

**HUM☺R I SK☹LEN
PÅ RAMME
ALV☹R**

Elsa Fosse

**Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag
Vår 2006**

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk Forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<u>TITTEL:</u>	Humor i skolen på ramme alvor		
<u>AV:</u>	Elsa Fosse		
<u>EKSAMEN:</u>	Hovedfag i pedagogikk	<u>SEMESTER:</u>	Vår 2006
<u>STIKKORD:</u>	Humor Lek Språk Danning Læreplan		

PROBLEMMOMRÅDE.

Problemmområdet omhandler humor i skolen. Humor er et fenomen som er diskutert siden tidenes morgen, men har stadig aktualitet.

I skolen lever den imidlertid et tilfeldig liv, det er helt opp til den enkelte lærer hva en vil by på av humoristiske aktiviteter. Med andre ord sier L97 og Kunnskapsløftet (2005) lite og ingenting om fenomenet. Ved at tilfeldighetene rår, vil heller ikke alle elever oppleve denne verden av fantasi og latter som humoren kan innby til. I barnehagen har en imidlertid forstått verdien av humor, derfor finner en følgende tekst i Rammeplan for barnehagen (BFD 1996 s. 55): "Humor er en væremåte, en livsform som er et mål i seg selv. Ikke minst i det humoristiske samspillet med andre er det lett å erkjenne dette."

Læreplanen sier imidlertid at opplæringen skal gi god faglig og pedagogisk sammenheng mellom barnehagen, grunnskolen og den videregående opplæring. Prinsippet blir ikke fulgt opp når læreplanene utelater humor, og dette er noe av bakgrunnen for å skrive oppgaven. Men først og fremst blir arbeidet gjennomført fordi jeg tror at humor har et potensial som ikke

kommer til sin rett. Dersom humorstiske menneske får innpass blant danningsidealene i læreplanen, må det tas på alvor.

PROBLEMSTILLING OG METODE.

Ved hjelp av teori, historisk og hermeneutisk metode, vil oppgaven si noe om humor er et så betydningsfullt fenomen at det kan forsvare en plass i læreplanen i forhold til danningen av det hele mennesket.

Faglitteraturen som er brukt, er hentet fra humorfeltet i tillegg til litteratur om danning og læreplan. Oppgaven kaster lys over to områder i skolen - læreplan og danning - for å vurdere om et tredje - humor - skal få innpass. Til sammen må disse betraktningene vurderes som et framlegg til ideenes læreplan etter Goodlad (Engelsen 2002), et forslag om å legge et nytt dannelsesideal - *Det humoristiske menneske* - til de sju som allerede finnes i læreplanen.

For å vise humorens alvor, tyngde og bredde blir det først satt historisk perspektiv på fenomenet, for deretter å gi et bilde av dagens oppfatninger om humor. All forståelse må ses i historisk sammenheng fordi mennesket er historisk.

Jeg går i liten grad gått inn i selve humorteoriene, for det har andre gjort på en grundig måte i flere runder tidligere. Mitt arbeid har bestått i å gi et helhetlig bilde av fenomenet, ved å løfte fram vesentlige humorelementer fra teoriene, som jeg mener har betydning for elevens læring, utvikling og danning. Disse momentene blir ut fra hermeneutisk metode satt i relasjon til hverandre, der delene skal belyse helheten og helheten delene.

Humor som fenomen blir så i sin helhet drøftet og vurdert ut fra et sosialpsykologisk, sosiokulturelt og situert perspektiv, der deler av Mead (1997,1998) og Vygotskys (1996, Vaage 2001) teorier blir lagt til grunn. Begge er læringsteoretikere som blant annet er opptatt av språk og leken som utviklingskilde. Og siden humor blir sammenlignet med lek, er dette relevante teorier. I denne sammenheng blir Meads begrep "å ta den andres perspektiv" og "den generaliserte andre" drøftet, mens hos Vygotskys forklares "sonen for den nærmeste utvikling" i forhold til mediering og humorens kognitive aspekt.

Danning er som humor et begrep som alltid har opptatt filosofer og pedagoger. Det historiske perspektiv som blir satt på dette fenomenet, forteller og gir forståelse for hva som har vært

viktig. Hvilke oppfatninger en har i dag kommer fram ved litteratur om danning og fra læreplanen. I den presenteres som nevnt ovenfor, sju dannelsesideal som de enkelte fagene skal knyttes til. Ut fra det bildet som blir beskrevet av humor, blir fenomenet knyttet til teori om danning for å vise humorens betydning i denne sammenheng og med tanke på danningen av Det humoristiske menneske.

HVA VISER OPPGAVEN?

Arbeidet viser at humor er et omfattende fenomen som ut fra flere perspektiv kan påvirke elevens danning. Humorbegrepet har fått mange beskrivelser og forklaringer, men først og fremst blir humor sammenlignet med lek. Både humor og lek blir karakterisert som kreative prosesser, der en befinner seg på siden av den virkelige verden, men hvor en likevel kan være målrettet. Et lite paradoks framstår med Nietzches (Steinsholt & Wostryk 1999) tanker om en munter vitenskap og lek på forskningsnivå, når L97 ikke en gang legger opp til at elever på barnetrinnet skal dyrke humor.

Ved siden av lek er det humorens sosiale vesen som i teoriene blir framhevet som det mest vesentlige element. Humor har en egen evne til å danne fellesskap, og fundamentet framheves som et viktig grunnlag for læring.

Humorens emosjonelle side kan også ha innvirkning på læring og danning fordi atmosfæren kan farges av de følelsene som settes i sving. Kvalitet på samspillet gir gode situasjoner, det vil si didaktiske møter, der også humorens kognitive og kreative elementer både stiller krav og kommer til sin rett.

I praktisk pedagogisk sammenheng stilles det dessuten krav til læreren for at humoren skal få et leve. En lekende og fleksibel innstilling, evne til å ta perspektiv og kjenne sine sårbarheter er noen av de betingelser humoren setter. Den vennlige humoren gir mulighet til å vise anerkjennelse og gjensidighet, og får humoren anledning til å gro og legge grunnlag for en slik atmosfære, kan den gi kvalitative opplevelser for elevene. Kognitivt sett viser det seg at opplevelsen er grunnlag for innsikt og differensierte kunnskaper, og den oppstår i og som et resultat av en dannelsesprosess.

Oppgaven viser etter min vurdering at humor er et betydningsfullt fenomen som kan påvirke elevens danning og derfor forsvare sin plass i en læreplan. I en videre studie kunne det vært interessant å se om teorien stemmer med praksis.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	3
1.0 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	5
1.1 Tema og intensjon	5
1.2 Læreplan og humor	6
1.3 Humorens egenverdi	8
1.4 Danning og humor	10
1.5 Oppgavens avgrensing og de forskjellige kapitlene	11
2.0 METODE	15
2.1 Kvalitativ metode og teori	15
2.2 Historisk metode	18
2.3 Hermeneutikk	18
2.4 Validitet	20
2.5 Seriøs teori og useriøs humor?	22
3.0 SYNSPUNKTER PÅ LÆREPLAN	25
3.1 Humor og læreplan	27
4.0 SYNSPUNKTER PÅ HUMOR	30
4.1 Humor i historien, et historisk perspektiv på humor og/eller humorens historie?	30
4.2 Synspunkter på dagens humorteorier	38
4.3 Humor, smil og latter	39
5.0 OPPFATNINGER AV HUMORENS EGENVERDI OG BETYDNING FOR LÆRING OG UTVIKLING	43
5.1 Humor og lek	43

5.2 Humorens sosiale vesen	46
5.3 Humor og emosjoner	48
5.3.1 Humor og motivasjon	51
5.4 Humorens forhold til kognitiv evne og utvikling	53
5.5 Humor og kreative faktorer	56
5.6 Humor, læring og utvikling. En analyse med bakgrunn i (hovedsakelig) Meads og Vygotskys læringsteorier	59
6.0 Humor som praktisk pedagogisk virkemiddel	66
6.1 Lærerens muligheter	66
6.2 Humor som egenskap og ferdighet	69
6.3 Kan humor læres og utvikles?	70
6.4 Kan humor læres og utvikles?	72
7.0 PERSPEKTIVER PÅ DANNING	76
7.1 Historisk perspektiv på danning	76
7.2 Dagens synspunkter på danning	78
7.3 Danning og læreplan	80
7.4 Estetisk danning og opplevelse	81
7.5 Danning og forståelse	85
7.6 Danning, sosialisering og humor	86
8.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	88
8.1 Hva forteller oppgaven?	88
8.2 Hva nå? Veien videre.	96
LITTERATURLISTE	97

Forord:

Min oppmerksomhet i forhold til humor smil og latter ble vekket da jeg for en del år siden vikarierte i en "åttergruppe" tatt inn på spesielle vilkår ved en videregående skole. Mine undervisningsfag var norsk og kroppsøving, men målet for undervisningen ble først og fremst bevisstgjøring i forhold til elevenes evner og muligheter. De presenterte seg som tapere: "Vi kan ingenting, vi har ikke lært noe, vi er dumme." Dette var omgangskvedet. Atferden var ikke alltid akseptabel, humøret var labert, og vennlighet, smil og latter var ingen vanlig uttrykksform.

Utfordrende jobber er bra, men en skal jo helst overleve i systemet – både lærere og elever. Spørsmålene jeg den gang filosoferte omkring, var, hvordan det var mulig å legge til rette for læring og utvikling, og om læring må skje i en alvorlig atmosfære, eller kan det tenkes at humor kan påvirke og skape stemning for læring? Med mål om å få elevene til å forstå muligheten av å påvirke sin egen situasjon, ble følgende oppgave gitt:

"Hva er dette?"



Forslagene var flere, bl.a. lastebil med hjuloppheng. Til slutt kom løsningen: "En sur munn, en tverr/lukket munn, et lite smil og et stort smil. Neste oppgave var: "Tenk på noe morsomt du har opplevd. Hva du gjorde, hvor du var, hvem du var sammen med osv. Hold historien for deg selv slik at alle får tenke i fred og ro. Dere skal få anledning til å fortelle om en liten stund." Freden senket seg, og jeg kunne i ro og mak betrakte ansiktene som ble til store smil. Så fikk de fortelle. Historiene var usammenhengende og ufullstendige, men alle flirte og lo, de hadde fortsatt opplevelsene i seg. Siste oppgave ble så gitt: "Hva skjedde med dere da dere satt og tenkte?" Svaret kom kjapt; vi begynte å smile og le.

Resten av dagen ble preget av utsagn som: "Nå er det bare en toer, frøken – nei, nå ble det en treer!"

Hvem av oss som smilte mest den dagen, vet jeg sannelig ikke, men nysgjerrigheten overfor fenomenet humor økte proporsjonalt med smilene.

Senere har jeg reflektert over denne og andre humoristiske opplevelser fra skolehverdagen og blitt motivert til å studere teori med ”humoristiske briller”. Hva er pedagogikk om det ikke er refleksjon over egen praksis (Dale 1999)? Langsomt har det så vokset fram en tanke om å skrive en hovedoppgave om humor som en mulig betydningsfull faktor i pedagogisk sammenheng.

Oppgaven er nå fullført, men ikke uten kostnader. Riktignok har jeg opplevd mye humor og latter underveis, men det skal ikke stikkes under en stol at mange skrivestunder ikke har vært morsomme i det hele tatt. Da har det vært godt å ha flere oppmuntre i de bakre rekker, først og fremst mine barn, Heidi og Petter som har hatt klokketro på at jeg skulle komme i havn - en eller annen gang. Takk skal dere ha!

Dessuten må jeg takke min faglige veileder, Britt Ulstrup Engelsen, som ansporet til å fortsette prosessen da arbeidet tidlig gikk på tverke, som har gitt klare beskjeder angående teksten og stilt spørsmål til ettertanke. Likeledes vil jeg rette en takk til min ”pedagogiske støttekontakt”, Christine Spence, for faglige diskusjoner og for sms’er som har kommet på de rette tidspunktene.

Stavanger, juni 2006

Elsa Fosse

1.0 INNLEDNING.

Ingen læreplan har så langt jeg vet, pålagt lærere å være humoristiske i undervisningen. N. F. S. Grundtvig (1783-1872) gir meg imidlertid næring til en slik tanke. Han mente at det gjennom samtale var mulig å skape en skole for livet. Dette var hans primære metode. Han beskrev den som en levende vekselvirkning, der to parter, lærer og elev, skulle møtes til fri, naturlig, **munter** (min utheving) og fruktbar samtale (Befring 1994). Metoden kunne utløse evner og livskrefter. Dette forstår og tolker jeg dit hen at Grundtvig så verdien av å møte eleven med bl.a. humor for å skape gnist og motivasjon til å lære. Det er i alle fall nærliggende å tro for en lærer som selv mener å ha opplevd hvordan vennligsinnet humor kan skjerpe elevens tanker, skape entusiasme, gjensidig tillit og tilhørighet.

I dag lever humoren et tilfeldig liv i skolen, og i enkelte elev-, klasse- og lærermiljøer kan sikkert det være spennende og morsomt nok - for noen. Med andre ord, det står lite i læreplanen om humor, og ved at tilfeldighetene rår, vil ikke alle elever oppleve denne verden av fantasi og latter, og de muligheter det kan by på - og innby til.. I og med at temaet lenge har pirret mine tanker, har jeg også vært observant på latter som har oppstått blant elevene, og samtidig erkjent at å le sammen gjør godt. Slike stunder har påvirket tanken om at humor skulle hatt en plass i læreplanen.

Skolens mål er kort sagt å utvikle hele mennesket, slik at en mestrer sin hverdag. Mine funderinger går på hvorvidt humor kan bidra i dette arbeidet. Kanskje læreplanen også skal gi plass til *Det humoristiske menneske*? Det fører til følgende problemstilling med underspørsmål:

Er humor et så betydningsfullt fenomen at det skal ha plass i skolens læreplan?

- Hva sier læreplandokumentene om humor i undervisningen?**
- Hva sier relevant teori om humor?**
- Kan humor forsvare en plass i læreplanen i forhold til danningen av det hele menneske?**

1.1 Tema og intensjon.

Målet med oppgaven er ved hjelp av litteratur å avklare begrepet humor og finne ut om humor i pedagogisk sammenheng kan bidra til elevens danning. I så fall må fenomenet også få en

plass i læreplanen, for først da kan en regne med at humor blir tatt på alvor og kan gi opplevelse og glede i undervisningsrommet. Med bakgrunn i Goodlads læreplanteori (Engelsen 2002) kan da denne oppgaven betraktes som et framlegg til en ideenes læreplan, jeg kommer tilbake med en mer utførlig forklaring på læreplanteori i kapittel 3.

Norsk og utenlandsk litteratur og forskning omkring pedagogikk og psykologi har tidligere vært lite opptatt av humor og glede, men desto mer av menneskets mørkere sider som atferdsproblemer, angst og aggresjon (Søbstad 1995). Livets lysere og mer gledelige faktorer er ikke studert i samme omfang. Kan det skyldes at litteratur om humor ikke er betraktet som seriøs og vitenskapelig? Selvsagt trenger vi litteratur som kan gi oss nøkkelen til å forstå og takle hverdagens tyngre oppgaver, som det å samhandle med elever som sliter på et eller annet hold. Davies & Apter (1980) hevder imidlertid at det blant skolefolk finnes aksept for at humor i undervisningen må tas på alvor. Det gir god støtte for nærmere studier av humorens karakter og virke, men læreplanen må være utgangspunkt for humoraktivitet og humoristisk handling, som for all annen undervisning.

1.2 Læreplan og humor.

Det er så vidt nevnt at Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996=L97) ikke sier noe særlig om humor. Det gjør heller ikke "Kunnskapsløftet" (2005 midlertidig utgave) som skal gjelde fra høsten 2006. I Rammeplan for barnehagen (BFD 1996 s. 55) heter det imidlertid: "Humorens plass i barnehagen kan begrunnes på mange måter. Men i likhet med leken må også humorens viktigste begrunnelse ligge i dens egenverdi. Humor er en væremåte, en livsform som er et mål i seg selv. Ikke minst i det humoristiske samspillet med andre er det lett å erkjenne dette."

Må barna legge av seg denne væremåten når de er seks år og begynner på skolen fordi vår læreplan ikke "tillater" humor? Hva med de barna som ikke har gått i barnehage? Hvordan blir de kjent med humoren? I min antagelse om humor regner jeg den som en medfødt evne/egenskap som kan utvikles. Noen barn har foreldre som dyrker humor, og barna som ikke går i barnehagen treffer forhåpentligvis både andre barn og voksne som formidler humor i deres hverdag - men det vet en ikke sikkert.

I L97 og "Kunnskapsløftet" (2005) nevnes begrepet noen få ganger under norskfaget. Etter mitt syn lar det seg likevel gjøre å definere humor inn i planer og målformuleringer hvis en vil, men poenget er at fenomenet heller ikke blir trukket fram som en mulig utviklingskilde i den generelle delen av læreplanverket, og at humoren lever et tilfeldig liv. Kanskje er humorens grunnleggende vesen og muligheter ukjent stoff? I en argumentasjon for vektlegging av mer humor i skolen, synes det derfor viktig å hente fram humorens mangfoldighet og begrunne bruken ut fra dens egenverdi. Å argumentere imot, vil da med en litt enkel formulering si at en ikke ønsker å slippe til mer glede og latter i skolen fordi det ikke har verdi.

I forordet til L97 er flere mål og prinsipper lagt til grunn for opplæringen. Jeg har valgt ut ett av disse prinsipp/mål som jeg kort vil omtale her:

"Ei opplæring som gir god fagleg og pedagogisk samanheng mellom barnehagen, grunnskulen og den vidaregåande opplæring" (L97 s. 4).

Dette prinsippet blir nevnt fordi det ikke følges opp på alle områder. I dag er det ikke sammenheng mellom BFD (1996) og generell del av L97 som gjelder for grunnskolen og den videregående skole. Humoren glimrer med sitt fravær i forhold til de to sistnevnte planene, så her er et brudd på prinsippet om oppfølging mellom de ulike opplæringsinstitusjonene. Hva skulle så tilsi at humor kan forsvare en plass i læreplanen?

I dette avsnittet er utgangspunktet Læreplanverket (1996) og Kunnskapsløftet midlertidig utgave 2005. Generell del i de to planene er sammenfallende, men i den nye planen finnes "Læringsplakaten" og nye fagplaner. En annen plan som blir trukket fram, er Rammeplan for barnehagen 1996. Planene er allerede, og vil bli referert til som følger:

Læreplanverket 1996 = L97

Kunnskapsløftet midlertidig utgave 2005 = Kunnskapsløftet 2005

Rammeplan for barnehagen 1996 = BFD 1996

1.3 Humorens egenverdi.

Skolehverdagen synes ikke å ha blitt enklere med årene, og lærere står ofte overfor oppgaver som krever mer enn en utdanning innen fag og undervisning generelt. Spesielt som sosiallærer, men også som klassestyrer/kontaktlærer har jeg møtt og møter stadig, elever som har mer motgang enn godt er, og som derfor har behov for ekstra oppmuntring og støtte. I møtet med disse elevene har humor vist seg som et verdifullt redskap. Det alvorspregede bringer oss sammen, men samtidig ligger der en mulighet til å få fram smil og latter. På mange måter har det og vært en nødvendighet for at vi alle skulle overleve. Humor blir på det viset både et skjold og et våpen – et middel for beskyttelse og overlevelse.

Svebak (2003) hevder at humor er en egenskap som utvikles nettopp for å overleve, og mener at sans for humor kan gi oss rom for vurderinger som demper konflikter, på den måten blir vi også i bedre stand til å leve sammen.

Med bakgrunn i psykoterapi har Levine (1980) erfart at humor er et virkningsfullt redskap når en ønsker å påvirke barn og deres relasjoner, og han kommenterer: "The kinds and conditions of clinical situations in which humour can be helpful are basically no different from those we find in everyday life" (Levine 1980 s. 377).

Lærere i grunnskolen er ikke og skal ikke være terapeuter, men Bateson (1953) støtter opp om Levines utsagn, og hevder at humor i terapi bare er en spesialisert versjon av det som etter alt å dømme foregår hele tiden i mellommenneskelig sammenheng. Skolen er en arena for sosial omgang der humor kan leve og virke. Og hvis humor faktisk viser seg som et godt verktøy, vil det ikke da også være naturlig at lærerne bruker denne muligheten for å mestre en krevende skolehverdag, som motivasjon i skolearbeidet og som en kilde til utvikling av kunnskap og identitet? Det kan til og med tenkes at vi får en helsegevinst på kjøpet, siden humor har vist seg som en faktor for reduksjon av spenninger.

Svebak (2003) støtter en slik tanke og refererer til Dixon som sier at mennesket har en enestående evne til å more seg med tankens lek, det vil si humor. Denne mentale evnen hos oss mennesker tyder på en biologisk mekanisme som beskytter mot skadelige stressreaksjoner som angst og sinne.

Når gode følelser som smil og latter følger med i læreprosessen, synes dette å sette seg som en følelsesmessig god erfaring, og kan senere hentes fram fra minnet. Kroppen ser ut til å huske. I en 2. klasse gjorde vi en gang et fantasiarbeid i forbindelse med et opplegg om fugler. Elevene var til de grader engasjert og aktive. Året etter var vi opptatt med et lignende prosjekt om fisker. Og da kom det fra en av elevene. ”Kan vi gjøre sånn morsomt som vi gjorde i fjor med fuglene?”

”Det sanne selvet er kroppen når den er kreativ,” sier Skårderud (1998 s. 78). Forhåpentligvis kan humor gi elevene erfaringsopplevelser av dette slaget. Da vil humor også kunne representere en ressurs for elevene i sosial sammenheng.

De fleste mennesker har erfart at humor kan lokke fram smil og latter, men Brodzinsky og Rightmeyer (1980) sier at humor og de forskjellige typer atferd som knyttes til denne, er noe mer enn en sak om latter. For ettersom vi begynner å forstå dette fenomenet, kommer vi enda nærmere i forståelsen av mennesket, men så er humor også typisk for mennesket, og dertil noe dypt menneskelig uten at vi er latterlige vesener av den grunn. Søbstad (1995) er dessuten av den oppfatning at i utgangpunktet er humor noe alle har. Hvis det er tilfelle, skulle muligheten være til stede for også å fostre *Det humoristiske menneske* på lik linje med;

Det meningssøkende menneske, Det skapende menneske, Det arbeidende, Det allmenndannede, Det samarbeidende, Det miljøbevisste og Det integrerte menneske (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996/L97).

Opplæringens mål er å utvikle det hele menneske, og da må det etter min oppfatning også være rom for hele smil og ikke bare de ”skeive smil” som L97 (s. 112) ”tillater”. Mennesker som ikke får utviklet sin humoristiske sans kan erverve alvorlig svikt, hevder McGhee (Svebak 2003 s. 61) og foreslår diagnosen AADS: Acquired Amusement Deficiency Syndrome, som oversatt blir: ”Ervervet svikt i evnen til å more seg.” En mangler da evnen til tankens flukt. Levine (1980 s. 278) forklarer også humorens betydning når han sier:

”As one explores humour and thinks about it as a clinical tool, the conviction grows that humour is a vital component of living and of human affairs. Its powers as a liberating and constructive force are often acknowledged, but never fully exploited. It restores perspective on any human activity, institution or person whose image has become overblown or distorted. Strangely, though humour liberates us from the

rational, it helps us to be more rational. It helps us to cope more effectively with life and its trials.”

Ut fra dette sitatet synes det mulig å tenke seg at humor kan inngå i elevens personlige utvikling, kompetanse og dannelsingsprosess. Hvordan henger det sammen?

1.4 Danning og humor.

Undervisning som treffer eleven og som engasjerer, påvirker den personlige utvikling. Denne læringen blir elevens eiendom. Sans for humor er en del av personligheten og blir betraktet som en positiv egenskap. Den viser at mennesket er et levende, biologisk og sosialt vesen (Svebak 2003). Dale (1999) sier at vellykket undervisning gir eleven innsikt og handlingskompetanse i sin livsverden. Han refererer til Mursell som allerede på femtitallet karakteriserte pålitelige resultater, altså undervisningens ekte vare som autentisk læring. Undervisningen blir på den måten dannelsesfremmende, og skolefagene vil være materiale for et menneskeverdig liv preget av opplysning og humanitet. Jeg støtter meg dessuten til Grundtvig her og tror at den munterhet han fokuserte på, og som jeg definerer som vennligsinnet humor, kan bidra til autentisk læring og danning.

I innledningen av L97 (s. 15) heter det: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd til å stå andre bi.”

Befring (1994) forklarer opplæring som tilegnelse av livskompetanse. Er det noen sammenheng mellom humor og livskompetanse? For elevens del handler det om å skaffe seg innsikt og oversikt for å mestre daglige utfordringer og påkjenninger. I Befrings begrep inngår kunnskap, ferdigheter og holdninger:

- Kunnskapen står for det å vite og dreier seg om en kognitiv kompetanse som grunnlag for klok og fornuftig atferd.
- Ferdighet handler om å kunne gjøre, ha evne til å utrette noe, mestre metoder og kunne gjøre praktisk arbeid.
- Holdningskomponenten inneholder affektive-, emosjonelle- og viljefaktorer. Dette er den vesentlige kvaliteten å ville; å være motivert, involvert og engasjert.

Dagens skole skal som tidligere nevnt utvikle hele mennesket. Det vil i så måte ikke være tilstrekkelig å bare kunne lese, skrive og regne. Dale (1999 s. 165) kommenterer: ”Autentisk læring i skolefagene betyr at lesing, skriving, regning, samfunnsfag, naturfag, norsk og de andre skolefagene teller med i barnets utvikling til et velutdannet menneske. Det forutsetter at en ikke skiller undervisning i skolefag fra elevens personlighetsdannelse når en skal utvikle kriterier for god utdanning.”

Læreprosessen i de forskjellige skolefagene er vesentlig i forhold til autentisk læring. Hensiktsmessig arbeid, samarbeid, initiativ, kreative oppdagelser og innsikt er alle komponenter som inngår i prosessen og vil prege personlighetsutviklingen. Ifølge Dale (1999) er det viktigste for alle som har innflytelse på skolens virke, å bekymre seg for elevenes åndelige spenningsnivå og å holde liv i deres læreprosesser. Med vellykket undervisning vil eleven få nødvendig handlingskompetanse, og i en slik situasjon er eleven et subjekt og blir aktør i sitt eget liv. Kan humor bidra i denne prosessen og inngå i elevens kompetanse?

Den norske skolen har et omfattende mandat som dreier seg om utdanning, danning og omsorg, og menneskets muligheter for opplæring blir sånn sett forvaltet av skolen (Befring 1994). Danningsbegrepet er lite forklart i læreplanen og er ikke nevnt i mange sammenhenger, mens Hellesnes (1992) har filosofert over både danning og utdanning. Han hevder at utdanning kan slutte, mens danningen som gjør oss til mennesker, ikke kan avsluttes. Ifølge ham skal danningsfremmende utdanning gi oversikt, forståelse og evne til refleksjon over vår dagligverden.

Ved å trekke fram teorier om humor, læreplan og danning tar jeg sikte på å belyse hvorvidt humor kan bidra i danningen av eleven. L97 og ”Kunnskapsløftet” 2005 vil ellers sentralt i dette arbeidet.

Intensjonen med oppgaven er å vise fenomenets alvor, dybde og bredde sett i forhold til danning og læreplan. Kan humor i pedagogisk sammenheng bidra til utvikling av det hele mennesket?

1.5 Oppgavens avgrensning og de forskjellige kapitlene.

Med utgangspunkt i problemstillingen og underspørsmålene vil de tre temaene læreplan, humor og danning bli viet stor oppmerksomhet.

Kapittel 2 inneholder beskrivelse og forklaring av metoden som brukes for å skaffe ordnet kunnskap for å besvare problemstillingen. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ oppgave, nærmere bestemt tekstanalyse av litteratur omkring læreplan, humor og danning. Historisk og hermeneutisk metode legges til grunn for analysen.

Kapittel 3 gjør greie for læreplan og læreplanteori. Læreplaner har et politisk tilsnitt som blir nevnt, ellers sier jeg noe om valg og vektlegging av innhold i en læreplan. Jeg nevnte i innledningen at oppgaven er et forslag til ideenes læreplan, dette vil bli belyst i større grad her. L97 vil ellers bli analysert i forhold til det humorstoff som finnes.

Kapittel 4 inneholder humor i historisk perspektiv og gir en oversikt over humor fra oldtiden og opp til i dag. Dette er omfattende og litteraturgjennomgangen viser at humor er et tema en har vært opptatt av gjennom alle tider. Med tanke på dagens teorier velger jeg å holde fokus og redegjøre for humorens mangfoldighet løst fra teoriene, da disse er grundig forklart og beskrevet av andre. Teoriene vil da være utgangspunkt for å belyse humoren, men vil ikke bli fokusert og drøftet. Jeg løfter i stedet fram de elementene som synes å ha betydning for læring utvikling og danning. Fordi humor har mange fasetter, finner jeg det nødvendig å ta flere perspektiv, blant annet psykologisk, sosiologisk, filosofisk og sosialantropologisk.

Humoren viser seg dessuten på mange forskjellige vis. Ut fra tanken om at humor skal befinne seg i en læreplan, er det mange måter en kan tenke seg at den vil komme til uttrykk på. Min tanke er at alle som har ansvar for elever skal forholde seg til humor. Likeledes tenker jeg den skal komme fram som uttrykk i oppgaver og aktiviteter. Det finnes flere muligheter for pedagogisk humoristisk virke, men dette tema blir ikke vektlagt i denne oppgaven.

Fenomenet humor blir forbundet med bl.a. følelser, glede, latter, livsnyttelse og livskvalitet. Det er likevel ikke langt mellom glede og sorg. Hvorvidt gråten kommer til å blande seg inn, vil jo vise seg, men temaet vil ikke bli fokusert. I denne omgang velges lattertårene. Smil og latter forklares som humorens naturlige følgesvenner, men hva elever ler av blir ikke drøftet.

Kapittel 4 gjør greie for humorens mangfold, dvs. de elementene som inngår i humoren, og som også kan synes å ha betydning for læring og utvikling. Det dreier seg om humorens sosiale vesen, emosjoner, motivasjon, kognitiv og kreativ evne, og ikke minst humor og lek. Med bakgrunn i humorens mange faktorer blir deler av Meads og Vygotskis læringsteorier trukket fram, for å analysere humorens faktorer i lys av disse. Jeg kunne imidlertid snudd på

rekkefølgen av disse teoriene, men følte at det var mer klargjørende å framstille humorens bestanddeler først, for deretter å vise til elementer i teoriene til Mead og Vygotski som kunne belyse, forklare og begrunne humorteoriene.

