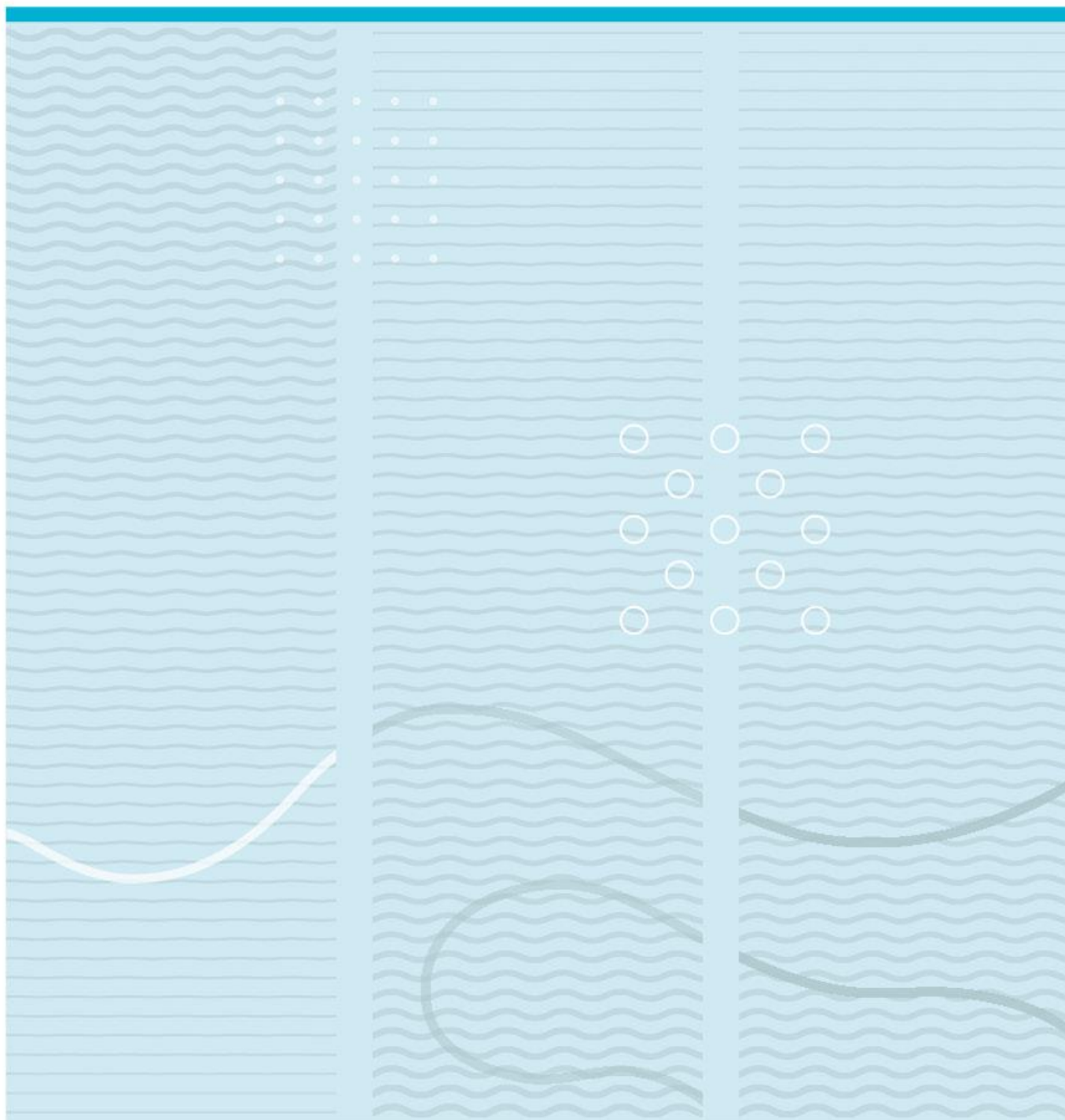


Solveig Ingrid Løvås

Høst 2023

Kritisk lesning av skjønnlitteratur i klasserommet

En kjønnskritisk lesning av Tore Renbergs *Tollak til Ingeborg*



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Solveig Ingrid Løvås

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å vise hvordan lesing av skjønnlitteratur med kritisk teori kan styrke elevenes kritiske og selvstendige tenkning, og hjelpe dem med å utvikle en mer bevisst og reflektert holdning til samfunnets utfordringer. I klasserommet kan skjønnlitteraturen by på et rammeverk for å analysere fenomener i egen samtid – som for eksempel maskulinitetsidealer i sosiale medier eller utenforskap og levekår blant menn.

I romanen *Tollak til Ingeborg* utforsker Tore Renberg (2020) samtida som en brytningstid der tradisjonelle roller og verdier kan oppleves som trua av mer liberale samfunnsforandringer. Ved hjelp av maskulinitetsteori fra R. W. Connell og språkteori fra Mikhail Bakhtin som analyseverktøy viser jeg gjennom kritisk analyse hvordan maskulinitet konstrueres gjennom hovedpersonen Tollak i romanen. I vitalismens ideologiske bakgrunn finner jeg en forståelsesramme for hvilken type mann Tollak kan representere, og hvilke slike tendenser vi kan finne igjen i vår egen samtid. Jeg diskuterer også romanens subjektive relevans i klasserommet inn i en større diskurs om mannsrolla i dagens samfunn.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1. Innledning	8
1.1 Hvorfor en kjønnskritisk analyse?	9
1.2 Tore Renberg – en moderne realist	11
1.3 Resymé av <i>Tollak til Ingeborg</i> og didaktisk begrunnelse for valg av roman	12
2. Lesekompetanse og literacy	13
2.1 Kritisk literacy	14
2.2 Kritisk teori	16
2.2 Kritisk lesning som kritisk pedagogikk	17
2.3 Kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst i læreplanene	17
3. Teori	20
3.1 Maskulinitetsstudier – i kjølvannet til feminismen.....	20
3.2 Hegemonisk maskulinitet.....	21
3.3 Det vitalistiske paradigme.....	24
3.4 Vold og maskulinitet.....	24
3.5 Mikhail Bakhtins teori om språk, ytringer og ideologi.....	26
4. Analyse	30
4.1 Mysterieeffekten og traumets betydning	30
4.2 Virkelighetseffekten.....	32
4.3 Det symbolske i klokka og årstidene	33
4.4 Narratologien og teksten som struktur	34
4.5 «Eg er ikkje nokon drapsmann. Eg er ein kjærleikens mann».....	35
4.6 Arbeidsnevene blir språket som mangler.....	37
4.7 Makt og avmakt i språket: «Eg har ikkje ord som kan tale om det»	39

4.7.1 Språkets makt og verdsett	39
4.7.2 Taushetens avmakt.....	41
4.8 Vitalismen i Tollaks verdenssyn og menneskesyn	44
4.8.1 De stedbundne.....	51
5. Kritisk lesing av skjønnlitteratur i klasserommet	54
5.1 En diskurs rundt mannsrolla	54
5.2 Aktualisering av hvordan maskulinitet konstrueres gjennom vold.....	56
5.3 Menns helse og makta i språket	56
5.4 Maskulinitetsidealer i perspektiv	58
5.5 Litteraturredidaktikk, kjønnsteori og kritisk lesing.....	59
5.6 Læreplanen og hvilken litteratur som skal leses i klasserommet.....	62
5.7 Konklusjon.....	63
6. Litteraturliste	65

Forord

Når jeg nå leverer masteroppgava mi, så avslutter jeg to år med inspirerende videreutdanning. Etter å ha jobba ti år i videregående skole som norsk- og engelsklærer, kjente jeg behovet for faglig påfyll i ei tid med nye læreplaner og det som føltes som ei ny tid utenfor klasserommene òg. Det er så mye i norskdidaktikk- og litteraturfeltet som er spennende å fordype seg i! Jeg synes jeg skylder elevene å være oppdatert og å smitte dem med engasjement for litteratur og språk.

Jeg vil derfor takke veilederen min, Annika Bøstein Myhr, for både tålmodighet med en travel student, og for gode, nødvendige tilbakemeldinger. Jeg har hatt gleden av å ha Annika som faglærer på studiet i skjønnlitteratur, og hennes store kunnskap om både norskdidaktikk og litteraturteori har vært inspirerende. Eventuelle feil og mangler i oppgaven er mine egne.

Jeg vil også takke de som har gjort denne mastergraden mulig ved siden av jobben som lærer og familielivet med små barn. Uten din praktiske hjelp, mamma, til barnehagehenting og pannekakesteking; og uten at du heia på meg, Kristian, hadde ikke dette studiet vært mulig. Takk til Kampen Bistro for lån av «skriveloft» for å arbeide i fred, og for niste underveis. Takk til gode kollegaer ved Mailand videregående for inspirerende samtaler og for å dele iveren og nysgjerrigheten i faget. Og til slutt, et posthumt takk til pappa for at du åpna denne verdenen av litteratur for meg som starta med Mikkjel Fønhus i høytlesning på sengekanten. Det er den største gaven man kan få.

Jeg vil kort redegjøre for noen valg om språk og stil i denne oppgava. Jeg staver navnet til Mikhail Bakhtin slik det er vanlig å gjøre på norsk og engelsk, selv om jeg i en del av oppgava referer til verket hans *Ordet i romanen* (2003) som er oversatt til dansk, og der de staver forfatternavnet noe annerledes. Jeg har ellers brukt begrepene slik de står i den danske utgaven da de sammenfaller med norske begreper. Sitatene holder jeg naturligvis i det språket eller målformen det står i sekundærlitteraturen.

I omtalen av Raewyn Connell, bruker jeg hennes androgyne navn på hovedverket *Masculinities* i litteraturlista, fordi hun publiserte under dette navnet før hun transformerte til kvinne i 2006, men jeg bruker kvinnenavnet hennes i løpende tekst når jeg omtaler teoriene siden det er under dette navnet hun er kjent i dag.

Der jeg benytter direkte sitat fra romanen *Tollak til Ingeborg* har jeg i en del tilfeller valgt å stilisere sitatet slik det står trykket i romanen. Årsaken til dette stilvalget er at det estetiske i grafikken også kommuniserer noe språklig i romanens korthugde setninger. Siden språket jo er et av de viktige

analysepoengene i oppgaven, mener jeg det er rett å beholde det stilistiske her. Når Tore Renberg for eksempel har én eneste setning på en ellers naken side på side 97, så veier den setningen ekstra tungt, og peker mot den overordna tematikken i romanen: «Korfor vil alle ta verda mi ifrå meg?»

Oslo, høsten 2023

Solveig Løvås

«Der mennesker er, der er vondt at være»

Mikkjel Fønhus i *Troll-Elgen* (1921)

1. Innledning

Tradisjonelt har norskfaget og litteraturformidling vært et ledd i skolens dannelsesarbeidet. Da norsk skole i 1896 tok et endelig oppgjør med gresk og latin som de klassiske dannelsesfagene, tok norskfaget og nasjonallitteraturen over dannelsesfunksjonen (Penne, 2006, s. 55). I *Bokmålsordboka* er dannelse beskrevet som «tilegnelse av kunnskap, viten og erfaring gjennom oppdragelse, utdanning og sosialisering». I grove trekk har litteraturlæsning i skolen gått fra å være mest en overlevering av kultur- og verditradisjoner gjennom læreplanene fra 1974, 1987 og 1997 (Skardhamar, 2005, s. 171–172), til å skulle være med å utvikle ferdigheter og kompetanse i læreplanene fra 2006 og 2020. Parallelt har det vært en forskyvning fra å ha det gamle dannelsesbegrepet som et overordnet mål, til at norskfaget er blitt et «identitetsfag» (Penne, 2006, s. 55).

