller endimensjonale.

I Aukrust sine bøker spiller kvinnene en noe tilbaketrukket rolle. Hovedpersonene er alle gutter, og de er sjelden i selskap av jenter. Allikevel møter vi noen kvinner i løpet av *Alvdalstrilogien*, deriblant: Gudlaug, lærerinna på folkeskolen, hushjelpa Berte, gamle Anne og Oline, og mor til Kjell. Emma, som går i klassen deres på folkeskolen, og Marie, som arbeider på telefonsentralen, hører vi også om, men blir kun nevnt ved noen få anledninger.

Det som kanskje er mest oppsiktsvekkende er hvor sjelden vi møter eller hører om hovedpersonens mor. Vi hører kun om henne i boka *Bror min* (1960), og da bare to ganger. Først, i forbindelse med at hun og Berte lager boller på kjøkkenet, og helt til sist i boka, hvor hun reagerer med forskrekkelse over at faren har skamklipt ungene. Ikke i noen av disse historiene spiller moren noen fremtredende rolle, men nevnes kort i bisetninger. Dette er til stor forskjell fra faren, som i langt større grad spiller en mer fremtredende rolle hele veien. Han er til stede om det skal hjelpes til med lekser, eller når barna holder på med sine fritidsaktiviteter. Dette stemmer ikke nødvendigvis overens med en forventning om moren som en sentral omsorgsperson, som er mye til stede i barnas liv. Kanskje hun er det, men det kommer i alle fall ikke frem av de historiene vi leser.

Det kan være flere årsaker til hvorfor moren ikke nevnes ved mer enn et par anledninger. For eksempel kan den tydelige rolleinndelingen, som det synes å være for kvinner og menn, spille en rolle. Guttene henger med gutter og vice versa, fordi de verken har de samme interessene, eller holder på med de samme tingene. Kanskje moren faktisk var mye på kjøkkenet, eller drev med helt andre ting som barna ikke hadde noe forhold til. Kanskje er faren i større grad den forelderen som Kjell ser opp til, og derfor har et tettere forhold til, og husker bedre fra barndommen. Men selv om faren omtales mer enn moren, får vi heller ikke her noen inngående skildringer av forholdet dem imellom. Heller er det humoren som står i fokus, og fortellingene som blir oss fortalt, har et innhold som er humoristisk, og legger dermed ikke opp til noen oppvekstskildring om forholdet til verken moren eller faren.

Langt oftere enn moren møter vi på hjemmets hushjelp, Berte og lærerinna Gudlaug. Berte beskrives som bred og mektig, der hun eksempelvis står og overser skiløpet til ungene ut av kjøkkenvinduet. Hun opererer stort sett hjemme på kjøkkenet, alltid i arbeid med huslige sysler. Sammen med lærerinna Gudlaug, finner vi også en illustrasjon av henne. Mange av trekkene hos hushjelpa Berte, finner vi også igjen hos lærerinna Gudlaug. Hun er den av kvinnene som er mest omtalt og grundigst beskrevet, og beskrives i bøkene som myndig og streng og oppleves som en driftig dame med mange jern i ilden. I tillegg til å jobbe som guttenes lærer, er hun også leder for flere verv, blant annet for IOGT, en organisasjon som arbeider med rusforebygging, og barnelosjen. På den annen side beskrives kvinnene som opptrer i disse bøkene som noe vimsete og med frynsete nerver. Dette kan man se eksempler på dersom det skjer noe som ikke er i tråd med hva de forventer seg, som når Gamle Anne blir oppjaget når hun oppdager at barnetoget kommer forbi huset hennes på 17. mai. Når det skjer noe på kvinnenenes domene, som er kjøkkenet, korsers de seg. Tanta til Oline er redd for tordenvær og Gudlaug er redd for tingene sine. Det som står igjen fra fortellingene med kvinner, er at barna har stor respekt for dem, og de opptrer så å si alltid på kjøkkenet, eller i forbindelse med matlaging.

Så det er en tvetydighet her, når det gjelder kvinnene. På den ene siden er de sarte og overflatiske, fulle av følelser og engstelse, men på den andre siden beskrives de som store, mektige og bestemte, noen som alle har stor respekt for. Dette vitner om at kvinnene er flerdimensjonale karakterer, som har flere sprikende egenskaper, noe som gjør dem mer troverdige og virkelighetsnære enn de typiske «flate» personene. Til motsetning virker mennene, selv om de omtales både oftere og grundigere enn kvinnene, som mer endimensjonale enn kvinnene. Deres egenskaper er at de er enkle, trauste og jobber hardt, samtidig som de kan bli noe oppfarende i festlige lag. Vi får ikke innblikk i noen av karakterenes følelser og tanker, men i kvinnene kan vi skimte tegn til menneskelige egenskaper, som når de opplever vanskelige situasjoner. Menneskets personlighet er det mye vanskeligere å få øye på, og dette kan være i tråd med en mannlig tradisjon om å ikke skulle vise for mye følelser utad. Oppsummert ser vi et tydelig skille mellom kvinner og menn, og fleste karakterene beskrives som enkle, men noen er mer sammensatte enn andre. Kvinnene er noe mer flerdimensjonale enn mennene, men de er allikevel mindre til stede i bøkene.

I tråd med forskjellsfeminismen er det i disse bøkene en helt tydelig vektlegging av forskjellene mellom kjønnene. Synet på menn og kvinner har endret seg mye siden tiden handlingen er lagt til, altså 1920-årene, og så sent som på 70-tallet så vi hvordan også

læreplanen tydeliggjorde forskjellene mellom kvinner og menn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). At kvinner og menn hadde sine roller, og passet til ulike oppgaver både hjemme og i arbeidslivet, var en helt naturlig holdning, og for noen er dette også oppfatningen i dag. Slik viser historiene i disse bøkene en viktig side ved historien i Norge som mange har kjempet for å endre, og dermed kan dette danne et godt utgangspunkt for kritisk refleksjon, fordi som både Aase (2005) og Nussbaum (2016) sier, bør litteraturen utfordre konvensjonelle verdier. Mange ungdommer som vokser opp i dag, vil nok kunne se disse forskjellene på kvinner og menn, som et brudd på den normen de selv lever under og kjenner til. Lesningen av disse tekstene kan dermed være med på å utvikle den kritiske evnen som blant annet Slettan (2020) mener er så viktig for danningen. Kløften som finnes mellom de skildringene av kvinner og menn som finner sted i bøkene og det synet på kvinner og menn som råder i Norge i dag, kan fungere som et refleksjonsrom for leseren, og danne et utgangspunkt som kan bidra til å utvikle den kritiske evnen. Om disse tekstene utfordrer våre konvensjonelle verdier, mener Nussbaum (2016) at vår narrative forestillingsevne kan få oss til å stille spørsmål til det vi opplever under lesningen og reflektere kritisk, ved at litteraturen utfordrer konvensjonelle verdier. Fra fortellerens synsvinkel, som selv vokser opp under en helt annen tid, ser vi at ting kunne sett annerledes ut, men dette forutsetter at leseren leser med et kritisk blikk.