I litteratur som beskriver humor og humorsituasjoner brukes mange begreper om hverandre, som humoristisk, komisk, lattervekkende, artig, morsomt osv. Den som praktiserer humor kan være humorist, komiker, klovn etc. Det finnes nyanser mellom begrepene, men i denne oppgaven blir ikke disse vektlagt forskjellig eller forklart nærmere. Det skal imidlertid nevnes at humorist og humoristisk er begrepene jeg foretrekker, men forholder meg ellers til det forfatterne presenterer av ord og begreper.

Kapittel 6 ser på humor som praktisk pedagogisk virkemiddel. Oppgaven har ikke tenkt ut fra en didaktisk ramme, men denne delen er likevel et spørsmål om hvordan en kan se humor for seg i undervisningen. Hvilke muligheter læreren har med tanke på å fremme humor og hvordan en kan forholde seg for å møte elever på en humoristisk måte. Dette er spørsmål jeg vil avklare her.

Kapittel 7 omhandler tanker og perspektiver om begrepet danning - historisk og i vår tid.

Danning blir forklart i lys av L97 og "Kunnskapsløftet, og de sju idealene for danning blir presentert. Det er i denne sammenheng en må se og plassere Det humoristiske menneske. Foreldre er sentrale personer i barns danning, men deres innflytelse blir ikke tatt opp som emne. Videre har læreplan og skole - og har til en hver tid hatt - stor innflytelse på dette området. Dessuten er en ny - men ikke ubetydelig faktor, kommet til - nemlig Internett. Disse elementene har forbindelse både til danning og humor, men vil bare i liten grad bli nevnt, da det først og fremst er humorens egenverdi i mellommenneskelig sammenheng som vil bli analysert og tolket i forhold til danningen.

I litteraturen brukes danning og dannelse om hverandre, her finnes ikke noe klart skille på begrepene. I dansk litteratur, som blir noe brukt i oppgaven, brukes dannelse, et begrep som for en generasjon siden ble forbundet med finkultur, pen bordskikk og dannet tale (Markussen 1998). Hellesnes (1992 s. 88) hevder at dannelse er "ueigentlig daning", fordi det er noe en har, i motsetning til egentlig danning, som viser til noe en er. Løvlie (Hoff 1999) bruker begge uttrykkene, men foretrekker ordet danning fordi verbalsubstantivet assosieres til pedagogisk virksomhet. Dette begrepet er også min preferanse, men i oppgaven vil begrepene bli brukt

synonymt slik de forskjellige forfatterne presenterer dem. Dersom uttrykket dannelse kan forveksles med folkeskikk, vil dette begrepet bli brukt i stedet.

Kapittel 8 inneholder oppsummering og konklusjon, og trekker opp noen linjer for videre studier som kan gi et enda bedre innblikk i humoren.

2.0 METODE.

Fenomenet humor er uformelt observert, studert og i mange sammenhenger erfart ”på kroppen”. Ønsket om å skaffe seg en enda dypere forståelse av dette temaet, er bakgrunnen for nå å gjøre et teoretisk, deskriptivt arbeid om fenomenet. Mer bestemt vil tekstanalyse være den spesifikke metoden for å besvare problemstillingen om humor er et betydningsfullt fenomen, og for å se på sammenhengen mellom læreplan, humor og danning.

Andre metoder som forskningsintervju eller en kvantitativ undersøkelse om humor som betydningsfull faktor i skolen, kunne vært gjort, men disse metodene ville ikke gitt meg svar på mitt forskningsspørsmål. Av den grunn falt valget på forskningslitteratur som grunnlag for å skrive denne oppgaven. Å sette seg inn i teorier og litteratur omkring humor, læreplan og danning for å lete etter forbindelser og sammenhenger mellom disse, føltes mer essensielt enn å finne ut hva andre mener.

Tolkning og analyser av teorier og læreplandokumenter gir mulighet til å skaffe seg den kunnskap som er nødvendig for å danne et så fullstendig bilde som mulig av læreplan, humor og danning. Ifølge Widerberg (2001) er det en sammenheng mellom kunnskap, lyst og kreativitet. Kvalitativ forskning handler om lyst og kreativitet, og denne oppgaven vil ha en kvalitativ tilnærming.

I besvarelsen velger jeg å framstille både et historisk perspektiv og et nåtidsperspektiv på humor og danning, da begge fenomenene er diskutert og analysert gjennom tidene. Teksten vil dessuten bli analysert etter hermeneutisk tradisjon. Jeg vil gå nærmere inn på begge disse tilnæringsmåtene i tur og orden, men først vil jeg beskrive kvalitativ forskningsmetode i mer generelle vendinger.

2.1 Kvalitativ metode og teori.

Forskning er å være i prosess, stille spørsmål og finne svar, en slags oppdagelsesferd inn i det ukjente - eller kjente - for å finne nye, flere og andre svar, eller kanskje like gjerne nye, flere og andre spørsmål. Kvalitativ metode har en viktig funksjon i en induktiv referanseramme. Utgangspunktet er ofte et opplevd problem, en ide eller et ønske om å se nærmere på et saksområde, spesielt innenfor omsorg og læring (Holter 1996).

Utgangspunktet for denne oppgaven er min ide om at humor er et så verdifullt fenomen at det kan inngå i elevens danning og derfor være representert i en læreplan.

Humor er et komplekst fenomen som oftest viser seg i sosial sammenheng, og kvalitativ metode er egnet for å skaffe forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av data. Mine data finnes allerede, de foreligger i form av tekst, det vil si faglitteratur om læreplan, humor og danning. Tekst et særpreg i kvalitativ metode (Thagaard 1998), der en tar sikte på å avklare, belyse, karakterisere og avgrense et fenomen ved å stille spørsmål (Malterud 1999). Hvordan forholder f.eks. humor seg til faktorer som intellekt, kreativitet, lek, personlighet, motivasjon og sosiale prosesser? Hva sier læreplandokumenter om innhold? Hva betyr fravær av humor i læreplanen? Hva er viktig i forhold til læring? Hva er og betyr danning? Hvordan forholder humor seg til danning?

Litteraturen jeg går inn i, skal gi hjelp til å velge ut feltet, rydde stoffet og strukturere, og faglitteraturen blir hentet fra forskningsområder som pedagogikk, psykologi, filosofi, sosiologi, sosialpsykologi og sosialantropologi.

I kvalitativ forskning legges det vekt på å gå i dybden for å få avklart mening og innhold ved at stoffet blir forsøkt problematisert ved kvalitativ analyse gjennom hele prosessen. Forskningsprosessen kan til en viss grad inndeles i ulike faser, men den særpreges ved sin fleksibilitet. Det betyr at de forskjellige fasene overlapper hverandre, at en ikke skiller skarpt mellom datainnhentingprosessen og selve analysen, at analyse og tolkning blir tett sammenvevd, og at en kan jobbe parallelt. En følge av dette kan være at en like gjerne ender opp med nye og flere spørsmål - som svar (Befring 1998, Holter 1996, Thagaard 1998).

Analysen er likevel sentral i kvalitativ metode, ifølge Widerberg (2001), så sentral at det faktisk er riktigere å bruke betegnelsen kvalitativ analyse enn kvalitativ metode som kjennetegn på kvalitativ forskning. Kvalitativ metode garanterer ikke at en bedriver kvalitativ forskning, da kvalitative metoder også kan bedrives i en positivistisk ånd. Kvalitativ analyse er derimot et kjennetegn på kvalitativ forskning.

Thagaard (1998) mener at en kan knytte kvalitative tilnæringer til fortolkende teorier som hermeneutikk, symbolsk interaksjonisme og fenomenologi, og legger til at den vitenskaps-teoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen en utvikler, og hva en

fokuserer på i løpet av forskningsprosessen. Hun hevder at tilnærminger kan gjøres på forskjellige måter, der innlevelse og systematikk representerer to sentrale ytterligheter.

Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse og innsikt i personers sosiale situasjoner, gi ideer til å reflektere omkring dataenes meningsinnhold og utvikle teoretiske perspektiver.

Systematikk sier noe om håndteringen av forskningsprosessen, og hvordan analysen utføres. En systematisk tilnærming kan bidra til å tydeliggjøre forbindelseslinjene mellom problemstilling, datainnsamling, analyse og tolkning, og på den måten gi grunnlag til å få fram relevante data som gir oversikt og mening. Den systematiske framgangsmåte kan aldri alene forklare hele prosessen fram til tolkninger av resultatene, andre faktorer vil også spille inn. Forskerens evner, som kreativitet, erfaringsbakgrunn og kvalifikasjoner vil ha betydning for den innsikt en skaffer seg.

De to aspektene, innlevelse og systematikk, kan ha forskjellig tyngdepunkt alt etter opplegg, men all kvalitativ forskning har innslag av begge disse tilnæringsmåtene. Dette gjenspeiler tvetydigheten ved kvalitativ forskning, og gjør det komplisert å vite med sikkerhet hvilken tilnæringsmåte en hovedsakelig bruker (Thagaard 1998).

Mine studier om humor, danning og læreplan blir som nevnt gjennomført på grunnlag av litteratur. I forskningssammenhengen står jeg ikke i en reell, sosial situasjon der jeg lever meg inn i handlingene for å få innsikt og forståelse i mine tema. Når det er sagt, synes det likevel mulig ved hjelp av teori å finne ut hvordan humor kan påvirke det enkelte menneske og grupper av mennesker og slik se for seg og forklare den virkelige verden. Imidlertid finnes det ingen informanter som kan bekrefte teoriene, det blir antagelser.

I forhold til det systematiske vil det handle om hvordan jeg velger teorier, går inn i teorien, hva jeg tar med ut, hvordan disse data behandles og anvendes eller nærmere bestemt analyseres og tolkes. Dermed vil trekk fra hvert aspekt falle inn i min metode, men ifølge Thagaard (1998) er det altså slik tilnærmingen er innenfor kvalitativ forskning.

Jeg skisserte ovenfor at jeg velger historisk og hermeneutisk metode for å besvare problemstillingen. Jeg vil nå gå mer spesielt inn på den historiske metoden innenfor den kvalitative forskningen.

2.2 Historisk metode.

Historisk forskning baserer seg på spor fra fortiden som kilde til forståelse. Når disse sporene bidrar til å besvare en problemstilling, blir de brukt som kilde (Tveit 1990). Ifølge Kjeldstadli (1997) må vi studere og forklare situasjonen i samtiden synkront, for å forstå hvordan noe har betydning. Ser en derimot bare på samtiden, hopper en over hvordan noe er blitt til og har utviklet seg over tid. En må kunne se sammenhenger både på langs og på tvers. Det vil si at en både må ta med den historiske tradisjonen og den sosiale funksjonen hvis en skal gi gode forklaringer, og all forståelse må ses i en historisk sammenheng fordi mennesket er historisk (Gundem 1998).

For min besvarelse betyr det at en historisk framstilling av humor og danning er nødvendig, for å sette dem inn i det rette perspektiv og få et helhetlig bilde av begge fenomenene. Et historisk bilde kan si noe om utviklingen, om hva som er mistet undervegs eller kommet til. De kildene jeg støtter meg til i denne sammenheng, beskrives som kognitive eller deskriptive kilder. Disse kildene gir uttrykk for faktiske forhold uten at dette sier noe om sannhetsgehalten. Videre har det betydning om kildene er en førstehåndskilde eller en annen hånds kilde, det vil si hvor mange ledd kilden er fra det opprinnelige dokument eller utsagn (Kjeldstadli 1997, Tveit 1990).

Et sentralt spørsmål som også må stilles i forhold til kildene, er om de er pålitelige. Hvorvidt jeg belyser det jeg spør om, og hvilke feilkilder som finnes. Påliteligheten eller reliabiliteten i historisk forskning øker når flere kilder belyser problemstillingen (Kjeldstadli 1997). I min besvarelse er de historiske kildene ikke mange, men de er relevante, og jeg vurderer dem som pålitelige nok til at de sammen kan danne et bilde av humor og danning i et historisk perspektiv.

I tillegg til den historiske metoden, nevnte jeg innledningsvis at oppgaven også vil bli besvart etter hermeneutisk tradisjon.

2.3 Hermeneutikk.

Weber (1997) mener at det er fenomenenes kvalitative kulør som er viktig for oss, det handler om å forstå og leve seg inn i fenomenene på en rasjonell måte. Hermeneutikk blir beskrevet som en forstående, tolkende, gjentenkende eller innlevende metode for å vinne kunnskap og

mening, og inngangen til teoriene baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Innen fenomenologien står menneskets subjektive opplevelse av omverdenen i sentrum, den ytre verden kommer i bakgrunnen (Kvale 2002). Egen opplevelse av humor forteller at den kan vise seg i sosial kontekst, som et kognitivt krav, som kreativ atferd og som en emosjonell påvirker.

Dette er utgangspunktet for teoristudiene og min forståelseshorisont i forhold til emnene som jeg vil vinne innsikt i. Innen den hermeneutiske forskningen begynner enhver forståelse med en forforståelse, denne er sentral innen hermeneutikken. Min forforståelse i forhold til denne besvarelsen, bygger på tidligere studier og erfaringer omkring temaene humor, læreplan og danning.

Kvalitativ analyse inkluderer en klargjøring av de faktorene som inngår, blant annet hvilken forforståelse og hvilke forventninger som følger med inn i forskningsprosessen. Hvordan er forholdet mellom det som skal forstås, objektet, som her handler om læreplan, humor og danning, og forskeren, subjektet som skal forstå? Forforståelsen vil prege tolkningen av objektet, samtidig som objektet vil bidra til å forandre den opprinnelige forståelse (Kalleberg 1996). Et spørsmål som da reiser seg før analysen, er: Hvilke ”fordommer” om humor, læreplan og danning sitter jeg inne med, hvilke erkjennelser må fram?

Forskningsprosessen innenfor denne metoden omtales også som en hermeneutisk sirkel der utgangspunktet er forhåndsforståelsen av den helheten som skal undersøkes. Gjennom gradvis ny kunnskap og forståelse vinnes ny mening, større innsikt og dybde i problemområdet, og slik blir det mulig å stille nye spørsmål og/eller reformulere problemstillingene. Forståelsen av helheten økes gjennom innsikten i delene, som i sin tur blir sett i lys av helheten. Denne representerer mer enn summen av delene. Forskningen blir på den måten en sirkelprosess eller mer presist en spiralbevegelse for å markere at man ikke kommer tilbake til samme sted i slike forståelsesprosesser (Skarpenes 1990). Kunnskap og forståelse oppstår i en fram- og tilbakekopling og kan alltid videreutvikles ved erkjennelse.

I en kortere versjon er kjernen ved den hermeneutiske tradisjon at en jobber i en spiralbevegelse for å danne et helhetlig bilde av temaene. Slik vil mitt arbeid arte seg. I forhold til de teorier jeg kommer til å gå inn i, representerer de generaliseringer om relasjoner mellom forskjellige variabler og fenomen (Befring 1998). Humor og danning synes å være

fenomener med flere variabler, og det finnes flere teorier om læreplan. Ved å gå inn i litteraturen omkring disse emnene, bruke fram- og tilbakekobling, analysere, tydeliggjøre dem og sette dem i en helhetlig sammenheng, kan jeg oppnå nødvendig kunnskap og forståelse for å gjøre en deskriptiv framstilling av læreplan, humor og danning.

Samspillet eller dialogen mellom forskeren og kildene kan føre til ulike endestasjoner. Undervegs i prosessen kan forhåndsoppfatningen bli bekreftet, men fordi forskning dreier seg om å skaffe ny innsikt, kan det også tenkes at egne tanker må modifiseres eller til og med forkastes. Desto viktigere blir det å ha kunnskap om egen rolle og selve forskningsrelasjonen, for at ikke kvaliteten på oppgaven skal reduseres. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten - at oppgaven står for validitet.

Den første erkjennelsen som oppstår, og som er nevnt tidligere, er at humor ikke er et ukjent fenomen. Tvert i mot – det er denne kunnskapen som er en av grunnene til ønsket om å gå enda dypere inn i temaet. Dermed eksisterer det helt klart en viss forforståelse og forventning. En saklig og verdifri framstilling som ikke inneholder vurderinger av normativ art eller på noen måte er misvisende, kan sikre en objektiv og valid oppgave (Kjeldstadli 1997, Widerberg 2001).

2.4 Validitet.

Å validere vil si å oppnå gyldighet. Validitet er et viktig moment i ethvert forskningsarbeid om det skal betraktes som seriøst. Aspekter som sannhet og kunnskap kommer inn i bildet når validitet skal sikres, for validitet handler ikke bare om metode. Håndverksmessig kvalitetsarbeid er også avhengig av egen dyktighet, troverdighet og ikke minst moralsk integritet. Gjennom hele forskningsprosessen skal validitet være en underliggende tanke (Kvale 2002). Hvordan kan jeg sikre gyldighet i min oppgave?

Enhver metode har sine validitetsproblemer knyttet til seg. I historisk metode er det blant annet et spørsmål om kilden gir et representativt utsnitt av fenomenet eller situasjonen en er interessert i, og om den er det den gir seg ut for å være.

Tekstanalyse er, som tidligere nevnt, også min måte å belyse problemstillingen. Når teorier og tekst skal velges ut vet jeg at jeg ikke kan gå inn i enhver tekst om temaene, det vil være

umulig og meningsløst. Jeg vil måtte velge, og i valget av tekst kan det være fristende å bare velge de teoriene som støtter opp om mine tanker omkring læreplan, humor og danning. Å velge bort teorier som ikke bekrefter antagelsene, kan resultere i en misvisende og ufullstendig framstilling. Bevisste eller ubevisste valg av opplysninger som ikke passer inn i forhold til mine tema, betyr at teoriene ikke vil virke som nøkler, men som bur. I den grad jeg kan bli fortrolig med teoriene, vil jeg imidlertid ikke være fanget og blindet (Kjeldstadli 1997). Et kritisk blikk og en reflektert tanke er nødvendig - ikke bare for å sikre et bredt og representativt utvalg av teorier og tekster - men skal også gjennomsyre hele forskningsprosessen (Thagaard 1998).

I hermeneutisk forståelsesform er tolkningsmangfold legitimt. Det betyr at ulike tolkninger av teksten vil være en styrke, ikke en svakhet. Alle tolkninger av en tekst vil likevel ikke være like gyldige (Kvale 2002), og min utfordring i forhold til tolkning, blir å strebe etter å gjøre et mangfold av perspektiviske tolkninger. Spørsmålene som stilles til teksten vil i så måte være betydningsfulle, og valide argumenter og forklaringer som settes fram, må være rasjonelle, overbevisende, velfunderende og sterke. Validering medfører dermed også det å teoretisere, derfor må det foreligge en teoretisk oppfatning av fenomenet for å vite at forskningen tar for seg det den er ment å si noe om (Kvale 2002).

Min forforståelse av fenomenene står da sentralt med tanke på å velge gyldig tekst, analysere, tolke og komme fram til en valid antagelse. Thagaard (1998) sier at det er viktig å problematisere hva den kvalitative teksten representerer ved å vurdere den innflytelse forskerens ståsted har på teksten. Det krever at jeg er kritisk og har kontroll på egne tolkninger, som igjen betyr at jeg har perspektiv og viser åpenhet for flere typer svar. På den måten kan jeg unngå skjevheter og selektiv forståelse.

Når jeg går inn i teoriene, må jeg også vite at de sier noe om hvordan verden faktisk er, derfor kan de være sanne eller usanne. Ikke alle tror at teoretiske størrelser finnes (Kvernbekk 2002). Hva er for eksempel humor og danning? Disse fenomenene viser seg når vi opplever dem, eller vi savner dem når de er fraværende. De lar seg vanskelig måle på annen måte enn ved parametere, men de kan beskrives og forstås. Humor er i så måte i klasse med flere andre pedagogiske begreper som det finnes mange oppfatninger og teorier om, og som i noen grad også vil bli behandlet her. Jeg tenker blant annet på motivasjon og læring.

Innenfor hermeneutikken blir en diskursiv metode trukket fram i spørsmålet om validitet. En er da avhengig av en debatt for å finne ut om noe er gyldig eller ikke, i tillegg ser en på erfaring som et viktig moment. Og jo mer jeg lærer, og jo ærligere jeg er overfor meg selv, jo mer valid blir oppgaven. Og sant blir det som har vist seg og som gjenfortelles (Kvale 2002).

2.5 Seriøs teori og useriøs humor?

Imidlertid dukker det opp et spørsmål som blir et lite paradoks – på humoristisk vis - men slik er jo humorens vesen. Kan en være seriøs humorforsker uten å ødelegge humoren? Eller for å snu på spørsmålet: Kan en humorist si noe seriøst og vitenskapelig, og vil en bli tatt på alvor?

Søbstad (1995) sier at han som humorforsker ofte har møtt utsagn om at humoren ødelegges i det den blir studert. Hans erfaring er at dette ikke stemmer. Studier av temaet kan gi både faglig utvikling og latter. Å beskrive humorens faktorer, er heller ikke det samme som å ”dissekere” den når den oppleves. Innenfor vitenskapsfilosofien hevdes det dessuten at utviklingen innenfor dette felt, har gjort det mulig å innta en mer leken og ironisk holdning til livet (Steinsholt og Wostryck 1999). Her presenteres en mulighet til å filosofere mer gjennom lek enn gjennom tradisjonell vitenskapelig tankegang.

Vitenskapen har slik sett beveget seg fra logikk til språk til lek. Og når lek karakteriseres som den høyeste mulighet mennesket kan oppnå, skulle dette tyde på en god metode. Inspirasjonen til disse dristige tankene som bryter med den seriøsitet og autoritet forskning til vanlig har vært preget av, er hentet fra Nietzsche (Steinsholt og Wostryck 1999). Han så muligheten til en munter vitenskap ved å trekke fram motsetninger som kan knyttes til individ og regler.

Det lekne barnet ble for Nietzsche symbol på en stadig fornyelse av livet, på originalitet og på hva det vil si å avvise fastfrosset ordning. Leken med sine regler måles ut innenfra, og blir et symbol på fornyelse, mens spillet med sine fastsatte regler står i kontrast og er symbol på stabilitet og gjentakelse av det gamle. Dette skulle igjen gi tanker om vårt samspill, mente Nietzsche, for rundt ”samspillet pedagogikk” kunne vi komme til å glemme at vi i kreative og innovative øyeblikk ikke samspiller - men samleker. Vitenskap stod for ham som en fiks ferdig virkelighet, som på mange måter representerte en mekanisk verden uten mening. Lek og kunst derimot, som ikke kunne skilles, er preget av frihet og kreativitet, og gir den gode vilje til ”... å la oss drive av sted” (Steinsholt og Wostryck 1999 s. 91).

Humor blir ikke nevnt i denne sammenheng, men som forklart i avsnittet 1.3 om humorens egenverdi, har mennesket en enestående evne til å more seg med tankens lek, det vil si humor (Svebak 2003). Dessuten er det flere humorforskere som sammenligner humor og lek, og er spesielt opptatt av at det å innta en lekende holdning er nødvendig for å oppleve humor.

Den lekende aktiviteten blir videre beskrevet som en form for skjønnhet, og den eneste sannhet å forholde seg til. Det var mulig å oppnå en slik sannhet uten alvorlige vitenskapelige ambisjoner ved å forestille seg interesse, tiltrekning, intensitet og perspektiv som grunnlag for forskningen. I motsetning til den tradisjonelle vitenskapelige holdning som er knyttet til en nøytral og verdifri objektiv sannhet, er her også rom for en verdiladet tanke. Det å la seg drive med, vil da si at leken parodierer og ironiserer over hevdvunne sannheter og det humørløse (Steinsholt og Wostryck 1999).

Noen refleksjoner.

Hva vil disse tankene ha av betydning for min besvarelse? Er det meningen å ironisere over teoriene og leke med stoffet? Det føles ikke riktig. Humor handler om å gripe øyeblikkene, kanskje sette tingene på hodet, overdrive og som Nietzsche sier; finne motsetninger. Intuitivt føles en ironisk framstilling som en kilde til feiltolkning, og at den rett og slett kan påvirke validiteten.

Nietzsches tanker gir imidlertid ganske vide perspektiver for måten å løse oppgaven på. Enkelt sagt forstår jeg det slik at produktet kan være enten vitenskapelig lekende eller gravalvorlig, eller kanskje både og? Det avgjørende spørsmålet dreier seg vel mer om oppgaven er vitenskapelig, ikke måten den er vitenskapelig på.

Hva blir så metoden for å besvare problemstillingen? Utgangspunktet er historisk metode og hermeneutisk forståelsesmetode for å hente inn tekst, og for å tolke og analysere læreplan, humor og danning. Ut fra den muntre vitenskapen tenker jeg og at interesse, tiltrekning, intensitet, refleksjon og lekende perspektiv kan ende opp med tanker om humorfeltet som er holdbare og valide. For ifølge Nietzsche (Steinholt og Wostryck 1999) skal ikke dette rokke ved seriositeten slik at innholdet mister mening og betydning.

Min oppgave nå blir å gå til litteraturen om læreplaner. I problemstillingen spør jeg om humor er et så betydningsfullt fenomen at det skal inngå i skolens læreplan. Det er derfor naturlig å forklare hva en læreplan.

3.0 SYNSPUNKTER PÅ LÆREPLAN.

I Norge har man tradisjonelt snakket om læreplaner i form av de offisielle og vedtatte dokumenter som konkretiserer skolens mål og innhold. Våre læreplaner uttrykker altså intensjon, plan eller foreskriving, og indikerer at læreplaner er ment som et styringsinstrument over visse områder i skolen. Planene blir behandlet i Stortinget før de blir tatt i bruk som retningslinjer for læreres undervisning. Læreplaner er med andre ord av politisk art og formelt vedtatt.

På et vis er læreplanen lærernes og skolens kontrakt med samfunnet, og i denne kontrakten ligger viktige ideer om skole og undervisning. For at en læreplan skal implementeres, forutsetter det at lærerne forplikter seg til det innhold og de verdier planen forfekter. Læreplanene må derfor være utgangspunkt for læreres læreplanarbeid (Gundem 1998, Engelsen 2002).

Studier av læreplanfeltet viser at det domineres av ulike begreper og forståelsesmodeller, og betydningsinnholdet i læreplanene er noe forskjellig i ulike land og i forskjellige skolesystem. Utvikling av læreplaner er et stort og omfattende arbeid, som knytter seg både til den administrative forvaltning av skolens undervisning, og til den læring som foregår i klasserommet. I engelsktalende land har læreplanen en videre betydning enn vår. Her brukes begrepet Curriculum, som enten kan stå for det som i virkeligheten skjer i og gjennom skolen og undervisningen, eller det en ønsker skal skje og derfor planlegger. Vårt læreplanbegrep ligger tett opp til denne siste forklaringen av Curriculum, og viser igjen i de valg en gjør med hensyn til innhold i planen. For en læreplan handler også om valg, og disse er nært knyttet til verdier en ønsker å fremme. Samtidig vil et valg innbefatte at noe annet velges bort (Dahl 1997, Gundem 1998). Hvordan er det mulig å se for seg at humor velges inn i en læreplan?

Engelsen (2003) skriver at de valg som blir gjort hviler på hvilke synspunkter en har på undervisning og oppdragelse. I forhold til utvelging av innhold til læreplanen er det i norsk didaktikk og læreplanteori vanlig å presentere to hovedsett av kriterier – de indre og de ytre. Eleven og samfunnet er knyttet til de ytre kriterier. Dette betyr at valg av innhold blir gjort blant annet ut fra hensyn til samfunnsnytte og elevinteresser, og det fremholdes at en må finne en balanse mellom disse.

Faget kommer inn under de indre kriterier, og er forbundet med basisfagenes egenart. En tar sikte på å konsentrere seg om det mest vesentlige innenfor de forskjellige kunnskapsområdene. Utgangspunktet for denne tanken ligger i ideen om kategorial danning. (Klafki 1996). Klafkis artikkel om kategorial danning, som er fra 1959 og kommentert i 1979, kommer jeg tilbake til i kapittel 7 om danning, humor og læreplan.

Jeg har nå i korte trekk tatt for meg innhold og valg av innhold i læreplaner, og vil nå plassere humor i dette bildet.

Innhold i læreplanen blir som nevnt ovenfor valgt blant annet ut fra verdier. Målet for læreplanarbeidet er, ifølge Goodlad (1979), å forbedre kunnskaper, ferdigheter eller holdninger hos de lærende. Læreplanarbeidet berører faktisk hele den menneskelige kompleksitet, og det handler om å hjelpe individer til å få større mening og tilfredsstillelse i livet. Engelsen (2002) refererer også til Goodlad når hun skisserer en læreplans fem ansikter eller nivå, og det er i lys av disse at min tanke om humor i skolen synes reell. Jeg tar først for meg en kort gjennomgang av de fem nivåene, før jeg forklarer nærmere hvorfor Goodlads modell er aktuell i mitt perspektiv:

- Ideenes læreplan utgjør alle ideer og forslag til innhold i en læreplan som blir kastet fram. Disse kan f. eks. ha filosofiske, samfunnsnyttige eller andre mer og mindre tungtveiende argumenter for å bli fremmet. Noen kommer med, andre faller bort.
- Den formelle læreplanen er dokumentet som er utgangspunkt og setter rammene for skolens og læreres virksomhet.
- Den oppfattede læreplanen er hvordan dokumentet blir forstått og tolket, og danner dermed grunnlag for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.
- Den operasjonaliserte læreplanen viser til lærerens virkelige gjennomføring av undervisningen, hvordan den faktisk ble.

- Den erfarte læreplanen dreier seg om alle som på en eller annen måte erfarer eller opplever undervisning, læring og sosialisering. Det gjelder selvsagt elevene, men også deres foreldre eller andre med interesse for skolen (Engelsen 2002 s. 27).

Med utgangspunkt i Goodlads fem læreplannivåer er denne oppgaven om læreplan, humor og danning først og fremst et framlegg i forhold til ideenes læreplan.