Det kan være mange formål med litteraturformidling i klasserommet. Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum hevder at litteraturen bidrar til å utvikle empati og medlidenhet med andre mennesker, og konstaterer at hvis vi legger til grunn at medlidenhet er «en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger» (Nussbaum, 2016, s. 43). I følge Nussbaum fremmer altså skjønnlitteraturen demokratiet. I essayet *Den narrative forestillingsevne* (2016) siterer hun Markus Aurelius når hun skriver: «det [er] ikke tilstrekkelig å samle seg kunnskap for å bli en verdensborger, vi må også dyrke vår egen evne til innlevelse, slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakter dem som skremmende fremmed og annerledes» (Nussbaum, 2016, s. 25). Et slikt syn på litteraturformidlingen i klasserommet kan forstås som en syntese av litteratur som dannelsesarbeid og litteratur som identitetsfag.

Professor i litteratur Per Thomas Andersen argumenterer for et lignende syn på hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur i klasserommet når han spør: «Har lesing og litteratur noe å si for de utfordringene som er typiske for vår tid?» i boka *Å forstå fortellinger* (2019). Han lanserer «de fire fundamentale f-er» som sitt svar: fellesskap, følelser, fantasi og fortelling (Andersen, 2019, s. 12). Det demokratiske fellesskapet er ikke like selvsagt som det var i tidligere læreplaner da nasjonalstaten var både ramma om og målet for opplæringa. Andersen peker på at fellesskapet fortellingene kan romme er viktige når samfunnsendringene går i to ulike retninger slik vi ser i tida vi lever i. Det er både en globalisering og en individualisering i samfunnet som har «betydning for forestillingen om nasjon, stat, næringsliv, klasse, arbeidsliv, familie og kjønn» (Andersen 2019, s. 12). Dette synet på litteraturformidling og verdien av lesing er på mange måter en grunnleggende teoretisk forankring for denne masteroppgava.

I klasserommet kan skjønnlitteraturen by på et rammeverk for å analysere fenomener i egen samtid – som for eksempel maskulinitetsidealer i sosiale medier eller utenforskap og levekår blant menn. I romanen *Tollak til Ingeborg* utforsker Tore Renberg (2020) samtiden som en brytningstid der tradisjonelle roller og verdier kan oppleves som trua av mer liberale samfunnsforandringer. Denne brytningstida mellom globale og individuelle verdiperspektiver er det Per Thomas Andersen peker på når han skisserer nødvendigheten av fortellinger for å forstå hverandre bedre. «Det faktum at verden ser annerledes ut fra et annet perspektiv, gjør alle fellesskap og alt samliv komplisert. Foreldre- og barn-relasjoner, kjønnsforskjeller og kulturforskjeller skaper spenninger [...]» (Andersen, 2019, s. 16). I denne masteroppgava ønsker jeg å undersøke hvordan en kjønnskritisk analyse av *Tollak til Ingeborg* kan være en vei for å oppøve kritisk tenkning. Mye av forskningen på kritisk literacy handler om sakprosaetekster og kritisk lesning i lærebøkene blir ofte knytta til sakprosa og reklame¹, derfor håper jeg å kunne bidra med å utvikle en forståelse av hvordan man kan fortolke læreplanen slik at kritisk tilnærming til tekst er like nødvendig i analyser av skjønnlitteratur som i tolkningen av reklameplakater og Instagram-innlegg.

1.1 Hvorfor en kjønnskritisk analyse?

Å velge å tematisere kjønn i litteraturundervisninga er med på å ivareta norskfagets rolle som identitetsfag (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 74). Men kjønnsteori i litteraturvitenskapen handler ikke bare om representasjon eller framstilling av kjønn, men også om selve begrepet kjønn, og hva kjønn betyr i kulturen vår (Jegerstedt, 2008, s. 27). En kjønnsteoretisk analyse av et verk kan engasjere elevene til å se og diskutere sammenhengen mellom kjønn, verdier og ulike samfunnsspørsmål, og det kan gi oss muligheten til å forstå hvordan ulike omstendigheter former livet til mennesker.

Å studere kvinnerolla i litteraturen er en selvsagt øvelse i norskfaget på videregående studieforberedende program. Selv om det er en større andel mannlige forfattere vi tradisjonelt setter

¹Aschehoug-læreverket *Grip teksten vg3* (2022) setter kritisk lesning sammen med saktekster i kapittelet «Retorisk analyse, tolkning og kritisk lesing av saktekster» med eksempler fra Instagram-reklamer (s. 183-206); læreverket *Moment vg3* fra Cappelen Damm (2022) har òg et eget kapittel kalt «Å lese kritisk» som tar for seg troverdigheten og verdiperspektivet i ulike sakprosaetekster (s. 161-171). Av de tre største læreverkene er det bare *Appell vg2-vg3* fra Gyldendal (2021) som har et eget fokus på kritisk lesing av skjønnlitteratur. I kapittelet «Å lese kritisk» deles oppmerksomheten mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og det er en gjennomgang av ulike måter å tilnærme seg skjønnlitteratur på gjennom kritisk teori (s. 222-241).

søkelyset på i litteratur- og kulturhistoria, er det likevel kvinnes stilling i samfunnet, norsklærere gjerne trekker fram i den realistiske delen av litteraturhistoria. Det er gode grunner for å dette. I vår egen tid er det kanskje ikke først og fremst kvinnerolla som er problematisk i det norske samfunnet. I forlengelse av fokuset på kvinnerolla i tekstene fra den kritiske realismen og nyrealismen, kan det være god grunn til å framheve *mannsrolla* i samtidslitteraturen som en mulig forståelsesramme for menns livserfaringer og utfordringer. Kjønnsperspektivet på mannen i litteraturen kan være interessant all den tid utviklinga i samtida vår går feil vei når det gjelder gutters livsbetingelser og skoleprestasjoner (NOU, 2019), samt gutters manglende lesevaner (Roe, 2020, s. 121; Medietilsynet, 2022). Jeg vil i nå kort greie ut om noe av samfunnsdiskursen rundt mannsrolla og maskulinitet det siste året som har vært med på å aktualisere kjønnsperspektivet på skjønnlitteraturen i klasserommet.

I og utenfor mange klasserom, og på skjermene elevene har i lomma, foregår det en maskulinitetsdebatt. I løpet av 2022–2023 har den amerikanske påvirkeren og kick-bokseren Andrew Tate preget deler av nyhetsbildet med tabloide uttalelser om hvordan mannen burde ha en naturlig dominerende rolle i samfunnet og i parforholdet. Uttalelsene spredde seg viralt via ulike sosiale medieplattformer, og Tate fikk en stor andel følgere også i Norge. Flere redaktørstyrte medier publiserte reportasjer der de advarte om det de kalte en «giftige maskulinitet» (Aasmundsen, 2022; Kristensen, 2022). I 2023 løftet NRK debatten fram med dokumentaren «Andrew Tate – Internettets farligste mann» 24. januar på NRK <https://tv.nrk.no/program/KOID20002723>, «Andrew Tates grep på unge menn» i «Urix» på NRK 3. mai 2023 <https://tv.nrk.no/serie/urix/202305/NNFA53050323> viet Tates kvinnesyn, maskulinitetsideal, og hvordan det kunne påvirke ungdom. Etter Fremskrittspartiets Ungdom hadde størst framgang i skolevalget med 15,9 % av stemmene i september 2023, var noe av forklaringen i media at FpU-lederen Simen Velle, som ble kalt Andrew Tate i skoledebatten, hadde funnet det de kalte «guttakoden» (Selmer-Andersen, 2023). Det har det siste tiåret i videregående skole vært et økende søkelys på ulike utenforskap i samfunnet, kontekstualisert i ungdom som blir med i ekstreme miljøer, enten det er i høyreekstreme nettverk eller radikale islamske nettverk. Utenforskapet og de ekstremistiske miljøene er ofte representert med en overvekt av menn. Martha Nussbaum skriver om hvordan den narrative forestillingsevnen, evnen til innlevelse, òg kan gjøre oss i stand til å forstå hvorfor noen mener noe eller handler på en måte som vanligvis vekker en opprørt reaksjon (Nussbaum, 2016, s. 40). Gjennom et kjønnskritisk blikk på mannsrolla i litteraturen kan vi kanskje også forstå bedre polarisert debatt om mannsrolla i offentligheten rundt oss, og slik kan litteraturen fungere demokratiserende.

Skjønnlitteratur er også politisk på den måten at den viser verdier, et menneskesyn, et språk eller konflikter som påvirker og presenterer en virkelighet for leserne. Nettopp dette er jeg opptatt av å

lære bort i norskfaget. En kjønnskritisk analyse av *Tollak til Ingeborg* av Tore Renberg er en didaktisk mulighet for å oppøve kritisk literacy, som innebærer «å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2023, s. 39). Å kunne stille spørsmål ved «hvem sin versjon av kulturelle-, historiske- og samtidsforhold som blir ansett og fremstilt som offisielle sannheter» (Blikstad-Balas, 2023, s. 39), er viktigere enn noen gang på grunn av medielandskapet dagens ungdom beveger seg og på grunn av det geopolitiske klimaet de vokser opp i. Den litteraturredidaktiske hensikten med denne oppgava er å gi et kjønsteoretisk bidrag til norskdidaktikkens tilnærminger i det tverrfaglige temaet *Kritisk tilnærming til tekst* og for å oppøve *kritisk tenkning* slik det står som verdigrunnlag i overordna del i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I neste underkapittel vil jeg kort redegjøre for noen relevante sider ved Renbergs forfatterskap, og begrunne hvorfor jeg mener hans realistiske forfatterskap, men særlig *Tollak til Ingeborg* (2020) vil egne seg for felles lesning, analyse og kontekstualisering omkring mannsrolla i tida vi lever i.

1.2 Tore Renberg – en moderne realist

I over to tiår har Tore Renberg utgitt realistiske romaner. Ofte kretser tematikken i romanene hans omkring oppvekst, familie, og kanskje særlig en oppvekst i ruinene etter kjernefamilien. Flere verk handler om å enten kjenne seg litt utenfor, eller leve litt på utsida av samfunnet. Litt på samme vis som Alexander Kielland problematiserte sider ved fattigfolks liv i West End i Stavanger på slutten av 1800-tallet, problematiserer Renberg livet hos sosialt og økonomisk marginaliserte grupper i det moderne Stavanger, eller Norge. Og på samme vis som en Kielland-roman er et lite tidsbilde av hvordan tilværelsen var for 150 år siden, er flere av Renbergs bøker nettopp slike realistiske tidsbilder på vår samtid, med en del av de utfordringene som hører vår tid til.