4.3 Humoren

4.3.1 Situasjonshumor

Alvdalstrilogien inneholder historier som kan karakteriseres som den typen humor Johnsen (1997) kaller situasjonshumor. Situasjonene som oppstår i disse bøkene, vet vi er basert på og inspirert av faktiske hendelser med ekte personer, som var med å prege Aukrusts barndom. Allikevel må mye anses som fiksjon, og overdrivelser er nok brukt for å skape komiske situasjoner. Dermed ser man at disse bøkene ikke er ren selvbiografi, men må anses som fiksjon med ganske realistiske hendelser. Det at vi kan tro på disse hendelsene, og dermed kanskje også kjenne oss igjen i dem, gjør at dette passer innunder det Johnsen (1997) kaller situasjonshumor.

Situasjonshumoren tilbyr oss flere komiske hendelser, der personene ofte kommer opp i uheldige situasjoner, som vi finner morsomme (Johnsen, 1997). Dette er gjennomgående for

de aller fleste historiene i *Alvdalstrilogien*. Mange av historiene omhandler barna, som opplever at lek raskt blir til alvor, slik at de ender opp i situasjoner de må reddes ut av. Dette kan skje ved å sette fast hodet i et melkespann, eller andre trange gjenstander, falle på ski eller krasje med olabil. Også noen av de voksne i fortellingene kommer ut for uheldige situasjoner, særlig de som kommer fra Tynset, eller Sveiser'n fra Solør.

Situasjonshumor er, ifølge Johnsen (1997), en blanding mellom verbal og kroppslig humor. Humoren ligger altså både på det tekstlige nivået som i replikker og skildringer, og i hendelser og handlinger fra karakterens side. Bergson (1922) trekker også frem at ordene kan ha selvstendig humoristisk makt. Flere steder har Aukrust anvendt det språklige virkemidlet «besjeling», som handler om å gi planter, dyr og ikke-levende gjenstander menneskelige egenskaper. Dette virkemiddelet fungerer i denne sammenhengen på en ganske så humoristisk måte, når livløse ting omtales som levende. Eksempler på dette finner vi blant annet i *Simen* (1958) der matforrådet til Alvdølene skildres, ved en omtale av settepotetene i kjelleren: «Oppi potetbingen låg ringerikspoteta og gliste i groa» (s. 70). Om våren skal Alvdølene til å plante jordbærplanter for første gang, men det går ikke helt etter planen, for som det står: «Noe videre liv i plantene ble det ikke – de var innesluttet og værsluke. Omsider tok en gul kart mot til seg og spratt fram» (s. 71). Poteter som gliser og jordbærplanter som er innesluttet og værsluke, viser et bilde som ikke stemmer overens med virkeligheten, og dermed skaper en humoristisk effekt. Dette er en type tvetydighet som blant annet Bergson (1922) mener skaper humor, fordi disse dagligdagse elementene settes inn i et annet system, som ikke er forventet eller i tråd med virkeligheten.

Et annet eksempel på besjeling av en litt annen type, finner vi i *Bror min* (1960), også denne gangen i forbindelse med jordbruket, nærmere bestemt potetopptakingen. Dette beskrives som hardt og strevsomt arbeid, men med sine lyspunkt fordi de av og til finner poteter som likner på «tidens menn» (s. 99), og disse tar de med seg og plasserer på peishylla hjemme. Potetene likner på alt fra bygdas egne ledere, til kjente diktere som Bjørnstjerne Bjørnson. Besjelingen får sin største effekt når faren til jeg-personen tar tak i værhåra til Bjørnson og kaster han i søpla. Dette virkemiddelet brukes hyppig i historiene av Aukrust, og er med på å understreke det doble i humoren. Dette bryter med normen, på den måten at livløse gjenstander får egenskaper de ikke ville hatt i det virkelige liv, og dermed oppstår det også her en humoristisk effekt.

Som Johnsen (1997) også er inne på, har anekdoter visse likhetstrekk med situasjonshumoren, og anekdotene kan noen ganger være tett knyttet opp mot et lokalmiljø, og historiene i Aukrusts bøker er intet unntak. Først og fremst er det mange stedsnavn som nevnes i løpet av bøkene, og disse er gjerne svært lokale, og for mange dermed ukjente. Lokale stedsnavn som Steijela, Bellingmo, Plassen, Vestate', Barkaldkjølen og Steigarda, blir hyppig nevnt. Det foreligger få beskrivelser av hvor disse stedene ligger i forhold til hverandre, og hva som kjennetegner dem, så dermed er man nødt til å bruke fantasien for å forestille seg dette, dersom man ikke er lokalkjent, eller sitter med et kart foran seg.

Selv om lokalmiljøet er en viktig del av bøkene i *Alvdalstrilogien*, er det de historiske og nasjonale referansene som er sterkest, og disse kjenner ikke alle i dag like godt til. For eksempel nevnes flere navn som tilhører kjente politikere, forfattere og sportshelter. Navn som Pete Sandstøl, Al Brown, Arne Rustadstuen og Jacob Tullin Thams, er nok, for en del sportsinteresserte, kjente navn, i alle fall om man tilhører den litt eldre generasjonen. Lesere som ikke har hørt om disse personene kan bli usikre på om disse er fiktive, eller personer som faktisk har eksistert. Johnsen (1997) påpeker at det kan være vanskelig å oppfatte humoren for dem som mangler slike referanser, men i disse tilfellene er det nok ikke slik at man mister selve poenget med historien dersom disse navnene er ukjente, men det er ingen tvil om at en bredere referanseramme kan forsterke humoren. Dersom man legger seg for mye opp i de navn og steder som man ikke har hørt om tidligere, kan selvsagt også dette gå på bekostning av leseopplevelsen.

Et annet eksempel på en referanse som henger tett sammen med både alder og lokal tilhørighet, finner vi i historien om Tynsetingen som blir truffet av en rakett. Her står det at «(...) friskusen fra Raufoss hadde hastverk» (Aukrust, 1958, s. 73). Ut ifra konteksten kan enhver leser kunne forstå at denne «friskusen» er raketten, siden denne allerede er omtalt i fortellingen, men for en leser som kjenner til at Raufoss har en fabrikk som produserer både raketter og ammunisjon, vil denne referansen bli mer forståelig, og som resultat kan humoren forsterkes.