Dette er et felt som er preget av verdi- og interessekonflikter fordi mange har oppfatninger, og ønsker å påvirke i beslutningsprosessen. I et demokratisk samfunn søker en å forene ideen om en bred og åpen deltakelse og samtidig basere valgene på kunnskaper. Ideenes nivå legger sterke føringer på alle de andre feltene, derfor er det viktig at beslutninger blir tatt på rasjonelt grunnlag. For mange lærere er dette et ukjent nivå, og en får derfor liten innflytelse på de læreplaner en skal styre sin virksomhet ut i fra (Goodlad 1979).

Kan humor være en så betydningsfull faktor at den kan argumentere for en plass i læreplanen i kraft av sin mangfoldighet og egenverdi? I alle fall er humor et fenomen som er blitt tatt alvorlig og dyrket fra tidenes morgen, og mange og betydningsfulle er de menn som har studert og diskutert temaet. Det er med andre ord ikke et hvilket som helst emne som bare har dukket opp i vår tid, derfor fortjener det også fortsatt å bli behandlet med seriøsitet. Men hvordan kommer fenomenet fram i L97 og i Kunnskapsløftet (2005) som snart skal tas i bruk?

3.1 Humor og læreplan.

L97 sier som før nevnt, lite og ingenting om humor. I innledningsdelen og i ”Prinsipp og retningslinjer”/Broen blir fenomenet ikke nevnt. Riktignok finnes avsnittet ”Leik”, hvor det poengteres lekens mulighet for å utvikle sosial kompetanse, begreper og språk. Og i fagdelen blir humor nevnt under norskfaget, hvor det heter at ord kan vekke følelser og utløse humor.

For øvrig skal elevene på

1. trinn: gjette gåter og fortelle vitser
2. trinn: lære gjennom leik, leike med ord, lære noe om det som er morsomt og sørgelig
5. trinn: finne ut hvordan forfattere skaper spenning og bruker humor

9. trinn: arbeide med et utvalg humoristisk litteratur fra nyere og eldre tid, norsk og oversatt. Eksperimentere med humor og ironi i sin egen skriving.

Læreplanen gir få forpliktelser i forhold til humoraktiviteter. Hvis den leses bokstavelig, kan en få noen morsomme stunder på 1., 2., 5. og 9. trinn, og ellers er det litt rom for å leke, bruke fantasien og være kreativ. En kan med andre ord slå fast at humor ikke blir vektlagt i L97. Hadde den gjort det, ville denne oppgaven vært overflødig, men hva med ”Kunnskapsløftet” (2005) som nå foreligger i midlertidig utgave? De to planene har felles generell del, mens ”Læringsplakaten” og fagplandelen - planer for de forskjellige fagene - står for det nye stoffet. Heller ikke her har humor fått stor oppmerksomhet, men som i L97 kan en definere humor inn i norskfaget, om en er oppmerksom på det. Blant annet ut fra følgende eksempler: ”Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering.” ”Å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse” (Kunnskapsløftet 2005 s. 37 og 38).

Humor blir ikke nevnt i særlig grad i disse læreplanene, det kan en slå fast. Imidlertid finnes det en klar advarsel i læreplanen i forhold til humor, som samtidig viser hvor viktig humor er. I kapittelet ”Det arbeidende menneske” står følgende tekst under ”Formidlingsevne og aktiv læring”: ”En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slukke interessen for faget og skade elevenes selvoppfatning” (L97 s. 32). Hvorvidt ironi er humor, kan diskuteres, men mange barn og skoleungdommer har problemer med å forstå ironi.

Kierkegaard (Schousboe 1925 s. 134 og 135) var opptatt av ironien, og forklarer den som den ”absolute Negativitet”. Han hevder at ironikeren er en innesluttet og stolt åndsaristokrat som nyter å være seg selv nok. Han trekker også fram en type humor som han beskriver som ”dæmonisk”, bak denne finner vi livsforakt og egoisme. Eide og Eide (1996) hevder at det også i spøk og fleipete bemerkninger kan ligge et skjult, negativt budskap.

Per Otto Brunstad (2002) hevder at ironien for tiden brer seg på grunn av menneskets følelse av tomhet. Livet er for mange uten mening, og han betrakter ironien som en mental beskyttelsessone mot tomheten. Ved å distansere seg fra omverdenen gjennom ironisk latter, oppnår man samtidig en avstand til det som er tomt og smertefullt. Ironi kan kanskje gi latter, men den formidler også bedøvende forakt. Hvis ironi er forakt og splitter fellesskap, så er

humor medfølelse og binder menneskene sammen. Mens ironikeren ler rått av andre, inkluderer humoristen også seg selv. Han tør møte sin egen smerte og le av den. Dette er også Kierkegaards tanke når han sier at humoristen ler av seg selv og verden – ikke ”blott” av andre (Schousboe 1925).

Å tro at en kan bygge opp gode medmenneskelige relasjoner og samhold med ironi, bærer mer preg av en respektløs tankegang enn en oppbyggende og humoristisk. Min enkle konklusjon angående ironi blir da å le av - mens humor dreier seg om å le med. Respekt og ydmykhet overfor hverandre skal bevares slik L97 og ”Kunnskapsløftet” (2005) med sine kristne og humanistiske verdier legger opp til. Dette må være en naturlig del av det humorfremmende arbeidet. Humoren skal være vennlig og bygge opp elevene, ikke ta motet og livsgnisten fra dem.

Uansett hva L97 og ”Kunnskapsløftet” (2005) byr på av humor vil det historiske perspektiv på humor som nå følger, ta for seg spor fra fortiden som kan gi en viss innsikt i hva fenomenet har hatt av betydning for mennesker i ulike samfunn og til forskjellige tider.

4.0 SYNSPUNKTER PÅ HUMOR.

Aristoteles skrev en gang ei bok om komedier og latterens natur, den var så morsom at den ble en trussel for klosteret hvor den befant seg (Bergson 1993). Denne historien og andre med forteller at humor ikke er et fenomen som har hatt aktualitet bare i vår tid. Spesielt filosofene har grepet fatt i temaet, de har studert hva humor er, hva som får oss til å le, og hva som skjer med oss når vi ler. At humoren opptar folk også i dag, viser vel egentlig bare hvilket storartet og utholdende fenomen det er (Skoglund 1997). Dette er også grunnen til at jeg ved hjelp av historisk metode nå vil jeg skissere et bilde av humorens løp gjennom tidene.

4.1 Humor i historien, et historisk perspektiv på humor og/eller humorens historie?

Teorien om de fire kroppsvæsker; blod, gul galle, svart galle og slim ble betraktet av både Empdokles (ca. 430 f. Kr.) og Hippokrates (ca. 460 f. Kr.) som avgjørende for menneskets helse. Drivkreftene i oss - kjærlighet og strid - fikk organismen til å skille ut de forskjellige væskene, og vi ville på grunn av dette skifte mellom sunnhet og humør. Humoralpatologien (latin, sykdomslære) som forklarte hvordan vi skulle opprette balanse, virket som grunnlag for diagnoser til langt inn i opplysningstiden (fra ca. 1720). Denne fikk også betydning for utviklingen av de basale personlighetstypene; de fire temperamentene. Av disse var sangvinikeren preget av glede og varme, melankolikeren av kulde og svartsyn, kolerikeren var hissig og flegmatikeren var sløv og treg. Temperament ble dermed karakterisert som vidt forskjellige former for humør, og humor ble et slags barometer på temperament. Å være menneske var det å kunne le, og i så måte var sangvinikeren nærmest idealmennesket, dvs. den mest menneskelige. Hippokratene anbefalte derfor de tre andre personlighetstypene å stimulere latteren (Thielst 1995).

Av antikkens tenkere som har bidratt til humorens flerfoldige forklaringer, synes det naturlig å trekke fram både Sokrates (470-399), Platon (427-347) og Aristoteles (384-322). De var alle opptatt av det komiskes rolle i menneskenes liv. På denne tiden ble det årlig avholdt fest for Dionysos, sønn av Zevs, og gud for latter og lek. Dionysisk holdning viste til en åpen livsholdning overfor det som byr seg i livet (Skoglund 1997). Hos Dionysos forentes de fire kroppsvæskene, og ga seg utslag i lidenskap, beruselse og latter. Han satte latter og lyst i sentrum, og denne tanken om menneskenes morsomheter overlevde antikken og ble ført videre med komediene (Thielst 1995).

Sokrates hevdet at komediens vesen er at den handler om oss alle, venner som fiender, andre som oss selv, svake som sterke. Det er derfor den vekker både smerte og lyst. I forholdet til oss selv blir den person latterlig og lattervekkende som ikke er i overensstemmelse med seg selv. Dette er en god sokratiske definisjon, ifølge Thielst (1995).

Platon hadde sitt utgangspunkt nettopp i komediene når han grublet over humoren. For ham ble humor derfor først og fremst en måte å markere seg på, vise sin overlegenhet overfor andre. Man ler av noen, deres lyter eller de feil som blir gjort. Platon beskrev slik sett humoren som aggressiv. Det lå imidlertid en forutsetning her, man lo ikke av en som hadde makt til å angripe, og som dermed var en truende person. Latteren var likevel ikke bare en reaksjon på overlegenhetsfølelsen, men også et uttrykk for blandete følelser. Den var nemlig en kombinasjon av smerte og nytelse. På den ene siden nyter vi det komiske som oppstår, men på den andre siden har vi medynk med den som blir ledd av. Problematisk er det også at vi mister vår fornuft, mente Platon, spesielt var det ille for folk med stort ansvar i samfunnet. I Platons idealstat skulle derfor disse menneskene/vekkerne oppdras til å holde latteren tilbake (Skoglund 1997).

Aristoteles støttet Platons tanker om aggressiv komikk og humor, men hevdet også at alt som en opplever som motsetninger av det virkelige, vil skape humoristiske opplevelser. Foruten menneskenes lyter, gjaldt det også brister, absurditeter og alle paradokser som oppstår i tilværelsen. Hvis man spøkte med dette, måtte en imidlertid passe på å ikke såre. Å finne en middelvei for å nyte humoren ble viktig, man skulle ikke nedlate seg til å lytte til hva som helst, og skulle heller ikke spøke med alt. Få ting i livet gjør mennesker så opprørte som det å bli gjort narr av, mente han. Vår verdighet ville stå på spill om vi gikk for langt med spøken. Dette krevde at vi ble vår egne dommere. Samtidig hevdet han at medlidenheten kunne være en trussel for humoropplevelsen. Dersom menneskenes lyter ble for grove, vil medlidenheten overfor personen ta overhånd, gleden og latteren ble dermed borte, for dette ville ikke oppleves som morsomt. Følte en seg personlig truffet eller manglet fantasi, ville vi heller ikke le. Vi trengte imidlertid den avkoblingen komediene kunne gi oss, den var like betydningsfull som det å more seg og spøke med sine venner. Humorens sosiale rolle og den avkoblingen den ga, ble dermed blant dens viktigste funksjoner (Thielst 1995, Skoglund 1997).

Aristoteles betraktet humoren som aggressiv, men så likevel dens mer humane sider. I tillegg hadde han en tanke om humor som livsinnstilling, og trakk fram paradoksene, motsetningene i

tilværelsen som forårsaket humor og latter. Han forklarte altså flere aspekter ved humoren slik den også beskrives i dag. ”Av alla levande varelser är det blott människan som fått skrattets gåva” (Bachtin 1991 s. 77) er fra Aristoteles’ munn.

Cicero (106-43) var opptatt av talekunsten og bygde på Aristoteles’ tanker når han analyserte humoren. Begge mente de til forsiktighet omkring krassheten i spøken, men Cicero diskuterte i større grad forskjellen i de humoristiske virkemidler som ligger bak, dvs. hva man sier, og hvordan man sier noe. Både innhold og framføring ble holdt for å være viktige i seg selv og spesielt i kombinasjon. En bra taler måtte tenke over hvordan han ville lokke fram tilhørernes latter. Han kunne anvende ironi og spille på fantasi. Og maktet han å gi talen en uventet vending, eller spille på dobbeltbetydning i ord, hadde taleren lykket med sin komikk. Cicero trakk fram det uforutsigbare som et av humorens varemerker. Overraskelsen hørte til i humorens vendinger, og han pekte her på et poeng som dagens forskere og humorister vektlegger i stor grad. I overraskelsen lå det et element av inkongruens, det som ikke stemmer overens, det som kolliderer fordi det ikke kan naturlig knyttes sammen (Thielst 1995). I dag blir dette beskrevet som humorens paradigme (Bateson 1953).

Cicero kommenterte ellers at stoisk balanse var viktig, forsiktighet og omtanke var den veiledende stoiske dyd (Thielst 1995). Gjennom århundrer har Ciceros bidrag til talekunsten vært et viktig fundament for høyere utdanning. Hans tanker er blitt en del av kulturarven (Skoglund 1997).

Under middelalderen markerte kirken seg med å stemple latteren som syndig, lystfull og livsbekreftende, og mente at den avledet menneskene fra det som var vesentlig. Sann kristen glede skulle vise seg på en mer verdig måte enn å spøke og gjøgle, le og glede seg i kirken. Sorg og omsorg, ”gudhengivenhet og næstekærlighet” var det viktigste (Thielst 1995 s. 22). Humoren ble altså betraktet som noe upassende og skittent, men i denne epoken vokste det opp folkelige understrømninger som mente at kirken skulle kjennetegnes av glede. Spesielt gav karnevalstiden muligheter til å more seg. Da kunne man snu opp ned på tilværelsen, alt var tillatt, også i kirken, og en kunne spøke med det meste. Her var det full anledning til å være konge for en dag eller i alle fall så lenge festen varte (Skoglund 1997, Thielst 1995).

I Bakhtins (1991 s. 9) tolkning av Rabelais kommer det fram at Middelalderens fester med riter og skuespill var bygget på ”folkelig skratkultur”, og skilte seg fullstendig ut fra alt som

var offisielle tradisjoner. Latterprinsippene som lå til grunn for karnevalsritualene, inneholdt ikke religiøse tanker, tvert imot kunne de være parodier på kirken. Folket var frigjort fra religiøs og kirkelig dogmatisme og hørte til i en annen eksistenssfære i denne tiden. Thielst (1995) skriver at den folkelige latterkulturen var et vedlikehold av utopien om et bedre liv, og den rettet seg mot to størrelser; classesamfunnets undertrykkelse av de fattige og eiendomsløse, og moralsamfunnets undertrykkelse av den elementære og spontane lyst. Den folkelige humor ble en offensiv form for humor som sprang ut av trass, lyst og kanskje selvhøvdelse. Men det som gjorde den farlig for den ordnede sivilisasjon, var at den virket som en anarkistisk kraft drevet av ressurser som fellesskap, kroppslige lyster og lek.

Leken fikk god plass, og det er grunn til å tro at menneskene nøt den paratelske tilstand som lek gir. Denne kan karakteriseres som en her-og-nå-tilstand, det vil si at man er aktiv og spontan i forhold til sine omgivelser, men mentalt sett fungerer en utenfor det virkelige liv. Dette preger ikke bare leken, men også humorsituasjonen, og står i klar motsetning til den teliske tilstand der en er bundet opp i oppgaver og mål (Søbstad 1990). Dette vil bli omtalt senere under avsnittet humor og lek.

Ifølge Bakhtin (1991) er forklaringen at man under festene befant seg i et grenseområde mellom liv og kunst, det var karnevalet som var livet, et liv bygd på lekens prinsipp, og livet var en fest. Karnevalet hadde en universell karakter formet etter lekens prinsipper, en fri og ubunden form som man levde i. Det var fiendtlig mot det bestående, og med det forsvant fremmedfølelsen. Alvoret i den offentlige middelalderkulturen og offisielle verden for øvrig, trengte unna spøken, latteren og gleden. Karnevalets verdensoppfatning var av komisk karakter, og utenfor kirken oppstod derfor former av rent komisk karakter som kom fram i hverdagslivet., og fikk både munk, klerker og lærde til å fornekte sin offisielle stilling og unne seg munter rekreasjon. Latteren som oppstod var universell, den var rettet mot alt og alle, preget av relativitet og ambivalens. Den var munter og triumferende, men også ironisk, spotsk og hånfull.

Dette livet som var et tilfeldig liv, var folkets andre liv, et utopisk liv, der classesamfunnet opphørte, og man for en stakket stund opplevde fellesskap, jevnbyrdighet, frihet og overflod. Hverdagslige former og normer ble til dels opphevet, og man fikk på et vis en reell og ideell omgang mellom menneskene. Man hadde et eget og universelt syn på verden. Det kosmiske, det sosiale og det kroppslige utgjorde en uoppløselig enhet – en levende, munter og helhjertet

helhet. Hele samfunnet bar med andre ord preg av den karnevalske tenkemåten – og ikke minst litteraturen.

Rabelais (Bakhtin 1991) hevdet at dersom vi ikke forstod viktigheten av den folkelige latterkulturen fra middelalderen, men ignorerte eller undervurderte den, ville en framstilling gi et vrangbilde av den påfølgende utvikling innen den europeiske kulturen.

Renessansens oppfatning av latteren var at den var en av de viktigste måter å uttrykke sannheten om verden, historien og menneskene. Latteren hadde også en filosofisk mening. Den betraktet verden på en mer gjennomskuende måte enn den alvorlige, og av den grunn var latteren på samme måte som alvoret tillatt i litteraturen (Skoglund 1997).

På 1600-tallet får vi den vitenskapelige revolusjon. Renè Decartes (1596-1650) er en representant for en tenkemåte som framstiller et nytt og mekanisk syn på mennesket. Man forlot helseperspektivet der de fire væsker bestemte tilstanden, og presenterte mennesket som en maskin, bestående av sine enkeltdeler. Ut fra denne tanken ble også latteren dissekert. Overraskelse og skadefryd var utløsende faktorer av latter, og virkningen ble beskrevet emosjonelt som aggressiv, og fysisk som en utløsningsmekanisme (Skoglund 1997).

Når det gjelder synet på latter, oppstår det i opplysningstiden et markant skille i oppfatningen av den og dens betydning i samfunnet. På ingen andre områder skjer det en så klar endring i oppfattelsen av et fenomen. Det hevdes nå at latteren ikke kan være universell og filosofisk, den kan berøre enkeltfenomen i det sosiale liv, fenomen av negativ art, det viktige kan ikke være lystig. Det komiske området blir nå begrenset, og verden kan ikke omtales med latterens språk - bare i en alvorlig tone (Bakhtin 1991).

Den engelske tenkeren Thomas Hobbes (1588-1679) stod for det samme mekaniske syn på menneskets psyke, men med ham oppstår latterens psykologi. Han beskriver latteren på følgende måte:

”Der eksisterer en følelse, der ikke har noget navn, og som viser sig ved en fortrækning af ansigtet, som vi kalder latter, den betyder altid glæde, men hvad det er, vi tænker på. Og hva det er, vi triumferer over, når vi ler, har ingen forklaret (...)” (Thielst 1995 s. 26).

Hobbes har en klar oppfatning av latteren som selvhevdende fordi vi blir stolte når vi oppdager en ferdighet ved oss selv. Men siden latteren er selvisk er den ifølge kirkens menn også syndig, og burde forkastes. Baruch de Spinoza (1632-77) trosset kirkens forbannelse av lyst og latter og uttalte: "Munterhed kan ikke overdrives, men er altid noget godt; og omvendt er tungsind alltid noget ondt..." (Thielst 1995 s. 28).

Hobbes fikk både støtte og kritikk for sin teori. En av dem som kritiserte var den engelske litteraturkritikeren Francis Hutcheson (1694-1746). Han var klar på at ikke all overlegenhetsfølelse fører til latter, og dessuten ler vi av mange fenomen der det ikke handler om overlegenhet. Hutcheson setter i stedet fram en helt annen teori. Ut fra samtidens tanker (1700-tallet) om hva som passer seg og ikke, mener han at god litteratur beror på at forfatteren lykkes med å vekke følelser av storslagenhet, skjønnhet og friskhet hos leserne. Velfunderte metaforer vil lede til assosiasjoner av idéer, og humor oppstår når ideene kolliderer, og vi overraskes av en ny sammenheng (Skoglund 1997). Som Ciceros teorier minner også Hutchesons teorier minner om senere tiders inkongruens-teorier.

Hutcheson drøfter andre viktige faktorer ved humoren, nemlig om den er verdifull for samfunnet. Etter hans oppfatning er nytelsen som humoren skaper viktigst og verdifull i seg selv. I tillegg ser han humorens rolle som sosialt smøremiddel for bl.a. å få trege grupper til å samarbeide, og sist men ikke minst mener han at humoren understøtter mental fleksibilitet, og ganske enkelt gjør oss klokere.

Humor blir fra nå av brukt mer i sin nåværende betydning, og når Hutcheson nevner humorens verdi i samfunnet, ser han for seg et typisk engelsk, godmodig sinnelag. Dette er mennesker som er preget av glede og positiv sinnstemning, altså ulikt franskmennene med sine skarpe og kvikke replikker, som skulle besvares uten å foretrekke en mine. Voltaire (1694-1778) representerer opplysningstiden (ca.1720-1800) og støtter Hutcheson. Hån latter er en ond form for latter som ikke må forveksles med humor. Den varme latteren derimot har alltid sammenheng med følelsen av glede (Skoglund 1997).

Fra opplysningstiden må også filosofen Immanuel Kant (1724-1804) nevnes. Han skriver om kunstens natur, og diskuterer i den forbindelse også humorens vesen og betydning. Hans konklusjon er at humorens glede ikke er så dyp som den glede vi får fra skjønnheten i kunsten, men humoren er viktig for oss på lik linje med lek og musikk, fordi den gjør oss

tilfreds med livet (Skoglund 1997). Sørensen (1993 s. 141) sier om ham: "Kant ser ikke så meget på det, man griner ad, som selve latteren over det. Latter er - ligesom gråd - en affekt, hvorigjennom naturen mekanisk sørger for kroppens sundhed og harmoni." Han påpeker dermed latterens helsebringende funksjon, fysisk som psykisk. Kant som er rasjonalist, fokuserer på latteren i lys av fornuften. Latteren er for ham ikke lyst eller et mål i seg selv, men symptomet på et utilsiktet og uhensiktsmessig brudd på den regelrette fornuften, latter blir da en form for funksjonssvikt (Thielst 1995).

Latteren som følger humoren, forklarer han som et resultat av en oppbygd spenning som løses opp i ingenting når noe tar en annen vending enn en hadde forestilt seg. Muligens er dette en forløper for Berlynes "arousalteori" der humor relateres til reduksjon av spenning (Søbstad 1990). Kant har også en forestilling om humor som livsholdning. Å ha humor er for ham det samme som å betrakte verden som et barn. Det betyr at vi frigjør oss fra den tradisjonelle holdning. Vi ser det komiske i situasjoner, i oss selv og i omverdenen, og det er betydningsfullt ikke bare for oss selv, men også for hele vår kultur (Skoglund 1997).

Kant får noe støtte for sine tanker om humoren av den tyske forfatter Johann Paul Richter (1763-1825) (Skoglund 1997). Richter var opptatt av det estetiske og gav grunnlag for romantikkens syn på humor. Også han anså humor for å handle om et sett med holdninger overfor tilværelsen, men til forskjell fra Kant var Richter mer opptatt av at mennesket så sin egen dårskap og forstod at tilværelsen bare var en bit av den ideelle verden. Dette er et poeng Eide og Eide (1996) også trekker fram når de tar for seg filosofene på 1800-tallet og forklarer at humorbegrepet ble brukt om bevisstheten av at den faktiske verden ikke svarte til idealet om den gode verden.

Richter hevdet at den sanne humorist ikke kunne rette spøk mot noen uten å innbefatte seg selv. Ut fra disse forestillinger ville han heller ikke godta satiren som en form for humor fordi den har brodd og et spesielt mål. Satire passet bedre for upoetiske mennesker som italienere og franskmenn. Tyskere, engelskmenn og spanjoler var derimot poetisk anlagt fordi poesien lå i deres kultur som komedien og tragedien. Menneskene her viste kjennetegnet for den romantiske tidsalders humorist; han gråt med det ene øyet og lo med det andre (Skoglund 1997). Denne oppfatningen synes sammenfallende med Platons syn på humor som en blanding av glede og smerte.

Aristoteles var utgangspunktet for Kierkegaards (1813-55) mange filosofiske tanker om humor. En av disse var: ”Humoren er den milde forsvarsmekanisme hos den etisk ansvarlige, der tør sette seg selv på spil – udlevere sig selv smerteligt i vittighedens form – for at række ud efter en større mening eller livsaccept” (Thielst 1995 s. 31). Humor som livsholdning og derav som del av personligheten, var en annen. Han betraktet humor som grunnstemning i temperament dvs. en karaktereiendommelighet ”(...) en stadig klangfarve i det personlige stemningsliv” (Schousboe 1925 s. 62). Humor kunne imidlertid ikke bare brukes om ”Stemning og Temperament” men også som ”Livsbetragtning, et Sinnelag overfor Livet, ifølge Schousboe (1925 s. 2). Med denne grunnholdning møtte en hverdagen, den mørke og den lyse, og denne livsholdning var det nest høyeste sett å leve på, høyest stod det religiøse levesettet.

Harald Høffding (1843-1931) som videreutviklet Kierkegaards tanker på begynnelsen av 1900-tallet, holdt imidlertid humor som livsholdning høyest blant de forskjellige måter å leve sitt liv. Dette beskrev han som ” stor humor” og la i det en forsonende natur eller personlighet. Den lille humor stod for det vanlige spøkefulle (Skoglund 1997).

Tanken på humor som livsholdning ble imidlertid ikke godtatt av samtlige senere filosofer. Arthur Schopenhauer (1788-1860) var en av dem. Han utarbeidet inkongruensteorien, som tidligere ble nevnt i forbindelse med Bateson og Cicero, og som de fleste i dag betrakter som en viktig faktor når humor beskrives og forklares. Flere av filosofene jeg har tatt for meg har vært inne på denne tanken, men Schopenhauer har gitt den navn og regnes som opphavsmann. Forklaringen er at han ser på prosessen fram til latter som en kjede av forskjellige sanseinntrykk, fenomener, begrep og ord som er like men har ulikt innhold. Når disse møtes i ny sammenheng, blir inntrykket snudd på hodet (Skoglund 1997).

Ifølge Schopenhauer ser barn stadig slike kollisjoner, blir positivt overrasket og ler derfor også ofte. Det er selve overraskelsesmomentet som er kjernen i humoren, mener han (Skoglund 1997).

I en 6. klasse ved vår skole gikk for noen år siden en elev som het Reza. Da fredsprisvinneren ble utropt dette året, var læreren ivrig på å forklare elevene sine hva denne store lille damen som het Mor Theresa, hadde gjort av gode gjerninger. En av elevene var svært ivrig på å få

ordet. ”Ja, Per,” sa læreren, ”hva var det du ville si om fredsprisvinneren?” Per: ”Har verkelegen mor te Reza fått fredsprisen?”

Her kan inkongruensen forklares ut fra overraskelse ved ordforveksling. Historien kan ikke fortelles eller skrives på bokmål med ”til” i stedet for ”te”, da faller poenget bort.

En kort oppsummering.

Jeg har lagt stor vekt på det historisk-filosofiske aspektet ved humoren, fordi jeg mener det viser bredden av og interessen for fenomenet. Utvalget representerer likevel bare en liten del av humorens virkelige historie. I litteraturen har jeg registrert skiftninger i oppfatning, betydning og vektlegging av humorens mange ansikter. Her finnes atskillige forklaringer, og det kan synes som om humor har hatt betydning til alle tider - enten som ”lovlig” eller ”ulovlig virkemiddel” for folket. Og nettopp det at humor er forsket på fra tidenes morgen, gir en viss overbevisning om at fenomenet humor fortsatt må tas seriøst. Samtidig sier det noe om kompleksiteten og omfanget når man fortsatt leter etter flere og sannsynlige svar.

Ut fra litteraturen har jeg laget følgende liste av filosofenes tanker om humor:

- Samfunnsnyttig, men også unyttig, fiendtlig og aggressiv.
- Sosial, men også selvisk.
- Emosjonell fordi den kan framkalle både smerte og glede.
- Humor som blir brukt for å såre, kan føre til tap av anseelse.
- Humor som blir brukt for å glede, kan styrke sin egen selvfølelse.
- Humor stiller krav til fantasi/kreativitet.
- Humor kan betraktes som egenskap og holdning i forhold til et individs personlighet.
- Humor kan være som lek og musikk, ingredienser i livet som gjør oss tilfreds.

Historien forteller oss at de gamle filosofene og etterfølgerne visste mye om humorens vesen og betydning, men hvordan betrakter vi humoren i vår tid?

4.2 Synspunkter på dagens humorteorier.

Et uendelig antall teorier finnes om spøk og humor, men som nevnt ovenfor har ingen kommet fram til en altomfattende og allment akseptert ide og definisjon av hva humor er

(Westergren 1997). Først på 1700-tallet ble begrepet humor brukt med det innhold vi legger i det i dag, men dagens teorier bygger på tanker som altså ble kastet fram allerede i antikken. Spesielt Aristoteles og Cicero har hatt betydning for senere generasjoners tenkere (Skoglund 1997).

Dagens forskjellige humorteorier viser ikke klare grenseoppganger i forhold til hverandre, de utelukker ikke hverandre, men virker heller utfyllende. De er med andre ord mer supplerende enn konkurrerende i forhold til hverandre (Søbstad 1995). Forklaringen kan være at humorforskere har sitt utgangspunkt i mange forskjellige områder, som sosiologi, antropologi, biologi, fysiologi, psykologi, filosofi, teologi, pedagogikk, historie, litteratur og drama. En konsekvens av det er at fenomenet vektlegges forskjellig, en annen at ingen har kommet fram til en god og holdbar definisjon - bare mange teorier (Knuuttilla 1996).

Flere humorforskere legger empiriske undersøkelser til grunn for utviklingen av sine teorier, men bak utforskningen ligger også deres oppfatninger eller forforståelse av hva humor er (Ahlo 1996). Når jeg har valgt elementer ut fra de fleste teoriene en anvender i dag og fokusert på disse, er det med utgangspunkt i et undervisnings- og dannelsesperspektiv. I mine øyne er disse utvalgte faktorene vesentlige i forhold til humorens betydning og innflytelse på elevens danning. Det betyr ikke at humorteoriene ikke er viktige, men i min oppgave vil en framstilling og tolkning av "grunnelementene" i humoren, gi et mer helhetlig bilde av fenomenet i forhold til skole. Jeg vil imidlertid kort nevne hvilke teorier jeg har valgt fra. Disse er: Inkongruens/kognitive teorier, fysiologiske (Arousalteorien), emosjonelle, motivasjonelle, psykodynamiske teorier som overlegenhetsteorien og teorier ut fra et sosialt og kulturelt perspektiv (Søbstad 1990).