Flere studier viser hvordan norsklærere på videregående bruker en de facto litteraturkanon med hovedvekt på den problemorienterte litteraturen fra andre halvdel av 1800-tallet (Steinfeld et al., 2022; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Med *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020* (heretter LK20) har kjerneelementet *tekst i kontekst* åpnet for en bredere kontekstualisering av litteraturen enn den litteraturhistoriske kontrasteringen som har vært dominerende i læreplanfortolkninga og på skriftlig eksamen i lang tid (Claudi, 2019). Tore Renbergs forfatterskap er ikke problemorientert på samme måte som en del av litteraturen fra siste halvdel av 1800-tallet, men det er likevel tydelige elementer av en realistisk åre som går gjennom de fleste av bøkene hans. Den danske litteraturkritikeren og forfattermentoren Georg Brandes er en viktig figur i nettopp den uoffisielle realistiske kanon i

litteraturundervisninga i vg3. Brandes mente at det var gjennom *samtidslitteraturen* at ungdom kunne finne leselyst, gjenkjennelse og, ikke minst, veien til eldre litteratur:

Klassikerne har skrevet for en tidligere Slægt og inneholder derfor i Reglen Noget, der er det opvoksende Slægtlæd fremmed. Dette gør maaske bedst i at begynde med de Bøger der er skrevet for de Nulevende. Dem forstaar Ungdommen helt, og gennem dem gaar veien til Fortidens store Skribenter (Brandes 1908, s. 15).

Romanen *Tollak til Ingeborg* rommer noen verdier fra tidligere slekter som kan sies å være i konflikt med den moderne tida eller samtida. Dette skjæringspunktet blir eksistensielt for hovedpersonen Tollak, og i denne manns karakteren finnes det en utestengt stemme som vi som lesere i klasserommet burde la forstyrre oss. Nussbaum hevder at for at litteraturen skal få spille sin samfunnsrolle, må vi la den få utfordre oss (Nussbaum, 2016, s. 41). Tollak utfordrer oss.

1.3 Resymé av *Tollak til Ingeborg* og didaktisk begrunnelse for valg av roman

Tollak til Ingeborg forteller om en kveld i den eldre mannen Tollaks liv der han venter på at to av barna skal komme hjem til plassen de vokste opp, så han kan fortelle dem den brutale sannheten om hvordan mora deres, Ingeborg, forsvant, en del år tidligere. Tollak er døende og bor utenfor ei lita bygd sammen med den funksjonshemmede sønnen Oddo, som er resultatet av en voldtekt Tollak begikk før han møtte kona Ingeborg. Sannheten om voldtekten, det at Oddo egentlig er Tollaks sønn, og at han slo i hjel kona si, for så å grave henne ned i skogen med Oddo som hjelpeløst vitne, blir holdt tilbake for leseren og avslørt litt etter litt.

De to andre voksne barna har helt eller delvis tatt avstand fra faren og hjemplassen etter at mora forsvant sporløst. I løpet av denne lange kvelden med venting på ungene tenker Tollak over hvordan voksenlivet hans har vært med Ingeborg og barna, og hvordan nær sagt alle nære relasjoner i livet hans har vært vanskelige, med unntak av forholdet mellom ham og Oddo. Tollak går motstrøms i det meste. Han snakker lite og deler ikke tanker og følelser med dem rundt seg, men beskriver likevel et samliv med kona si fylt av begjær og tiltrekning. Han er sta, og vil ikke være med på de moderne samfunnsforandringene som skjer i hans levetid.

2. Lesekompetanse og literacy

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for noen sentrale fagbegreper som er viktige for den teoretiske innrammingen av oppgaven min om lesing og litteraturformidling. Jeg redegjør for begrepene *literacy* og *kritisk lesing* som begge er vidtspennende begreper som rommer mye. Kritisk lesing kan studeres fra ulike teoretiske innfallsvinkler, men jeg har valgt å støtte meg til *kritisk literacy* som teorifelt her. Jeg vil også drøfte hvilke føringer læreplanen gir til arbeidet med kritisk lesing.

Det er mange ulike definisjoner av literacy, og definisjonene forandrer seg også litt over tid. Lingvisten Gunther Kress (2012) definerte literacy som det å kunne alfabetet og skape mening med det; altså å kunne lese og forstå skrift. Aslaug Veum og Karianne Skovholt omtaler også at det var slik man først forstod literacy, men at det komplekse tekstmangfoldet i samtida krever mer enn bare ferdigheten å sette sammen bokstaver til meningsfull tekst (2020, s. 12), nemlig å «skape mening med tekster» (Blikstad-Balas, 2023, s. 12). I tiåret fra Kress' utgivelse til Veum og Skovholt og Blikstad-Balas gir ut sine lærebøker om emnet blir smarttelefonene lansert og raskt allemannseie. Medietilsynet (2022) rapporterer at praktisk talt alle 14-åringer i Norge har et slikt digitalt verktøy, og at mange bruker sosiale medier fra 9-årsalderen. Medieutviklingen er relevant å nevne, fordi Veum & Skovholt understreker at kompleksiteten i tekstmangfoldet i samtida gjør at vi har behov for en utvidet type lesekompetanse som innbefatter en kritisk lesemåte. Det er ikke bare verbalspråket som formidler mening, det er også andre modaliteter. Vi kan si at både lesekompetansen og literacy begrepet er blitt utvidet.

Lesing som *literacy* er altså ikke bare avkoding av bokstaver mot en større leseforståelse. Lesing har også en sosial og kulturell rolle. «Literacy kan knyttes til individuelle ferdigheter, men det handler også om bruk av tekster, om praksiser, og om deltakelse i skriftkulturer i og utenfor skolen», presiserer Atle Skaftun (Blikstad-Balas, 2023, s. 16). Han argumenterer for å bruke det engelsk begrepet *literacy* uoversatt på norsk, fordi norske oversettelser av begrepet ikke fullt ut dekker hva som ligger i det engelske begrepet. Han konkluderer med at i *literacy* ligger en “underliggjøring av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet” (Blikstad-Balas, 2023, s. 16). Hilary Janks skriver og resonnerer temmelig likt i innledningen til *Literacy and Power* omkring hvordan fransk og tysk også mangler gode, dekkende oversettelser av det engelske begrepet (Janks, 2010, s. 1).

I dag er literacy en av forutsetningene for både utdanning og deltakelse i samfunnet, noe som på mange måter samsvarer med den sosiokulturelle læringsteorien til Lev Vygotsky. Vygotskys sosiokulturelle læringsteori legger vekt på samspillet mellom individ og samfunn. Vygotsky

understreket at læring ikke kan skilles fra kulturelle og sosiale sammenhenger. Kultur påvirker hvordan kunnskap formidles, og læringsprosessen er dypt forankret i kulturelle praksiser og verdier. Et sentralt poeng hos Vygotsky er at den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget (Imsen, 2005, s. 255). Altså er både læring og literacy ikke en isolert prosess, men snarere en aktivitet som er dypt forankret i samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger. Literacy rommer både læringsperspektivet og at lesing og lesekompetanse er innvevd i kulturen (Nome & Aasen, 2019, s. 221).

Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble kalt en literacy-reform, selv om den ikke brukte begrepet, fordi den la vekt på at lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter skulle ha en framtrødende plass i alle læringsaktiviteter. Kjell Lars Berge skrev i *Det nye norskfaget*: «For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsbærende eller semiotiske ressurser» (2005, s. 163). Slik jeg konkluderte i avsnittet over er ikke lesing en statisk ferdighet, og dette synet på lesekompetanse som en ferdighet i språklig og kulturell kontekst ble løfta fram i LK06 og bana kanskje litt vei for forståelsen av literacy. I LK06 skal skriving og lesing forstås som kulturelle kompetanser. For LK20 videreføres denne forståelsen av literacy, samtidig som begrepsbruken og tolkning av begrepet spisses noe mot det kritiske som jeg skal redegjøre for i neste underkapittel.

2.1 Kritisk literacy

Kritisk literacy er ikke et enkelt begrep å definere som Veum og Skovholt skriver i *Kritisk literacy i klasserommet*, og viser til at det både er “[...] ein kompetanse, eit teoretisk felt og [...] nokre didaktiske metodar” (2020, s. 14). Kritisk literacy kan forstås som en ferdighet for å forstå at tekster skaper virkelighetsbilder. Den australske literacyforskeren Allan Luke definerer kritisk literacy slik: “The term critical literacy refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life” (Luke, 2014, s. 21). Kritisk literacy handler om å stille kritiske spørsmål til det en leser og forestillingene om normer og sosiale praksiser disse tekstene skaper.

Den sør-afrikanske språkforskeren Hilary Janks er toneangivende for kritisk literacy som forskningsfelt. Hun ble opptatt av hvordan språket var med på å diskriminere og opprettholde undertrykkelsen av svarte i apartheidstaten Sør-Afrika, og ble kjent for å bruke kritisk literacy som et verktøy for demokratiarbeid og sosial rettferdighet (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Janks argumenterer for at tekster kun representerer en virkelighet basert på tekstskaperens valg (Janks,

2010, s. 61). Derfor lanserer hun to måter å nærme seg tekster kritisk på. Den ene måten er å lese *med* teksten, som Janks omtaler som «cognitive skills that are necessary for the comprehension, analysis, and evaluation of texts in contexts» (Janks, 2010, s. 22). Å forstå hovedsynspunktet eller tema og innholdet i teksten er den tradisjonelle måten å arbeide med tekster på i norskfaget. Vi aksepterer tekstens premisser. Hvis vi bruker denne måten å tilnærme oss *Tollak til Ingeborg* av Tore Renberg (2020) på, vil vi kanskje tolke hovedpersonen Tollak inn i stereotypen som en typisk eldre mann uten høyere utdanning fra rurale strøk i praktisk arbeid. Vårt bilde av ham som en sta fyr som trives best i naturen og som er skeptisk til de hurtige endringene den moderne, globale tidsånden bringer med seg, vil antageligvis passe inn i denne stereotypen.

Å lese *mot* teksten innebærer å identifisere hvilke interesser forfatteren av teksten har, og hvilke språklige og tekstlige strategier forfatteren har brukt for å få fram disse (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Som lesere må vi ved denne lesemåten aktivt utforske det som tas for gitt og stille spørsmål ved måten innholdet blir framstilt på. Om vi leser *Tollak til Ingeborg* mot teksten, kan vi spørre oss *hvorfor* Tollak blir framstilt så sta og tverr, og om det er noe i hans bakgrunn og oppvekst som gjør at han handler som han gjør. Er det for eksempel noe ved hvordan han er sosialisert inn i den tradisjonelle mannsrolla som gjør at han tar de valgene han tar, eller snakker som han gjør? Vi kan utforske om vi oppfatter Tollaks voldsbruk som noe maskulint, og stille spørsmål ved hva som kan føre til at noen er voldelige. Vi kan stoppe å dvele ved om framstillinga til Tollak vekker empati eller avsky, eller litt av begge deler, og utforske hvorfor. Selv om denne romanen ikke først og fremst har kjønn, språk og maskulinitet som tema, er dette nettopp kritiske analysekategorier som kan hjelpe elevene med å forstå både Tollak som hovedperson, samt romanens tidsbilde og kontekst. Dette vil jeg utdype i analysekapittelet.