Tekstene i *Alvdalstrilogien* kan passe innunder termen «allalderlitteratur», altså litteratur som henvender seg både til barn og voksne. De humoristiske hendelsene med barna som finner på skøyerstreker og voksne som dummer seg ut, vil barn spesielt kunne oppleve som morsomme, mens de mange referansene sikter seg inn på et mer voksent publikum, som dermed også kan sette pris på en annen del av humoren.

4.3.2 Dobbelthet i humoren

Et av humorens fremste kjennetegn er hvordan den blander sammen ulike elementer som i utgangspunktet ikke passer sammen, men som dermed oppleves som humoristisk. Platon trekker frem humorens evne til å tiltrekke samtidig som den frastøter ved å blande sammen smerte og glede, og Pirandello (1994) er opptatt av den manglende overensstemmelsen mellom karakterens bestrebelser på den ene siden og dens feil og svakheter på den andre. Pirandello skiller også mellom vår umiddelbare opplevelse av humoren, og vår ettertanke som fører til følelsen av motsetningen. I forbindelse med Nussbaums (2016) teori om vår forestillingsevne, kan og bør vi leve oss inn i litteraturen og de personene som fremstilles der, og dette vil gjøre det lettere å kjenne på motsetningen som Pirandello beskriver.

Humoren som finner sted i *Alvdalstrilogien*, blander ofte sammen glede og smerte i historiene om barnas humoristiske påfunn, som medfører smerte for dem som utfører de, eller for uskyldige mennesker som er til stede. Slike motsetninger kan få leseren til å kjenne på ambivalente følelser av glede på grunn av den humoristiske konteksten og språklige grep, samtidig som man kan kjenne på følelsen av empati med karakterene. Ut ifra Nussbaums (2016) teori om den narrative forestillingsevnen, vil man leve seg inn den andres situasjon, og dermed kan disse historiene være med å utvikle medfølelse og sympati hos leseren. Motsetningene kan oppleves som verdibrytninger, der man på den ene siden ler av andre og nyter andres ulykke, mens man samtidig har medfølelse med karakterene.

I *Simen* (1958) og *Bonden* (1964) finner vi eksempler på slike historier som inneholder glede sammenblandet med smerte, der «Bonden» er den som må kjenne på smerten. Fra kapitlet «Harmløs tidtrøyte» i *Simen* (1958, s. 32), finner vi en kort historie om en dag hvor Simen, «Bonden» og jeg-personen skal leke slakter og gris. «Bonden» går motvillig med på å være gris i denne leken, og i tråd med slik slakting foregår, ender det opp med at han får et kraftig slag av en hammer i hodet. Med en stor kul i panna og et sløret blick spytter han ut en av melketennene sine. Også i historien «Skråttliggende V-8» (Aukrust, 1964, s. 54-61) får «Bonden» gjennomgå når guttene skal lage olabil, inspirert av et billøp i Salt Lake som de har lest om, der en av bilene greide å komme opp i hele 438 kilometer i timen. Etter mye testing og feiling finner de ut at det må muskelkraft til for å få bilen til å fungere, og dermed blir «Bonden», som er den minste og letteste av guttene, plassert under panseret for å fungere som motor. Det blir en strabasiøs ferd, som selvfølgelig ikke ender godt, nedover de

humpete veiene, og som Aukrust skriver: «[Bonden] hadde bare finerplata mellom seg og Tynset sjukehus» (s. 61).

I disse to historiene er det lett for leseren å føle med «Bonden», som ikke bare kjenner på fysisk smerte i disse to situasjonene, men også sannsynligvis en stor grad av redsel. For Nussbaum (2016) er det viktig å forstå motivene og valgene hos andre, og det er nettopp dette vi som lesere forsøker å forstå når vi leser om hvordan «Bonden» frivillig, om enn noe motvillig, går med på å sette seg i disse farlige situasjonene. Han beskrives gjennom bøkene, både i ord og handlinger, som en forsiktig gutt som er liten av vekst, men samtidig en som har stor omsorg for dem rundt seg. Han har egenskaper som henger tett sammen med verdien nestekjærlighet, slik som altruisme, altså det å være villig til å ofre seg selv for at andre skal ha det bra, fordi det er nettopp dette han gjør. For at leken skal kunne gjennomføres, må én av dem ofre seg. Han kan dermed være en karakter vi kjenner ekstra medfølelse for, siden han oppleves som en god person som gjør alt for vennene sine. Vårt verdigrunnlag vil i stor grad være med på å avgjøre hvilke følelser vi kjenner på i forhold til denne karakteren, og om hans altruisme er noe vi verdsetter eller ikke. Ved å forsøke å forstå «Bondens» motiver, kan man komme til noe ulike konklusjoner. På den ene siden kan han virke som en som ofrer seg for andre, og dermed viser karakterstyrke ved å «ta en for laget», men på den andre siden kan han oppleves som svak og usikker fordi han ikke klarer å stå imot presset fra de andre.

Disse to historiene har også eksempler på det Pirandello (1994) skriver om at humoren ligger i opplevelsen av motsetningene. Gjennom fremstillingene av disse situasjonene, ser vi på den ene siden den umiddelbare humoren gjennom beskrivelsene av situasjonene, mens vi på den andre siden føler på medynk i forbindelse med personene det går ut over. Samtidig som disse historiene er humoristiske, har de også en dypere side ved seg, som fører til det Pirandello (1994) omtaler som «vår ettertanke». Den umiddelbare humoristiske situasjonen, etterfølges av våre følelser som oppstår under lesningen, og i disse tilfellene kan vi kjenne på empati og medynk for de som lider. Gjennom denne motsetningen oppstår en verdibrytning, ved at man på den ene siden morer seg over den andres ulykke, blant annet på grunn av avstanden som skapes, men på den annen side kjenner vi på medfølelse for karakterene og latteren vår staggas nettopp på grunn av dette.

Det humoristiske blir forsterket gjennom noen tekstlige grep, som forfatteren tar, i henhold til å skape avstand mellom leseren og personene i historiene som opplever det vonde. Et eksempel på slike tekstlige grep er når personen går fra å omtales som et menneske til et

objekt eller et dyr. Dette ser vi i historien om slakter og gris, der «Bonden» omtales som dyret som skal slaktes: «Grisen vår fóra vi med gulrøtter», «grisen hadde skinnlue», «Nøff, sa grisen» (Aukrust, 1958, s. 32). Her er han ikke lenger seg selv, men har trådt inn i rollen som gris. Også i kapitlet «Skråttliggende V-8» benyttes en slik skrivemåte, slik at avstanden til karakterene blir større: «Under panseret tente motor'n på alle plugga» (s. 61). Motoren i dette tilfellet, er «Bonden». Et annet utdrag fra samme kapittel viser at også jeg-personen og Simen får kjørt seg, når de får anvist plass bak olabilen for å dytte, mens føreren av bilen, Bror min, forlanger toppfart:

Etter slike usunne aksellerasjoner lå det att mang en sprengt guttonge i grøftekantene, med blodsmak i kjeften og utvida pupiller.