Teorienes hensikt er ikke å få oss til å le, men de forklarer hvorfor latteren kommer, og hva den gjør med oss. Smil og latter er humorens naturlige følgesvenner, og gjennom alle tider har folk funnet sine muligheter til å dyrke humoren for å slippe latteren løs. Smil og latter kan derfor beskrives som "tidløse" fenomen.

4.3 Humor, smil og latter.

Smil og latter er vanlige humorreaksjoner. En kan imidlertid også smile og le selv om en ikke har opplevd noe morsomt. Kiling kan for eksempel utløse latter, riktignok ikke når en gjør det

selv, men ved andres innsats (Fry 1968). Det er heller ikke sikkert at en ler selv om noe er morsomt, men ifølge Thielst (1995), er humor evnen til å le.

Freemont-Smith (Bateson 1953) hevder at smilet er et av de tidligste tegn på kommunikasjon mellom spedbarnet og mor. Og ved å gå tilbake til dette stadiet og se på utviklingen av smil og latter, kan en forstå meningen med denne funksjonen. Smilet er en grunnleggende forsikring fra mor om at jeg liker deg, og slik fungerer det også mellom voksne som kommuniserer. Smilet er aksepterende og fungerer som et sosialt fenomen, et mellommenneskelig trekk.

Smil og latter er begge også menneskelige fenomener og har doble funksjoner. En blir påvirket samtidig, som en påvirker andre (Søbstad 1995). Men hvor like er de egentlig? Det er argumentert for at smil og latter er åpenbart forskjellige. De er forskjellige med hensyn til hvilke muskler, nerver og hjernesentrer de involverer. De både ser og høres forskjellige ut, og de opptrer under noe forskjellige forhold. Dette er likevel overfladiske trekk, for de er vesentlig like og blir knyttet til samme emosjonelle prosess når en ser bort fra det ironiske og spotske smilet.

Det er ingen tvil om at menneskene setter pris på smil og latter. Men selv om de fleste føler glede når en morer oss, og husker slike episoder, vet en fortsatt ikke hvorfor det er slik (Fry 1968). Ifølge Allport (Søbstad 1995) vet en hva humor er når en opplever den, og slik gir humor uttrykk for selvinnsikt. Samtidig er den også den enkeltes evne til å le av seg selv, og det en er glad i. Og likevel kan en beholde den gode følelsen for det en ler av.

Bergson (1993) mener at latteren har en naturlig plass og en udiskutabel nyttefunksjon i samfunnet. Den har sosial mening, men den trenger et ekko. Er en alene, vil en ikke nyte den, latteren er alltid en gruppes latter. Hvis en ikke hører til i gruppen, vil en heller ikke le av det gruppen ler av. Det kan nok hende, men Bergson får ikke støtte for dette syn. Temaet blir for øvrig nevnt i kapittelet om humorens sosiale vesen, der Chapman (Søbstad 1995) sier at en kan le alene fordi en gjenopplever morsomme situasjoner som om en var til stede. Psykologisk sett vil det si at en ikke er alene. Og på samme måte som barn (og voksne, min kommentar) snakker med seg selv, kan en også tenke seg at en spøker og ler med seg selv. Fry (1968 s. 10) beskriver dette som å være opptatt i "intrapyschic "interpersonal" behavior".

Forklaringen er at en del i oss spøker med en annen del i oss, dette er det interpersonelle. Hele aktiviteten er for øvrig intrapsykisk, den skjer inni oss.

Imidlertid er det forskjell på latteren når en ler alene og når en er i gruppe. Chapman, Smith og Foot (1980) har kommet fram til at barn ler kraftigere og setter mer pris på humor når de befinner seg i en flokk. Grupper på fire og seks barn både smilte og lo mer enn de gruppene som bestod av bare to medlemmer. Med hensyn til latter registrerte de også forskjeller i forhold til alder, og de hevder:

”(...) there is a strong suggestion that, as far as humorous laughter is concerned, susceptibility to social influences may develop with age: certainly enhancement effects were stronger in junior school seven-year-olds than in six-year-old infant schoolchildren” (Chapman, Smith & Foot 1980 s. 163).

Som humorytere gjør vi oss også lattererfaringer. Dette synes viktig i forhold til egen selvrefleksjon, opplevelsen av seg selv. Latteren fra tilhørerne er et svar på vårt bidrag og fungerer som en god tilbakemelding på selvoppfatningen. Latteren er også en del av kommunikasjonen med omgivelsene, den gir bekreftelse og anerkjennelse. Bae (1987) ser for seg at humoren er som et klapp på skulderen. Det handler om mestring som igjen påvirker selvfølelsen.

Bergson (1993) er og en av dem som stiller spørsmål ved latterens ettertanke. Vil vi på grunn av den kunne gå i oss selv for å forbedre oss som mennesker? Hans tanke er at latteren ikke alltid er velvillig, tvert imot, den kan ydmyke og ramme oss på en ubehagelig måte. Dette kan gi ettertanke, mener han, dersom den bare var sympatisk og god, ville den ikke nå et slikt mål. I skolen ønsker en ikke at den ydmykende latteren skal slippe til, samtidig må en være klar over dens eksistens.

Humorens følelsesmessige virkning var et område Freud (1994) var opptatt av. Han betraktet sparte følelser som en av de hyppigste kilder til lystfølelse og latter, mens Bergson (1993) forklarte følelsene som latterens største fiende. Bare en avbalansert sjel vil kunne le, hevdet han, og forklarte at all medfølelse måtte legges vekk, hjertet må bedøves slik at forstanden får fritt spillerom. Da vil en oppdage at mange handlinger blir forvandlet fra alvor til spøk. Med forstand mente han fantasiens logiske tanke, ikke fornuftens logikk.

Fra et fysiologisk perspektiv har latteren positiv innvirkning på hjerte- og karsystemet, og i forhold til stress synes den å ha en dempende effekt både på barn og voksne. At vi ler, forklares ut fra det faktum at humoren er et grunnleggende trekk i mennesket, og da vil vi le av forskjellige morsomme tanker som fyker gjennom hodet, enten vi er eskimoer eller kinesere, mener Svebak og Naper Jensen (1996).

Den voldsomme latteren der kroppen rister, påvirker ikke bare fysiske men også mentale faktorer i oss. Latteren gir undertrykte eller tilbakeholdte impulser en plutselig mulighet til å slippe fram. Resultatet blir reduksjon av spenning og indre press. Denne mekanismen kan skape avstand til det som er vondt og vanskelig (Eide og Eide 1996), og forklaringen er å finne i "Arousalteorien". Søbstad (1990) beskriver "arousal" som spenningsøkning, mens humoren relateres til frigjøring og spenningsreduksjon. Når dette skjer, oppleves en behagsfølelse, og denne form for latter kan ha god virkning på små og store i skolen.

Rabelais gir medhold. Han karakteriserer latteren som en gudegave og menneskets høyeste privilegium. Han sier:

"Mieux est de ris que de larmes escrire,
par ce que rire est le propre de l'homme."

"Bättre är att skriva om skratt än om tårar,
Ty just skrattet är människans kännemärke"
(Bachtin 1991).

Jeg har i dette kapittelet trukket noen historiske linjer vedrørende humor, vært innom dagens humorteorier og avrundet med humorens følgesvenner; smil og latter, et "tidløst" tema. I det følgende kapittelet vil jeg se nærmere på hva vi legger i humorens vesen i dag. Hva er det ved humoren som gjør den så verdifull og betydningsfull at den skal inngå i elevens danning og få en plass i læreplanen?

5.0 OPPFATNINGER AV HUMORENS EGENVERDI OG BETYDNING FOR LÆRING OG UTVIKLING.

I dette kapittelet vil jeg ved hjelp av faglitteratur først danne et så helhetlig bilde som mulig av humorens vesen. Deretter vil jeg knytte denne kunnskapen opp mot læringsteorier, for å vise at fenomenet kan ha betydning for elevens læring og utvikling. Søbstad (1995) hevder at humor i skolen ikke står i motsetning til formell læring og øving i ulike ferdigheter. Humor kan få oss til å fabulere og skape nye tanker og ideer, og da blir humoren kreativ og fremmer de mål vi setter for barnas utvikling. Humorens plass i skolen kan en egentlig forklare på mange måter, men i likhet med lek er dens viktigste begrunnelse dens egenverdi.

5.1 Humor og lek.

De fleste forskere som har forsøkt å definere humor, er enige om at det er en forbindelse mellom lek og humor (McGhee 1980). Flere kobler disse aktivitetene, deriblant Bergson (1993). Han beskrev humor som lek med tanker, og Freud (1994) mente at humor var lek med ord. McGhee (1979 s. 102) synes å ha noe av samme forestillingen når han definerer humor som en intellektuell lek. Han trekker fram to former. Den ene er en undersøkende og seriøs form der læring om forholdet mellom fantasi og virkelighet er noe av hensikten med leken. Kanskje var det denne type lek/humor Nietzsche (Steinsholt og Wostryck 1999) så for seg i vitenskapen? Den andre er mer preget av useriøs interesse og kan karakteriseres som lekende og humoristisk pga. "incongruous relationship". Denne varianten kommer inn under inkongruensteoriene og blir beskrevet under punktet 5.4 Humorens forhold til kognitiv utvikling og evne.

Flere forskere mener at humor har sin opprinnelse i "som-om" leken. Typisk for leken er en paratelig tilstand dvs. en her-og-nå-tilstand. I denne situasjonen er ens handling ikke målrettet og fornuftig, fantasien får fritt spillerom. Mentalt står en da på siden av det virkelige, men en befinner seg i en aktiv og spontan tilstand i forhold til omgivelsene. "Reversaltheorien" er en spesifikk psykologisk teori som har en fenomenologisk tilnærming til humor.

Humorsituasjoner gir også en her-og-nå-tilstand, men så er humor og lek nært knyttet til hverandre, ifølge Søbstad (1990), og i lekesituasjoner og ellers når en er i godt humør, blir alt akseptert som mulig, til og med det som er umulig (Levine 1980). Så viser det seg at ikke alle

er enige i at leken ikke er målrettet. Samuelson og Carlsson (2005) presenterer iallfall et annet syn. De forklarer at fra barnets perspektiv, er lek en virksomhet med mening, akkurat som læring er. I begge aktiviteter er barnets mål å skape forståelse av seg selv og omverdenen, og de begreper en beskriver i forbindelse med læring faller sammen med forklaringene på lek. De tenker da på lek og læring som lystfylte, spontane, symbolske og engasjerende aktiviteter. Om det samme gjelder for humor, vil vise seg i løpet av besvarelsen, men så langt som humor og lek er sammenfallende, gjelder denne beskrivelsen for humor og.

I BFD (1996) sammenlignes også lek med humor. De er begge mål i seg selv, og kreative aktiviteter som kan forklares med fri flyt. Nietzsche (Steinsholt og Wostryck 1999) betraktet, som tidligere nevnt, lek og kunst som aktiviteter som gir oss den gode vilje til å drive av sted fordi vi er utenfor den virkelige verden. Når humor forklares som lek, skulle flyt eller driv opplevelsen også være et kjennetegn for humor. Den er til forveksling lik den paratelske tilstand jeg omtalte i avsnittet ovenfor, og kanskje bare en annen måte å forklare denne på?

I barnehagen har man forstått lekens betydning, og dens kjennetegn forklares som frivillighet (BFD1996 s. 51-55). Barnet velger selv å delta. Leken er lystbetont, men gir samtidig orden og spenning, og siden den er indremotivert, har barnet selv kontroll over sin medvirkning. Fantasien får rå fritt, og barnet skaper sin egen ”på liksom” verden. Leken blir karakterisert som et subjektivt fenomen og styrker barnets utvikling på flere områder; intellektuelt, språklig, sosialt, fysisk og emosjonelt. Slik vil barnets identitet og selvfølelse også påvirkes.

Humor handler også om frivillighet, men Hildershavn (1999) mener at barn kan føle seg presset til å innta en klovnerolle for å skape humor hos andre, og denne situasjonen blir det mer problematisk å knytte til frivillighet. Imidlertid ser hun at frivillighet gir bedre betingelser til både kreativitet, humor og lek. Søbstad (1990) er av den oppfatning at en vanskelig kan tvinge noen til å leke eller skape noe morsomt. Dersom den indre motivasjonen mangler, vil leken eller humoren miste sine vilkår og stoppe opp.

Det finnes med andre ord noen betingelser om vi skal oppleve humor og lek. En av disse er å kunne skifte perspektiv, dette er noe av essensen ved det å leke. Det skjer når et gammelt ullteppe plutselig blir til et flygende teppe med magiske muligheter, og når barna i neste øyeblikk igjen er tilbake i sin ryddeoppgave. De viser med dette at de har evne til å gå inn og ut av rammene (Bae 1987), men den som mangler perspektiv eller ikke har kapasitet til å

skifte perspektiv, opplever ikke humor. Slike mennesker ser enhver situasjon i en meget smal referanseramme, er Freemont-Smith's påstand (Bateson 1953).

Andre vesentlige faktorer for å oppfatte humor, handler om innstilling og det å oppfatte inkongruensen – beskrevet som det rare og uventede (Pien og Rothbart 1980). Humoristen Eastman sier: "It is necessary to be or become playful in order to perceive anything whatever as funny" (Levine 1980 s. 277). Fry (1968) støtter denne tanken, slår fast at humor er lek, og hevder at den lekende innstillingen er nødvendig om humoren skal ha levelige vilkår.

Ifølge Bateson (1979) er det også avgjørende å tolke signalene som går forut for lek og humorutspill. Barn må kunne sette rammen ved å si; "dette er på liksom", større barn og voksne vil gi små antydninger, verbalt eller non-verbalt, som skal fortelle at dette er lek. Metabudskapet eller signalet som gis, blir i seg selv definert som lek, og må oppfattes om det skal bli noe humorutbytte. Begge aktiviteter kan forklares som interpersonlige prosesser eller kommunikasjon. Spørsmålet er imidlertid om det er tilstrekkelig å kalle humor for lek.

Lek gir glede, er morsomt, nytes og er kilde til underholdning. Barn ler ofte under lek, og viser tydelige tegn på at de morer seg. Også voksne ler i lek, om enn i mindre grad. Fry (1968) indikerer med det at lek og paradokser synes å være nok til å beskrive humor, men legger samtidig til at leken mangler et element som er vesentlig ved humoren, nemlig "the punch line" (Fry 1968 s. 147). I alt som betraktes som humoristisk er det en oppbygging mot et klimaks, en "punch line". Denne kan uttrykkes eller komme fram på mange forskjellige måter; ved ord, lyder, bevegelser, gester, uttrykk osv., her finnes ingen regler, men den vil alltid være der.

Konklusjonen blir uansett at lek og humor har mange felles trekk, de er grunnleggende like. I undervisningssammenheng er dette interessant, spesielt i forhold til Vygotskys betraktninger om leken som ledende utviklingskilde (Dale 1996). Min tolkning av denne kunnskapen er at dersom humor er lek, og lek er en utviklingskilde, skulle også humor være en utviklingskilde i pedagogisk sammenheng.

I de kommende avsnittene vil jeg gå i dybden på fire av humorens aspekter slik de beskrives og forklares i litteraturen. Ved å løfte dem fram kan jeg vise hvordan de kan ha betydning for elevens læring og utvikling og dermed danning.

5.2 Humorens sosiale vesen.

Aristoteles betraktet humor som viktig i sosial sammenheng, og på flere fagfelt, men ikke minst ut fra folkloristikk, sosialantropologi, sosiologi og sosialpsykologi har man vært opptatt av humorens sosiale vesen. Det fremgår av flere teorier at det er viktig å se humoren i sammenheng med enkeltindividets forhold til nære mellommenneskelige relasjoner og til samfunnet (Søbstad 1990).

Dagens psykologer er skjønt enige om at både å skape, initiere og reagere på humor er sosialpsykologisk bestemt, og hevder at enhver studie av humor, uansett fokus, alltid må ta den sosiale biten med i betraktning (McGhee 1980). Det er i den mellommenneskelige sammenheng at det å ha sans for humor er en verdifull egenskap (Levine 1980). Denne tanken blir støttet av Chapman, Smith & Foot (1980 s. 159) når de uttrykker: "There can be no doubt, then, that the amount anyone engages in humorous laughter is a complex function of a variety of factors, (...) but our research demonstrates that it is often the social factors which are dominant entry rather than the humour itself."

At humor har en sosial faktor betyr likevel ikke at den alltid er inkluderende, for mye av sosial og politisk humor som produseres, kan bare forstås innenfor en liten gruppekodeks. Det er fordi denne type humor har mest energi på de områdene som er tabubelagte og farlige, som kjønn, politikk, vold, posisjon, død, sykdom og konkurrerende naboland (Kvamme og Isdahl 1996). Humoren blir på sett og vis kulturavhengig. Vi må dele hverandres tabuer, referanserammer og det språk den spiller på, om vi skal fatte poenget. Å kommunisere på en humoristisk måte med personer fra andre kulturer, kan derfor ofte være vanskelig både å formidle og forstå. Betoning, referanser og fraser blir så forskjellige fra egen kultur at det ikke blir morsomt (Bateson 1953, Eide og Eide 1996).

Taine, en fransk filosof og kritiker (1828-1893), har en klar oppfatning av humor og kultur, hans kommentar er som følger: "Humor er den Slags Talent som kan mere Germaner og Nordboere; den passer for deres Aand ligesom Øl og Brændevin for deres Smag. For folk av en annen Race er den ubehagelig, vore Nerver finder den altfor skarp og altfor bitter" (Schousboe 1925 s. 11).

For Coleman (1992) blir humor en måte å oppnå bedre interaksjon i en gruppe, og en måte å overføre kultur på og kulturen, gruppetilknytning eller sosialt klima blir vurdert som

betydningsfulle faktorer i forhold til humoropplevelse. Den sosiale sammenhengen humoren skjer i, er viktig. En kan si det slik at humoristisk atferd eller tale som oppstår i en gruppe, kan betraktes som sosial konstruksjon, og humor blir da et ”joking relationship” (Søbstad 1995 s. 41). Begrepet ble lansert av Radcliffe-Brown, og er for sosialantropologer det kanskje mest studerte innenfor humorforskningen.

Slik jeg forstår dette fellesskapet ut fra Apte (1985), kan det beskrives som en form for allianse som er preget av både fiendskap og vennlighet på en gang. Her er frihet, men til dels også mangel på respekt, og kravet er at man ikke må bli fornærmet. Samhørigheten gir grobunn for et spøkende forhold som preges av positive motiver. Rent konkret viser spøken seg i muntre bemerkninger, erting, skøyerstreker, seksuelle hentydninger osv.

Fellesskapet kan videre beskrives ut fra en sosial setting der involverte personer bruker humor som et middel til å forandre, skape og strukturere sosiale forhold. Det er personorientert fordi det etableres ved en spesiell person som velger ut andre til et spøkende vennskap. Uten en slik sosial sammenheng kan humor bli vanskelig å tolke.

I eller på en arbeidsplass vil man ha et slikt fellesskap med noen, men ikke med alle. Kodene kan være vanskelige å gripe om en ikke er inkludert i fellesskapet. Utenforstående har da ikke mulighet til å tolke budskapet, og sånn sett kan humoren også virke ekskluderende – som lim og mobberedskap på samme tid.

Ved hvilken alder barn er i stand til å danne slike humoristiske fellesskap, vites ikke sikkert, men mange av de funksjoner som er identifisert hos voksne, er observert hos seksåringer og syvåringer (Chapman, Smith & Foot 1980). Og det er grunn til å tro, ifølge Løkken (1996) at små barn helt ned i ett års alderen viser gruppeglede. Denne åpenbarer seg først og fremst i ustrukturerte sosiale situasjoner som fri lek, og viser seg ved latter, fysisk aktivitet og høye rop. Hvorvidt dette er en form for ”joking relationship” skal jeg være forsiktig med å påstå, men noen sider ved disse gruppeaktivitetene synes sammenfallende. Begge preges av etablert fellesskap og en viss frihet, samtidig som de forandres og utvikles undervegs.

I min skoleverden på barnetrinnet, eksisterer det helt klart humoristiske fellesskap, men det er vanskelig å si noe mer ut fra tilfeldig observasjon hvor permanente og varige de er. Det som

imidlertid viser seg, er at barn som har glimt i øyet og er sosialt trygge, ofte er sentrale i slike grupperinger (Søbstad 1990).

For sosialantropologene har det vært viktig å vise ved analyser at en humoristisk og spøkende atferd er en vesentlig side ved sosial samhandling, og at et spøkende fellesskap har relevans til sosial struktur og kultur. Et "joking relationship" er ikke ritualisert, men preget av kreative innfall som gir økt solidaritet og samhold i en gruppe. Samtidig er det viktig å få fram at antropologene er vel så interesserte i de spøkende fellesskapene som humoren i seg selv, men de ser betydningen av humoren (Apte 1985). Det er fristende å kommentere at uten humor hadde det kanskje ikke vært noe spøkende fellesskap å studere?

De sosiale og kulturelle perspektivene synes å være nødvendige forutsetninger for å forstå humor, men disse må også ses i sammenheng med andre krav som humoren setter, ifølge Søbstad (1990), og følelser står da sentralt. Humor er riktignok ikke en følelse i seg selv, men den setter følelser i sving. I det neste avsnittet vil jeg forklare dette mer inngående, men vil bare først opplyse om at begrepene følelser og emosjoner vil bli brukt om hverandre. Slik litteraturen jeg har lest gjør.

5.3 Humor og emosjoner.

Psykodynamisk teori viser hvordan humor kan gi uttrykk for følelser i konflikt (Levine 1980). Dette blir understreket av Freud (1994) som i sin bok "Vitsen og det ubevisste", hevder at i psykoanalysen er konflikten allestedsnærværende. Den eksisterer innenfor individet i form av interessekonflikter mellom overjeg'et og jeg'et eller mellom jeg'et og det'et. Dessuten finnes den mellom individ og samfunn fordi samfunnet pålegger lover og regler. I teoriene aksepteres humor som et sosialt uttrykk for forbudte impulser, og vitsen fungerer på samme måte som drømmene; forbudte følelser settes fri. Og mennesket ler fordi det har et overskudd av ønsker og begjær som finner sitt utløp i humor. Jeg nevnte dette så vidt under avsnittet Humor, smil og latter.

Freud (1994) framholdt lystfølelsen og jegets overlegenhet som to viktige trekk ved humoren. Ved å avvise virkelighetens krav, ikke gi seg over til lidelse, men la lystprinsippet få seire, ville humoren vise seg som trassig. Han karakteriserte ellers humor som noe opphøyet og storartet, med egenskaper som befriende og oppløftende. Personer som kunne rette sin

humoristiske holdning mot seg selv, ville kunne forsvare seg mot lidelse. Det gjorde forbryteren som mandag morgen ble ført til galgen, han utbrøt: ”Ja, denne uken begynner bra!” (Freud 1994 s. 209).

Levine (1980) forklarer Freuds tanker om humor som evnen til å innta en humoristisk innstilling, dvs. et skifte i tankegangen fra konflikter og angst til en følelse av å mestre og å ha herredømme over egen situasjon. Latteren ville da komme som et resultat av en overlegenhetsfølelse, som igjen ville gi mestringsfølelse. Dette blir også kalt ”Overlegenhetsteorien”. Overlegenhetsfølelsen innebærer ikke nødvendigvis at andre blir underlegne, eller at humoren lever på andres bekostning, men at en selv mestrer situasjonen.

Freud skisserte imidlertid noen begrensninger i forhold til muligheten for å innta en humoristisk innstilling: Hvis man er overveldet av frykt, eller ikke opplever situasjonen som humoristisk, vil ikke den nødvendige psykologiske omstruktureringen fra den virkelige verden til fantasiverdenen skje. Da vil man heller ikke oppleve hvordan plutselige impulser settes fri (Levine 1980).

Et tankeskifte synes altså nødvendig for å nyte humor (Freud 1994). Vår sensitivitet settes på prøve om vi skal få med oss humoristiske opplevelser, for vi må finne balansen mellom det spontane og det omtenkssomme i oss. Egentlig er det umulig å være spontan og omtenkssom på en gang, for de to tilstandene utelukker rett og slett hverandre, men evnen til å oppnå en slik balanse kommer med modning og øvelse. Fry (1968 s. 10) kommenterer: ”Play and humor are two activities in which the human organism receives practice in maintaining the equilibrium of spontaneity-thoughtfulness” (Fry 1968 s. 10).

Bergson (1993) var også opptatt av hvordan humoren skulle slippe til, men tenkte noe annerledes. Han mente at følelsene er latterens største fiende, bare en avbalansert sjel vil kunne le. Hans påstand var at all medfølelse måtte legges vekk, og hjertet skulle bedøves slik at forstanden fikk fritt spillerom. Da ville man oppdage at mange handlinger ble forvandlet fra alvor til spøk. Med forstand mente han fantasiens logiske tanke, ikke fornuftens logikk.

For Koestler (1964) var dette tankeskiftet avgjørende for om en opplevelse skulle bli komisk eller tragisk, og konklusjonen var at det er det emosjonelle klimaet som avgjør.

Humor som vi forstår og setter pris på, kan hvis vi har angst eller er stresset, virke som en sikkerhetsventil. Man skaper avstand til det ubehagelige. Samtidig avspeiler humor og spøk ofte noe som berører oss dypt emosjonelt (Eide og Eide 1996).

Wolfenstein (1978) foretok intervjuer av barn i alderen fire til 12 år for å finne ut hvilken type vitser de likte å fortelle. Utgangspunktet var Freuds perspektiv, og arbeidet ble dermed betraktet i en psykoanalytisk ramme. Hun ønsket å finne ut hvilken betydning humor har for barns utvikling, og hvordan den endres med alderen. Hennes hypotese var at et grunnleggende motiv i barns vitsing er deres ønske om å gjøre om en smertefull erfaring til en fornøylig. Hun sammenlignet historiene som barna ved forskjellig alder satte pris på, med de interesser og problemer som svarte til samme alder.

I dette materialet fant hun blant annet stor forandring i overgangen fra fem til seks år. Det viste seg at barn på dette alderstrinnet ble mer opptatt av ferdigproduserte vitser og brukte mindre improvisasjon. Dette relaterte hun til hemninger. I neste omgang ble barna mer opptatt av de intellektuelle vitsene. Hun observerte da at det skjedde en økning i de indirekte uttrykksmåtene i barnas vitser etter hvert som de gikk gjennom de forskjellige stadier av emosjonell, mental og moralsk utvikling. Dessuten har observasjoner vist at barn ler og spøker på alle områder som de mestrer, det kan være språk, ordspill, motoriske ferdigheter og/eller mellommenneskelige situasjoner (Levine 1980).

Humorens betydning manifesterer seg når barns evne til å vise sans for humor er en indikasjon på helse og frihet. I barndommen er lek en primær aktivitet, og den er vesentlig for barns normale utvikling. Dersom en blir avbrutt i sin utvikling av lekeferdigheter, kan en bli emosjonelt og intellektuelt skadet, og barn som ikke nyter humor eller lek kan derfor være skadet. Også voksne som mangler evnen til å le og sette pris på spøk, kan ha emosjonelle plager av alvorlig karakter (Levine 1980).

Å behandle vansker av denne kategori faller utenfor en lærers oppgave, men vi omgås barn som er aggressive, stresset og sliter emosjonelt, det er derfor verd å ta notis av McGhees og Chapmans (1980 s. 304) uttalelse i denne sammenheng: "It can only be concluded that laughter and humour appear to produce a better state of mental health than might have otherwise existed in those children who suffer from high levels of stress."

I skolen avdekkes stadig barn som har psykiske problemer av en eller annen karakter, og på bakgrunn av disse fakta, kan uttalelsen betraktes som et godt argument for å dyrke humor. Samtidig kan det synes som et poeng at vi som voksne ikke bare greier å bevare barnet i oss for å møte skolebarna, men også for vår egen del. En lekende og avslappet referanseramme vil ellers fremme humor blant barn, men som også Freud (1905/1994) var inne på, barn med høyt angst- eller stressnivå vil ikke makte å innta en humoristisk holdning. En spøk kan da i stedet virke destruktiv, og øke stresset (Levine 1980).

Humor synes altså å ha viss innflytelse på våre følelser. Usannsynlig er det derfor heller ikke at fenomenet med sitt vesen også vil kunne beskrives som en motiverende faktor i undervisningen. I neste avsnitt vil jeg derfor se nærmere på teorier om motivasjon, for å finne ut om humor kan ha mening og betydning i dette perspektiv.

5.3.1 Humor og motivasjon.

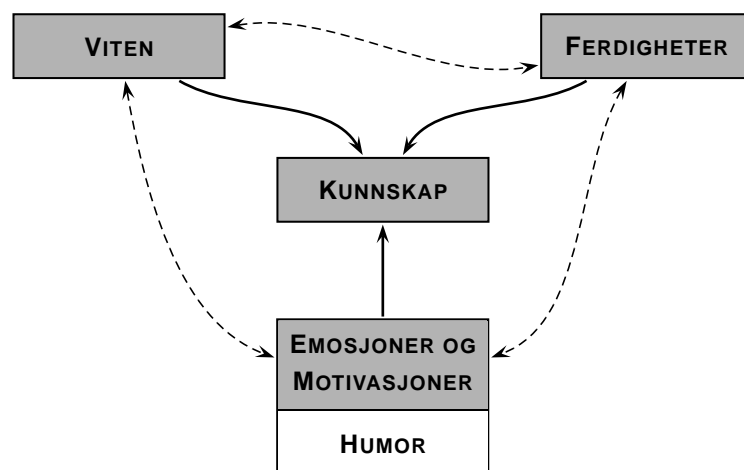
Sandven (1987) har skrevet om motivasjon og elevens muligheter til å overleve og gjøre framgang i skolesystemet, noe av hans tekst kan knyttes opp mot humor. Han sier:

”Muligheten til å oppleve noe spenningsfullt, noe nytt, noe engasjerende, noe estetisk eller følelsesmessig medrivende må i mange tilfelle antas å ligge bak våre handlingsdisposisjoner. Slike opplevelsesforventninger vil spille med, eller bringes til å spille med, også i det vi oppfatter som tradisjonelle læringssituasjoner” (Sandven 1987 s. 97).