Å lese mot teksten slik er kritisk lesing. Janks argumenterer for at de to kritiske lesemåtene må henge sammen. For å kunne kritisere, identifisere og avdekke underliggende meningsinnhold i teksten, er det essensielt at leseren også får mulighet til å engasjere seg i og forstå meningsinnholdet (Janks, 2019, s. 563). Kritisk lesing handler om å avdekke at det verdensbilde eller verdsettet en tekst presenterer som naturlig, faktisk også er konstruert. Det kjente maleriet til den belgiske kunstneren René Magritte av ei brun pipe med underteksten: «Ceci n'est pas une pipe» («Dette er ikke ei pipe») viser den samme erkjennelsen av at det er et bilde av ei pipe, en *representasjon* av den, men ikke en virkelig pipe. Slik er det også med tekster, de er ikke nøytrale, men preget av samfunnet de er blitt til i og ideologiske strømninger. Ideologi kan defineres som «et idésystem, grunnsyn, samfunnssyn» (Skirbekk, 2023), altså et sammenhengende verdensbilde med et sett verdier og tanker

om hvordan samfunnet burde organiseres. At elevene skal øve seg i begge lesemåtene som Janks presenterer, bør være et litteraturredaktisk mål.

2.2 Kritisk teori

Ordet *kritisk* brukes ikke som i betydningen «negativ», men som i å analysere og vurdere noe grundig. «Formålet med kritisk teori er i bunn og grunn det samme som formålet med samfunnskritikk, nemlig å identifisere det som er galt med verden, og komme med forbedringsforslag» (Grue, 2015, s. 40). Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad definerer kritisk teori som «en samlebetegnelse for teoretiske retninger som kritiserer verdier, ideologier og maktrelasjoner i tekster og andre kulturuttrykk» (2020, s.12). Det er ikke én ensartet kritisk teori, men ulike retninger og tilnærminger. Kritisk teori har røtter i Frankfurterskolen fra 1920-åra. Det er ikke en fysisk skole, men mer et intellektuelt miljø med Max Horkheimer og Theodor W. Adorno som ledende filosofer (Grue, 2015, s. 37). Essensen i kritisk teori handler om ulike former for maktkritikk, og noe av begrunnelsen finner vi i Adorno og Horkheimers kritikk av opplysningstidens rasjonalitet, publisert i *Opplysningstidens dialektikk* (1972) [1944]. Opplysningstidens filosofer opponerte mot et dogmatisk verdensbilde der sannheten ble gitt av religiøse bøker og argumenterte for en sannhet som ble til etter empiriske undersøkelser og rasjonalitet. Adorno og Horkheimers poeng er derimot at med opplysningstidens rasjonalitet fikk vi et *nytt* sett dogmer, og en grenseløs tro på vitenskapelig rasjonalitet og menneskelig handlefrihet (Grue, 2015, s. 39). Denne troen på vitenskap og ubegrenset handlefrihet kan lede til totalitarisme og brukes som et verktøy for maktutøvelse. Heri ligger maktkritikken i kritisk teori. Kritisk teori omsettes i praksis i kritisk analyse. Når jeg for eksempel bruker Mikhail Bakhtins teorier om språk og makt for å analysere Tollak i *Tollak til Ingeborgs språk* – og mangel på språk – i analysekapittelet er dette en type maktkritikk i denne tradisjonen.

Samoilow og Myren-Svelstad understreker at skjønnlitteratur egner seg godt til å arbeide med i kritisk analyse med bruk av kritisk teori, nettopp fordi litteratur ikke er verdinøytrale tekster. Dermed gir skjønnlitteratur et godt grunnlag for å oppøve elevenes kritiske tenkning om verden rundt dem og verdensbildene som blir presentert i litteraturen. «Litterære karakterer stilles overfor livskriser og vanskelige valg. Skjønnlitteraturen utforsker kort sagt menneskets tilværelse i verden» (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 13). Slik byr skjønnlitteraturen på et didaktisk utgangspunkt for refleksjon om menneskers liv, kulturen vår og hva framtida bringer.

2.2 Kritisk lesning som kritisk pedagogikk

Kritisk literacy i undervisningssammenheng bygger på arven etter den brasilianske pedagogen, Paulo Freire (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Hans tilnærming til utdanning var basert på bevisstgjøring og frigjøring av mennesker fra undertrykkende forhold gjennom læring og handling. Freires kritiske pedagogikk ble først presentert i hans mest kjente verk, *Pedagogy of the Oppressed* (1970). Der argumenterer han for at kritisk lesning ville bevisstgjøre elevene om at språket er en sosial konstruksjon og derfor ikke er nøytralt (Mills, 2016, s. 48). Han hevdet at lærere og elever måtte jobbe sammen for å bryte ned denne undertrykkelsen og skape et mer demokratisk og rettferdig samfunn. Han argumenterte også for betydningen av å knytte utdanning til den virkelige verden og elevenes konkrete erfaringer. Hans pedagogiske visjon var at lærer og elever skulle reflektere over verden gjennom problembasert undervisning, og på denne måten kunne utdanninga bidra til å endre samfunnet og til sosial forandring (Mills, 2016, s. 48).

2.3 Kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst i læreplanene

For denne oppgava er begrepet *kritisk literacy* det mest relevante av literacybegrepene. Selv om både kulturell literacy, media-literacy og sosiale medier-literacy (Blikstad-Balas, 2023) er en del av den større konteksten for diskusjonen min, avgrensers jeg det på denne måten mot *kritisk tenkning* og *kritisk tilnærming til tekst* slik Kunnskapsdepartementet bruker begrepene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10).

Kritisk tenkning har vært et av de internasjonale nøkkelbegrepene for utdanning på 2000-tallet (EU-kommisjonen, 2016). En pedagogisk tradisjon med kritisk tenkning kan sies å strekke seg tilbake til Sokrates for 200 år siden. Men av hensyn til avgrensning, kan vi si at kritisk tenkning i mer moderne pedagogikk startet med John Dewey som definerte det han kalte reflekterende tenkning slik: «Active, consistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends» (Dewey, 1909 i Fisher, 2001, s. 2). Kritisk tenkning er altså en *aktiv* tankeprosess som innebærer at vi gransker *hvorfor* vi tror vi vet noe og *hvilke følger* det får at vi tror på, eller vet, dette.

Kritisk tenkning blir sett på som delvis en fagspesifikk og delvis en overordnet kompetanse. Det står i *Opplæringslova* (1998) at en skal legge til rette for at elevene skal kunne «lære seg å tenke kritisk». LK20 slår fast at kritisk tenking er en kompetanse, og definerer kompetanse som det «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og

kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del av LK20, om opplæringens verdigrunnlag, slår fast at hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). *Kritisk tenkning* har fått et eget kapittel i overordnet del og *kritisk tilnærming til tekst* er ett av seks kjerneelementer i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Kritisk tenkning, slik Kunnskapsdepartementet bruker begrepet, handler om å styrke den kritiske lesekompetansen og vurderingsevnen. Og legger vi Deweys definisjon til grunn, er kritisk tenkning et premiss for kritisk literacy.

I norskfagets historiske sammenheng har kritisk tenkning en relativt lang tradisjon. Det er ikke slik at kritisk tenkning er en kompetanse som ble fremmet først i 2000-tallets læreplaner. Allerede i 1970 gjorde Normalplanutvalget av 1967 en prinsipputredning der de peker på at grunnskolen oppgave, sammen med å formidle kulturarven og ruste elevene for livet, skal «utvikle evnen til kritisk vurdering» (s. 107). Det er interessant at medietekster og verdispørsmål her nevnes eksplisitt:

Særlig på de høyere klassetrinn er det av betydning at elevene også får møte et lærestoff som øver kritikk mot eller står i strid med grunnverdiene. Dette er nødvendig fordi skolen skal styrke elevenes selvstendighet og vurderingsevne. Eksempelvis kan skolen derfor ikke neglisjere de store mengder av kvalitetsforskjellig massemediastoff som elevene daglig er omgitt av. Slikt stoff gir rikelig anledning til tosidig vurdering: både kan det gi motforestillinger til allment aksepterte verdier, og det kan selv bli gjenstand for kritisk vurdering med grunnverdiene som utgangspunkt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 107).

Og denne ideen om korrektiver og motforestillinger, selvstendighet og vurderingsevne finner vi igjen i Mønsterplanen for grunnskolen 1974 (M74). Den politiske og sosiale samfunnsendringen i slutten av 1960-åra og utover i 1970-åra kom naturlig nok også til syne i skolepolitikken – og altså i læreplanene. Inge Moslet forklarer at «kritisk vurdering» ble et nøkkelbegrep for norskfaget på denne tida (Moslet, 2009, s. 28–29). I begrepet lå det en felles strategi for ideologikritikk og det antiautoritære som ville trekke morsmålsfaget vekk fra den borgerlige humanismen og det nasjonalromantiske. Måten *kritisk tenkning* og *kritisk tilnærming til tekst* blir brukt som begreper i LK20 ser jeg på som en forlengelse av denne typen kritikk av ideologier eller vedtatte sannheter.

LK20 er ikke eksplisitt på hva *kritisk tilnærming til tekst* skal være. Under kjerneelementet står det:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og

skriftlige tekster. De skal utøve digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Å ha en kritisk tilnærming til tekst blir ofte forstått i lærebøker og klasserom som en ferdighet og øvelse som hører sakprosaen til, og denne ferdigheten kobles sammen med kompetansemål om retorikk som finnes i læreplanen i norsk alle tre år, fra vg1 til vg3 på studiespesialiserende. «Påvirkningskraft og troverdighet» kan absolutt forstås som retoriske begreper. Jonas Bakken skriver i en gjennomgang av hva som var nytt i LK20 under *Kritisk tilnærming til tekst* at elevene skal «lære å reflektere over tekstens påvirkningskraft, og her vil retorikkens teorier og begreper spille en viktig rolle» (Bakken, 2019, s. 257). Jeg forstår derimot læreplanen slik at elevene like godt kan reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet *skjønnlitterære* tekster har gjennom en kritisk lesning av skjønnlitteratur.

Elevene må trenes i å se påvirkningskraften også skjønnlitteratur kan ha. Skjønnlitteratur påvirker fordi den ofte skaper virkelighetsbilder og kontekster som elevene opplever som realistiske og sanne. Skjønnlitteraturen, og fortellinger generelt, forteller oss om verden, men de skaper også bildet vårt av verden. Det er ikke så underlig at det er de retoriske begrepene og sakprosaen norsklærere griper til i arbeid med kritisk tilnærming til tekst, ettersom det jo òg står eksplisitt videre i læreplanen at «elevene skal bruke retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Men også her vil jeg argumentere for at å bruke retoriske virkemidler òg handler om å kunne bygge opp et narrativ, kunne skape troverdighet for en karakter eller en argumentasjon i tekstskrivinga, for eksempel.