– Materialtretthet, fastslo Bror min. (Aukrust, 1964, s. 61)

Med dette skapes en avstand til jeg-personen og Simen på grunn av en slik generell omtale som; «mang en sprengt guttonge», i stedet for å omtale de ved navn. Også den siste kommentaren til Bror min er med på å understreke personenes forvandling til objekter. Avstanden vi får til personene, forsterker opplevelsen av det humoristiske i situasjonen. Det er enklere å le av, dersom man kjenner mindre tilknytning til dem det går ut over. Blant annet hevder Johnsen (1997) at humoren ofte er helt avhengig av at fortelleren opprettholder en viss distanse til emnet, siden identifikasjon og innlevelse kan motvirke latteren (s. 163). Pirandello (1994) hevder jo at følelser som medynk kan være med å forhindre latteren vår, derfor blir avstanden som skapes viktig for opprettholdelsen av humoren.

Det er ikke bare for barna at det ender med smerte, men i mange av tilfellene går det også hardt ut over de voksne, da helst for dem som kommer utenbygds fra. Et eksempel handler om en kar fra Tynset som deltar på et agronomstevne på Storsteigen (Aukrust, 1958, s. 69-73). Her er det fest med fyrverkeri om kvelden, men på grunn av litt for mye brennevin, og sikkerhetsforanstaltning deretter, fyker én av raketene inn under jakkeforet hans, og tar han med seg, før den eksploderer i orekrattet ved Glåma. Hadde dette vært en virkelig hendelse, kunne dette gått aldeles galt og kanskje til og med vært fatalt for Tynsetingen, men her er det beskrevet med en komisk distanse som gjør at man allikevel kan le av mannen som blir skadet. Som i Pirandellos (1994) beskrivelser av motsetningen i humor, kan vi se at denne hendelsen fremstilles på en komisk måte, samtidig som følelsene våre av medynk med mannen, gir oss nettopp denne følelsen av motsetningen. Man ler, men latteren forstyrres

også av det grusomme som en slik hendelse egentlig faktisk er. Allikevel gjør distansen at man klarer å se det komiske i hendelsen.

En annen person som blir gjenstand for smertefulle hendelser, er Sveiser'n fra Solør. Han jobber for faren til jeg-personen som avløser, men han er dypt hatet av barna. Dette er fordi han forsøker å sette en stopper for skøyerstrekene til barna, og jeg-personen forteller at Sveiser'n er «over dem som en mare» (Aukrust, 1958, s. 84). Dermed er barna slemme mot han, selv om de selv mener dette er helt fortjent. I *Simen* (1958) er det et eget kapittel om denne sveiseren, og her blir han utsatt for et angrep fra barna med kålrabi og luftbørse. Han får kjenne smerten av skuddene i buksebaken, og blir i tillegg bombardert med et lass råtne neper gjennom foringsluka. Da er begeret fullt, og Sveiser'n leverer inn sin oppsigelse og reiser sporenstreks tilbake til Solør. Mange av disse hendelsene får oss til å ynke oss når vi ser dem for oss, og vi kjenner på den smerten som menneskene i historiene må føle på. Hadde disse opplevelsene skjedd med oss selv, hadde det nok vært vanskelig å oppdage det komiske ved situasjonen, men siden dette blant annet er litteratur som vi opplever som fiksjon, er det mulig å samtidig ha denne avstanden, som gjør at det oppleves som humor.

Når Platon hevder at selve kjernen i humoren er ondskap, er vi nødt til å kaste et blikk på oss selv, på vi som morer oss over slike historier der andre har det vondt. Hvem det vonde tilfaller, har også en effekt på hvor humoristisk det hele oppleves å være. Dersom det er for eksempel en Tynseting, eller en annen som ikke står høyt i fortellingene, vil det være mindre som er til hinder for latteren. Medfølelsen skapes gjennom hva vi blir fortalt, men kanskje aller mest av hvilken synsvinkel vi følger. Det er sjelden det er jeg-personen det går utover, selv om også han opplever smertefulle uhell, men da er det også mindre latter, enn dersom for eksempel mannen fra Tynset får en rakett innunder jakkeforet.

4.3.3 Høytidstonen og hverdagstonen

Flere av kapitlene i *Alvdalstrilogien* har en religiøs undertone og dette kommer særlig frem av spesielt to kapitler med samme navn som kristne salmer. I disse kapitlene finner vi eksempler på det Bergson (1922) beskriver som at «høytidstonen» og «hverdagstonen» møter hverandre, slik at det skapes en humoristisk effekt. Rammen rundt historiene er høytidelig med sin religiøse tone, men trekkes raskt ned på jorden av mindre høyverdige hendelser. Verdien og det høyverdige som forbindes med religionen står i sterk kontrast til situasjonene som beskrives i kapitlene.

Det første kapitlet finner vi i *Simen* (1958) og heter «Påskemorgen slukker sorgen» (s. 126-130), og her skildres søndagen før påske, hvor Simen, Bror min, «Bonden» og jeg-personen øver på salmesynging før Påskeaftens konsert på Losjehuset, arrangert av lærerinna Gudlaug. Her utfører guttene et sangnummer hvor planen er at de skal stikke hodene sine ut etter tur gjennom ei finerplate, samtidig som de synger sine partier. Utfordringen oppstår i forbindelse med at «Bonden» har måttet melde avbud, på grunn av en forkjølelse, og derfor må den mye større «Bror min» ta over hans plass, og setter hodet sitt fast i «Bondens» hull. Dermed må hele konserten avlyses, og historien dreier seg om hvordan de skal få løs Broren fra hullet. Etter mye kløning, blir til slutt en snekker tilkalt for å få saget han løs. Det hele ender forholdsvis godt, når Bror min, som plaster på såret, får utdelt en gullstjerne av Gudlaug for å være «søndagsskolens beste elev».