Kort sagt betyr det at eleven skal rette sin motivasjonsstyrke eller handlingsdisposisjon mot skolefag og læring. Interessant i denne sammenheng blir det når Sandven (1987) legger til at fremgang etter all sannsynlighet er mer avhengig av helhetsopplevelse og helhetsreaksjon enn av prestasjonsdriv (Sandven 1987). Ut fra denne tanke trekker jeg den slutning at humor kan påvirke stemning eller opplevelse i undervisningssituasjonen og motivere til læring. Denne slutning fører meg til Frøyen (1998), ikke for å finne stoff om humor men om situasjonsbetinget læring. Hans beskrivelse av denne form for læring kan ut fra min forståelse relateres til humor og motivasjon.

Frøyen (1998) betrakter læringsprosessen som en interaksjon mellom person og situasjon. Alle ting eller hendelser som en elev kan komme i kontakt med på en fysiologisk eller psykisk måte, inngår da i situasjonen. Tar en bort disse, vil eleven likevel kunne bygge ut og endre sine kognitive strukturer, eller kort sagt - lære - fordi en bearbeider den lagrede kunnskap.

Som nevnt tidligere i oppgaven kan også humor oppleves selv om en ikke befinner seg i det sosiale rom og er psykisk til stede. Hvordan kan sammenhengen mellom humor, emosjoner og situasjonsbetinget læring da være? Frøyen skisserer en persons emosjoner og motivasjon som nært knyttet til ens kunnskap. Motivasjon omfatter energi og retning og kan forklares som en drivkraft for handling, og den retning den har/skal ha. Motiver som fungerer på lært grunnlag, er sekundære driv, og kan virke som insentiver for elever. Etter min oppfatning vil det si at positive læringssituasjoner kan gi motivasjonelle disposisjoner, som igjen kan fungere som insentiver for elever under læring.



Figur 1. Kunnskap og humor

I Frøyens (1998) kunnskapsbegrep inngår tre hovedkomponenter, se Figur 1 (fritt etter Frøyens figur 14 s. 62).

- Viten - som står for det å vite noe.
- Ferdigheter – som gjelder motoriske og andre typer ferdigheter.
- Motivasjon og emosjoner – står for er den verditilknytning vi gir vår viten og våre

Også ut fra denne modellen kan humor etter min forståelse ha betydning for læring, fordi den kan være et insentiv som gir læringen positiv verdi. Jeg synes Peters (1992) gir god støtte til

denne tanken. Han vurderer undervisningssituasjonen og tenker at når den når sitt høydepunkt utviskes forskjellen mellom lærer og elev. Han uttrykker: ”De store lærere er dem som kan lede en slik felles utforskning i samsvar med en forenet begeistring for den felles oppgaven. Dette er grunnen til at humor er så viktig som hjelpemiddel for læreren, for hvis folk ler, bryter de ut av de bånd som alder, kjønn og stilling legger på selvbildet” (Peters 1992 s. 124).

Spørsmålet er imidlertid hvorvidt humor direkte kan påvirke til læring og utvikling? Det kan synes sann når flere humorforskere hevder at humoren utfordrer vår kognitive evne, og kognitivistene er opptatt av indre motivasjon. De mener at barn er naturlig motiverte for å lære noe nytt, blant annet når de opplever noe som ikke passer med det en forventer eller har lært tidligere, forklart som kognitive konflikter. I forhold til den humoristiske evne er jeg nå ved noe av kjernen, nemlig det å oppdage uoverensstemmelser, overraskende elementer.

5.4 Humorens forhold til kognitiv evne og utvikling.

Kognitive humorteorier har svært ofte utgangspunkt i problemløsning, det vil si å kunne se inkongruensen, uoverensstemmelsene eller rett og slett det som ikke er sammenfallende (Søbstad 1990). Koestlers (1964) forklaring på inkongruensen er at to tanker som tidligere ikke har hatt noe meningsfull sammenheng, plutselig blir ansett å ha en felles faktor. Dette mønsteret beskrives som bisosiativt og er underliggende i humoren.

Teoriene om inkongruens er særlig vektlagt innenfor det kognitive området, det handler om evnen til å tenke. Begrepene intellektuell og kognitiv evne eller kompetanse vil for øvrig bli brukt om hverandre.

Gleden ved humor er avhengig av evnen til å forstå hva som er morsomt (Brodzinsky og Rightmyer 1980). Denne erkjennelsen har fått forskere til å spekulere på om humorreaksjoner kan forstås som et uttrykk for den enkeltes intellektuelle kapasitet. Humorforståelse vil da avhenge av individets utviklingsnivå, og det kognitive krav den enkelte stilles overfor. Og hvis alt ellers er som det skal, kan en forvente at en vil sette bare mer pris på humor etter som de kognitive kravene ved humorstimulien øker. Dette vil fortsette helt til det punkt hvor kravene overstiger vår kognitive evne. Sagt med andre ord, å sette pris på humor krever kognitivt arbeid, men som jeg nevnte under avsnittet humor og emosjoner, må en være mentalt utfordret dersom en skal oppleve noe som morsomt (Brodzinsky og Rightmyer 1980).

Historier eller vitser vi har hørt flere ganger, vil ut fra denne forklaringen ikke være noen utfordring og derfor heller ikke gi humoropplevelse. Ut fra Piaget (Søbstad 1990) blir det derfor et poeng å balansere ukjent stoff til gammelt og kjent stoff. Hans kognitive utviklingsteori har vært utgangspunkt for studier vedrørende humorforståelse sett i forhold til aldersforskjeller (McGhee 1979).

I de første leveårene vil barn oppfatte humor via syn og hørsel der disse inntrykkene ikke stemmer overens med hva som forventes. Piaget hevdet at utviklingen videre går i stadier, den skjer ikke gradvis. I toårsalderen når barnet har lært seg fantasilek, vil det gå gjennom flere stadier i sin humorutvikling. Vi vil finne variasjoner i alder for hvert stadium, men sekvensene vil være de samme for alle barn. Dessuten vil stadiene i humorutviklingen følge trenden i kognitiv utvikling generelt. Piagets forståelse av inkongruenshumor er skissert i fire perioder (McGhee 1979 s. 65 og 66). Jeg har valgt å se nærmere på de to siste stadiene da disse omhandler barn i skolepliktig alder:

Det tredje stadiet omfatter perioden tre til sju år. Denne preges av begrepsmessig inkongruens. Det vil si at ulike sider ved et begrep forandres, som det å skifte navn og gi nye navn. Endringer av ord, å lage nye ord og å rime med tøyseord, preger også denne perioden.

Det fjerde stadiet har tittelen: *Multiple Meanings, or the First Step toward Adult Humor*” (McGhee 1979 s. 76), og dreier seg om barn fra sju år og oppover. Som tittelen forklarer, nærmer barnet seg voksen humor. Gåter og vitser blir populære fordi det kan spilles på mangetydighet i ordene. De verbale innslagene i humoren blir fra nå av stadig viktigere.

McGhee er selv i tvil om en kan operere med stadier for oppfatning av inkongruens fordi humor kan være nonsens som ikke har noen løsning. Inkongruenshumor dreier seg for øvrig om en forventning om hvordan elementer forholder seg til hverandre. Når en mestrer dette, kan en oppdage hva som kolliderer eller ikke passer sammen. Kognitivt nivå vil her spille en viktig rolle, og spesielt lærere, men også voksne generelt må vokte seg for å stille for store krav til barns forståelse. Humoren kan oppleves som en trussel dersom den går over hodene på dem (Pien og Rothbart 1980).

Flere humorforskere viser interesse for den kognitive siden ved humoren, Bateson (1953) er en av dem. Han ble tidligere nevnt i forbindelse med humorens betydning i

mellommenneskelige relasjoner, men er også opptatt av humorens kognitive paradoksale sider; å se inkongruensen, Bateson forklarer dette som humorens paradigme/mønster. For å ta poengene må en kunne skifte oppfatning i forholdet ”figur-grunn”, og en vil forstå når bakgrunnen blir behandlet alvorlig. Begrepet ”figur-grunn” forklarer Rubin (Raaheim 1984) ved at figuren oppleves avgrenset og er i forgrunnen, mens grunnen er bakenforliggende og uten egne konturer. Det må altså til en omorganisering av elementer hvis vi skal oppleve humor, og det vil kreve en viss intellektuell evne (Bateson 1953). Den humoristiske innstilling som Freud var opptatt av og som ble omtalt under humor og emosjoner, er i vesentlig grad lik den Bateson beskriver som psykologisk ramme. De presenterer begge et skifte eller en omorganisering, den ene på det følelsesmessige plan, og den andre på det intellektuelle, og begge er ute etter samme effekt – nemlig humoropplevelse. Jeg mener å se at det til tider vil begge disse skiftene være nødvendige for å oppleve humor, til og med samtidig, men ikke alltid.

Ifølge inkongruensteorien er det tre faktorer som spiller inn i forhold til forståelse; persepsjon, intelligens og/eller ekspertise (Derks, Staley og Haselton 1998:143). Essensen i humoren blir at en må forholde seg til det som er motsetningsfullt. For barn betyr det at de gjennom humor kan finne løsninger på problematiske områder i livet. Dette viser noen av de mulighetene humor gir oss i pedagogisk og terapeutisk arbeid, hevder Søbstad (1995).

Sammenhengen mellom humorforståelse og intellektuell evne har vært gjenstand for mange studier, uten at noen har gitt den eksakte konklusjon. Flere er usikre på denne sammenhengen fordi det hersker en viss tvil om hvilke sider ved intellektet man har studert (Søbstad 1990). Samtidig påpekes det at det finnes en parallell mellom evnen til å sette pris på humor og kreativ problemløsning (Derks, Staley og Haselton 1998).

Jeg lar McGhee (1980) avrunde dette avsnittet og samtidig innlede det neste med sin påstand om at kreativitet er en kognitiv prosess. Han er ikke alene om dette perspektiv. Min kommentar er at humor synes å ha en sammenheng med en kognitiv evne, som igjen handler om kreativitet - i alle fall så langt en følger inkongruensteorien. Som en konsekvens blir det da nødvendig å se nærmere på kreativitetens betydning i humorsammenheng.

5.5 Humor og kreative faktorer.

Guildford (1967) knytter intelligensteori til kreativitet, og mener at kreativitet er en side ved menneskets intellekt. Ifølge ham preges vår tenkning av to grunnprosesser. Den divergente tanke, som er en assosiativ og intuitiv tanke som kan knyttes til kreativitet, og den konvergente tanke som er en logisk og analytisk tanke. Divergent tenkning betyr en evne til å finne ideer og nye løsninger. Denne evnen har alle mennesker, og den kan trenes opp.

Når Sjøbstad (1995) da slår fast at humor er en kreativ prosess og en kreativ handling, kan det virke løfterikt med tanke på læring og utvikling av kreative evner i skolen. Imidlertid hersker det noen uoverensstemmelser blant forskere om kreativitetens natur, og hvordan den skal måles.

Ziv (1989) er i sine teorier opptatt av å forstå hva som ligger i begrepet "kreativitet" når det forskes på forholdet mellom kreativitet og humor. Før ble kreativitet brukt om et sjeldent talent, og kreative personer ble antatt å kunne produsere noe verdifullt innen kunst eller vitenskap. Kreativitet som blir målt ved hjelp av tester, forholder seg imidlertid bare til det kognitive aspektet og ikke til et atferdsmessig produkt, ifølge Ziv. Personer som skårer høyt på kreativitetstestene er ikke nødvendigvis kreative på samme måte som forfattere og musikere. Og hvor står de humoristiske menneskene?

Å skape humor blir bedømt ut fra det enkle og innlysende kriteriet at det blir produsert noe som av andre blir vurdert som humoristisk. Denne forskningen viser da ikke til kreativitet på alle områder, men til kreativ tenkning, altså til kognitiv aktivitet. Det engelske språket viser imidlertid en sammenheng her, da det å skape, "to create" og det å være kreativ, "creative" er utledet av samme ordet. Flere forskere synes å tenke ut fra denne sammenhengen, men (McGhee 1980 s. 136) skiller mellom evnen til å nyte humor, og det å skape den. På en måte kan det synes som om han deler kreativitet i flere nivå når han beskriver den kreative evne:

"Gaining the initial insight into relationships involved in a humorous episode, however, is considerable more difficult than merely recognizing those relationships when encountered through some external source. In this sense, humour is similar to other areas of thought. That is, great discoveries and innovative ideas are easily understood once they are organized and developed, but the difficulty lies in the initial of those ideas. It is here that the truly creative individuals stands out".

Innenfor det kreative feltet er det tre områder - humor, kunst og forskning - som Koestler (1964) karakteriserer som nært beslektet med hverandre og uten tydelige grenser. Det logiske mønsteret i den kreative prosessen skal være det samme for alle tre områdene. Han framholder at kreativitet handler om at forskjellige betydningsplan møtes, det vil si å assosiere en situasjon eller en hendelse i to vanligvis uforenlige kontekster på samme tid. Dette emnet ble berørt også i forrige avsnitt om kognitiv evne og inkongruens.

Koestler (1964) beskriver ellers kreativitet som en frigjøringsprosess, der mennesket kan nå høyere nivå i mental utvikling. Det kan likevel se ut som om kreativiteten ikke kommer uten betingelser. Vårt følelsesliv spiller med i denne prosessen. Innen den humanistiske psykologi og didaktikk defineres nemlig kreativitet som en holdning knyttet til intellekt og følelser. Denne holdningen betyr at en tør å tenke nytt og handle ut fra denne tanken. Det hevdes også her at kreative personer utnytter både den divergente og konvergente tanke, og at følsomhet er en viktig forutsetning, da det intuitive og irrasjonelle er nært forbundet med følelseslivet. Kreativiteten gis for øvrig gode vekstvilkår når en har kontakt med sitt eget følelsesliv (Hiim og Hippe 1998).

Ut fra hermeneutisk metode blir det interessant å se perspektivene om kreativitet i en spiralbevegelse, for å få en sammenheng som gir mening og forståelse mellom elementene humor, følelser og intellekt, og for å få et helhetlig bilde.

I første omgang bringes tankene tilbake til humor og emosjoner, der det kom fram at bare en avbalansert sjel kan oppleve humor, men at humor også setter følelser i sving. Det neste perspektivet tar for seg kreativitet som en frigjøringsprosess, der menneskets mentale utvikling påvirkes. Humor karakteriseres som en kreativ prosess og handling, og kan da både påvirke til mer kreativitet og til frigjøringsprosess. Det vil igjen si at det å drive kreativt arbeid - som å skape humor og kunst - påvirker både følelser og intellekt og til mer kreativitet. Det skjer en frigjøringsprosess både på det mentale, kreative og emosjonelle felt. Når en da føyer til Vygotskys teori (Bråten 1996) om at høyere psykologiske prosesser blir mediert av sosial aktivitet, er alle humorens vesentlige elementer, som oppgaven presenterer, involvert i disse tankene. Kort sagt står alle elementer i relasjon til hverandre.

I skolesammenheng er disse tankene spennende, fordi det kan bety at humor kan ha innvirkning på elevens dannelse. Med tanke på den enkeltes utrustning på dette felt, så er en

nok like forskjellige her som på andre områder, men kreativitet kan som sagt øves opp, ifølge Guildford (1967).

McGhee (1980) står for en oppsummering av dette avsnittet når han sier at forskere støtter tanken på at en generell kreativ evne øker evnen til å skape humor. Kreative barn tar oftere humorinitiativ, verdsetter sansen for humor mer enn mindre kreative barn, og har generelt sett en mer lekende holdning i sin omgang med andre. Det er også tegn som tyder på at kreative barn forstår og setter mer pris på andres humorinitiativ. Disse barna viser også mer nysgjerrighet for sine omgivelser og har en spesiell interesse for fantasi. Typisk er at de går inn og ut av rammene, og kan ta flere perspektiv. En stund er de i alvorlige, for i neste øyeblikk å innta en lekende holdning.

Det kan tenkes at tidlig fantasilek kan fostre kreativitet, og at barnet senere i sin kreative utvikling finner sitt eget spesielle område å satse på. Skolen har sånn sett en oppgave med å følge opp og stimulere denne kreative utviklingen. ”Å møte barns lekende holdning med anerkjennelse, vil ikke bare støtte opp under barns muligheter til å glede seg, men også på sikt bidra til en mer kreativ og fleksibel problemløsningsevne,” hevder Bae (1987:79). Og nettopp denne lekende holdningen viser seg som sentral i forhold til humor i det hele tatt.

Med dette avsnittet er de forskjellige elementene jeg holder for vesentlige, presentert; sosiale, emosjonelle, kognitive og kreative. Ut fra hermeneutisk metode danner disse delene et helhetlig bilde av humor, samtidig som dette bildet kan forstås ut fra delene. Slik virker også humoren. Den opptrer sjelden eller aldri bare kognitivt eller sosialt, de fire kategoriene må derfor sees i en sammenheng selv om de også kan beskrives hver for seg. I tillegg må en regne med humor som en forsterkende ingrediens i miljøet ved at det rett og slett skapes en vennlig og munter atmosfære. (Davies og Apter 1980). Og humoren viser seg med sin mangfoldighet, enten den lever her eller der – den er forholdsvis stabil - til tross for sine stadige overraskende vendinger og sin stadige utvikling i forhold til tiden vi lever i (Søbstad 1995).

Elementene ved humoren som er beskrevet her, kan knyttes opp mot elevens læring og utvikling til et helt menneske og dermed også til danningen. I kommende avsnitt vil jeg forklare disse tankene nærmere ved å knytte to betydningsfulle læringsteoretikers bidrag til dette aspektet.

5.6 Humor, læring og utvikling. En analyse med bakgrunn i (hovedsakelig) Meads og Vygotskys læringsteorier.

Innen anerkjent humorlitteratur finnes det så langt jeg har registrert, ikke bidrag fra Mead og Vygotsky. Imidlertid har begge i sine teorier drøftet områder som kan kobles opp mot humorens elementer og bidra til elevens dannelse.

Sentralt hos begge står lek og læring. Vygotsky (Dale 1996) beskriver leken som den ledende utviklingskilden i førskolealder, og mener at den gode skole makter å utvikle denne kilden videre. Poenget er å finne forholdet mellom forløpet i barnets utvikling, og de mulighetene leken gir. Det samme gjelder for undervisningen. En må bestemme forholdet mellom undervisning som den ytre prosess, og den indre utviklingsprosess den legger til rette for.

I den psykiske utvikling har både leken og undervisningen funksjoner som må ses i lys av et av Vygotskis hovedbegrep: sonen for den nærmeste utvikling. Begrepet viser til det nivå eleven er på når han/hun makter å løse oppgaver i en samarbeidssituasjon med en mer kompetent. Dette vil eleven senere være i stand til å utføre alene. ”Lekens og undervisningens læreprosess er god dersom den går forut for barnets utvikling og vekker en rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utvikling” (Dale 1996 s. 54 og 55).

Skolens undervisning skal ut fra denne tanken rette seg mot det som er i utvikling, ikke mot det som allerede er oppnådd. Det er først når undervisningen realiserer potensialet at den får betydning for barnets intellektuelle utvikling (Dysthe og Igland 2001).

Et annet betydningsfullt moment ved leken som Vygotsky framhever er at den fremmer subjektets vilje. Barnet lærer å leke med sosiale betydninger, handlinger og forklæringer, selv i det voksne liv er dette et godt moment. Slik forklares leken som en utviklingskilde. Undervisningen kan følge opp denne utviklingen ved å sørge for en indre fortsettelse av leken. Når elevens bevissthet blir frigjort, vil språket bli en forlengelse av lekens funksjon. På den måten blir språket et betydningsfullt sosialt og kognitivt redskap fordi den mest stimulerende læring foregår i relasjon til andre, og da en kompetent annen (Dale 1996).

I forhold til ”sonen for den nærmeste utvikling”, framholdt Vygotsky et annet viktig metodisk prinsipp, nemlig å tilrettelegge for mediert læring. Jeg vil kort forklare hva som ligger i det.

Mediering eller formidling blir brukt om alle typer redskap eller verktøy. I et sosiokulturelt læringsperspektiv betyr det de intellektuelle og praktiske ressurser en har tilgang til, for å forstå omverdenen og for å handle. I slike situasjoner vil innsikt og gamle erfaringer være viktige komponenter, og kommunikasjon og interaksjon står sentralt.

I forholdet lærer og elev vektlegges dialogen, og språket får igjen en sentral posisjon i læreprosessen, ikke bare som middel, men også for at læring og tenkning skjer. Vi bruker språket for å tenke for oss selv, for å forstå andre, og for å uttrykke det vi forstår til andre. Vygotsky understrekte også språkets doble funksjon, ved å hevde at alle høyere funksjoner i barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale plan og så på det indre plan (Dysthe 2001).

Med utgangspunkt i humor som lek, og da gjerne som lek med ord og tanker, skulle mulighetene ligge der for å videreutvikle både leken, humoren og språket. Humor er ikke nødvendigvis en verbal aktivitet, men ofte er den det. Dessuten har forskere vist at humor kan angå den kognitive evne, da vil humor som en ytre sosial aktivitet i samhandling med lærer eller andre, påvirke indre kognitive prosesser og kunne trekke eleven videre. Dialogen og språket blir sentrale elementer med sin humoristiske retning, og tanken jobber videre på det indre plan. Øzerk (1996) har bidratt med litteratur om språk og kommunikasjon som også er interessant i denne sammenheng.

Han forklarer språket som det viktigste redskap for kommunikasjon. Handlinger en utfører med ord, beskrives som språklige handlinger, og en forutsetning for å kunne dele våre tanker med andre, er å språkliggjøre tankene våre. Øzerk refererer også til Vygotsky som mente at språket er tenkningens sosiale redskap, der ord defineres som meningsbærende enheter, og ordlæring forutsetter en forutgående innlæring av begreper. Denne innlæringen karakteriseres som den største utfordring i barns språklige utvikling fordi begreper er sentrale meningsbærende redskaper i vårt språklige repertoar.

Jeg velger å la Frøyen (1998) forklare dette mer utførlig. Han karakteriserer begreper som klasseordnet viten, plassert på nivået over forestillinger i et vitenhierarki. Til forestillinger er det knyttet en bestemt mening eller bilde til ordet, og i forhold til begreper må en lære å kjenne likheter og ulikheter mellom medlemmer av samme klasse. Jeg vil i det følgende

avsnitt forsøke å knytte disse forskjellige tankene om lek, språk og kommunikasjon til humor, læring og utvikling.

Humoraktivitet eller humoristisk språklig handling i form av lek med ord og begreper må ut fra Vygotskys teori (Øzerk 1996) kunne forklares som utfordringer både sosialt og intellektuelt. Ved å bruke den kreative evne kan en leke med ord og begreper som en har innhold på og forståelse av. Mangler i begrepsdanningen vil kunne berøve elever for humoropplevelse og følelse av mestring. Med andre ord skulle registeret for lek og humorhandling øke i takt med elevens utvikling av forestillinger og begreper fordi dette er en viktig del av vår tenkning. Språket hjelper oss til å kommunisere våre tanker med andre, og slik sett viser det at verbal humor kan ha betydning for språkutvikling - og omvendt - og at humor kan bidra til elevens læring og utvikling også ut fra et sosialt og språklig perspektiv.

Sentralt i Vygotskys språksyn (Øzerk 1996) er at språk og tenkning er uatskillelige, og at barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle for barnets språklige utvikling. Når barna jobber aktivt med å finne løsninger på problemer, utvikles begreper. Dette er en aktiv prosess som skjer ut fra det intellektuelle nivå barn befinner seg på. Det betyr også at bruk av ordene som funksjonelle redskaper er nødvendig så vel for begrepsdanning som for tenkning i begreper. Erfaringer barnet gjør i språklig samhandling, lek, arbeid og fellesaktiviteter i et aksepterende og inkluderende miljø blir derfor viktig.

Mead (1998) har også presentert teorier om språk, lek og utvikling. Han hevdet at lek er en av tre generelle former for menneskelig aktivitet - de to andre er arbeid og kunst. De tre områdene overlapper hverandre, derfor kan både arbeid og kunst gå over i lek. Leken skiller seg imidlertid fra de andre aktivitetene ved sin absolutte spontanitet.

Den var et naturlig utgangspunkt for læring og utdanning, og lekeaktivitetene måtte utnyttes. Lek er, ifølge ham, preget av spontanitet og fravær av mål-middel tenkning og tar dermed vare på den naturlige læringen. Mead framholdt at det måtte legges til rette for lek og dermed læring i forhold til både natur, samhandlings- og samfunnsprosesser. Dette var viktig fordi læring er mer enn vanemessige handlinger, og det å motta informasjon.

I et demokratisk samfunn skulle læring innebære refleksive læringsprosesser, som avler kunnskap oppbygd som kompetanse for problemløsning. Kjernen i slike prosesser lå i

samhandling, og i det å kunne ta den andres perspektiv. Læreren må kunne sette seg inn i elevens perspektiv, som eleven må ta lærerens. Dette ble betraktet som en mental ordning for å komme på innsiden av den annen. I det ligger å sette seg inn i den annens holdning og gripe meningen med de gester og symboler som tenkningen benytter seg av. For Mead (1998) var dette intelligens i sin grunn-natur og en sosial aktivitet. Begrepet som blir brukt i denne sammenheng er "taking the role of the other".

Ut fra Lamers (1997) tolkning av begrepet, er rolletaking en kontinuerlig og gradvis prosess som begynner i småbarnsalderen, og som utvikler seg fra en ubevisst til en bevisst handling for å mestre samhandling med andre. Rolletaking får betydning for barnet fordi det med denne handlingen får innsikt og forståelse for andre likeså vel som for seg selv.

Rolleleken står sentralt når en skal lære å ta den andres perspektiv og kunne skifte perspektiv. Denne type lek defineres som sosial og blir grunnleggende viktig for barnets sosialisering og i forhold til utviklingen av selvet. For å kunne leke vil den enkeltes evne til perspektivtagning, perspektivskifte, kommunikasjon og bearbeiding av informasjon framstå som vesentlig. Det framgår ellers av litteraturen at perspektivtagning virker betydningsfullt for barnets utvikling ikke bare sosialt, men også emosjonelt, kognitivt og med det også kreativt (Mead 1997, Vaage 2001).

Jeg har tidligere nevnt at i forhold til humor er det viktig å kunne skifte perspektiv for å ta poenget og oppleve humor (Bateson 1953). I dette perspektiv synes rolleleken som en nødvendig erfaring for å oppleve humor.

Mead (1997) trakk for øvrig tanken om rollelek enda litt lenger. Han mente at det i læreprosessen også kunne være nyttig å ta tingenes eller dyrenes perspektiv. Her møtte han imidlertid motbør for sine tanker. Kritikere hevdet at det vil være umulig å komme på innsiden og være to steder samtidig, dessuten har ikke døde ting perspektiv. Meads svar var at en ikke faller sammen med den annen eller det andre, en plasserer seg i den annens eller det andres sted i tanken. Tingene og dyrene blir da fortsatt subjekter, men gjenstand for symbolsk manipulering i et mentalt felt. Min tanke er at i skolen kan denne type perspektivtagning gi muligheter for en del humoristiske vinklinger, som kanskje kan bidra til fantasifulle løsninger, påvirkning og bevisstgjøring av kreative evner.

Perspektivtagning er ellers en vesentlig funksjon i kommunikasjon. Bare når en deltaker kan ta den annens perspektiv, foregripe den annens reaksjon i sitt eget mentale felt og dette blir vellykket, kan en oppnå god kommunikasjon. Betingelsen er et gjensidig utfyllende forhold mellom de to deltakerne (Mead 1997). Humor kan også fremme gjensidighet mellom deltakere, ifølge Bae (1987). Hun er av den oppfatning at det å gå inn i spøken med barna kan gi forløsende situasjoner, og disse interaksjonene vil gi barna bekreftelse på deres humoristiske side. Følgende uttalelse beskriver hennes klare oppfatning av dette forhold: ”Å møte barns lekende holdning med anerkjennelse, vil ikke bare støtte opp under barns muligheter til å glede seg, men på sikt også bidra til en mer kreativ og fleksibel problemløsningsevne” (Bae 1987:79).

Anerkjennelse forutsettes å være dialektisk til erkjennelse, som betyr at en må forstå og vite noe om det som skal anerkjennes. Det dreier seg om en generell holdning av likeverd og respekt. Anerkjennelse gir dessuten rom for å være forskjellige og for å vise nærhet og innlevelse. Opplevelser i relasjon må forstås i lys av våre grunnleggende og motstridende behov for både avgrensning og tilknytning (Bae 1992). Og når vi ler sammen utviskes forskjellene på høy og lav, vi blir jevnbyrdige, og vi danner fellesskap. Karnevalet fungerte på denne måten i middelalderen, en så verden med nye øyne. Slik kan også humoren betraktes og virke (Bakhtin 1991).

Et annet av Meads begrep som kan være sentralt i forbindelse med humor er; ”den generaliserte andre”. Dette uttrykket dreier seg om respons fra omgivelsene og har betydning for utviklingen av selvet og selvbevisstheten. Denne sosiale prosess påvirker en mental prosess i barnet, derav oppstår tanken, atferden reguleres og det individuelle og sosiale selvet utvikles. Den mentale prosessen har utviklet seg i den sosiale prosessen som den er en del av (Mead 1997, Vaage 2001).

Humorrespons - og kanskje til og med mangel på humorrespons – kan kanskje påvirkning til refleksjon og selvutvikling? Bergson (1993) var opptatt av latterens ettertanke. Var det mulig å lære noe av den? I den grad en makter å være refleksiv og åpen i forhold til humorrespons, vil jeg med bakgrunn i Meads teori om den generaliserte andre hevde at svaret er ja. En lærer om seg selv gjennom andres reaksjoner på egne handlinger, eller sagt ut fra Dewey og Meads pragmatismetanker; interaksjonen, dvs. samhandlingen, er utgangspunktet for sosial handling, og intersubjektivitet konstituerer subjektivitet (Vaage 2001).

I regelleken vil eleven kunne fortsette sin selvutvikling. (Mead 1997) var av den oppfatning at i denne form for lek eller rettere sagt spill, lærer en å mestre strukturerte sosiale situasjoner for her er regler som organiserer aktiviteten. Lek og humor derimot er preget av spontanitet og frihet. Det stilles noen krav for å få med seg humoropplevelser og erfaring, men det eksisterer ingen klare regler.