3. Teori

Jeg vil undersøke hvordan hovedpersonen Tollak konstrueres som mann i romanen *Tollak til Ingeborg* og analysere teksten kritisk med kjønnsteori og narratologisk analyse. Kjønn kan forstås som “et sammensatt begrep som viser til ulike sosiale, biologiske og kulturelle aspekter ved menneskelivet som på ulike vis påvirker og er relatert til hverandre” (Heiberg & Jessen, 2023). Judith Butler argumenterer for at kjønn er sosialt konstruerte kategorier med spesifikke kjennetegn og verdier, noe performativt og foranderlig (Butler, 1999). Maktstrukturer knytta til kjønn vil uansett definisjon påvirke den enkeltes livsbetingelser og handlingsrom. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for noen aspekter ved kjønnsteori og sette maskulinitetsteori inn i en kontekst med fokus på maskulinitetsstudiene til R. W. Connell. I underkapitler om vold og maskulinitet legger jeg fram noen relevante forskningsstudier på feltet, og i et underkapittel om ideologien i språket redegjør jeg for de relevante deler av Mikhail Bakhtins teori fra verket hans *Ordet i romanen* (2003) [1925], samt hans øvrige teorier om det flerstemmige og dialogiske i ytringer fra artikkelen «Spørsmålet om talegenrane» (2005) [1953-54]. Jeg knytter vitalismen som ideologi opp til maskulinitetsteorien.

3.1 Maskulinitetsstudier – i kjølvannet til feminismen

Kjønnsstudier om menn og maskulinitet er en relativt ny disiplin og ble ikke et eget forskningsfelt før på 1990-tallet (Jessen, 2022). Maskulinitetsstudier oppstod i forlengelse av den feministiske kjønnsteorien som vokste fram på 1970-tallet. I det følgende vil jeg presentere et avgrenset utvalg kjønnsteori som er relevant for denne oppgaven og romananalysen som følger i neste kapittel. Underkapitlene vil være ordnet som analysekategorier slik jeg bruker dem i analysen av *Tollak til Ingeborg*.

Selv om kjønnsteori er relativt mye brukt innen litteraturvitenskapelig forskning, er det færre studier i norsk kontekst som omhandler maskulinitet, enn for eksempel kvinnerolla eller framstillinga av jenter. Samoilow og Myren-Svelstad har i *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2020) viet et kapittel til hvordan kjønnsteori, og spesifikt maskulinitetsteori kan brukes i litteraturredidaktikken. De påpeker selv mangelen på norske innføringsverk i kjønnsteori og litterær analyse, og poengterer at i læreverk om kritisk teori som Mads B. Claudis mye refererte *Litteraturteori* (2013) finnes det et eget kapittel om feministisk teori, men ingenting om maskulinitetsstudier (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 57).

Samoilow og Myren-Svelstad refererer hvordan sosiologen Michael Kimmel påpeker at vi ofte ser bort ifra kjønnets betydning når det handler om menn (Kimmel, 2020, s. 70). Vi tolker mannens

rolle som fellesmenneskelig og hans problemer som allmenmenneskelige eller som generelle samfunnsproblemer. I skjønnlitteraturen vil en manns eksistensielle funderinger, handlinger og valg muligens lettere tolkes innenfor mer kjønnsnøytrale rammer, og ikke som funderinger, handlinger og valg mannen gjør *fordi* han er mann. Jeg reflekterer noe mer rundt dette i neste underkapittel.

3.2 Hegemonisk maskulinitet

Maskulinitet er ikke det samme som det å være mann. Mannsforsker Knut Kolnar ser maskulinitetsbegrepet som

[...] en samlebetegnelse for det en kultur oppfatter som vesentlige egenskaper en mann må være i besittelse av, eller i ulik grad ta del i, for å inngå som en legitim mann i et spesifikt samfunnsmessig felt. Det innbefatter således også de forestillingene, idealene og forventningene som er forbundet med det å være mann i en gitt kulturell kontekst (Kolnar, 2003, s. 102).

Maskulinitet er altså ikke noe som ligger fast, men dynamiske egenskaper som utvikler seg over tid og i kulturer. Internasjonalt har den australske sosiologen og samfunnsviteren Raewyn Connell² beskrevet teoretiske modeller for maskulinitet, og introdusert begrepet *hegemonisk maskulinitet*, som er en av hennes fire modeller for maskulinitet, en modell jeg vil anvende i analysen av *Tollak til Ingeborg*.

Hegemonisk maskulinitet er definert som den type maskulinitet som gir mest makt og innflytelse innenfor en kultur (Connell, 1995, s. 77). I den vestlige kulturen er dette en type maskulinitet som legitimerer menns dominans over kvinner, patriarkatet, og er et ideal forbundet med hvite, heterofile menn og den «selvhjulpne mannen». Dette er det maskuline idealet for den politiske, økonomiske makteliten, men også for familiefaren som beskytter familien sin (med vold om det behøves). Kjønnsforsker og litteraturviter Jørgen Lorentzen argumenterer for at den amerikanske helten og mannsidealet i en rekke katastrofefilmer fra 1990- og 2000-tallet³ blir rekonstruert som en machopreget mann med heltomot som redder verden og/eller beskytter familien mot farer utenfra (2004, s. 35). Det hegemoniske idealet for maskulinitet er en *normativ standard*. De fleste menn vil

² Connell publiserte fram til 2006 under det androgyne R. W. Connell, så det er slik jeg har ført opp navnet i litteraturlisten, men etter 2006 sto hun fram som transkvinne og publiserer under Raewyn Connell, slik jeg kaller henne i oppgaven min.

³ Lorentzen (2004) nevner for eksempel *Independence Day* (1996), *Armageddon* (1998), *The Gladiator* (2000), *The Patriot* (2000) og *Troja* (2004).

ikke kunne leve opp til denne typen maskulinitet, men vil likevel bli påvirket av den som noe felleskulturelt mannlig (Connell, 1995).

Lorentzen setter det amerikanske hegemoniske mannsidealet på 2000-tallet i sammenheng med den amerikanske imperialismen fra krigen mot terror på samme tid. Connell trekker liknende linjer mellom den hegemoniske maskuliniteten og det britiske imperiet på slutten av 1800-tallet. Hun hevder videre at det er en sammenheng mellom vold og maskulinitet på individnivå og den imperialistiske volden som har gjort amerikansk og europeisk kultur dominerende de siste århundrene (Connell, 1995, s. 186). Den hegemoniske maskuliniteten er et kjønnsperspektiv det kan være nyttig å tolke Tollak inn i, fordi hegemonisk maskulinitet handler om den måten å være mann på som gir mest makt innenfor en kultur. Tollaks generasjon har opplevd et hamskifte av maskulinitetsidealer, markedsliberalisme og globalisering, slik generasjonen før ham opplevde det store hamskifte, nemlig moderniteten. Den mer voldelige maskuliniteten skal jeg komme nærmere tilbake til lenger ned i teorikapittelet og i analysekapittelet.

Maskulinitetsteorien og feministisk teori har samme forståelse av kjønn. Kjønn (sosialt kjønn/gender) er, i tillegg til biologi (biologisk kjønn/sex), en sosial praksis, noe vi *gjør*, ikke bare noe vi biologisk *er* (Connell, 1995, s. 68). Kulturen og samfunnet vi lever i har normer for hvordan kjønn skal vises og gjøres. De tre andre formene for maskulinitet kaller Connell for den *underordnede*, den *marginaliserte* og den *medvirkende*. Gruppene med underordnede og marginaliserte menn kan for eksempel være homofile eller melaninrike menn, siden den hegemoniske maskuliniteten ofte er forbeholdt den hvite, politiske og økonomiske eliten (Connell, 1995; Lorentzen, 2006). Den medvirkende maskuliniteten er den store gruppen menn som ikke nødvendigvis er ledende på noen måte, men som får fordeler av at samfunnsforordningen opprettholdes på patriarkalsk vis. Når noe oppfattes som maskulint, er det ofte i en kontrast til det som blir oppfatta som *ikke*-maskulint.

All societies have cultural accounts of gender, but not all have the concept 'masculinity'. In its modern usage the term assumes that one's behaviour results from the type of person one is. That is to say, an unmasculine person would behave differently: being peaceable rather than violent, conciliatory rather than dominating, hardly able to kick a football, uninterested in sexual conquest, and so forth (Connell, 1995, s. 67).

Tollak oppfatter også sine mannlige sambygdinger innenfor kategorier av de som er skikkelig mannfolk og de som ikke er det. Det kommer for eksempel fram i scenene der Tollak oppdager at noen ungdommer mobber og plager Oddo «Han budde nede ved fossen saman med far sin. Kva var det han heitte? Alf Ivar? Alle visste at han ikkje kom til å drive det til noko særleg» (Renberg, 2020,

s. 15). Denne Alf Ivar er altså ikke så mye til kar, selv om han bare er ungdom i denne scenen så mangler han ifølge Tollak det som skal til. Det samme gjelder faren hans, som Tollak beskriver slik: «Eg likte aldri faren heller. [...] Han døydde førre året, ikkje mykje til mann, svær i kjeften, liten i handling, eg veit kona reiste frå han» (Renberg, 2020, s. 16). Å være mann i Tollaks øyne innebærer altså blant annet *handling* og evnen å holde på kona si. Slik blir Tollak konstruert som maskulin mann gjennom beskrivelsen av hvordan andre menn ikke er der.

Den amerikanske sosiologen Michael Kimmel påpeker at vi ofte er blinde for de sidene av eksistensen der vi har privilegier, enten det er kjønn, hudfarge eller funksjonsevne (Kimmel & Aronsen, 2008, s. xi). Mannen har lenge blitt oppfattet, og har oppfattet seg selv, som det nøytrale, selve menneskerasens subjekt, slik Simone de Beauvoir påpekte i *Det annet kjønn*, og derfor har betydningen av mannens kjønn blitt oversett som årsaksforklaring eller analysemodell både i litteraturvitenskapen og i samfunnsvitenskapenes studier og statistikk. Disse privilegiene ved å være hankjønn er det derimot ikke alle menn som opplever eller kjenner seg igjen i lenger, om vi legger nyere samfunnsforskning både i Norge og andre OECD-land til grunn (Lorentzen, 2004; NOU, 2019; Reeves, 2023). Tollak føler seg muligens privilegert når han er i skogen og på heiene med hunden sin, men han er avmektig, tverr og uforsonlig i møte med alle som er mann på andre vis enn ham. Leseren får vite om én eneste person som kan minne om en venn av Tollak, en annen kroppsarbeider og antageligvis mann nok i Tollaks øyne til å fortjene hans respekt, nemlig rekefiskeren han veksler noen ord med på kaia de gangene han kjører Ingeborg til byen. Den maskuline fiskeren blir kontrasten til det feminine i kafélivet Ingeborg har med venninne sine, som Tollak så sterkt misliker. På den siste slik byturen, er fiskerkameraten død, og det blir et varsko eller frampek på at tida til den maskuline, selvhjulpne kroppsarbeideren snart er over. Det er det urbane kafélivet som har tidsånda på sin side.

Når jeg presenterer og diskuterer maskulinitetsteoriene i denne oppgava, er det med visshet om at disse teoriene kan kritiseres for å handle om hvite menn eller menn fra høyere sosiokulturelle lag i befolkningen. For analysen av *Tollak til Ingeborg* er det *interseksjonelle* perspektivet, hvor for eksempel sosial klasse er en avgjørende faktor, absolutt relevant. Begrepet viser til «hvordan sosiale kategorier som kjønn, rase, etnisitet, religion, sosial klasse, seksuell orientering og funksjonsevne kan samvirke og påvirke personers leve- og livsvilkår» (Strand, 2023). Det er ikke alle aspekter ved det interseksjonelle maktperspektivet som er relevant å analysere eller diskutere her. Både norske og internasjonale forskere, og sakprosaforfattere, har presisert betydningen av klasseperspektivet i kjønnsperspektivet (NOU 2019:3; Reeves, 2023; Kultur- og likestillingsutvalget, 2022). Sosial klasse er en viktig faktor i analysen og diskusjonen av *Tollak til Ingeborg* som jeg vil komme nærmere innpå

i disse kapitlene, men andre interseksjonelle kategorier for kjønn, makt og avmakt vil falle bort i avgrensningen av oppgava.