Det høytidelige ved denne situasjonen går raskt over i en hendelse som kan beskrives som ganske pinlig og smertefull for «Bror min». Ingenting går etter planen, og all øvingen går rett i vasken. Det høyverdige i denne historien får relativt liten plass, men det setter stemningen fra starten av, med tittelen på kapitlet, som ikke passer overens med det som skjer videre i historien. Høytidstonen, som Bergson (1922) snakker om, går i denne historien over i det mer hverdagslige og simple når det hele utspiller seg til å bli en ganske pinlig situasjon for de involverte, eller «degradering» som han også kaller det. Kontrasten mellom tittelen og handlingen som utspiller seg er stor, og det er, ifølge Bergson (1922), nettopp da den humoristiske effekten er størst. Hendelsen i seg selv er ikke nødvendigvis humoristisk, men heller pinlig og vond å beskue, men det er blant annet gjennom kontrasten som oppstår, grunnet vår forventning, som settes av kapitlets tittel og innledning, at humoren oppstår. I tillegg til at tittelen vekker kristne assosiasjoner, står tittelens budskap i sterk kontrast med det som hender. At «påskemorgen slukker sorgen» er vel ikke akkurat tilfellet i denne historien. Løftet om at akkurat denne dagen skal alt gå bra, står i motsetning til hva som faktisk blir utfallet. Ingenting går som det skal og hele konserten, som de har øvd så mye på, må avlyses.

Denne humoren formidler verdier som er tvetydige. På den ene siden føles det som om personene gjøres narr av, når de gjennom kontrasten mellom det høytidelige og hverdagslige, fremstår som simple og feilbarlige mennesker. Det er lett å le av dem, som på et eller annet vis, klarer å havne i slike uheldige situasjoner. På den annen side kan man føle med «Bror min», som vi ikke unner dette utfallet. Gjennom vår forestillingsevne (Nussbaum, 2016), kan vi sette oss selv inn i hans situasjon, og føle på hvor vondt dette må gjøre, og dermed kan vi

føle empati for han. Det som skjer til slutt i denne historien, er med på å understreke hvordan vi skal føle for «Bror min», og dermed hvilke verdier som står sterkest gjennom humoren. Det som faktisk skjer, er at alle forsøker å hjelpe «Bror min» med å komme seg ut av vanskelighetene. I tillegg får han en hedersbemerkning på slutten, selv om det var han som var årsaken til konsertens kollaps. Gjennom disse handlingene vises nestekjærlighet fra menneskene som er rundt, og kanskje aller mest fra Gudlaug, som fikk det nøye planlagte sangnummeret sitt ødelagt. Hun viser fra sin side en storsinnethet og medmenneskelighet ved å trøste «Bror min», i stedet for å bebreide han. Menneskene, og relasjonene dem imellom, fremstår som viktigere enn at alt skal være perfekt og alltid gå etter planen.

Det andre kapitlet som også viser tilfelle av denne degraderingen, er kapitlet «Her kommer dine arme små» (Aukrust, 1960, s. 13-20). Handlingen foregår i romjula hvor stillheten råder og hvor dagene er viet familielivet innendørs «med røkelse og myrralukt» (s. 13), og julen beskrives som en tid for ettertanke og refleksjon. Allikevel forstår vi raskt at denne lediggangen sammen med familien ikke er bare enkel. Det har nemlig blitt demmet opp mye aggresjonslyst, særlig blant barna under disse dagene, som skal ende opp med å få sin utløsning på den årlige juletreffesten på Meierisalen. Gjennom hele feiringen barker ungene sammen, over stort og smått, og de voksne forsøker så godt de kan å mekle dem imellom. Stemningen er heller laber, og blir ikke desto bedre når nissen kommer med frosne appelsiner etter å ha stått og ventet ute i det kalde vinterværet. Allikevel begynner barna å slåss om de frosne fruktene, som har havnet på gulvet innunder benkene.

Den høystemte juleandakten varer, som vi kan lese av denne historien, ikke svært lenge. Det å tilbringe mye tid sammen med familien, uten å ha hverdagens gjøremål å forholde seg til, fører til at det bygger seg opp en amper stemning hos ungene i bygda. De er ikke vant til et slikt rolig liv, og det merkes hvordan dette ikke er godt for dem. Dermed utspiller juletreffesten seg til å bli anledningen der opphopede følelser endelig får sitt utløp, da i form av slåssing. Her ser vi at julens budskap om kjærlighet, glede og fred ikke klarer å opprettholdes av rastløse barnsben. I denne historien ser vi et eksempel på hvordan høytidstonen går over i, denne gangen, svært så uverdige handlinger fra barnas side. Kontrasten mellom stemningen som settes i begynnelsen av kapitlet, med julehøytiden som fredelig og en tid for ettertanke, og det som utspiller seg på juletreffesten, er sterk. Kontrasten mellom tittelen og handlingene vi leser om videre i kapitlet, står også i sterk kontrast med hverandre. Her er det slett ikke snakk om noen «arme små», i alle fall om det er barna på

juletreffesten det siktes til. De fremstår tvert imot som aggresjonsfylte og i stand til å hamle opp med andre, når det behøves.

Disse bøkene er fulle av slike humoristiske tvetydigheter. I kapitlet «Julesjau» i *Simen* (1958), finner vi eksempler på en slags ironi til julas høytidelighet og menneskene som ikke er høytidelige i det hele tatt. På juleaften kler både barn og voksne på seg sin fineste stas, men antrekkets utfordrende knepping, får vi vite, kunne føre til uhell når man skal på toalettet. Kontrasten kommer også til syne i form av ordene, når det hjemme i jula lukter «(...) gull, røkelse og myrra – og blaut ull.» (Aukrust, 1958, s. 119). Under juleaftens høytidsmesse i kirka, beskrives menneskene som svært så ordentlige, med vannkjemma hår der de synger «Deilig er jorden», men da det hele er over, er de straks tilbake til virkeligheten, ute i snø og kulde, og «ørelappa trekkes ned», og beskrivelsen til slutt om hvordan kirketjeneren «huska seg» i klokkestrengen, trekker det jordnære og menneskelige tilbake igjen. I en annen historie, i *Bror min*, synges også denne salmen, men det hele brytes av når jeg-personen går i bakken (Aukrust, 1960, s. 28).

Kontrastene mellom det hverdagslige og det opphøyede, kan være med på å skape humor gjennom vår opplevelse av denne kontrasten, i hvert fall ifølge Pirandello (1994) sine teorier. Siden disse elementene er motsetninger, og dermed oppleves motsetningsfylt for leseren, blir dette en type humor som først realiseres i vår bevissthet, og ikke som humor som eksisterer alene i seg selv. Dette er også en kontrast mellom virkeligheten og det som regnes for å være idealet, noe som både Pirandello (1994) og Bergson (1922) hevder er den vanligste kontrasten man kan finne i humor. Menneskenes bestrebelser kommer til kort, og deres svakheter kommer heller frem. Disse fremstillingene viser en distansert ironi til alt det høytidsstemte som kristendommen innebærer. Menneskene fremstår som menneskelige og feilbarlige, uten mulighet til å klare å opptre riktig innenfor disse rammene. De forsøker så godt de kan, men det hele synes å bli et spill for galleriet. Egentlig er det ikke slik disse menneskene er, men de er heller mer enkle og hverdagslige enn de kanskje vil fremstå. Kanskje viser dette hvilke verdier som egentlig er viktige, nemlig at den ytre staffasjen og det høytidelige ikke er så viktig, men at man heller skal være tro mot seg selv.