Ved deltaking i spill lærer eleven seg handlingskoordinering, ikke bare å organisere og kontrollere sine handlinger, men også å manipulere og skape nye regler. Dessuten handler det om å tilpasse egen atferd til andres atferd i forskjellige sosiale grupper. Jeg har sammenlignet rolleleken med humoraktivitet på grunn av perspektivtagning og bearbeiding i det mentale felt, men eksisterer det noen forbindelse mellom humor og regellek?

Wittgesteins språkfilosofi (Dale 1999) gir en plausibel forklaring. Der kommer det fram at språkets liv krever samspill mellom tegn og anvendelse. Dette kalles språkspill. Å tale i språket er å delta i en aktivitet, en livsform. I denne praksisen brukes regler som er avgjørende for spillets fortsettelse, og heri ligger et kreativt moment. I humorsammenheng hvor en ofte snur opp ned på saker og ting, kan en spille med ord og regler for språk som en kjenner og dermed få fram nye og overraskende sammenhenger. Selvsagt vil en kunne diskutere om dette er et spill eller en lek, men kanskje er det begge deler?

Wittgestein sammenligner videre språkspill med ballspill som har sine egne regler, men hvor det også kan forekomme skifte i regler undervegs. Slik er det også med språkspill, en har mulighet til å skape nye - eller reorganisere. Denne evnen til å skape betydninger er et avansert og komplisert språkspill som beskrives som estetisk praksis. Estetisk praksis kan læres i en ikke-estetisk kontekst dvs. i hverdagslige sammenhenger, og er knyttet til våre emosjoner. Vi lærer å se gester, holdninger, minespill, kroppsholdning osv. i sammenheng med hendelsesforløp (Dale 1999).

Språkspill er altså en livsform, som kan gi estetisk praksis. Humor blir også betraktet som en livsform. I BFD (1996:55) heter det: "Humor er en væremåte, en livsform som er et mål i seg selv. Ikke minst i det humoristiske samspillet med andre er det lett å erkjenne dette.

Språkspill og humor synes dermed som like aktiviteter i forhold til estetisk praksis. Praksisbegrepet ivaretar det individuelle ved å vektlegge det spontane og umiddelbare i

reaksjonen, dette er kjennetegnet for ”her-og-nå-situasjoner” som preger humor-aktiviteter og som ble omtalt i avsnittet 5.1 Humor og lek. Estetisk praksis vil bli omtalt nærmere i kapittelet om humor, danning og læreplan.

Her i dette avsnittet om humor, læring og utvikling er sosiale handlinger og språk tillagt stor betydning, og når jeg nå sier noen få ord om kunnskap, er det fordi det kan være et naturlig resultat av lek, spill og språk, og samtidig kan det knyttes til humor.

Vygotsky (Dysthe 2001) mente nemlig at også kunnskap blir konstruert i samhandling og i en kontekst, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Han stod for et sosiokulturelt perspektiv på læring, som da er situert og kontekstuell. Det betyr ikke at den er avgrenset til situasjonen, for ved hjelp av språk kan den løftes ut av situasjonen, og samtalen blir på den måten prosess for læring. Frøyen (1998, omtalt i avsnittet om humor og motivasjon) ser også læring i dette perspektiv, og i forhold til humor ligger mulighetene i språket og samhandlingen..

En kort oppsummering og sammenligning av humor og læring blir da: Begge kan være situerte, grunnleggende sosiale, medierte, og de oppstår i et kulturfellesskap der språket er sentralt.

Med bakgrunn i teorier av Vygotsky (Bråten 1996) Mead (1997, 1998) har jeg i dette punktet beskrevet og forklart sosiale handlinger som lek, spill, og språk og prøvd å løfte fram utviklingsmuligheter som ligger der. Videre har jeg knyttet disse til humoraktiviteter, opplevelser og erfaringer for å kommentere humorens betydning for elevens læring og utvikling.

Dewey (Vaage 2001) kaller læreprosessene jeg har omtalt for edukative prosesser eller dannelsesprosesser, og mener de er viktige for vår dømmekraft. Humor kan slik sett relateres til danning, men hvordan stiller det seg med lærerens muligheter i forhold til fenomenet humor?

6.0 HUMOR SOM PRAKTISK PEDAGOGISK VIRKEMIDDEL.

I de to forrige kapitlene har jeg ved hjelp av historiske kilder og relevant faglitteratur beskrevet og forklart humor i historisk perspektiv og ut fra dagens tanker. Jeg har også gått i dybden på fenomenet for å kunne uttale meg om humorens egenverdi, men også om dens mening og betydning for elevers læring og utvikling.

I et didaktisk perspektiv må en kunne beskrive den delen av oppgaven som er presentert til nå, som både et hva og et hvorfor. Det har ikke vært et mål å legge fram et didaktisk opplegg, men når det er sagt, synes det rimelig også å si noe om hvordan humor kan inngå i undervisningen. Spesielt fordi oppgaven også drøfter humor i forhold til læreplan. Samtidig synes det naturlig å vise til realistiske muligheter med hensyn til humor i undervisningen. Hvilke rammer ligger her, og hvordan er lærerens muligheter dersom humor skulle få plass i en ny læreplan?

En del av humorlitteraturen viser til barn i terapi. Mye som er skrevet her, har imidlertid fått et mer generelt preg, fordi det synes å angå alle barn og/eller voksne. Jeg har ikke sett noen grunn til å gjøre det annerledes, og støtter meg til Bateson (1953). Han mener at humor i terapi bare er en spesialisert versjon av det som etter alt og dømme foregår mellom oss hele tiden i hverdagen. Levine (1980 s. 277) er av samme oppfatning, han sier: "The kinds and conditions of clinical situations in which humour may be helpful are basically no different from those we find in everyday life".

Mine arbeidsoppgaver handler ikke om terapi. Men hverdagen byr på mange utfordringer i forhold til barn som sliter, og humorsituasjoner har vist seg som en god mulighet til å nærme seg eleven, bli kjent og bygge opp tillit. For øvrig velger jeg å bruke begrepet elev så langt det er naturlig, og barn hvis det er mer passende for teksten.

6.1 Lærerens muligheter.

Bae (1987) mener at pedagogene må være oppmerksomme på at de ikke dreper humoren i iveren etter å oppdra og lære barn. Hun har først og fremst gjort sine observasjoner i barnehager. Hennes synspunkter på humor som legges fram, er i mine øyne like aktuelle for lærere, spesielt med tanke på seksåringene som nå går i skolen. Mange barn i skolealder kan ikke la være å fortelle vitser eller historier som er spesielt morsomme (McGhee 1979).

Å gå inn i spøken med barna, vil kunne gi forløsende situasjoner, og disse interaksjonene vil gi barna bekreftelse på deres humoristiske side. Dersom lærere i enhver situasjon skal benytte seg av muligheten til å informere eller lære barna nye begreper, vil humoren få dårlig grobunn (Bae 1987). For læreren handler det om å "forhandle" med seg selv. Skal den pedagogiske og omtenkssomme eller den spontane følelsen få slippe til? Som tidligere nevnt utelukker disse hverandre. Blir en for tankefull, vil humoren forsvinne. En må være "spontaneous-thoughtful", dvs. finne balansen mellom det omtenkssomme og spontane hvis en vil støtte opp om humoristisk atferd (Fry 1968 s. 8). For Freud (1905/1994) er det et "økonomisk" spørsmål at læreren på grunn av den humoristiske lystfølelsen slipper til sine oppsparte følelser.

I tidligere avsnitt har jeg beskrevet at humoren handler om spontanitet. Når en står i undervisningssituasjonen er den selvreflekterte læreren klar over sine sårbarheter i forhold til humor som kan dukke opp. En må for eksempel kjenne sine egne toleransegrenser, hvor raus en er, og hva en ikke kan akseptere. Bruk av humor handler om respekt overfor hverandre, som vår kommunikasjon eller møter i skolen for øvrig.

En kollega fortalte for en tid tilbake historien om 99 apekatter i jungelen til sin klasse på 1. trinn (den gang 2.). Umiddelbart etterpå sier hun: "Jeg vet et sted der det er 24 apekatter." En av jentene rekker hånden i været og repliserer: "Det vet jeg og. Der er 24 apekatter og en gorilla". Min kollega var ikke sårbar, hun viser fortsatt god takhøyde, samtidig som hun vet å sette grenser.

Å møte elever med en humoristisk innstilling demonstrerer indre trygghet og mestring, mener Redl og Wineman (Levine 1980), spesielt gjelder dette overfor de som sliter. Det finnes flere momenter som har betydning for barnet i slike sammenhenger: Humorresponsen kan gi barnet mulighet til å bli "berget" fra skyld og frykt som kan være i ferd med å ta overhånd i atferden, barnet taper ikke ansikt, og til sist vil humoren bidra til å løse opp de intense følelsene som kan true med å få overtak.

Den humor som det refereres til her, var av typen erting og godmodig spøk. Om denne form for humor heter det: "(...) playful teasing is a form of humour that is difficult to block, if it is ever desirable to do so. For the child a gentle teasing remark may be his/her way of expressing growing sense of intimacy and trust" (Levine 1980 s. 275). Levine mener for øvrig at læreren må være klar over hensikten med humoren, og han gir forslag til bruk av humor i

klinisk arbeid. Noen av disse er relevante i skolesammenheng og er listet opp her. Spøk og vittige bemerkninger passer når hensikten er:

- å redusere elevens spenning eller angst
- å skape en nærmere relasjon
- å dramatisere et poeng som er vanskelig å formidle direkte
- å fremme et mer lekende og mindre alvorlig klima
- å vise empatisk forståelse for barnets bekymringer.

Vygotskys og Meads teorier ble lagt fram under punkt 5.6 Humor, læring og utvikling. Her blir læring og tenkning betraktet i sosial sammenheng, utgangspunktet er at mental aktivitet involverer sosial samhandling. Når læring er situasjonsbetinget, oppstår kunnskap som et produkt av personer, det miljøet og den situasjonen den oppstår i.

Frøyen (1998 s. 56) sier videre: ”Sentralt innenfor denne retningen er det man kaller ”cultural tools”, dvs. kulturelle redskaper som en agent/den som overfører i en formidlingsprosess.” Han legger til at det ikke er utelukkende snakk om kulturelle redskaper som materielle ting, men også språket og holdninger fungerer slik. Her ligger etter alt å dømme en stor del av lærerens mulighet til samarbeid om og påvirkning til humoristisk atferd.

Samarbeidsformen som Vygotsky (Dale 1996) beskriver, er et pedagogisk møte mellom lærer og elev der begge tilfører den felles sosiale situasjonen aktivitet og kreativitet. Dette dreier seg om den nærmeste utviklingssonen, å se eleven som den hun/han har mulighet til å bli.

I forlengelsen av denne teorien, ligger Baes (1987) tanker om humorens muligheter til å bygge gode relasjoner ved å vise anerkjennelse og gjensidighet, og dermed sette kvalitet på samspillet. Tiller (1995) støtter denne tanken og beskriver dem som didaktiske møter. Han mener at den gode skole og læringssituasjonen er avhengig av disse møtene. En god lærer må dessuten kunne improvisere. Timen skal være planlagt, men samtidig ha rom for elevers kreative tanker og overraskende innspill. Dette krever planlegging, der læreren må ta i bruk et vidt egenskapsregister.

En skole med kvalitetsstempel er i tillegg fleksibel i sin holdning, kan fange elevens interesse og etablere det gode didaktiske møte. Det er dette det handler om når en ønsker at humoren

skal spire og gro – en lekende og fleksibel holdning. Være parat til å møte spontane situasjoner for å oppleve humoren her-og-nå, det kreative kommer intuitivt og umiddelbart, det er ubevisst til stede og viser seg ofte som en overraskelse, også for en selv. Det er viktig at skolen gir eleven anledning til å erfare sin egen kreativitet. Samtidig handler det om dialog og språkutvikling (Dale 1996). Når en er bevisst disse sammenhengene, kan en legge til rette for læring og utvikling i forhold til kreativitet og humor. Mye vil da avhenge av lærerens evne til å innta en lekende eller humoristisk innstilling.

Jeg har enda til gode å møte noen som selv mener de ikke har denne evnen, men ifølge Freud, (1994) er ikke alle i stand til å innta en humoristisk holdning, han kommenterte: ”Det er en dyrebar og sjelden begavelse, og mange mangler til og med evnen til å nyte den humoristiske lystfølelse når den blir formidlet til dem” (1994 s. 213). Det kan tenkes, men Søbstad har en annen oppfatning som kommer til uttrykk i neste avsnitt. Mest interessant er det i forhold til problemstillingen å finne ut hvorvidt humor er en egenskap som kan utvikles på lik linje med våre andre evner og egenskaper som inngår i danningen. Skal humor ha en plass i læreplanen, må en vite at det er en evne eller ferdighet som er betydningsfull og som kan dyrkes og utvikles.

6.2 Humor som egenskap og ferdighet.

I humorlitteraturen jeg har tatt for meg skilles det sjelden mellom humor som egenskap og humor som ferdighet, grenseoppgangene er uklare. Tidligere i oppgaven nevnte jeg McGhee (1980) som skiller mellom evne til å nyte humor og til å skape den. De som skaper humoren er mer kreative, ifølge ham. I oppgaven velger jeg å ikke skille mellom egenskap og ferdighet, men tenker selv at en er født med visse egenskaper som kan utvikles til ferdigheter på et visst nivå, alt etter talent og de muligheter som ligger i omgivelsene. Jeg vil for øvrig komme tilbake til dette tema i forbindelse med Frøyens kunnskapsbegrep (1998).

Å være humorist og å ha sans for humor blir altså definert noe forskjellig. Lyrikeren Jonsen uttrykker at en bare kan kalle seg humorist dersom en har en egenskap som er så framtreddende at den får alle ens tanker og evner til å gå i én retning. Allport (Søbstad 1995) derimot hevder at humor er vår evne til å le av oss selv, og det vi er glad i, og likevel kan vi beholde den gode følelsen for det vi ler av. For Kierkegaards (Schousboe 1925 s. 62) del betraktet han humor som grunnstemning i temperament, dvs. en karaktereiendommelighet ”(...) en stadig

klangfarve i det personlige stemningsliv". Han påpekte at karaktereiendommeligheten var ulikt fordelt, men sa lite om mulighetene for læring og utvikling av evnen, så langt jeg har oppfattet.

Humor er i alle fall typisk for mennesket og i tillegg noe dypt menneskelig, uten at en er et latterlig vesen av den grunn. I utgangspunktet er det også noe alle har, og begrunnelsen er at en er disponert for smil og latter. Dette kommer så til uttrykk i samspill med andre (Søbstad 1995). Svebak (2003) uttaler at det er en del av vår personlighet, og en meget viktig personlig egenskap i samspillet mellom mennesker. Samtidig er det en alminnelig oppfatning blant forskere at menneskene er forskjellige med hensyn til hvor utpreget egenskapen er. Det slås fast at humor en tydelig sosial ferdighet, men som Svebak hevder, ingen sosiale ferdigheter kommer av seg selv. Evnene må stimuleres for å utvikles. Den humoristiske evnen har imidlertid så stor betydning i sosial kontekst at det er naturlig å betrakte den som del av den sosiale kompetansen. Lamer (1997) er en av dem som har vært opptatt av dette temaet. Det neste avsnittet handler om det.

6.3 Humor som del av barns sosiale kompetanse.

Sosial kompetanse er blitt et moteord med et mangetydig innhold. Lamer (1997) har en helhetlig tilnærming på begrepet, og mener at det dreier seg om evnen til å lykkes i å omgås andre mennesker; hvordan en takler forskjellige utfordringer i det sosiale liv. Å øve opp denne evnen må kunne betraktes som viktig både ut fra et samfunnsperspektiv, et pedagogisk, spesialpedagogisk og forebyggende perspektiv. En er enige om at dette arbeidet må fremmes når barna er små. I pedagogisk sammenheng må det bli i barnehagen, imidlertid vil ikke et arbeid av denne type være "unnagjort" når barna begynner på skolen. Der kan det være aktuelt å begynne fra starten igjen, spesielt med tanke på de barna som ikke har gått i barnehage, men det vil også være et spørsmål om å videreutvikle eller "reparere" denne ferdigheten.

Med et livsløps- og kompetanseperspektiv på skolegangen vil det dukke opp nye muligheter for den eller de som ikke lyktes i starten. I dette ressursorienterte perspektivet er selvet alltid undervegs, og med et slikt utgangspunkt tenker en seg at når barnets kompetanse bygges opp på et område, vil også dets selvoppfattede kompetanse påvirkes. Selvet bygges altså på nytt rundt ny kompetanse.

Lamers (1997) utgangspunkt for å beskrive sosial kompetanse er foruten en kompetanse-tilnærming; et sosialkognitivt, et utviklingspsykologisk og et kontekstuellet perspektiv. Dette er bakgrunnen når hun operasjonaliserer sosial kompetanse til fem sentrale områder. Disse er: empati og rolletaking, prososiale holdninger og handlinger, selvkontroll og selvhevdelse og dessuten lek, glede og humor.

Med barnehagen som utgangspunkt er det ikke tilfeldig at det legges vekt på lek, glede og humor på et av innholdsområdene i sosial kompetanse. I småskolepedagogikken blir spesielt den gode samleken, men også glede og humor trukket fram som avgjørende for barnets individuelle og sosiale utvikling. Leken stimulerer til fantasi og kreative innfall, samtidig som barnet får trening i å hevde egne meninger, ønsker og perspektiv. Den verbale kommunikasjon står dermed sentralt i lekeaktiviteter, og når barnet må reflektere over seg selv fra ulike perspektiver får det også øvd evnen til å se likheter og ulikheter mellom seg selv og andre.

Lamer (1997) understreker videre at området ”Lek, glede og humor” sammen med selvhevdelse må trekkes med i arbeidet omkring sosial kompetanse for å være et korrektiv til ensidig påvirkning av selvkontroll, konformitet og det å være snill. Ved å ha fokus på vitsing, skøyerstreker og en lekende holdning i sin kommunikasjon med barna, gir en rom for en annen væremåte. Det er grunn til å tro at den sosiale kompetansen kan bli noe haltende hvis vi i skolen ikke skal videreføre arbeidet med å fremme vekst på dette området som Lamer beskriver som avgjørende for barnets utvikling.

I mangfoldet av forklaringer på sosial kompetanse, gir Garbarino (Lamer 1997) en beskrivelse som også gir rom for å tenke at humor kan påvirke den sosiale side ved barns personlighet. Han definerer nemlig sosial kompetanse som de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon barn trenger for å mestre de miljøene de ferdes i eller har kontakt med. Med inndeling i disse områdene, er dette en definisjon som ligger nær opp til Befrings (1994) begrep på livskompetanse (kapittel 1).

Slik jeg tolker Lamer (1997), vil initiativ til humoristisk samspill kunne karakteriseres som prososial atferd, og være en erfaring som kan gi eleven en positiv opplevelse av selvhevdelse. I et sosialkognitivt perspektiv vil det å mestre humor kunne beskrives som en sosial ferdighet,

en ferdighet som sammen med verdiene respekt og toleranse kan være avgjørende for den videre utvikling av sosial kompetanse.

Betydningen av denne kompetansen kommer klart fram når det hevdes at barns sosiale og sosialkognitive tilegnelse er like viktig som deres intellektuelle utvikling. Ut fra et helhetlig utviklings- og læringssyn må en da kunne medregne glede, humor og lek som betydningsfulle faktorer for barns danning.

Humor er en viktig og alminnelig ingrediens som støtter opp om våre relasjoner, hevder Bateson (1953), og slik oppleves det. Som sosiallærer er gruppeundervisning og samtaler med enkeltelever en hverdagslig sak, og samtidig en unik situasjon til å komme nær eleven og skape nødvendig tillit for samarbeid. Studier viser humorens sosiale natur, og hvordan humor kan spille en betydningsfull rolle i barns sosiale samhandling. Observasjoner viser dessuten at barn helt ned til sju og åtte år anvender humor på voksent vis, og seksåringer synes å være i stand til å øke og degradere sin aktelse i en gruppe etter som den utvikler seg. Humor kan være en vesentlig strategi for mestring av tilværelsen, og en gruppes likhet på det kognitive plan synes å framelske atskillig humorinitiativ og respons (Chapman, Foot & Smith 1980).

Samtidig hevdes det at humor og lek er aktiviteter hvis primære indre hensikt er å oppnå fornøyelse og/eller glede. Følelsene er da koblet til humoren, og Freud (1994) betrakter fenomenet som behaget i kulturen. Den humoristiske evne blir karakterisert som verdifull, spesielt i forhold til sosial kompetanse. For eleven er det betydningsfullt å vise mestring i sine omgivelser, samtidig som det er skolens oppgave å legge til rette for utvikling av både det skapende og samarbeidende menneske. Hvordan er så mulighetene for det humoristiske menneske i skolen? Dette vil jeg si noe om i det neste avsnittet.

6.4 Kan humor læres og utvikles?

Dette avsnittet sier noe generelt om læring og utvikling med tanke på å stimulere humoristiske evner og ferdigheter. Det er ikke et rent didaktisk undervisningsopplegg i forhold til humor. Læringsteorier jeg har hentet hos Frøyen (1998), er her et naturlig utgangspunkt.

Ut fra Frøyens (1998) kunnskapsbegrep (se Figur 1 s. 51) synes det rimelig å tro at humor kan utvikles på lik linje med andre egenskaper. Begrepet ble gjennomgått i en kort versjon

tidligere i avsnittet om humor og motivasjon. Kunnskap forklares der som viten og ferdigheter, og disse må ses i helhet. Ferdighetene deles igjen i to områder; de nonverbale og verbale, som begge forgrener seg i perseptuelle, motoriske og perseptuelt-motoriske ferdigheter. Frøyen (1998) definerer ferdigheter som resultat av ferdighetslæring. Alle har sitt utspring i viten, bestående av tidligere innlærte forestillinger, begreper osv., som ligger lagret. Humor kan være både en verbal og en nonverbal ferdighet, og ut fra Frøyens teorier skulle det ligge til rette for å lære seg begge disse ferdighetene i undervisningssammenheng.

For å lære på en riktig og meningsfull måte, er det viktig at pedagogen har inngående forståelse av hvordan menneskelig læring foregår. Kjennskap til de tre viktigste læringsprosessene; begrepslæring, ferdighetslæring og motivasjons- og emosjonslæring er i så måte en nødvendighet. I de aller fleste læringssituasjoner er læringsprosessene integrert og kan ikke fungere uavhengig av hverandre. Ferdighetslæring kan imidlertid skje tilfeldig eller ved tilrettelegging. Det er grunn til å tro at de fleste elever utvikler sine ferdigheter på begge måter. Og uansett synes motivasjon, situasjon og person å være avgjørende faktorer, fordi læring ikke ensidig kan betraktes som en individuell "akt" (Frøyen 1998 s. 96).

Mead (1997) forklarer at menneskelig læring forutsetter en sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet til menneskene som er omkring. I dette perspektiv og med tanke på at humor er en sosial aktivitet, skulle tilrettelegging av humoristiske aktiviteter for å lære humoristisk atferd/handling, eller "bare" nyte humor, være mulig.

Både Frøyen og Befring underbygger dette syn. Frøyen (1998) ble nevnt innledningsvis i dette punktet. Befring (1994) beskriver livskompetansebegrepet som inneholder kunnskap, ferdigheter og holdninger (1.4 Danning og humor). Holdningsdelen der omfatter bl.a. emosjoner og vilje til handling. Hvis en betrakter deres bidrag i en noe enkel skisse, kan en si at Frøyen stort sett behandler selve (inn)læringen, mens Befring ser mer på innhold og resultat, hva læringen skal føre til, hvilken kompetanse som er viktig for å fungere og mestre hverdagen. Dette er skolens oppgave.

For Levine (1980) er humor et redskap for å mestre livet, og fenomenet kunne sånn sett hatt en naturlig plass i Befrings begrep om livskompetanse. Den som åpner opp for humor i denne sammenheng er før nevnt, Lamer (1997). Med sosial kompetanse som sitt forskningsfelt, og

utgangspunkt i barnehagen, velger hun lek, glede og humor som vesentlige faktorer for samhandlingen. Målet er å at barn skal mestre samspill med andre og lykkes i å omgås andre.

Lek, glede og humor er i så måte ikke et tilfeldig valgt innholdsområde i sosial kompetanse, men viktige elementer i barns oppvekstmiljø og betydningsfullt for deres utvikling og videre tilegnelse av sosiale ferdigheter. Jeg tolker det dit hen at hun mener denne delen av den sosiale kompetansen kan videreutvikles med alderen.

De voksnes rolle i denne sammenheng er å være gode modeller, veilede og bekrefte barnas utfoldelse. Også BFD (1996) understreker dette feltets betydning for barns sosiale og individuelle vekst, og betrakter sosial kompetanse som det viktigste utbyttet barn skal ha med seg fra barnehagen.

Lamer (1997) betrakter sosial kompetanse som et hovedområde for barns vekst og utvikling, sammen med tilegnelsen av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Hun innlemmer foruten lek, glede og humor, fire andre områder i begrepet:

- Empati og rolletaking
- Prososial atferd
- Selvkontroll
- Selvhevdelse

Lamer (1997) knytter for øvrig mye av humorlæringen til uformelle situasjoner, da humor ofte viser seg i her-og-nå-situasjoner. Barnehagen har helt klart flere uformelle perioder i løpet av dagen enn skolen har, men de eksisterer i skolesammenheng også, både innenfor og utenfor klasserommet. Muligheten til å utvikle denne ferdigheten synes å ligge i kommunikasjonen og dermed språket mellom deltakerne i skolesamfunnet.

Som Kierkegaard ser også Bachtin (1991) sammenhengen mellom kommunikasjon og humor. Å skape humor, og dermed vise sin ferdighet på dette feltet, har med kommunikasjon å gjøre. Hos Bachtin står spesielt dialogen i fokus. Igland og Dysthe (2001) kommenterer Bachtins tanker ut fra et relasjonelt perspektiv, og hevder at forståelse og meningsskapning er grunnleggende i den dialogiske interaksjonen. Her oppstår vår individuelle stemme. Det som sies og måten det sies på, er formet gjennom bruken av sosialt språk. Det språkfelleskap en

tilhører, og det sosiale språk en har som sitt eget, virker inn på ens måte å handle og uttrykke seg på, og dermed på den mening en bidrar til å skape dialog med andre. Dette skjer fordi sosialt språk bringer med seg kulturelt og institusjonelt betingete verdier og synsmåter.

Den individuelle talemåten som Bachtin (1991) beskriver som talesjanger, brukes i hverdagslig sosial omgang hvor den oppstod - og oppstår. I denne form for tale brukes noe som er gitt, på samme tid som en tilfører noe nytt. Kommunikasjon kan derfor betraktes som en kreativ handling (Igland og Dysthe 2001).

I dialogen med ulike stemmer oppstår derfor en løfterik tilnærming til mange fenomen som preger vår tid, både i og utenfor skolen. I klasserommet finnes et mangfold av talesjanger som ulike elever og lærere bærer med seg, og slike forskjeller kan utnyttes konstruktivt og fremme læring og utvikling. Det krever imidlertid aktiv deltaking i dialogisk samspill og motspill, der meningsskaping oppstår åpent og gjennom gjensidig forståelse og påvirkning. Språket fungerer som læringspotensial.

Bachtin (1991) står for et syn på kreativitet og originalitet som kan være utfordrende for læreren i vurdering av kvalitet i elevarbeider. Det krever god innsikt i relevante tekster og uttrykkeformer uansett fag. Det er tidligere nevnt at han var opptatt av humorens og latterens vilkår. Og i forhold til undervisningssammenheng er det selvfølgelig da et spørsmål om en er åpen for humoristiske vendinger og utspill slik at denne kommunikative evnen eller talesjangeren får utvikle seg.

Dermed beveger jeg meg inn mot danningsspørsmålet fordi danning krever språk og dialog, problematisering og refleksjon, og må dessuten ses i sammenheng med viten og ferdigheter (Aase 2005).

I tre kapitler har jeg med utgangspunkt i teori, historisk og hermeneutisk metode tatt for meg humorens mange fasetter for å vise fenomenets mangfold og dybde, mening og betydning og muligheter i skolesammenheng. Det siste tema som da gjenstår ut fra problemstillingen er danning. Kan humor ha betydning for danningen av det hele menneske? Kapittel 7 vil gi svar på dette spørsmålet, og jeg begynner som i humorkapitlene med et historisk perspektiv på fenomenet.

7 PERSPEKTIVER DANNING.

Danningsspørsmålet har alltid hatt sin aktualitet. I dette kapittelet om danning som innleder med et historisk tilbakeblikk, vil jeg si noe om humor har hatt betydning for danningen og om den skal få. I så fall må den også inngå i læreplanen.

Danningsbegrepet har fått sin renessanse - ikke minst i pedagogikken, men dette betyr ikke at en vender tilbake til tidligere tiders dannelsesidealer. Det er mer et uttrykk for større bevissthet og åpenhet i skole og samfunn i forhold til dannelsesprosessen, som naturlig hører hjemme i undervisning og oppdragelse. Nye utfordringer i det flerkulturelle og digitale kommunikasjonssamfunnet har gjort at danning nå er mer i fokus igjen i pedagogikken i Skandinavia.

Dette har gitt nye og interessante perspektiver på danningen, og behovet for å drøfte begrepet har meldt seg. Fra antikken og opp gjennom renessansen til i dag, har dannelsesidealet skiftet karakter, fra den klassiske greske danningen til det som i dag blir betraktet som spennende muligheter i forhold til dette spørsmålet - kulturmøter og Internett (Markussen 1998, Hoff 1999).

7.1 Historisk perspektiv på danning.

Den greske klassiske danningen som var didaktikkens fundament, ble videreført opp gjennom middelalderen i fagplanen for den lærde skole (Klafki 2001). Språk og dialektikk er alltid blitt vektlagt, men danningens middel og innhold for øvrig har som nevnt skiftet opp gjennom tidene. Begrunnelsene for valg av fag i skolen, har derfor også endret seg over tid, og forteller hvordan prioriteringer i samfunnet har styrt skolefag (Aase 2005).