3.3 Det vitalistiske paradigme

Fra århundreskiftet 1900 og fram til ut i andre verdenskrig skjedde det en enorm modernisering av samfunnet i både bygd og by i Norge og Europa. Mange var optimistiske og fascinerte av modernitetens oppfinnelser og tendenser, som danske Johannes V. Jensen eller den norske arbeiderdikteren Rudolf Nilsen. Men det fantes også mer modernitetskritiske stemmer blant forfatterne. Vitalismen i norsk og europeisk åndsliv er en slik anti-intellektuell bevegelse, skeptisk til naturvitenskapelige framskritt og det urbane mennesket (Vassenden, 2012, s. 24).

Vitalisme er en forestilling om at alt levende kommer fra en særlig livskraft, en skapende impuls som ikke lar seg forklare ut ifra mekanismens lover. Vitalisme betegner også tendensen til å dyrke kraft og vitalitet, ofte med utgangspunkt i livet slik det viser seg i og gjennom naturen. Vitalismen er en holdning, en filosofi, eller en ideologi som setter instinkter, intuisjon og det irrasjonelle fremfor rasjonell tanke og sosiale kontrakter (Vassenden, 2012, s. 13).

I billedkunsten representerer mange av Edvard Munchs malerier vitalismen på starten av 1900-tallet, med sine mange atletiske, nakne kropper, og ulike generasjoner i frodig natur som fruktbarhetssymboler. Gustav Vigeland har en del av de samme atletiske idealene i skulpturene sine. Det kraftfulle, naturlige og voldsomme i livskrafta hos mennesker og dyr er det sterkeste kjennetegnet på de vitalistiske strømningene i denne tida. Tollak i *Tollak til Ingeborg* representerer mye av det samme menneske- og verdenssynet som vitalismen. Han er opptatt av naturen, og menneskets liv tett på naturen. I vitalistisk tradisjon tenker Tollak at bymennesker er svake vesener, og at det nye, nesten uansett hva det er, er truende for det naturlige, vitale mennesket. Tollak er redd for den nye tida. Han er en sta, tverr karakter og en anakronisme i tida.

3.4 Vold og maskulinitet

Tore Renbergs Tollak er en mann med et uregjerlig sinn som han tar ut med nevene mot både menneskene rundt seg og inventaret i huset. Han begår en voldtekt før han møter Ingeborg som får et skjebnesvangert resultat i den psykisk utviklingshemmede gutten, Oddo, som etter hvert vokser opp sammen med familien. Aggressivitet er en egenskap som ofte blir satt i sammenheng med maskulinitet. Noen forskere hevder det er en biologisk faktor ved menn. Jeg skal i det følgende gi en oversikt over relevant internasjonal og norsk forskning på sammenhengen mellom kjønn og vold.

Sosiologen Michael Kimmel mener at vold ikke kan forklares som kjønnsbetinget for menn på universelt nivå, men at menns vold må forstås som et uttrykk for maskulin kontroll og dominans (Kimmel & Aronson, 2008, s. 565). Antropologiske studier konkluderer med at kulturer med store kjønnsforskjeller i samfunnet også har høyere voldtektstall, og motsatt (Sanday, 2008, s. 601-602). Samfunn med stor grad av kjønnssegregering i ulike sfærer, store generelle kjønnsforskjeller i samfunnslivet og der menn er lite involvert i omsorgsarbeid med barn har høyere voldsstatistikk enn mer likestilte samfunn. Men selv i likestilte samfunn som Norge, er voldtekt og partnervold et samfunnsproblem. 1 av 5 norske kvinner har opplevd å bli voldtatt viser en fersk undersøkelse av omfanget av vold og overgrep i Norge (Dale et al., 2023). For menn er tallet 3 prosent.

Man kan spørre seg om denne typen aggresjon er biologisk hos menn, og noe det moderne, likestilte samfunnet ikke helt kan utrydde. Forskere er uenige i om ansvaret for denne typen vold ligger på individnivå, eller om det er bakenforliggende årsaker i kultur, kvinnesyn og samfunnsstrukturer. Feministen Susan Brownmiller (1975) var en av de første som teoretiserte voldtekt. Hun hevdet at voldtekt var naturlig for menn, fordi det fantes en mulighet til det biologisk i kroppene til begge kjønn (O'Toole et al., 2007, s. 196). Det monogame giftemålet mente hun var en konsekvens av at kvinner trengte beskyttelse mot andre menn. Liknende har Andrea Dworkin (1993) argumentert for at voldtekt er naturlig for menn, fordi det er et uttrykk for menns dominans og fysiske overlegenhet; menn voldtar fordi de kan (O'Toole et al., 2007, s. 196). I analysen nedenfor vil jeg redegjøre for hvordan Tollak kan tolkes som en mann som begår voldtekt nettopp som en form naturlig dominans. I romanen er Tollaks vold beskrevet som noe uregjerlige og impulsivt.

Hvis vi derimot legger kjønnsteoriene som beskriver at kjønn er performativt (Butler) og en del av en sosial praksis (Connell) til grunn, er det rimelig å forstå menns vold som sosialt betinget og ikke biologisk. I lys av disse teoriene er Tollaks vold og aggresjon noe han er tillært eller oppfatter som en del av den hegemoniske maskuliniteten. At det er slik han skal oppføre seg for å være et skikkelig mannfolk. Konklusjonen fra både internasjonale og norske studier viser faktisk at kjønnslikestilling på både samfunnsnivå og i familien er med på å redusere vold og overgrep. En norsk studie viste at det var mer vold i de tradisjonelt patriarkalske hjemmene med en dominerende far/stefar, enn i de mer kjønnslikestilte hjemmene (Holter, 2013, s. 58). I hjem der far dominerte var det i 89 % av tilfellene mennene som var voldelige. I de likestilte hjemmene var det fortsatt flere menn enn kvinner som var voldelige, men forskjellen var noe mindre (Holter, 2013, s. 62). Noen studier om vold mot barn, indikerer at kvinner er like voldelige som menn, men at volden er av ulik

art (Christoffersen, 1996). Det kan likevel indikere at volden er mer knyttet opp mot makt og dominans, mer uavhengig av kjønn.

Kvalitative studier med fokus på menn som er voldelige spesifikt i relasjon til kvinnelig partner rapporterer om aggressivitet koblet til barndomstraumer med vold eller objektivisering av kvinner og «underliggende misogyni»⁴ (Holter, 2013, s. 69). En masteroppgave som undersøker intervjuer med tre voldelige menn på Østlandet som har fortalt om egen voldsutøvelse, viser at mennene tenderer til å bagatellisere og forklare partnervolden med følelsesutbrudd, og å «miste kontrollen», heller enn underliggende kvinnefiendtlige holdninger (Andersen, 2012). Den offentlige volden mot andre menn ble derimot framstilt i selvrapporingen som noe som ga uttrykk for en «aktiv, viril maskulinitet», og volden framstår som «en tøff, modig og nødvendig maskulin kompetanse» Andersen, 2012, s. III).

Det kan være utfordrende å konkludere samlet med at vold i nære relasjoner, eller kjønnsbetinget vold, handler kun om maskulinitet og dominans. Forskningen til blant andre Pape & Stefansen (2004) konkluderer med å understreke det interseksjonelle aspektet, altså at sosial klasse og ulike sårbarhetsfaktorer er viktige årsaker i tillegg til aspektet om maskulin dominans. Denne norske studien viser at sjansen for at menn utøver vold i nære relasjoner øker ved arbeidsledighet eller ustabile arbeidsforhold, ved usikkerhet i kjærlighetsrelasjonen, ved lavere sosio-økonomisk bakgrunn og hvis mannen har en historikk med vold i nære relasjoner (Pape & Stefansen, 2004). Det handler altså om kjønn, om enn ikke bare om *biologisk* kjønn hos individet, men også om kjønnsforskjeller og velferdsfaktorer på kultur- og samfunnsnivå. Det er viktig innsikt. Tollak i *Tollak til Ingeborg* kan leses inn i denne type maskulinitet som beskrevet ovenfor på flere vis. Dette vil jeg komme inn på i analysekapittelet.

3.5 Mikhail Bakhtins teori om språk, ytringer og ideologi

Når en skal tenke kritisk omkring underliggende maktideologi, enten det er i den virkelige verden eller i romanuniverset, så burde også ideologien og makta som ligger i hvordan språket brukes studeres kritisk. Jeg vil i dette kapittelet presentere noen perspektiver fra den russiske

⁴ «Underlying misogynism» i originalen. Min oversettelse til norsk fra engelsk artikkel.

litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtins teorier som er relevante for analysen av språket til Tollak i *Tollak til Ingeborg* som bærer av underliggende verdier og ideologier. Bakhtin forsøker litteraturfilosofisk å beskrive «hvordan litteratur, sprog, historie og den menneskelige livsverden henger sammen» (Bakhtin, 2003, s. 12), altså språkets sosiale og kulturelle karakter. Språk og ideologi er vevd sammen med historie, og sier noe om menneskene som ytrer seg. For Bakhtin er språket i seg selv et uttrykk for et bestemt verdenssyn, en verdi, som kommer til uttrykk «og danner ‘sproget’ som en enhed af form og innhold, stil og mening» (Bakhtin, 2003, s. 18). Her skiller Bakhtin seg fra lingvisten Ferdinand de Saussures syn på språk som et kontekstløst system. Fordi språket er en viktig del av identiteten til et menneske i møte med andre, hevder Bakhtin at språket er uttrykk for en nasjonal kultur. Men han kobler òg språket og ytringene til noe større, som verdi- og verdenssyn, og det er dette Bakhtin legger i ordet ideologi.

Ifølge Bakhtin representerer de ulike personene i et romanunivers ulike stemmer i samfunnet, og stemmene deres viser sosiale tilhørighet. Ordet i romanen er ikke ett ord, men mange røster (Bakhtin, 2003, s. 41). I sitt verk *Problemer i Dostojevskijs poetikk* (1963) skriver han: «Dostoevsky’s hero is not only a discourse about himself and his immediate environment, but also a discourse about the world [...]»⁵ (Bakhtin, 1994, s. 98). Bakhtins forståelse av begrepet diskurs minner om hvordan Foucault senere skal komme til å bruke begrepet: den samfunnskonteksten språket brukes i. Bakhtin skiller videre mellom *enhetsspråk* og *forskjelligspråklighet*. Der enhetsspråket er et uttrykk for en offisiell kulturs språk, gjennom et autoritært språk og ett felles synspunkt, er forskjelligspråklighet det vi finner i romanen, hevder Bakhtin, der ulike typer og individuelle stemmer i en mer mangfoldig verden ofte presenteres og ytrer seg i dialog. Forskjelligspråklighet er udogmatisk. I *Tollak til Ingeborg* er det ulike personer som representerer ulike verdier og forståelser av verden, og slik er de representanter for ulike diskurser som viser sosial tilhørighet, verdi- og menneskesyn. Karakterene representerer ikke bare seg selv i romanen; de er mennesker hvis språk, eller mangel på det, representerer et verdisynt der tradisjonelle familieverdier, nærhet til naturen, kroppsarbeid og nøkternhet kommuniseres som viktig. Men heri ligger også noe av plottets konflikt, fordi datteren Hillevi, sønnen Jan Vidar og kona Ingeborg representerer stemmer som mestrer det moderne

⁵ Når Bakhtin skriver om Dostojevskijs verker er det fordi han anser dem som å være fullkomne. Begrepet flerstemmighet som jeg bruker lenger ned er det begrepet Bakhtin bruker om resultatet av stemmene i Dostojevskijs romaner som opptrer ved siden av hverandre uten en fortellerstemme som førende over, men blant dem, i polyfoni/flerstemmighet.