5. Drøfting og konklusjon

Denne oppgaven har hatt som mål å vise hvordan verdier som er viktige for den norske skolen, formidles gjennom de humoristiske tekstene i *Alvdalstrilogien*, der verdiene som skulle undersøkes var: nestekjærlighet, toleranse, likeverd og likestilling. Disse verdiene kommer til syne på ulike vis gjennom de forskjellige historiene som er omtalt i analysekapitlet. Ved enkelte anledninger fremstår verdiene i tråd med beskrivelsene i Læreplanverket (2020), men ofte står historiene i konflikt med skolens verdisyn. Også humoren selv viser seg å formidle sitt sett med verdier, gjennom dens «dobbelthet», som er en viktig del av nesten all humor. Kan historiene i *Alvdalstrilogien* utgjøre et potensial for danning, og dermed være et verk som passer inn i litteraturformidlingen i norsk skole, selv om verdiene ikke nødvendigvis uttrykker det samme som dagens læreplanverk?

Skjønnlitteraturen har en egen evne og mulighet til å kunne fremstille sider ved samfunnet som er vanskelig å uttrykke gjennom eksempelvis en lærebok. Der sakprosaen er distansert og nøytral, er fiksjonen nær og flertydig. I lesningen av historiene i *Alvdalstrilogien*, kan vi forstå at det verken er enkelt eller alltid like morsomt å leve på denne tiden, men gjennom barnets naive øyne, får vi også se en annen side ved det å leve på denne tiden. Ikke oppleves det som kjedelig eller spesielt vanskelig, fordi barnet vet ikke om annet. Det viser også at man kanskje ikke behøver stort for å kunne ha en lykkelig oppvekst, men med fantasien og nære venner, kan man fylle dagene med de mest eventyrlige opplevelser. Gjennom skjønnlitteraturen kan man få øye på alle de små hverdagslige tingene, og da blir det enklere å sette seg inn i og forestille seg denne verdenen, som egentlig er utilgjengelig for oss. Dette skjer gjennom den narrative forestillingsevnen, som Nussbaum (2016) hevder er så viktig i danningen av mennesket.

Gjennom historiene i *Alvdalstrilogien*, ser vi hvordan de enkle sidene ved livet fremstilles i en humoristisk innpakning, der mellommenneskelige forhold står i sentrum. Selv om de humoristiske situasjonene også er viktige, står karakterene i bøkene og deres forhold frem som det aller viktigste. Hovedpersonen, Kjell, er til stede i situasjonene som utspiller seg i løpet av disse tre bøkene, men han er aldri alene, og vi får oppleve hvordan hans handlinger påvirker andre, både positivt og negativt. Samholdet mellom menneskene i den lille bygda Alvdal er stort sett sterkt, og når eksempelvis barna i bøkene utsetter seg selv og andre for uheldige situasjoner, stiller de voksne opp og viser dem kjærlighet og solidaritet, gjennom deres handlinger, enten om det er å gi dem kakao og brødkiver med sirup på, eller når «Bror

min», som ødelegger forestillingen, likevel får en gullstjerne som plaster på såret. Også dyrene vises en omsorg, særlig fra barnas side, noe som også viser tegn på nestekjærlighet. Det er nestekjærlighet og solidaritet for den svakere part som særlig står sterkt i disse bøkene.

Allikevel er det tydelige konflikter med verdiene som står så sterkt i dagens læreplanverk. Kanskje finnes det største uttrykket for konflikt med disse verdiene, i skildringen av forholdet mellom menneskene som bor i Alvdal og nabobygda Tynset. Mellom disse menneskene er det få, eller rettere sagt ingen, eksempler på handlinger som springer ut av verdiene som danner grunnlaget for skolens virksomhet. Heller ser vi mennesker som ikke anser hverandre som likeverdige, og handlingene og omtalene av de andre er på ingen måte i tråd med verdiene om nestekjærlighet eller toleranse.

Med et karaktergalleri som er lite preget av mangfold, ble det naturlig å studere likestillingen mellom kvinner og menn. Mennene og kvinnene vi møter i disse bøkene opptrer innenfor sine tydelige avgrensede roller, og omtales ofte som del av én gruppe med felles egenskaper, selv om vi også har sett eksempler på mer individualiserte og flerdimensjonale karakterer. Gjennom å lese om disse klare kjønnsforskjellene, kan det skapes refleksjon hos leseren over hvordan likestilling ikke er noen selvfølge. Én ting er å bli fortalt om forskjellene mellom kjønnene på denne tiden handlingen i bøkene er fra, en annen ting er å oppleve det selv. Gjennom skjønnlitteraturen kan man i større grad oppleve disse forskjellene, enn om man for eksempel leser i en lærebok. Særlig Nussbaum (2016) trekker frem skjønnlitteraturen på grunn av dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers levekår, og at vi gjennom fortellingene kan betrakte disse menneskene på visse måter. Antakeligvis vil moderne lesere bli betenkt over måten kvinner og menn fremstilles i disse bøkene, og føle på hvor annerledes dette samfunnet fremstår i forhold til det leserne kjenner i dag. Det kan oppstå en konflikt mellom leserens egne «moderne» verdier, og de verdiene som preger tekstene, noe som kan gi mulighet for refleksjon over kjønnsforskjellene som har preget verden, men som også preger samfunnet i dag.

Nussbaum (2016) trekker også fram at litteratur gir oss en unik mulighet til å forstå grupper av mennesker som er marginaliserte. Samfunnet Aukrust skriver om, inneholder lite av det vi først tenker på i et mangfoldig samfunn i dag; det er ingen innvandring, ingen homofile, og det er generelt få mennesker som skiller seg ut. Alle har de sine egne personligheter og egenskaper, men de passer alle inn i dette lille samfunnet der alle kjenner alle. Dette kan ses

i lys av tiden historiene er skrevet i, og kan i seg selv danne utgangspunkt for refleksjon og samtaler om hvordan samfunnet har endret seg, og åpne opp for samtaler om hva som har ført til disse endringene. Ut ifra læreplanenes målsetting om å inkludere og sette lys på mangfoldet, vil man kunne tenke seg at disse bøkene fungerer svært dårlig med å få til nettopp dette, men fravær av mangfoldet kan også være en inngang til å reflektere kritisk over samfunnsforhold. For eksempel hevder Nussbaum (2016), at en viktig del av litteraturen er å utfordre konvensjonelle verdier. Derfor kan det manglende mangfoldet i disse bøkene, i seg selv få oss til å spørsmål over det vi leser og dermed være en inngang til kritisk refleksjon, gjennom vår narrative forestillingsevne.