Comenius (1592 - 1670) var av dem som ønsket å endre dannelsesidealet. Han mente at alle - ikke bare eliten - skulle få en universell og allsidig danning. I 150 leksjoner skulle verdenskretsen framstilles, og her lå emner som spente fra realfag og intellektuell kommunikasjon til fornøyer og lek. For ham var dannelsen et legemiddel mot uvitenhet, og når innhold og læring viste mening, sammenheng og var nyttig for livet, var dannelsen sann. I den kulturelle erfaring lå hans tiltro til dannelseskraft, derfor ble spørsmålet om hvordan presentasjonen skulle være, og hva som skulle representere, viktig. Var for eksempel den livsform som ble levd, til gagn for barnets danning? Dannelsesberedskapen, barnets iboende

muligheter for å lære når det er virksomt, tvilte han ikke på. Selvaktiviteten beskrev han som identitetsdannende og språket stod da i en særstilling (Mollenhauer 1996).

Comenius viser her et optimistisk syn på barnets muligheter for læring, og i forhold til min problemstilling faller det interessant å se at han betraktet lek og fornøyelse som nyttig. Jeg har tidligere trukket fram flere forskere som sammenligner og beskriver humor som lek. At han gir språket en særstilling, var mindre overraskende, men likevel viktig med tanke på humor som lek med ord.

En annen som fikk innflytelse på dannelsesidealet, var Humboldt (1767 – 1835). Hans tanke var bl.a. det selvstendige mennesket som av egen kraft starter dannelsesprosessen i møtet med verden, kulturen og lærestoffet. Han så for seg denne innvielsen til danning som en individuell karakter preget av en allmenn menneskelighet, humanitet. Som man gjør i dag, framholdt han kultur som en individuell dannelsesoppgave, og omgang med kunstverk virket foredlende. Inspirert av et estetisk ideal ble kunst vurdert som en dannelsende kraft som kunne skille mellom fornuft og følelser (Hoff 1999).

Det estetiske ideal eller estetisk danning er et tema som Øzerk (1999) er opptatt av og som jeg kommer tilbake til i et senere avsnitt.

Når en kommer til nasjonalromantikkens tid får den danske pedagogen Grundtvig (1783-1872) avgjørende innflytelse på tenkningen omkring dannelsesspørsmålet. Hans engasjement påvirket både sosiale og pedagogiske normer. Latinerskolen beskrev han som en svart skole - en skole for døden. Selv så han for seg en skole for livet, der hjemmets innflytelse på dannelsen sto høyere enn statens, og der innholdet bestod av morsmål, nasjonal historie og litteratur. Ordet og den ekte samtale stod ellers sentralt hos ham, og han ivret for en levende vekselvirkning, der to parter, lærer og elev, skulle møtes til fri, naturlig, munter og fruktbar samtale. Denne skulle skape helhet og utløse evner og livskrefter. Språket ble da et dannelsesmiddel og samtalen en samværsform (Hoff 1999, Markussen 1998, Befring 1994).

Ut fra slike tanker må Grundtvig kunne karakteriseres som en oppmuntrer til human humor i dannelsesprosessen. I alle fall dersom munter samtale forklares som humoristisk samtale, dialog eller kommunikasjon.

7.2 Dagens synspunkter på danning.

Et fortsatt aktuelt bidrag i dannelsesdiskusjonen er Klafkis artikkel fra 1959/1979; "Kategorial dannelse". Siden det 19. århundre er begrepet dannelse (Bildung) i tysk pedagogisk tenkning blitt betraktet som en sentral kategori for oppdragelsens mål. Klafki (1996) var kritisk til de dannelses teorier som forelå. En opererte på den tiden med to hovedkategorier for danning; materiale og formale teorier.

I generelle vendinger handlet de materiale dannelses teoriene om å ta opp i seg et objektivt innhold fra kulturen som hadde absolutt verdi. Danning ble ensbetydende med et bestemt innhold og en tenkemåte.

De formale dannelses teorier dreide seg om elevens potensial i forhold til utvikling og modning av tanke, estetiske følelser, moralsk vurdering, evne til å ville noe og ta beslutninger. Dessuten var prosessen i seg selv dannende, i det lå evnen til å bruke metoder, verktøy, for å skaffe seg dannelse. Et viktig poeng her var også elevens egenaktivitet. Danningstenkingen innenfor disse teoriene la hovedsakelig vekt på personlig vekst og utvikling (Aase 2005).

Klafki (1996) var av den oppfatning at alene var ingen av de foreliggende teoriene holdbare, men at alle inneholdt momenter av sannhet som måtte være til stede ved sann dannelse. Helhet var et stikkord for dannelsens vesen, og enhver metode måtte derfor relateres til et innhold. Disse var uløselig og gjensidig knyttet til hverandre. En syntese av teoriene var ikke et alternativ, imidlertid kunne en betrakte dem som momenter i dialektisk samspill innenfor en helhet.

Innenfor den moderne pedagogikk lanserte så Klafki (1996) begrepet kategorial dannelse, en fikk kategorier å se verden gjennom. I denne nye dannelses teorien ble det bl.a. lagt vekt på;

- dannelsesviten som skulle åpne for innsikt og ansvar
- metodisk dannelse som bestod av måter eleven skaffer seg innsikt på.

Dannelse beskrev han som enheten mellom et objektivt innhold (material teori) og en subjektiv opplevelse, selvforståelse (formal teori). Tilsvarende gjaldt for dannelse som prosess, der et innhold, en virkelighet åpnet seg for eleven, og eleven åpnet seg for innholdet. Kategoriale prinsipper kom da til syne, og dannelse ble kategorial i dobbel forstand.

Spørsmålet dernest ble hvilket innhold som skulle inngå i dannelsen, og hvilke metoder som kunne muliggjøre den. Herunder hørte innhold eller saksforhold som svarte til kriteriene for kategorial dannelsen, det som var kategorialt åpnende. Dessuten var fordypning og meningsfull undervisning knyttet til elevens virkelighet nødvendig. Isolert kunnskap eller ferdighet var derimot ikke åpnende og derfor heller ikke dannende. For å oppnå selvforståelse ble valg av metode viktig. Kravet var en åndelig egenaktivitet ut fra den tanke at eleven skulle tilegne seg forskjellige måter å løse problemer på. Bak den nye didaktikken lå en grunntanke om å få fram det eksemplariske, typiske, representative og elementære (Klafki 1996). Det eksemplariske prinsipp i undervisningen - i betydningen det anskueliggjorte, overleverte eksemplet - var en metode som spesielt utviklet menneskelighet og danning. Innenfor filosofi og pedagogikk har flere framlagt teorier om eksemplets funksjon i forhold til erkjennelsesdannelsen, danning av moralsk bevissthet og estetisk dømmekraft (Klafki 2001). Jon Hellesnes er en dem som har hatt meninger om danning og utdanning i det norske skolesystemet.

I det gode samfunn vil utdanning samtidig føre med seg danning, ifølge Hellesnes (1992). Han tenker at danning er når en kan vise sin identitet og leve ut sin kunnskap og forståelse i praksis, danning er noe en er ikke noe en har. ”Dana er altså noko vi *er* i verda, ikkje noko vi er i ånda” (1992 s. 88). Han bringer inn det hermeneutiske begrepet forståelseshorisont, og mener at den enkeltes praksis utgår fra den teori som ligger i forståelseshorisonten. Kan en ikke vise sin teori i praksis er en ”halvdana”.

Skolen har ut fra en slik uttalelse en sentral og viktig oppgave i dannelsesprosessen, nemlig å utvikle eleven til noe han/hun kan stå for, være. Eleven skal ikke fylles med tom informasjon eller fastlagte fakta, men skal lære for å kunne stå for noe som sitt eget.

Hvordan kan humor knyttes til danning og til det å være? Har vi humor, eller er vi humorister? Kanskje handler det om et både og? En humorist utøver en ekspressiv rolle, den humoren en har, blir praktisert. Ifølge Hellesnes skulle da humor være en del av danningen fordi en viser sin praksis. I undervisningssituasjonen vil eleven kunne oppleve den praktiserte humoren som eksemplarisk, og slik kan danning skje.

Likeledes er det slik at når undervisningen er vellykket og gir autentisk læring, er den dannelsesfremmende (Dale 1999). Da inngår skolefag i elevens personlighetsdannelsen og

utvikling til et velutdannet menneske. I det ligger at læringserfaringer som gir godt resultat, kan vekke ønskelige og konstruktive trekk og holdninger hos eleven. Hensiktsmessige arbeidsmåter, samarbeid, vurdering, initiativ og dypere innsikt i emner vil også kunne vise seg som autentisk læring. Læringsprosessene blir på den måten kvaliteter som fremmer elevens utvikling, og som lærende subjekt blir skolefag udelelig knyttet til personlighetsdannelsen. Det finnes da ikke reell motsetning mellom autentiske resultater i skolefagene og personlighetsverdier. Men hva sier læreplanen om elevens danning?

7.3 Danning og læreplan.

I innledningen av den generelle delen i L97 og ”Kunnskapsløftet” (2005), heter det at opplæringen må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering. Den skal forberede til dagens arbeids- og samfunnsliv og styrke evnen til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid. Ut fra disse linjene kan det se ut som om skolen først og fremst skal forberede elevene til et arbeidsliv, og at utdanning og dannelsesprosess ikke er et mål i seg selv.

Læreplanene bruker ikke ordet danning i denne delen, i det hele tatt, så langt mine studier rekker. Imidlertid anvendes allmenndanning, og identitetsutvikling og utvikling generelt framheves som utdanningens viktigste mål. Dermed kan det se ut for at disse erstatter selve ordet danning, og samtidig kan en tenke som Hellesnes (1992) at danning følger utdanning.

En annen som har sitt preg på dannelsesdiskusjonen er Peters (Opdal 2000). Han bruker ”education” altså ”utdanning” som sitt dannelsesbegrep. Opdal skriver at det er spesielt vanskelig når Peters legger dette begrepet til grunn for sine analyser fordi det ikke har noen god norsk oversettelse. Innholdet i begrepet blir desto viktigere å få fram for å gi nødvendig forståelse. I ”Kunnskapsløftet” (2005), brukes i det minste dannelse, dannelsesfag og allmenndannende fag og (allmenn danning på nynorsk) i den faglige delen, og gir dermed inntrykk av at begrepet nå får en renessanse, som Løvlie hevder (Hoff 1999). Den faktiske situasjonen er at begrepet manglet i de tekstene som lå til grunn for utdanningsreformene på 1990-tallet. Begreper fra bedriftstenkningen ble i stedet innført som ramme for en prestasjonsorientert pedagogikk.

Øzker (1999) har studert dette fraværet av begrepet nærmere, og forklarer at danning gjennom tidene ikke har vært entydig, tvert imot. Dannelsesbegrepet har vært omfattende og diffust, slik

det også kommer fram i forrige avsnitt. Det som likevel har gått igjen, er at danningsspørsmålet har hatt fokus på sammenhengen mellom utdanning og læringsinnhold, samfunn og menneske. I denne forbindelse er det at begrepet dannelsideal har oppstått.

Læreplanene beskriver syv menneskeidealer som kan forklares som syv dimensjoner ved menneskelig danning. Tanken er at hver og en skal få mulighet til å utvikle sine evner til et helt menneske. De syv idealene er:

- 1) Det meningssøkende menneske
- 2) Det skapende menneske
- 3) Det arbeidende menneske
- 4) Det allmenndannede menneske
- 5) Det samarbeidende menneske
- 6) Det miljøbevisste menneske
- 7) Det integrerte menneske

Engelsen sier at planen egentlig øker å stimulere til utvikling av seks sider ved mennesket og disse samles så i det syvende – Det integrerte menneske. Med disse idealene ønsker en å vise et prinsipp om allmenndanning for alle de skoleslag planen gjelder, det er føringer som skal vise igjen i undervisningen. I en danningdiskurs i forbindelse med denne oppgaven, er det reelt å stille spørsmålet om humor er et så betydningsfullt fenomen for læring og utvikling at også *Det humoristiske menneske* skal inngå som et av dannelsidealene i en læreplan?

For å svare på dette, vil jeg i de neste avsnittene beskrive humor i et danningperspektiv, og samtidig forklare hvordan undervisningen skal legges til rette for elevens danning.

7.4 Estetisk danning og opplevelse.

Ut fra litteraturen ser det ikke ut til at verken Klafki, Hellesnes eller Dale omtaler humor direkte i forhold til danning. Imidlertid kan den kulturelle opplæringen i skolen ha et humoristisk tilsnitt, og kulturen man vokser opp i, som for eksempel skolemiljøet, kan være preget av et humoristisk språk. Med utgangspunkt i litteratur om humor er det da grunn til å tenke at humor kan gi glede og opplevelse, som igjen farger elevens erfaring. Dale (1999)

hevder at blikket må rettes mot kvaliteter i selve undervisningsprosessen og opplevelsen, uansett fag. Er undervisningen vellykket, vil eleven oppleve estetisk kvalitet i læreprosessen.

Opplevelsen kan sånn sett være et mål i seg selv, og kan få fram psykisk energi. Det er en av pedagogikkens mange oppgaver å utvikle dramaturgisk bevissthet i skolen. Det handler om å utføre og utforme forskjellige roller blant elever og kolleger, og i den sammenheng kan stemningen hindre eller fremme at en kan fremstille seg selv. Min påstand er at humor med sine mange ansikter kan ha betydning i denne sammenheng, enten ut fra emosjonelle, sosiale, kognitive eller kreative sider eller kanskje alle på en gang, avhengig av hvor humoren treffer.

Peters (1992) påpeker og kommenterer lærerens bruk av humor i forhold til stemningen i undervisningsrommet. Humor skaper en fellesskapsfølelse som fungerer som en del av et følelsesmessig fundament, med andre ord som en viktig faktor i de mellommenneskelige forhold. Den humoristiske stemningen som kan prege de voksne og læremiljøet, er også noe elevene oppfatter og ser ut til å sette pris på. Øzerk (1999) støtter denne erfaringen når han framhever betydningen av den estetiske danningen ut fra et relasjonistisk og interaksjonistisk syn på menneskets utvikling. Humor kan i så måte tenkes å være en katalysator.

Stemning og opplevelse står fram som betydningsfulle elementer for å oppnå en kvalitativ undervisning, og i den sammenheng synes det viktig å løfte fram formarbeid fram. Høhr (1996) forklarer at med form menes psykisk struktur, og formarbeid framstilles som menneskets fremste redskap til å tenke gjennom sitt forhold til verden, situasjoner og hendelser. Dette er momenter en finner igjen i formalteoriene om elevens opplevelser, selvforståelse, modning av tanke og estetiske følelser, kort sagt elevens personlige utvikling. Høhr hevder at formarbeid fremmer estetisk danning.

Formarbeid kan altså knyttes til menneskelige følelser og opplevelser, og er sammen med skapende virksomhet, erfaring og interaksjon viktige pedagogiske elementer.

Opplevelsen som oppstår i enheten av form og følelse, må forstås dialektisk. Når en følelse forløses i et formuttrykk forandres karakteren og blir til en opplevelse. Følelser er grunnleggende for enhver opplevelse og erfaring. Idet opplevelsen oppstår, blir individet til et subjekt og blir bevisst sin relasjon til verden. Opplevelser er ikke naturfenomener, men oppstår i og som et resultat av en dannelsesprosess.

Kognitivt sett er opplevelsen grunnlaget for alle mer differensierte kunnskaper og innsikter (Hohr 1996). Slik sett eksisterer det da en sammenheng mellom elevens kunnskapsmessige og opplevelsesmessige utvikling. Øzerk (1999) omtaler dette som sirkulær tenkning og et vesentlig moment for å gjøre den estetiske danningen til et av de grunnleggende elementer i skolens totale opplæringsvirksomhet.

Gjennom formarbeidets skapende virksomhet dannes relasjonskunnskap som har følelsesmessige, ferdighetsmessige, sansemessige, estetiske, kognitive, kunnskapsmessige og etiske aspekter. Opplevelsen som dannelsesprosess i formarbeid som for eksempel skjønnlitteratur, dans og musikk, kan dermed fungere som grunnlag for elevens utvikling i skolefag. Fordi opplevelsen representerer den grunnleggende erfaringsformen, må den få en sentral plass i didaktikken, men da må en ta i bruk en utvidet didaktisk relasjonsmodell, hevder Hohr (1996).

Det finnes to momenter ved humoren, utenom opplevelsen som allerede er nevnt, og som her synes relevante å knytte opp mot formarbeid. Det ene er humor som frigjørende prosess, og det andre er den estetiske danningen humoren kan påvirke til på grunn av opplevelsen. En kan og må egentlig se dem i sammenheng.

Humor er ingen følelse, men den setter følelser i sving, forandrer ens følelsesmessige tilstand og gir følelsesmessige erfaringer (McGhee 1979). I forbindelse med humorens emosjoner, kognitive og kreative sider drøftet jeg den følelsesmessige frigjøringsprosess som humor kan bidra til og som igjen kan påvirke det mentale felt og kreativiteten. I den grad et slikt pedagogisk opplegg lykkes, eleven erfarer mestring og er bevisst sin opplevelse, mener jeg at humoren har bidratt til formarbeid og estetisk danning.

Øzerk (1999 s. 59) ser for seg et eget dannelsesideal vedrørende diskusjonen om opplevelse som erfaring, nemlig Det estetisk-opplevelsesmessig-rike menneske. Den estetiske danningen omfatter da også utviklingen av Det musiske menneske. Opplevelseserfaringen fra dette formarbeidet kommer fra sang, musikk, dans, drama, tegning og maling (Øzerk 1999). Karakteristisk for det musiske menneske er sammenhengen til bl.a. bevegelse, rytme, sang, lyd, spontanitet, begeistring, lek og undring. Denne type virksomhet beskriver Dale (1989) for opplevelserik og som utvikling av kvalitativ intelligens. Mangel på slik erfaring, kan føre til vesentlig tap i elevens egen menneskelighet (Bjørkvold 1989).

To dannelsesidealer er aktuelle i denne forbindelse: Det musiske menneske (som også ble nevnt ovenfor) og dernest Det kvalitativt intelligente menneske. Eisner (1975) forklarer kvalitativ intelligens som evnen til å formulere kvalitative mål og bruke kvalitative midler for å nå disse målene. Kvalitative egenskaper og kvalitativ intelligens blir brukt av de fleste mennesker i alle livsforhold. Gjennom sansene erfarer man kvalitativ opplevelse.

Humoropplevelser må også kalles kvalitative. I drøftingen om estetisk dannelse, det musiske menneske og det kvalitativt intelligente menneske, heter det blant annet at opplevelseserfaring har tilknytning til begeistring, lek og glede. Dette er kvaliteter som igjen kan knyttes til humor. Tidligere i oppgaven er det også nevnt at humor stiller krav til intellektet. Av dette kan en slå fast at humor og humoristisk atferd også har kvalitet, og at humoropplevelser og erfaringer kan påvirke til kvalitativ intelligens. Kunstnere som musikere, malere og dansere gir oss de mest iøynefallende eksemplene på kvalitativ opplevelse, og også disse eksisterer i undervisningen. Læreren kan nemlig sammenlignes med komikeren som er i stand til å forandre formen og innholdet i et nummer. Her finnes flere og betydningsfulle paralleller mellom de to:

De er ledere og må ha kontroll på sin gruppe. De skal begge nå menneskene de arbeider med, fange deres oppmerksomhet og interesse, derfor bruker de kvaliteter for å bedre kommunikasjonen. Å vite noe som skal formidles, er imidlertid ikke nok til å oppnå kommunikasjon, den kvalitative tonen synes å være meget viktig både for selve innholdet og oppfattelsen av dette. I tillegg er lærerens formidling i klasserommet mer dominert av det kvalitative enn det symbolske eller teoretiske, spesielt gjelder det for fag som rommer poesi, historie, kunst, musikk og litteratur. Disse fagene gir elevene mulighet til kvalitativ opplevelse. Hva betyr det for undervisningen?

Lærere som er i stand til å formidle kvaliteter på en intelligent måte, har etter all sannsynlighet større mulighet til å oppnå en klasseromsatmosfære som er fruktbar for læring. Imidlertid kan ikke læreren alltid holde undervisningen på et kvalitativt nivå, men det kan være effektivt med tanke på læringsmiljøet (Eisner 1975). "Tonen" i den daglige kommunikasjonen med eleven har betydning for kvaliteten på stemningen i rommet. Er den for eksempel preget av entusiasme, aktivitet og energi, eller hersker det treghet og engstelse. Når Peters (1992) trekker fram humoren som viktig i undervisningen, er det fordi han mener den viser sin menneskelighet og påvirker atmosfæren.

Eisner (1975) sammenligner altså læreren med komikeren. En komiker som bruker humor, er humorist og står for noe kvalitativt. En lærer som bruker humor skulle vel heller ikke være kvalitativt dårligere fordi om dette foregår i undervisningstiden? Det sies at disse to har forskjellig mål med sin ”opptreden”, men er ikke lærerens oppgave også å oppnå opplevelse? Denne kan sette farge på undervisningen fordi følelsene bringes med i erfaringen. Undervisning som medfører opplevelsrike situasjoner, der eleven får anledning til å bruke sin kreativitet og sine sanser, er forløsende. Humorens virkning er også forløsende, ifølge forskere. Dersom det stemmer, er det riktig som jeg har prøvd å vise ved hjelp av litteraturen at også humor kan prege opplevelsene og erfaringene i dannelsesprosessen. I dette avsnittet er det bare i liten grad eller ingen grad sagt noe om humorens sosiale og danning, det vil jeg gjøre noe med nå.

7.5 Danning og forståelse.

Gjennom utdanning og oppdragelse skal elever bli mennesker, er Savaters (1998) klare tale i forhold til danning. Han framholder at man strengt tatt kan gjøre denne oppgaven på egenhånd, men da vil det menneskelige som ligger i dannelsesprosessen mangle. Mennesket lærer av andre mennesker, og denne innbyrdes utveksling av viten og kunnskaper er viktigere enn en hvilken som helst konkret kunnskap. Skolen skal ikke bare stå for dannelsen av den basale del av den kognitive utviklingen, men også for dannelsen av den basale del av personligheten. Først gjennomgår vi en biologisk dannelsesprosess i livmoren, og deretter skjer sosialiseringprosessen ved dannelsen i den ”sociale livmoder” (Savater 1998 s. 24).

Kontakt og kommunikasjon med andre framstår dermed som en nødvendighet, og undervisningen skal legge til rette for danningen av subjekter som kan utfolde sin menneskelighet og inngå i et samfunn. Og det mest menneskelige av alt er å lære å lære - og å forstå. Humor er som tidligere omtalt, noe dypt menneskelig og sosialt forankret. Når humor lever i den ”sociale livmoder”, skulle den kunne påvirke dannelsesprosess og resultat både i forhold til det kognitive - å forstå - som kvalitativ opplevelse og ikke minst som kontaktmiddel i sosiale relasjoner og fellesskap.

Skolen eksisterer som en del av den ”sociale livmoder” og pedagogens mest fornemme oppgave er i tillegg til evnen til å forstå, å utvikle innsikt, kunnskap og moral - oppfattet som verdier i seg selv. Dette er de vesentligste kjennetegnene ved det dannede menneske, skriver

Opdal (2000) og refererer til Peters tanker omkring danningsspørsmålet. Han trekker dermed tråder tilbake til oldtidens Hellas. I forhold til hvordan danningen skjer, bruker Peters (1992) begrepet innvielse. Hans tanke er at instruksjon, trening og øving alene ikke er tilfredsstillende metoder for dette formål fordi de kan misbrukes. Innvielse er ikke et spørsmål om elevens underkastelse - men forståelse - å vite at like mye som å vite hvordan. I tillegg innebærer det å innvie andre i aktiviteter, atferdsmåter og tenkemåter som har innebygde normer - men ikke nødvendigvis mål - med hensyn til hva som er mulig å gjøre, tenke og føle i forskjellig grad. Disse er i seg selv verdifulle, fordi utdanning ikke har noe mål utover seg selv, verdien er innebygd. Dette er poenget med humoren også, den har sin egenverdi i sin mangfoldighet. Med det er jeg kommet til det siste punktet i dannelseskapittelet, der jeg vil forklare hvordan humor kan forbindes med danning via dialog og kommunikasjon.

7.6 Danning, sosialisering og humor.

Det kommer fram i litteraturen om danning at den ikke kan skje i vakuum, da vil den miste sin humanitet fordi mennesket lærer av andre mennesker (Savater 1998). Disse tankene deler han med Brunstad (1998) som beskriver danning og sosialisering som synonyme begreper. De fungerer begge som en prosess der individ eller gruppe påvirker hverandre gjensidig i forhold til de verdier, normer, holdninger og ferdigheter som særpreger det sosiale livet i sin helhet. Og nettopp ut fra et helhetlig sosialiseringsperspektiv blir kravet at det må jobbes med relasjonene mellom mennesket, samfunnet og kulturen.

Vår tid er preget av kulturell oppbruddstid, ifølge Brunstad, uten at det betyr krise, for her ligger også muligheter for vekst. Spørsmålet er mer hvordan de pedagogiske utfordringene skal løses, og hva som kreves av nytenkning i forhold til oppdragelse og danning. Er det rom for humor i samspillet og relasjonene i disse tider? Humor foregår i sosiale kontekster, men flyter også langs eller gjennom de elektroniske trådene der relasjonen er uten øyekontakt – men likevel kan eksistere. Dette er det forsket lite på, men en vet at humoren fungerer også på den måten. For skolen blir det da - slik jeg ser det - viktig å være oppmerksom på om danning, sosialisering og humor er i ferd med å miste sin menneskelighet.

Jeg tror ikke at humor alene kan fylle et eventuelt tomrom av menneskelig kontakt, men jeg tror den kan bidra til en human atmosfære i undervisningsrommet der sosialisering og danning foregår. Det er verd å gjenta Comenius (Mollenhauer 1996) som var opptatt av språket,

Grundtvigs (Befring 1994) henvisning til den muntre samtale mellom elev og lærer, og til Peters (1992) som framhever både humor og dialog som vesentlige og verdifulle faktorer i dannelsesprosessen. I alle disse former for danning kan humor bidra. Peters karakteriserer humoren som et virkemiddel i undervisningen og som viktig i prosessen. Av det tolker jeg at for ham er humor verdifullt som innhold og resultat for danningen - eller innvielsen som er "hans" begrep.

I innvielsen skal det inngå forskjellige former forinteraksjon mellom elev og lærer, elev og elev. Gjennom dette samarbeidet med dem som allerede besitter verdier og som har tålmodighet, energi og kompetanse, vil eleven oppnå innvielse. Kontakten oppnås ved respekt og varme og viser på den måten livskvalitet, samtidig som en tar del i elevens erfaringer og oppmuntrer til innsats. I dette arbeidet er det at humor også har sin plass og blir viktig, for når man ler brytes de bånd som alder, kjønn og stilling legger på selvbildet. Denne fellesskapsfølelsen, som er en del av et følelsesmessig fundament, kan forsterke oppgaven, hevder Peters (1992).

8 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.

Motivasjonen for å skrive denne oppgaven var min forforståelse av humor. Oppgaven har tatt sikte på å finne ut om humor er et så betydningsfullt fenomen at det skal ha plass i læreplanen og dermed inngå i elevens danning. Humoren lever et tilfeldig i skolen i dag, det er helt opp til den enkelte lærer hva en byr på av humoristiske aktiviteter, i L97 står det nemlig lite og ingenting om humor. Besvarelsen må sånn sett betraktes som et framlegg for en ideenes læreplan (Engelsen 2002).

Fenomenet humor har fått liten spalteplass i L97 og ”Kunnskapsløftet” (2005), både rent generelt og innenfor de enkelte fagene. Læreplanene opererer med sju dannelsidealer, egentlig seks for det sjuende som er Det integrerende menneske samler alle. Denne oppgaven diskuterer om det åttende idealet, nemlig Det humoristiske menneske, også skal inkluderes.

Helt fra antikkens dager har humor vist seg som et fenomen til både ergrelse og glede, og fortsatt studeres og vurderes begrepet. Tar en for seg humorens mange elementer, synes det ikke vanskelig å finne noe som har verdi for elevens læring, utvikling og danning. Innledningsvis ble disse faktorene beskrevet i tur og orden, her kommer derfor kortversjonen for å oppsummere og tydeliggjøre humorens bestanddeler og muligheter i skolesammenheng.

8.1 Hva forteller oppgaven?

Ved hjelp av teori, historisk og hermeneutisk metode har jeg svart på problemstillingen om humor er et så betydningsfullt fenomen at det skal ha en plass i læreplanen og inngå i elevens danning. Studien avslører mange positive elementer ved humoren som tilsier at den kan forsvare en plass i læreplanen. Ut fra hermeneutisk metode vil jeg løfte dem fram her som et sammenfattet, men helhetlig bilde av fenomenet.

Humor som lek.

Det historiske perspektivet på humor forteller at fenomenet har opptatt menneskene fra tidenes morgen, uten at noen er kommet fram til en ens definisjon. Det finnes imidlertid mange måter å forklare og beskrive den på, og flere forskere sammenligner humor med lek. Lek med tanker, eller lek med ord, og noen kaller humor for en intelligent lek (Bergson 1993, Freud 1994, McGhee 1979). Både lek og humor blir betraktet som kreative aktiviteter, som preges av spontanitet og en her-og-nå tilstand. Det betyr at en er noe på sidelinjen av det

virkelige liv, og ikke er målrettet (Søbstad 1990). Samuelsson & Carlsson (2005) mener imidlertid at lek har mål og mening. Ut fra mitt syn er det ikke utenkelig at leken noen ganger er målrettet og noen ganger ikke, avhengig av lekeaktivitet. Og slik mener jeg teori om humoren også kan tolkes. Av og til kan humor være tull og tøys og uten mening, andre ganger har den både mening og hensikt. Både humor og lek krever imidlertid oppmerksomhet for å kunne nytes, det vil si at en må kunne lese de forutgående signalene, for å forstå (Søbstad 1990).

Teorien har for øvrig vist at det er grunn til å tro at humor har betydning for læring og utvikling på lik linje med leken, i alle fall med utgangspunkt i Vygotskys (Bråten 1996) teorier. Han karakteriserer leken som en ledende utviklingskilde i førskolealder, og mener at den gode skole makter å utvikle denne kilden videre. Det skjer ved en indre fortsettelse av leken, der elevens bevissthet frigjøres, og språket blir en forlengelse av lekens funksjon. Når så lek er en utviklingskilde - og humor er lek – skulle også humor være en utviklingskilde slik det kommer fram her.