(by)samfunnets kommunikasjon og krav til menneskelig samhandling. Gjennom språket, eller mangelen på det, tydeliggjøres den ideologiske konflikten mellom by og land, mellom teoretisk utdannet og kroppsarbeider i romanuniverset. Denne type verdikonflikt er aktuell i vårt eget, nasjonale og globale, politiske univers òg, noe jeg vil reflektere mer over i kapittel 5 i oppgava.

Uten karakterenes språk som bringer deres verden med seg, så ville det ikke være noen roman, derfor er det *talende menneske* i romanen romansjangerens fremste egenskap, ifølge Bakhtin. Det er tre forhold ved det talende menneske som utdyper poenget hans:

- 1) Det talende menneskets ord skal representeres kunstnerisk
- 2) Det talende mennesket i romanen er et sosialt menneske, som altså er en del av det dialogiske og bringer forskjellighetspråket inn i romanen
- 3) Det talende menneske i romanen vil alltid representere en ideologi, «en social signifikans» (Bakhtin, 2003, s. 152).

Her må det òg nevnes at han ikke forklarer nøyaktig hvordan han forstår begrepet *ideologi*, men i konteksten han skriver det i med betydningen av *verdi*, *historie* og «social signifikans» forstår jeg begrepet som at det rommer verdisynet til mennesket og diskursen personen kommer fra, står i, og bærer med seg. Identiteten vi viser gjennom språket, fordi språket og ytringene bærer i seg klasse, kjønn og kultur.

I norskdidaktikken er Bakhtins teori om hvordan ytringer står i forhold til hverandre og bygger på hverandre i dialog viktig. Julia Kristevas berømte begrep *intertekstualitet* bygger på Bakhtins tanker om det flerstemmige i ytringene. Hver dag går vi inn og ut av det Bakhtin kaller «talegenre» når vi sier noe, tenker noe, skriver noe eller gjør noe i ulike sosiale situasjoner (Bakhtin, 2005). Ytringer er ikke bare ord, fordi med dem så inntar taleren en posisjon i verden i en flerstemmighet. I artikkelen «Spørsmålet om talegenrane» (2005, opprinnelig skrevet i 1953–54) skriver han om dette koret av stemmer at:

[...] alle som talar er sjølve i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første talar, ikkje den første som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av språkssystemet for det språket han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar – sine egne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller den andre måten (stør seg på, polemiserer mot, eller berre føreset som allereie kjende for lyttaren). Alle ytringar er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede (Bakhtin, 2005, s. 11).

Ytringskjedene er mange steder både i klasserommet og i livet generelt. Vi finner ytringskjeder i dialogene og ytringene i romanen, og vi finner det i diskursen og tekstene vi leser i norsktimene. I selve klasserommet er ytringskjedene i det flerstemmige mellom elevenes stemmer, tanker og tekster. Olga Dysthes bok *Det flerstemmige klasserommet* (1995) gjør Bakhtins teorier relevante for norske klasserom. Dysthe bruker ideene om den flerstemmige, polyfone, romanen og overfører ideene til klasserommet som det flerstemmige klasserommet der elevenes stemmer møtes og brytes uten at lærerens stemme nødvendigvis alltid får det siste ordet. Bakhtin levde i et meningsmonopol der det fantes én sannhet i Sovjetunionen på starten av 1900-tallet, mens i hans flerstemmige romanteori er poenget at nettopp ulike stemmer, livssyn og verdier kommer til ordet uten an dominerende forfatterstemme. Det flerstemmige klasserommet er på mange måter et demokratisk klasserom. Det er viktig å oppøve toleranse for ulikhet, verdisyn og politiske meninger i klasserommet, om elevene skal rustes for den polariserte verden i samtida vår *utenfor* klasserommet. I flere land i verden i dag, både såkalte demokratier som USA og Israel og mer totalitære stater som Russland, er ikke det *flerstemmige* noen selvfølge. I USA og flere andre land finnes det en kanselleringskultur av meningsmotstandere og en økende polarisering i mange politiske saker, mens i Israel og Russland forfølger staten i flere tilfeller mennesker som ytrer seg kritisk til pågående kriger eller statens maktmisbruk. Bakhtins teori om dialog, ytringer og flerstemmighet er slik svært aktuelt for norske klasserom. Norskfaget skapes på mange måter sammen i klasserommet av elevene og læreren, gjennom ytringer skal man sammen forsøke å skape mening, og gjennom bruk av kritisk teori i lesing av skjønnlitteratur kan man kanskje òg forstå bedre hvordan verden henger sammen utenfor klasserommet.

4. Analyse

Jeg vil nå gå over på selve analysen av *Tollak til Ingeborg* (2020). «Når ein skal gå på leiting etter dei underliggjande førestillingane og vedtekne sanningane i ein tekst, må ein nærlese teksten og sjå på [...] vala som er tatt for å framstille verkelegheita», skriver Veum og Skovholt (2020, s. 15). De «underliggende forestillingene» jeg vil undersøke i romanen er hvordan maskulinitet konstrueres og utfordres i teksten gjennom hovedpersonen og jeg-fortelleren, Tollak. Jeg vil vise gjennom det kjønnsteoretiske blikket «at maskulinitet iscenesettes, og hvordan den iscenesettes» i denne romanen (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 81).

Det er mange teoretiske perspektiver det kunne vært spennende å legge til grunn for en analyse av *Tollak til Ingeborg*. En kunne tatt i bruk marxistisk litteraturteori for å undersøke hvordan Tollak blir fremmedgjort i det nyliberalistiske, kapitalistiske samfunnet der byggevarebransjen sentraliseres, eller en kunne bruke psykoanalytisk teori for å forstå Tollaks spesielle forhold til Oddo. Og en hel del andre momenter som forholdet til kona eller de to andre barna. Men siden det er først og fremst er hvordan maskulinitet blir konstruert jeg vil analysere og diskutere, er det først og fremst den kjønnsteoretiske teorien jeg vil bruke. Jeg vil òg komme inn på både teorier om vitalisme som ideologi eller verdisett. For tekstanalysen bruker jeg litteraturteoretiker Gérard Genettes begreper for narratologisk analyse. Jeg vil også anvende Mikhail Bakhtins teorier om språkets ideologi og maktstrukturer i analysen av hovedpersonens måte å kommunisere på, fordi språket også bærer et verdisett.

Gjennom et bredt teoretisk utvalg som grunnlag for analysen, vil jeg søke noen mulige svar på hvordan vi kan forstå Tollaks valg og livskriser, og på denne måten gjøre litteraturanalysen relevant og se de didaktiske mulighetene i romanen innenfor rammene av viktige diskurser om maskulinitet i samtida vår.

4.1 Mysterieeffekten og traumets betydning

Formen i romanen er viktig for spenningsutviklingen og handlingsdrivet i *Tollak til Ingeborg*. I form er romanen komponert som en spenningsroman. I *Prosaens teori* (1925) skriver Viktor Sjklovskij om det han kaller *mysterieeffekten*, altså når leseren ikke forstår sammenhengen i fortellings hendelser med en gang. Denne typen stokking av det Sjklovskij kaller *fabula og sjuzet*, (historie og fortelling/plott hos Genette) finner vi i *Tollak til Ingeborg*. Nordmenn leser mye krim- og spenningslitteratur, og ifølge Statistisk sentralbyrås kulturbruksundersøkelse er det en overvekt av

krimforfattere på listene over bøker vi leser (Selmer-Andersen, SSB, 2017), så det er grunn til å tro at også elever i videregående er mer kjent med thrillerens fortellermåte fra både bøker og filmer.

Historia og fortellinga har altså ikke nødvendigvis samme kronologi. At det er avvik mellom fortellingas tidslinje og historias tidslinje, er en ganske vanlig fortellerform (Larsen, 2009, s. 289). I *Tollak til Ingeborg* skapes spenninga nettopp i denne *mysterieeffekten* der tidsforløpet sammenblandes. Fortellingas nullpunkt kommer nederst på første side av romanen (Renberg, 2020, s.7) der Tollak kraftfullt presenterer seg selv som selve tittelen på romanen:

Eg er Tollak til Ingeborg.

Eg høyrer fortida til.

Eg har ingen planar om å finne min plass nokon annan stad (Renberg, 2020, s. 7).

Formen i *Tollak til Ingeborg* er med på å representere det irrasjonelle i menneskesinnet gjennom hvordan historia er framstilt; plottet eller fortellinga framstilles gjennom Tollaks minner i etterstilt narrasjon. Likevel er formen bygd opp som en spenningsroman der leseren først skal lure på hva som har skjedd med Ingeborg, og hva de er, disse «helveteskraftene» som Tollak forbanner at tok henne fra ham (Renberg, 2020, s. 8). I del 1 av romanen vet ikke leseren at det er Tollak som selv har drept kona si. Etter han bekjenner drapet (Renberg, 2020, s. 69), knytter samme retrospektive teknikk spenning til om Hillevi og Jan Vidar faktisk kommer, og om Tollak vil fortelle sannheten til dem – og hva da?! Denne mysterieeffekten beholdes helt til de siste sidene av romanen, og selv da ungene er kommet hjem, holdes spenningen fortsatt oppe noen sider til med stokking av fabula og sjuzet, historie og plott, før leseren vet om Tollak forteller sannheten til barna. Analepsene der Tollak gjenforteller hendelser fra livet sitt og barnas oppvekst er sammenblandet og ikke kronologisk ordnet. Dette strukturelle perspektivet kan være en del av den kritiske analysen, fordi det gir innsikt i at en historie kan fortelles på ulike måter. Og selv om metoden kanskje er formalistisk, så vil nettopp denne innsikten være viktig for å vise elevene at det er ett virkelighetsbilde som tegnes opp, også kan vi videre spørre oss om hvorfor det blir tegnet opp slik. Det kan være andre årsaksforklaringer enn mysterieeffekten.

Det kan også være traumene i Tollaks minner som bidrar til at historia ikke blir fortalt i kronologisk orden. Litteraturforskeren Lawrence L. Langer (2007) hevder at traumer har sin egen temporalitet, en slags sammenblandet ikke-tid. Traumatiske minner har ikke en form som beveger seg framover i kronologisk tid, det er «durationsal time», varig tid (Langer 2007 i Langås, 2016, s. 31). Langer kaller traumet «et mentalt sted med sår som kronologiens tid ikke kan lindre» (Langer

2007 i Langås, 2016, s. 31). Det gir mening å forstå Tollaks traumatiske minner av drapet på Ingeborg og utenforskapet han har levd i innenfor denne teoretiske rammen.