Dobbeltheten i humoren kan oppleves som verdibrytninger dersom man, gjennom den narrative forestillingsevnen (Nussbaum, 2016), føler empati og medfølelse med karakterene som latterliggjøres. Denne motsetningen kan få leseren til å reflektere over sin egen identitet og utvikle evnen til å forstå seg selv, fordi, ifølge Slettan (2020), må leseren gå ut av seg selv og inn i noe annet, samtidig som den vil forsøke å knytte situasjonen som blir fremstilt til noe i leserens eget liv. Ifølge Slettan (2020), innebærer den litterære opplevelsen at man er nødt til å se seg selv utenifra. I lesningen av humoristiske historier der karakterene utsettes for smertefulle opplevelse, mener Slettan (2020) at leseren beveger seg i et grenseland mellom nærhet og distanse, fordi man på den ene siden kan betrakte disse humoristiske hendelsene på avstand, samtidig som man ofte vil føle på en gjenkjennelse og innlevelse med karakterer og handling (Slettan, 2020, s. 73). Når eksempelvis mennesker fra Tynset opplever vonde opplevelser, samtidig som situasjonen er humoristisk, kan det oppstå en verdibrytning hos leseren. Dette kan skape et refleksjonsrom hos leseren, i etterfølgelse av vår umiddelbare opplevelse av situasjonen som humoristisk. Her vil våre verdier være avgjørende for hvem vi velger å føle med, og hva vi føler når vi leser om situasjonen.

Gjennom å lese om de forskjellige personene i bøkene, er vi hele tiden nødt til å foreta bedømmelser av dem. Hvem er det vi velger å føle med, og hvem er det vi velger å ta avstand fra? Gjennom å ta den andres synspunkt vil vi utvikle forestillingsevnen, som igjen kan være med å utvikle sympati og medfølelse for andre. Særlig har Nussbaum (2016) argumentert for at narrativ fiksjon tilbyr oppøvelse i moralsk bevissthet, og det å forestille seg noe utenfor seg selv er nemlig helt essensielt for dette. Siden denne humoristiske litteraturen egentlig ikke legger opp til at vi skal synes synd på noen, blir danningspotensialet desto større, fordi vi må foreta dette valget helt selv, uten at noen styrer oss i den ene eller andre retningen. Ifølge Nussbaum (2016), kan nettopp den narrative

forestillingsevnen få oss til å stille spørsmål til det vi opplever under lesningen og reflektere kritisk over det vi leser om. Dermed kan en slik inkongruent, humoristisk litteratur, føre til refleksjon over det vi leser, samtidig som vi reflekterer over hvem vi er. Spesielt dersom vi følger Pirandellos (1994) tanker om hvordan den umiddelbare opplevelsen av humoren etterfølges av vår ettertanke, kan dette skape konflikt hos leseren, der eksempelvis det latterlige i hendelsen kombineres med en følelse av medynk for karakteren. I slike humoristiske bøker er det ofte to sider som spiller inn, og *Alvdalstrilogien* er ikke noe unntak. Hvilken side identifiserer man seg med? Hvem føler man medfølelsen med mest, og hvem distanserer man seg fra? Kanskje vil noen føle mest for de som kommer fra nabobygda, kanskje fordi man selv føler seg utenfor kjernen. Kanskje er det Sveiser'n som bare forsøker å oppdra barna til å oppføre seg ordentlig, siden ingen andre synes å ta det ansvaret som kreves? Noen vil markere hvem de er gjennom lesningen av barnas påfunn, enten ved å se dem som naive risikotakere, eller beundre dem som modige forbilder. Uansett hvilket standpunkt man måtte ta, er hele poenget at man uansett vil ta et standpunkt. Dette vil henge sammen med hvem du er, og hvilke opplevelser du har hatt så langt i livet. Nussbaum (2016) hevder at man ikke er nødt til å identifisere seg med karakterene for å oppøve evnen til medlidenhet, fordi fravær av identifikasjon selv kan være en kilde til forståelse. Dermed kan vi, gjennom å lese om disse menneskene som i utgangspunktet kan oppleves som annerledes fra mange av dagens unge lesere, få en gylden mulighet til oppøvelse av den narrative forestillingsevnen, ved å sammenlikne forskjellene mellom det som utspiller seg i historiene og sitt eget liv.

Samtidig som tekstens handling forutsetter at vi må ut av oss selv, vil vi også forsøke å knytte den til noe i vårt eget liv, og her spiller våre referanserammer inn. Ifølge Slettan (2020), kan humoristiske bøker stimulere til refleksjon over egen identitet, fordi når vi leser slike bøker, markerer vi hvem vi er, eller vil være, innenfor normen, samtidig som vi kan sette pris på det humoristiske avviket. Da kan man bedre forstå seg selv og utvikle evnen til selvrefleksjon. Slettan argumenterer her for at en dobbelthet i humoren vil kunne ha positiv effekt for alle, uansett hva de humoristiske tekstene handler om. På den annen side hevder E.D. Hirsch (1987), at mangel på «cultural literacy» kan hindre kommunikasjonen. Om man følger dette synet, vil det være avgjørende at de som leser bøkene besitter de referansene som er felles med historiene. Dersom for mye informasjon går tapt, på bakgrunn av manglende referanser, kan i verste fall hovedbudskapet gå tapt, og dermed synes det å være vanskelig for tekstene å virke dannende. Gjennom analysekapitlet er det pekt på ulike

referanser som kan virke hemmende på leseopplevelsen dersom disse mangler, som for eksempel steds- og personnavn, men det er nok også mange andre kulturelle, men også språklige referanser i bøkene, som kan gjøre lesningen utfordrende. Med utgangspunkt i at bøkene skal leses av ungdom, er det særlig viktig at dette ligger i bakhodet ved valg av akkurat disse bøkene, sidene de inneholder så mange referanser som først og fremst tilhører eldre tider og dermed en eldre generasjon. Derfor er det viktig at man i undervisningen legger opp til et arbeid som utvider elevenes referanserammer, ved for eksempel å diskutere tekstenes kontekst, samtidig som man bruker tid på å oppklare utvalgte referanser fra tekstene.