I forbindelse med leken blir språket løftet fram som en vesentlig faktor for eleven, av både Vygotsky (Bråten 1996) og Mead (1998). Erfaringer eleven gjør gjennom problemløsning, i språklig samhandling, lek, arbeid, verbal humor etc. påvirker både den språklige, intellektuelle og den sosiale utvikling. Vygotsky knytter mediering eller formidling til disse aktivitetene. Jeg ser det opp mot dialog og læreprosess, og mener at humor kan ha betydning i dette bildet fordi språket står så sentralt. Og da ligger et annet av Vygotskys begrep snublende nær, nemlig sonen for den nærmeste utvikling. Dette har også sin aktualitet i forhold til humor. Begrepet viser til det nivå eleven er på når han/hun makter å løse oppgaver i en sammenheng med en mer kompetent. Poenget er å finne forholdet mellom forløpet i barnets utvikling, og de mulighetene leken/humoren gir, slik kan en vekke er rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium (Øzerk 1996, Mead 1998).

Det kan se ut som om lek og humor også være grunnlag for forståelse av andres situasjon. Ifølge Mead (1997 og 1998) kan lek lære oss å ta andres perspektiv og utvikle empati, og da skulle også humor kunne påvirke denne evne. Rolleleken står sentralt her for begge aktiviteter, som et naturlig utgangspunkt for læring og utdanning, som grunnlag for sosiale erfaringer, identitetsutvikling og kommunikasjon. Å lære å ta tingenes og dyrenes perspektiv, mener jeg kan oppmuntre til humoristisk handling. Dette viser hvor betydningsfull leken kan

være, så betydningsfull at Mead betraktet den på nivå med arbeid og kunst, aktiviteter som også kan gå over i lek. Dessuten understreket han viktigheten av å føre den videre og utvikle den på stadig høyere nivå i skolen. Nietzsche (Steinsholt og Wostryck 1999:91) var av den oppfatning at leken også var berettiget en plass i forskningen, lek og kunst var preget av den gode vilje til "... å la oss drive av sted". Nietzsche så denne betydningen ut fra "samspillet pedagogikk", og mente at en måtte være bevisst på at i kreative øyeblikk ikke samspiller - men samleker. Leken var et symbol på fornyelse, og ut fra en slik tanke kan en se for seg både lek og humor som en del av skolens livslange læring.

I dette perspektiv kan en også forstå Kierkegaards (Schousboe 1925) uttalelse om humor som en innstilling til livet, og hvorfor BFD (1996) presenterer humor som en livsform. Da trer det sosiale aspektet også naturlig fram. Humorens sosiale sider er nemlig så betydningsfulle at de alltid skal tas i betraktning både i forhold til enkeltindividet, i gruppesammenheng og kulturelt (McGhee 1980, Coleman 1992).

Humorens sosiale vesen.

Humoren berører oss på flere måter, der altså først og fremst den sosiale faktor er framtrædende. Humoristiske mennesker synes å være populære mennesker, og begrepet social relationship er trukket fram som et av humorens særpreg (Søbstad 1995). Begrepet står for et spøkende fellesskap som dannes via humor. Ut fra et sosialantropologisk perspektiv virker humoren da både som lim og døråpner i medmenneskelig sammenheng. Samtidig skal en ikke glemme at humor også kan virke ekskluderende, selv om oppgaven ikke fokuserer på denne siden ved humoren.

Imidlertid er der ingen garanti for at humoren vil virke slik en tenker seg. Den synes nemlig mest fornøyelig og positivt forsterkende i mindre grupper fordi en da blant annet kan oppnå respons samtidig. I store grupper kan den enkeltes latter bli mer støyende. Dette kan skape uro og sånn sett virke ødeleggende for undervisningen. Latteren kan til og med gjøre det fysisk umulig å høre hva læreren sier (Chapman, Smith & Foot 1980). Er gruppen i utgangspunktet urolig, kan humoren til og med være en forsterkende faktor på uønsket atferd (Davies & Apter 1980).

Når det er sagt må det også sies at humor støtter opp om våre relasjoner, og kan være en vesentlig strategi for mestring av tilværelsen (Bateson 1953, Chapman, Foot & Smith). Lamer

innbefatter humor, lek og glede som et av områdene i sosial kompetanse, og mener det dreier seg om evnen til å lykkes i å omgås andre mennesker, hvordan en takler forskjellige utfordringer i det sosiale liv. Ifølge Garbarino (Lamer 1997) ligger det i humoren og en mulighet for å bevare det gjensidige samspillet mellom de sosiale og individuelle trekk ved barns utvikling. En utvikler en individualitet som er sosial. Lamer (1987) beskriver den som prososial atferd, der og den kommunikative evne kan fremmes etter som en henvender seg til andre. Meads uttrykk - ”den generaliserte andre” – får dessuten relevans i sammenheng med humorrespons og blir viktig for utviklingen av selvet og selvbevisstheten. Forklaringen er at den sosiale prosess påvirker tanken, regulerer atferden og utvikler det individuelle og sosiale selvet.

Humorens utpregede sosiale side gjør at Bae (1987) tillegger humor evnen til å bygge opp gode relasjoner i undervisningssammenheng. Bruk av humor gir mulighet til å vise anerkjennelse og gjensidighet, som igjen kan føre til kvalitet på samspillet og skape gode situasjoner. Humor virker altså inn på følelsene, men er ingen følelse i seg selv (McGhee 1979).

Humor og emosjoner.

Med utgangspunkt i emosjoner viser forskning for øvrig at humor egner seg som et godt redskap (Levine 1980). Det kommer av at humor har en egen evne til å redusere spenning, spesielt overfor barn som viser angst og aggressiv atferd, og i tillegg kan den oppleves forløsende i konfliktfylte situasjoner (Freud 1994).

I undervisningssammenheng kan det også tenkes at den følelsesmessige situasjon humoren får fram, kan farge ens kunnskaper, dvs. viten og ferdigheter, som Frøyen (1998) igjen knytter til følelser og motivasjon. Dermed kan humor motivere til læring. Kanskje er det slik at latteren som oppstår som respons på humor, også kan farge stemningen i klasserommet og skape gode situasjoner? Hoëm (1990) er opptatt av å skape positive og adekvate læringssituasjoner fordi motivasjon og læring får bedre vilkår i en god atmosfære enn stress og engstelse gjør. Læreren er ansvarlig for en slik kvalitet i undervisningen, der ikke minst samspillet mellom elev og lærer kan være avgjørende for læringen. I dette perspektiv er det og at Peters (1992) betrakter humor som en kilde til fellesskapsfølelse og begeistring.

Med bakgrunn i Bae, Hoëm og Peters er det lett å bli overbevist om at humor kan bidra til en god atmosfære i undervisningen. Humoren stiller imidlertid krav til oss for at vi skal kunne

nyte de overraskende vendinger som humoren kaster fram. Det er nødvendig med et tankeskifte, en må innta en humoristisk innstilling, la lystprinsippet få seire, da kan en oppleve humorens behag, og dens befriende og oppløftende egenskaper (Freud 1905/1994).

Fry (1968) mener derimot at en må finne en balanse mellom det spontane og omtenkssomme for å nyte humoren, sensitiviteten avgjør om det blir noen humoropplevelse. Så viser det seg, på den ene siden at det er vanskelig å nyte humor hvis en er overveldet av angst, og på den andre siden kan humor virke som en sikkerhetsventil nettopp overfor det som er tungt og vanskelig. Humoren kan slik skape avstand til det ubehagelige, den nødvendige psykologiske omstruktureringen fra den virkelige verden til fantasiverdenen har virket, impulsene er satt fri (Levine 1980).

I skolesammenheng er det ellers interessant at barns sans for humor er en indikasjon på helse og frihet. Barn som ikke nyter humor eller lek, kan være skadet, de har i alle fall problemer med å skifte perspektiv og se verden i en lekende referanseramme (Freud 1994, Bae 1987). Flere forskere er opptatt av denne siden ved humoren, deriblant Bateson (1953) og da ut fra et kognitivt perspektiv.

Humor, kognitive og kreative faktorer.

Jeg nevnte innledningsvis i denne oppsummeringen at Bergson (1993) definerer humor som en intelligent lek, og (Brodzinsky & Rightmyer 1980) sier at gleden ved humor er avhengig av evnen til å forstå hva som er morsomt. Humorforståelse dreier seg da om den enkeltes intellektuelle kapasitet. Ifølge Bateson (1953) dreier det seg først og fremst om elevens evne til å forholde seg til det som er motsetningsfullt - humorens kognitive paradoksale sider - som går ut på å oppdage det som ikke er sammenfallende. En må finne inkongruensen som Bateson uttrykker det. For ham er inkongruensen humorens paradigme/mønster. Hans teorier viser et kognitivt aspekt ved humoren, men enkelte forskere er usikre på denne siden ved humoren fordi en er i tvil om hvilken side ved intellektet en har studert. Ifølge inkongruensteorien har imidlertid humor en kognitiv evne som igjen handler om kreativitet, slik tolker jeg teorien.

De kreative og kognitive elementene som humoren da kjennetegnes ved, er også vesentlige områder for elevens læring og utvikling. Det vil være for naivt å tro at all humor alltid påvirker intellektet og/eller fører til danning, men muligheten er der, om en griper den. Bae (1987) er opptatt av problemløsningsevnen som kan påvirkes ved kreative aktiviteter, og ivrer

derfor for å la humoren få levelige kår. Bae får min støtte, jeg tror humor handler om kreativitet og er kreativ prosess (Søbstad 1995). Samtidig mener jeg at humor kan være en katalysator på mange måter i skolen hvis den får muligheten (Peters 1992).

Humor som praktisk pedagogisk virkemiddel.

Og den som overbeviser mest i så måte er nettopp Peters (1992). I sin filosofi ser han for seg humor som et viktig hjelpemiddel til å skape et følelsesmessig fundament for felles erfaring i undervisningen. Når en ler sammen, brytes de bånd som stilling, alder og kjønn legger på selvbildet. Humoren skaper aksept og anerkjennelse (Bae 1987), og kan da påvirke hierarkiet i gruppen/klassen. Kanskje er det en slags atmosfære av likeverdighet som oppstår, og som gjør at det dannes et fellesskap? Slik jeg har forstått Peters, dannes det i alle fall et fundament som gir grobunn for læring og utvikling.

En lærer som mestrer humor og møter elever med en humoristisk innstilling, demonstrerer både sin egen trygghet og kompetanse, eller livskompetanse for å bruke Befrings (1994) uttrykk. I denne sammenheng betyr det at humor er en del av lærerens kunnskaper, ferdigheter og holdninger som avspeiles i møtet med eleven. I slike situasjoner sørger en samtidig for at eleven ikke taper ansikt, ifølge Redl & Wineman (Levine 1980). Alle kan vinne.

Skal læreren ellers ha mulighet, er det nødvendig, som i alle humorsammenhenger, å innta eller ha et lekende perspektiv, kjenne sine sårbarheter, være klar over hensikten med humoren, være spontan og ta muligheten når den dukker opp. En skole med kvalitetsstempel er fleksibel i sin holdning (Tiller 1995). Det er dette det handler om for at også humoren skal spire og gro - en lekende og fleksibel holdning.

Eisner (1975) sammenligner læreren med komikeren som står for noe kvalitativt. Humor i skolesammenheng skulle da bety kvalitet, i tillegg til at lærere som kan formidle på en intelligent måte, ifølge ham også har større mulighet til å oppnå god atmosfære for læring. Tiller (1995) beskriver slike situasjoner som didaktiske møter. Han sier at den gode skole og den gode læringssituasjonen er avhengig av det didaktiske møtet. Når læreren ser eleven, bryr seg og viser omsorg, oppstår kontakt. Det er dette Bae (1987) også forfekter. Det handler om forståelse for andre mennesker, om nettverksbygging, om dialog, om kulturforståelse, gjenkjenning og identitet, som igjen er vesentlig for elevens danning. Hva har så litteraturen vist i forhold til spørsmålet om danning?

Humor og danning.

I historisk perspektiv har danning - som humor - vært et tema til stadig diskusjon. I forhold til humor er Comenius (Mollenhauer 1996) sitt forslag til en leksjon om fornøyelse og lek, og Grundtvigs muntre samtale som en levende vekselvirkning mellom lærer og elev, danningstanker som ligger nærmest min idé om humor i skolen. Ellers er Klafkis (1996) begrep kategorial dannelse (1959/79) et fortsatt meningsfylt bidrag i dannelsingsdebatten. Han er opptatt av elevens åndelige egenaktivitet og legger vekt på personlig vekst og utvikling (Aase 2005). Humor blir ikke nevnt, men det kunne jo tenkes at den kunne være en kategori å se verden gjennom? Søbstad (1990) beskriver humor som en livsform, der verden blir betraktet ut fra et lekende perspektiv.

På den annen side kan en tenke seg at læreren selv står for det eksemplariske prinsipp – i betydningen det anskueliggjorte, representative og typiske (Klafki 2001). Slik kan humor som væremåte påvirke til elevens danning, humor blir da en katalysator i oppbyggingen av gode mellommenneskelige forhold (Peters 1992). I tillegg tror jeg at opplevelser som humor kan legge til grunn for, kan ha betydning i et dannelsingsperspektiv. Øzerk (1999) mener at opplevelsen kognitivt sett er grunnlaget for kunnskap og innsikt, og viser til en sammenheng mellom elevens kunnskapsmessige og opplevelsesmessige utvikling. Den form for opplevelseslæring som Øzerk omtaler, er vesentlig i estetisk handling og et grunnleggende element i skolens virksomhet.

Opplevelserike situasjoner i undervisningen der eleven får anledning til å bruke sin kreativitet og sine sanser, er forløsende ifølge Eisner (1975) Slik virker som nevnt humoren og inn på våre følelser, og det er nærliggende å tro at dens bidrag fører til mer enn latter. Hohn (1996) hevder at følelser er grunnleggende for enhver opplevelse og erfaring, og at opplevelsene oppstår i og som et resultat av en dannelsesprosess der eleven blir bevisst seg selv og sin relasjon til omverdenen. Hohn definerer dette som formarbeid og som fremmende for personlig utvikling og estetisk danning.

Skolefag kan også bidra til personlighetsdannelse dersom undervisningen er vellykket. Dale (1999) er opptatt av at vellykket undervisning er dannelsesfremmende, med den oppstår også kvalitet i læreprosessen, og i de erfaringene elevene gjør. For å sikre estetisk danning i skolen, har Øzerk (1999) foreslått at i tillegg til de sju dannelsesidealene som L97 foreskriver, ønsker han at skolen skal framelske Det estetisk-opplevelserike-menneske og Det kvalitativt

intelligente menneske. I begrunnelsen for å utvikle disse idealene, finnes noen argumenter som er felles med dem som ligger bak min tanke om å fostre Det humoristiske menneske, blant annet lek, kreativitet og opplevelse. I tillegg kan Bjørkvold (1998) tenke seg å utvikle Det musiske menneske. I en diskurs om flere dannelsideal i læreplanen vil sannsynligvis ikke alle disse være aktuelle fordi de vil overlappe hverandre. Den diskusjonen vil imidlertid ikke bli tatt opp her, men de forslag som nå foreligger kan bety at flere er misfornøyd med det estetisk-kvalitative dannelsideal som ligger i L97 og Kunnskapsløftet (2005).

Uansett hvilke forskjellige idealer som ligger til grunn for danningen, er målet at eleven skal ha mulighet til utvikle hele sin personlighet - med alt iboende potensial - for å bli et menneske (Savater 1998). Er det mulig med vår læreplan?

Humor og læreplan.

Jeg har tidligere i oppgaven vist at humor ikke er representert i særlig grad i verken L97 eller Kunnskapsløftet (2005). Skolen ville være ganske humørløs om læreplanen skulle bestemme alt liv i skolen, men det betyr og at humoren lever et tilfeldig liv her. Ut fra litteraturen mener jeg at dessuten humor har vist seg som et så betydningsfullt fenomen at det kan forsvare en plass i læreplanen og inngå i elevens danning. Her ligger muligheter for å påvirke elevens læring og utvikling på flere områder, om en er villig til å gripe dem. Humor skal ikke fungere som underholdning, men som påvirker av sosialt fellesskap, kvalitativ opplevelse, kognitiv utfordring eller som forløsende ventil.

Kan en tenke seg en skole og en dannelsprosess uten humor, smil, glede og latter? Disse vesentlige faktorene som kjennetegner humoren og som er betydningsfulle fenomen i enhver oppvekst.

Oppgaven avslører nok at jeg har tro på humor som virkemiddel – men ikke som et vidundermiddel eller ren nyttefaktor. Humor skal dyrkes først og fremst for sin egenverdi, og gis rom og nytes når den oppstår. Imidlertid kan det ikke gjøre skade at skolen ved pedagogisk refleksjon blir bevisst den menneskelige humorens mange elementer og mulige positive konsekvenser for elev og lærer.

8.2 Hva nå? Veien videre.

Litteraturen har vist at humor er et verdifullt fenomen med røtter tilbake til antikken. Denne oppgaven er blitt beskrevet som et innlegg til en ideenes læreplan. Ut fra mine vurderinger kan humor bidra til danning og derfor inngå i en *formell* læreplan Goodlad (Engelsen 2002)., men min idé er antagelig ikke den eneste, så jeg kan ikke uten videre regne med en plass der. Engelsen (2002) sier det er mange interessegrupper og instanser som vil ha innflytelse på læreplanens innhold. Ut fra denne situasjon vil det sannsynligvis være klokt å gjøre en studie i praksisfeltet for å se om mine antagelser i forhold til teorien stemmer, følge opp det som er kommet fram her. Oppfører humoren seg slik den er beskrevet og forstått ut fra litteraturen?

Teorien har uansett gitt et utgangspunkt for videre studier. Selv om grunnlaget alltid kan fylles på, er jeg av den oppfatning at jeg med bakgrunn i denne oppgaven, nå kan gå til fenomenet for å i første omgang observere, men dernest også gjøre intervju. Utgangspunktet må bli undervisningssituasjonen, og den kan bare fanges opp gjennom fenomenologisk opplevelse og beskrivelse (Gundem 1999).

En antropologisk tilnæringsmåte vil da være relevant. I forhold til en studie, som oppfølging av denne oppgaven, betyr det at jeg vil legge vekt på å få innsikt i og kjennskap til det som skjer med eleven i skolesammenheng. Med bakgrunn i Peters (1992) som hevder at humor er viktig, at læreren skal begeistre for å skape et fundament for læring, kunne jeg tenke meg å se nærmere på humoren i formidling og veiledning, og den opplevde humor. hva gjør læreren , og hvordan virker det på elevene, hvilke følelser som kommer fram, og om det dannes et følelsesmessig og sosialt fellesskap for læring.

For å gi et mest mulig fullstendig bilde av humorsituasjoner i undervisningssammenheng, vil et intervju i tillegg til observasjonen bidra til å kartlegge et mer helhetlig bilde av humoren. Kommentarer i et intervju, kan forklare observasjonene og sammen med tolkningen gi et mer helhetlig innsyn i og bedre forståelse av fenomenet.

Den studien som er skissert her skulle la seg gjennomføre. Og mulighetene for flere oppfølginger skulle også være til stede, da fenomenet ikke synes å bli foreldet eller uaktuelt. Nettopp derfor er det en studie verd.

LITTERATURLISTE.

- Ahlo, O. (1996): De löjliga, de roliga och de glada. I: Palménfelt, U. (red.): *Humor och kultur*. University of Turku. NIF Publications. 34, 23-35.
- Apollon nr 2. 1999. Tidsskrift.
- Apte, M.L. (1985): *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*. London, Cornell university Press.
- Athey, C. (1977): "Humour in Children Related to Piaget's Theory of Intellectual Development" I: Chapman, A.J. and Foot, H.C. (red.): *"It's a Funny Thing, Humour"*. Oxford, Pergamon Press 215-218.
- Aase, L. (2005): Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I: Børhaug, K., Fenner, A.-B., Aase, L. (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Bachtin, M. (1991): *Rabelais och skrattets historia*. Uddevala, Anthropos.
- Bae, B. (1987): *Barns livsutfoldelse og voksnes kommunikasjon*. Lillehammer. Artikkel fra barnekulturkonferansen.
- Bae, B. (1992): Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: Bae, B. og Waastad, J.E. (red.): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Barne- og familiedepartementet (1996): *Rammeplan for barnehagen*. Q-0903 B.
- Bateson, G. (1953): The Position of Humour in Human Communication. I: von Foerster, H. (red.): *Cybernetics, Transactions of the Ninth Conference*. N. Y. Josiah Macy Jr. Foundation.
- Bateson, G. (1979): *Mind and Nature. A Necessary Unity*. London, Wildwood House.
- Befring, E. (1994): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo, Samlaget.
- Berefelt, G. (1997) (red.): *Barn och humor*. Stockholm, Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Bergson, H. (1993): *Latteren*. København, Forlaget politisk revy.
- Bjørkvold, J.R. (1998): *Det musiske menneske*. Oslo, Freidig Forlag.
- Brodzinsky, D.M. and Rightmeyer, J. (1980): Individual Differences in Children's Humour Development. I: McGhee, P.E. and Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chicester, J. Wiley & Son Ltd.
- Brunstad, P.O. (1998): Danning i kameleonens tidsalder. I: Hustad, O.R. (red.): *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. Bergen, NLA-forlag.

- Brunstad, P.O. (21. feb. 2002). Et foredrag. Kristiansand.
- Børhaug, K., Fenner, A.-B. og Aase, L. (red.) (2005): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Chapman, A.J., Smith, J.R. and Foot, H.C. (1980): *Humour, Laughter, and Social Interaction*. I: McGhee, P.E. and Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.
- Coleman, G.J. (1992): All seriousness aside: The laughing-learning connection. I: *International journal of instructional media* vol. 19 (3), 269-276.
- Dale, E.L. (1992): Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I: Dale, E.L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (red.) (1992): *Pedagogisk filosofi*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (1996): Læring og utvikling – i lek og undervisning. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Fredrikstad, Cappelen Akademisk Forlag a/s.
- Dale, E.L. (1996): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (1999): Kvalitetsansvar i utdanningssystemet. I: Dale, E.L. (red.): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E.L. (red.) (1999): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E.L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Davies, A.P. and Apter, M.J. (1980): Humour and its Effect on Learning in Children. I: McGhee, P.E. and Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.
- Derks, P.L., Staley, R.E. & Hazelton (1998): Perception, intelligence, or expertise? I: Ruch, W. (red.): *"The Sense of humor": Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo.
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004): *"Kultur for læring"*. Stortingsmelding nr. 30, Oslo.
- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. og Igland, M.-A. (2001): Vygotskij og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Eide, H og Eide, T (1996): *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo, Gyldendal.

- Eisner, E.W. (1975): *Kreativ intelligens og undervisning*. I: Harbo, Lysne og Stenhouse (red.): *Skolens oppgave*. Oslo, Aschehoug.
- Engelsen, B.U. (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan hvorfor*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, B.U. (2003): *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS (Akademisk).
- Freud, S. (1994): *Vitsen og dens forhold til det ubevisste*. Oslo, Pax Forlag a/s.
- Frøyen, W. (1998): *Ansvar for andres læring*. Otta, Tano Aschehoug.
- Fry, W.F. Jr. (1968): *Sweet Madness. A study of Humor*. Palo Alto, California, Pacific Books.
- Gjesme, T og Bøe, O. (red.) (1987): *Motivasjon og læring. Forskningsfunn og pedagogisk praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. (1979): *Curriculum inquiry*. New York, McGraw – Hill Book Company
- Guildford, J.P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Gundem, B.B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. 4. utgave. Oslo, Universitetsforlaget.
- Härynen 1980
- Hellesnes, J. (1992): Ein utdana mann og eit dana menneske. I: Dale, E. L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1993/1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hildershavn, A.-M. (1999): *På sporet av barns humorskaping i barnehagen*. Høgskolen i Oslo. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk.
- Hoëm, A. (1990): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hoff, L. (1999): *Danning i støpeskjeen*. Artikkel. I: Apollon nr. 2.
- Hohr, H. (1996): *Opplevelse som erkjennelsesform*. Artikkel. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5/96.
- Holter, H (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, H og Kalleberg, R. (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hustad, O.R. (red.) (1998): *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. Bergen, NLA-forlaget.
- Igland, M.-A. og Dysthe, O. (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag as.

- Kalleberg, R. (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. og Wostryk, A (1999): *Mens leken er god*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Kjeldstadli, K. (1992/1997): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1996): Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (1959/1979). I: Dale, E. L. (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier*. Århus, Forlaget Klim.
- Knuuttilla, S. (1996): Humorforskningens teori og praktik. I: Palmenfelt, U. (red.): *Humor och kultur*. University of Turku. NIF Publications 34, 37-59.
- Koestler, A. (1964): *The Act of Creation*. London, Hutchinson & Co.
- Kvale, S. (1997/2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Kvamme, E. og Isdahl, P.J. (1996): *Humor og overlevelse*. Artikkel. I: Norsk dramatisk årbok.
- Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub forlag A/S.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Levine, J. (1980): The Clinical Use of Humour in Work with Children. I: McGhee, P.E. & Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.
- Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub forlag A/S.
- Løkken, G. (1996): *Når små barn møtes*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Malterud, K. (1999): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Markussen, I. (1998): Danning i filosofi, kristen tro og pædagogik – nogle linjer fra antikken til vår tid. I: Hustad, O.R. (red.): *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning*. Bergen, NLA-forlaget.
- McGhee, P.E. (1979): *Humor. Its Origin and Development*. San Fransisco, W.H. Freeman and Company.
- McGhee, P.E. (1980): Development of the Creative Aspects of Humour. I: McGhee, P.E. & Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.

- Mead, G.H. (1989/1997): Handling og pedagogikk. I: Thuen, H. og Vaage, S.:
Oppdragelse til det moderne. Oslo, Universitetsforlaget.
- Mead, G.H. (1998): *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet*.
George Herbert Mead i utvalg. Utdanningsvitenskapelig serie Oslo, Abstrakt
forlag as.
- Mollenhauer, K. (1983/1996): *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo,
Ad Notam Gyldendal.
- Opdal, P.M. (2000): *Danning som initiering. R. S. Peters pedagogiske filosofi*.
Vallset, Oplandske Bokforlag.
- Peters, R.S. (1992): Utdanning som innvielse. I: Dale, E.L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo,
Ad Notam Gyldendal.
- Phillips, D.C. (1992): *The Social Scientist's Bestiary. A Guide to Fabled Threats to, and
Defences of, Naturalistic Social Science*. Oxford, Pergamon Press.
- Pien, D. & Rothbart, M.K. (1980): Incongruity Humour, Play, and Self-Regulation of
Arousal in Young Children. I: McGhee, P.E. & Chapman, A.J. (red.): *Children's
Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.
- Ruch, W. (1998)(red): *"The Sense of Humor": Explorations of a Personality Characteristic*.
Berlin, Mouton de Gruyter.
- Raaheim, K. (1984): *Psykologi en grunnbok*. Oslo, Cappelen Forlag a/s.
- Samuelsson, I.P. & Carlsson, M.A. (2005): *Det legende lærende barn i en
udviklingspedagogisk teori*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Sandven, J. (1987): Motivasjon og sjansse til overlevelse i skolesystemet. I: Gjesme, T. & Bø,
O. (red.): *Motivasjon og læring. Forskningsfunn og pedagogisk praksis*. Oslo,
Universitetsforlaget.
- Savater, F. (1998): *Mod til at oppdrage*. København, Forlaget Forum A/S.
- Schousboe, J. (1925): *Om Begrepet Humor hos Søren Kierkegaard*. Kjøbenhavn, Arnold
Busck.
- Skarpenes, N. (1990): *Fagplanarbeid i den videregående skolen*. Hovedoppgave til
pedagogisk embetseksamen. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Skoglund, C. (1997): Ur humorns idehistorie. I: Berfelt, G. (red.): *Barn och humor*.
Stockholm, Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Skårderud, F. (1998): *Uro. En reise i det moderne selvet*. Aschehoug, Oslo
- Steinsholt, K. og Wostryk, A. (1999): Samlek, ironi og en munter vitenskap. I: Kibsgaard, S.
& Wostryk, A.: *Mens leken er god*. Oslo, Tano Aschehoug.

- Strauss, A. (1967): *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Svebak, S. og Naper Jensen, E. (1996): Ungdom, humor og helse. Helseundersøkelse Sør-Trøndelag. *Tidsskriftet Sykepleien* nr. 14:22-23.
- Svebak, S. (2003): *Forlenger en god latter livet? Humor, stress og helse*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Søbstad, F. (1990): *Førskolebarn og humor*. Trondheim, Skriftserie fra Pedagogisk institutt. Rapport nr. 1. Dr. grads avhandling.
- Søbstad, F. (1995): *Humor i pedagogisk arbeid*. Trondheim, Tano.
- Søbstad, F. (1996): Artikkel. I: *Hjem og skole*, nr. 2.
- Sørensen, A. (1993): Teoriens Latterlighet. Prolegomena til enhver framtidig Teomikk. I: Bergson, H. : *Latteren*. København, Forlaget politisk revy.
- Thuen, H. og Vaage, S. (1989/1997): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Thielst, P. (1995): *Latterens lyst. Bidrag til latterens filosofi og psykologi*. Fredriksberg, Det lille forlag.
- Tiller, T. (1995): *Det didaktiske møtet – et møte mellom fag og hverdag*. Grunnlag for en lærende skole. Praxis Forlag.
- Tower, R.B. & Singer, J.L. (1980): Imagination, Interest, and Joy in Early Childhood. I: McGhee, P.E. and Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Oslo.
- Vaage, S. (2001): Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag as.
- Weber, M. (1997): *Makt og byråkrati*. Oslo, Gyldendal.
- Westergren, G. (1997): Humor som personlighetsdrag. I: Berefelt, G. (red.): *Barn och humor*. Stockholm, Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Wolfenstein, M. (1954/1978): *Children's Humor. A Psychological Analysis*. Bloomington, Indiana University Press.

- Ziv, A. (1989): Using Humor to Develop Creative Thinking. I: McGhee (red.): *Humor and Children's Development. A Guide to practical Applications*. New York, Haworth Press.
- Øzerk, K.Z. (1996): Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Fredrikstad, Cappelen Akademisk Forlag a/s.
- Øzerk, K.Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse – en lærebok i pedagogikk*. Vallset, Oplandske Bokforlag.