5.1 Konklusjon

Aukrusts tekster er uten tvil bøker som fremdeles kan nytes av dagens unge lesere, også med tanke på skolens vektlegging av verdier. Gjennom historienes humoristiske innkledning om barnlige påfunn, kan bøkene passe godt for ungdom, og som nevnt tidligere i denne oppgaven, kanskje spesielt for guttene. Allikevel viser det seg noen utfordringer ved disse bøkene, som handler om både de språklige og kulturelle referansene i verkene, og dette må tas hensyn til dersom man presenterer tekstene for den unge leseren. Gjennom historiene vi leser om, og humoren som omkranser dem, får vi øye på verdiene på ulike vis, men kanskje fremstår forskjellene mellom slik vi oppfatter verdiene i dag og slik bøkene fremstiller dem, som aller størst. Allikevel kan denne verdikonflikten gi leseren noe mer enn «bare» underholdning, i alle fall om man følger Nussbaums (2016) tanker om at også annerledeshet og verdibrytninger i litteraturen er viktig. Kanskje synes det aller største potensialet for danning å ligge i humoren selv. Dobbelttheten i humoren også kan føre til verdibrytninger mellom leser og tekst, og siden denne dobbelttheten viser seg på mange ulike vis i alle tre bøkene, kan dette gi leseren mulighet til refleksjon, etterfulgt av den umiddelbare opplevelsen av historiene som morsomme. Spesielt argumenterer Slettan (2020) for at dette kan føre til en bevegelse mellom den humoristiske distansen og gjenkjennelsen med karakterene, som fører til at leseren er nødt til å ta et standpunkt. Dette kan være med å utvikle vår medfølelse gjennom den narrative forestillingsevnen, og siden dette regnes å være en forutsetning i et moderne demokrati (Nussbaum, 2016/Andersen, 2011), er det uten tvil også en viktig del av danningen.

Denne oppgaven har sett på verdiene i bøkene gjennom et ganske bredt perspektiv, både gjennom historiene og humoren i bøkene. Kanskje vil en enda mer nærgående analyse kunne vise frem sider som denne oppgaven ikke har greid å avdekke. Selv om denne oppgaven er skrevet i lys av verdiene som er vektlagt i dagens skole, tilbyr bøkene til Aukrust også mye annet for leseren, blant annet med tanke på humoren, men kanskje særlig på det tekstuelle planet. Bøkene utgir seg for å være selvbiografiske med innslag av fiksjon, og fortelleren er et barn med et perspektiv som er farget av en flere år eldre forfatter. Dette i seg selv, danner et interessant utgangspunkt om hvem disse bøkene egentlig passer for. Det er mange aspekter ved disse bøkene som er verdt å studere nøye, men som dessverre ikke har fått plass i denne oppgaven. Derfor håper jeg enda flere, som meg, kan få øynene opp for denne forfatteren og være med på å sette lys på gjerne enda flere av hans verker.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål: Danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S.S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Altes, L.K. (2005). Ethical turn. I D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan. *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London: Routledge.
- Andersen, P.T. (2011, 26. mars). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* [Paperpresentasjon]. LNUs landskonferanse. Trondheim.
<https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P.T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger?: Studier i dydsetikk*. Tano Aschehoug.
- Aukrust, K. (1958). *Simen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aukrust, K. (1960). *Bror min*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aukrust, K. (1964). *Bonden*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bergson, H. (1922). *Låtten: Ein eterrøknad um meiningi i det komiske*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brøntveit, E. og Duesund, K. (2010). *Visjon og valg: Om filosofi, etikk og livssyn*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#39>
- Egeland, M. (2000). *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær genre*. Oslo: Universitetsforlaget.
<https://www.nb.no/items/13a95d422352142ac3b1f4dd2a60640f?page=95>

-
- Eidhamar, L.G., Leer-Salvesen, P. og Hølen, V. (2007). *Den Andre: Etikk og filosofi i skolen*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
 - Fløistad, G. (1989). Allmenndannelse: En livslang utfordring. I L. Heyerdahl-Larsen og P. Østerud (Red.). *Kunnskap om kunnskap: Allmenndanning i framtidens skole*. J. W. Cappelens Forlag AS.
 - Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Gadamer, H.G. (1989/1991). *Den europeiske arven*. (T.B. Eriksen, Overs.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
 - Hansen, K.M. (1999). *Livssyn og etikk: Teologi- og idéhistoriske analyser av bibeltekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal
 - Haugtomt, H. (2012). *Å jø, så nøfysse greier! En analyse av holdninger og verdier i Kjell Aukrusts «venne-bøker»*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33333>
 - Hellesnes, J. (1969). *Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
 - Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy: What every american needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Company.
 - Johnsen, B.H. (1997). *Hva ler vi av? Om nordmenns forhold til humor*. Oslo: Pax Forlag.
 - Kallestad Å.H. og Røskeland, M. (Red.). (2020). *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Kant, I. (1785/1970). *Morallov og frihet: Moralfilosofiske skrifter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
 - Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, Rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport--ap1-05102020.pdf>
 - Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
 - Kirke- og undervisningsdepartementet. 1987. *Mønsterplanen for grunnskolen: 87*. Oslo: Aschehoug.

- Kittang, A. (1976). *Litteraturkritiske problem: Teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Formålet med opplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Prinsipper for læring, utvikling og danning – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kvalvaag, R.W. (2003). *Fra Moses til Marley: Det gamle testamentets teologi og virkningshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Leirvik, O. og Røthing, Å. (Red.). (2008). *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K.E. (1956/1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen's Forlag.
- Lothe, J. (1994). *Fiksjon og film: Narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinussen, W. (1986). *Sosiologisk analyse: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M.C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax Forlag.
- Ødegaard, H.A. (2002). *Nostalgi og komikk i Kjell Aukrusts illustrasjoner til Alvdalstrilogien: Simen (1958), Bror min (1960) og Bonden (1964)*. DUO Vitenarkiv: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-3835>
- Opplæringslova. (1998). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, R. Solheim & D.K. Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pirandello, L. (1908/1994). *Om humor*. Oslo: Pax Forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Rimmereide, H.E. (2020). Estetisk erfaring gjennom lesning av Shaun Tans. I Å.H. Kallestad og M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Sandbakk, M. S. (2018). *No vert det spanande! Komikk og karneval i Flåkløpa Tiende*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. DUO Vitenarkiv. <http://hdl.handle.net/11250/2584786>
 - Skoleloven. (1860). *Første Capittel: Om Almueskolens Formaal og Afdelinger*. [Skoleloven 1860 \(fagsider.org\)](http://fagsider.org)
 - Slettan, S. (2020). Lystig læring: Om humor og litterær danning i bøker for barn. I Å.H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Smith, M.W. og Wilhelm, J.D. (2002). «*Reading don't fix no chevys*»: *Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
 - Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Tano forlag.
 - Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06) – Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
 - Vetlesen, A.J. (1998). *Dydsetikk*. Oslo: Humanist Forlag.