Romanen inneholder noen få kronologiske tidsangivelser som «Det var onsdag i førre veke, dette» (Renberg, 2020, s. 7), «Hende for nokre veker sidan, dette» (Renberg, 2020, s. 23) eller «Hende vel for om lag ti år sidan, dette» (Renberg, 2020, s. 52), men det er likevel ikke alltid man som lesar kan plassere de omtalte hendelsene i kronologisk rekkefølge. Foruten at det gir spenning og framdrift i fortellinga når det kronologiske i Tollaks tilbakeblikk er uordna, så gir det også et innblikk i hvordan minnene til Tollak kommer usortert der han sitter og drikker og venter urolig på ungene som skal komme.

Idet desse hendingane køyrer gjennom hovudet medan tidene rasar inn i kvarandre og eg ser kroppen til Åse under meg, den eg støyte meg inn i, og eg ser kroppen til Åse i snøen, den eg slengde frå meg, sit Jan Vidar og Hillevi like framfor meg. Og ute på tunet mitt er det vår, der ser eg Hillevi, vesle Hillevi, som spring rundt i ring, ho er ei lita jente, og håret flaksar om hovudet hennar, og midt på tunet, der står mi Ingeborg, med hendene i hoftene, og ler, og for eit halvt år sidan opna Åse munnen mot meg, ho låg i snøen, ho freste [...] (Renberg, 2020, s. 147).

De konkrete tidsangivelsene som er med på å lage den realistiske formen i romanen, er blanda sammen i det Langer kaller ikke-tid, slik traumatiske minner framstår. Sammenblandinga av minner og de lange setningene med mange komma og få punktum viser Tollaks plaga indre sjeleliv. Handlinga er framstilt realistisk, mens sjelelivet er framstilt i mer modernistisk form. Jeg skal nå forklare hvordan Renberg benytter nesten dokumentarisk nøyaktige tidsangivelser som en virkelighetseffekt.

4.2 Virkelighetseffekten

Fortellinga starter klokka halv fem en ettermiddag i november og slutter ved midnatt samme kveld. Det å vente på barna sine, på å gi sitt skriftemål før døden, kan være et klassisk motiv. Leseren følger Tollaks livsforløp fra han er ung mann, en lærling som tar over sagbruket etter faren, til han er en eldre mann, kanskje i syttiårene. Det er den eldre mannen som gjenforteller hendelser og minnes relasjoner. Denne ettermiddagen Tollak går og venter på barna, kan en kanskje òg forstå symbolsk som «høsten» eller alderdommen i livet hans. Tollak presenterer en eneste nøyaktig alder i eget liv; da han traff Ingeborg: «Eg gjekk i mitt tjueniande år. Det var oktober og liene skein i oker» (Renberg, 2020, s. 30). Disse konkrete tidsangivelsene er en del av den realistiske tradisjonen Renberg skriver seg inn igjennom sitt forfatterskap. De franske realistiske forfatterne Balzac og Flaubert brukte

detaljer og tidsangivelser i sine romaner og noveller for å skape et realistisk miljø, en «virkelighetseffekt» som litteraturteoretikeren Roland Barthes kaller det (Barthes, 2003, s. 79). Barthes argumenterer for at detaljer om tid, årstider eller interiør kanskje ikke har en konkret narrativ funksjon, men at det likevel er viktig, fordi de er med på å skape inntrykket av at romanen er et bilde på virkeligheten (Barthes, 2003, s. 78). Idealet om det virkelighetsnære som leseren kan tro på, og tenke at er det ekte liv og ekte problemer er dominerende i den europeiske realistiske tradisjonen.

I norskfaget i vg3 er denne realistiske tradisjonen en viktig del av litteraturpensumet. Å lese Tore Renbergs *Tollak til Ingeborg* kan være en måte å tegne opp den lange linja i nettopp denne tradisjonen, og peke på for eksempel hvordan de nøyaktige tidsangivelsene skaper en illusjon om dokumentarisk virkelighet i romanen. Tidsangivelsene i fortellingas nåtid, altså denne siste kvelden, er også med på å vise Tollaks utålmodige venting på at barna skal komme. Det er en konkret venting, men for Tollak er ventetiden også eksistensiell, fordi han venter på nettopp dette skriftemålet, som jeg har kalt det tidligere – innrømmelsen. Og om ikke akkurat denne kvelden, så venter han også på døden.

4.3 Det symbolske i klokka og årstidene

Symbolisk blir uret som tikker mot midnatt, også livet som tikker mot slutten for Tollak. Når sannhetens time er over og barna har reist sier/tenker han: «Kva er klokka? Langt over midnatt. [...] Dei kjem aldri tilbake hit. [...] Eg har snakka, eg har fortalt. Det er over no» (Renberg, 2020, s. 163). Det er flere ting som er over her: Snakkinga, relasjonen til Hillevi og Jan Vidar, døgnet, livet til Tollak, og fortellinga i seg selv.

Det er ikke bare klokka som blir symbolsk i narrativet. Alle dramatiske hendelser, eller vendepunkt leseren får høre om i Tollaks liv, skjer om høsten, i månedene september (han dreper Ingeborg), oktober (han møter Ingeborg for første gang) eller november (han skal fortelle barna om drapet og historia forløses). I disse følelsessterke høstmånedene er naturen og høstfargene til stede i teksten, og det sanselige ved naturens og årstidenes omskiftninger blir symboler på omskiftningene i Tollaks liv, og i hans følelsesliv. Skogen står i okerfarger i disse høstmånedene som beskrives. På slutten av fortellinga, når Hillevi og Jan Vidar endelig sitter i stua og venter på hva Tollak skal si, er det de samme fargesjatteringene i ilden som spiser seg inn i veden Jan Vidar tenner i peisen med, og til slutt det oransje lyset idet «Vestmarka flammar opp» (Renberg, 2020, s. 164) av Oddos ildspåsettelse.

4.4 Narratologien og teksten som struktur

Litteraturteoretikeren Gérard Genette var opptatt av fortellerteknikken. Han er opptatt av hvordan fortellinga fortelles, i hvilken rekkefølge, frekvenser av hendelser, narrasjonens plassering og fokaliseringa – hvem som forteller. Jeg skal komme inn på ulike sider ved Genettes narrative begreper, fordi hvordan fortellinga fortelles har også noe å si for hvilket virkelighetsbilde som presenteres og hvilken type maskulinitet som konstrueres, for eksempel. Genette var som Bakhtin òg interessert i «lingvistiske soner» der karakterene farger fortellerens språk og forskjellene i tanke- og talegjengivelse (Bakhtin, 1981, s. 316). For å oppøve kritiske leseferdigheter bør elevene ved denne typen narrativ analyse få innsikt i hvordan en karakter konstrueres gjennom for eksempel tankegjengivelsen til Tollak.

Formen er som nevnt bygget rundt spenningen over at barna skal komme, og Tollak skal for første gang *snakke*. Frekvensen av setninger som «Dei kjem snart no. Hillevi og Jan Vidar» (Renberg, 2020, s. 9), er relativ høy. «Dei kjem snart Hillevi og Jan Vidar» (s. 12); «Snart ser eg dei oppe i svingane. Ho Hillevi og han Jan Vidar. Eg skal snakke» (s. 34); «kor blir dei ungane av? Halv ni» (s. 89). Det er korte setninger som gjentas som Tollaks tankegjengivelser, og noen ganger i (indre) dialog med avdøde Ingeborg. Av og til er klokkeslettet på kvelden med for virkelighetseffekt, men kanskje først og fremst her slik at leseren forstår Tollaks urolige sinnsstemning. Han forsøker å holde seg unna spritflaska i skapet, og det går ikke så bra. Også dette er med på å vise hvor urolig han sitter og venter hele kvelden – mens han forteller historia si som en del av skriftemålet han er i gang med. Han vil ha leserens sympati og forståelse, om ikke barnas. Å lese kritisk handler om å forstå hvordan form og innhold henger sammen og forsterker hverandre på denne måten.

Leseren får presentert historia gjennom Tollaks syn på verden og hendelsene som skjer i en intern, etterstilt fokalisering. Hvordan andre reagerer på og interagerer med Tollak, får leseren vite gjennom hans referat og sceniske gjenfortelling av hendelsene. Men den nåtidige Tollak kommenterer også at han nå forstår og ser hendelser annerledes enn da de skjedde, for eksempel Ingeborgs depresjon eller sin egen skyld i selve drapet. Selv om han virker klokere på sine eldre dager i historias nåtid, og ser mer Ingeborgs perspektiv på hendelser og hvordan han har vært, har likevel ikke alt forandret seg ved hvordan Tollak ser verden. Det er stort sett forholdet til Ingeborg, og hvordan han var med henne, han ser i etterpåklokskapens lys. Denne karakterutviklingen er naturlig i en historie om et menneskeliv, vi blir jo – stort sett – klokere med årene, men fortellinga drives også fram mot en type skriftemål og forløsende element av sannheten fra en ellers sta og relativt usympatisk karakter. Kanskje fordi fokaliseringa ligger hos Tollak, så forstås han ikke som et ensidig og uodynamisk

menneske, snarere tvert imot. Han viser en særskilt varme og forståelse overfor Oddo, som de andre i familien har et mer anstrengt, høflig forhold til. Og fordi han holder igjen sannheten overfor leseren om at Oddo er sønnen hans, og at han er resultatet av en voldtekt, så virker han også mer sympatisk i første del halvdel av boka. Overfor Ingeborg vises kjærligheten og ømheten indirekte gjennom beskrivelser av hvordan Tollak trives i tosamheten deres, og hvor nære og samspilte de var i en del sider av ekteskapet sitt. Kjærligheten er mer direkte skildra gjennom samtalene han forestiller seg med kona etter hun er død, som jeg skal komme nærmere inn på litt senere i analysen. Tollaks etikk er noe relativistisk, og ut ifra hans egne lover.

Eg er Tollak til Ingeborg.

Eg hører fortida til.

Eg har ingen planar om å finne min plass nokon annan stad (Renberg, 2020, s. 7).

Tollak presenterer seg i starten av romanen som en sta einstøing som forguder den forsvunne kona si: «Eg elska henne så høgt som nokon mann har elska ei kvinne, og eg forbannar helveteskraftene som tok henne ifrå meg» (Renberg, 2020, s. 8). Gjennom fokalisinga til Tollak blir fortellinga en tragisk kjærlighetshistorie like mye som et mannsporett, fordi vi får innsikt i tankene og følelsene han strir med, savnet etter Ingeborg og erkjennelsen av at han ikke har vært den mannen han burde ha vært for sine nærmeste.

4.5 «Eg er ikkje nokon drapsmann. Eg er ein kjærleikens mann»

Tollak som forteller, presenterer seg selv ved fornavn på første side av romanen. Han har som sagt selv ordet og fokalisinga. Han presenterer seg gjennom kona si, slik stort sett kvinner er kjent for å bli skildret og presentert som «kona til ...». Som om han eksisterer nærmest i kraft av hvem han hører til, eller hvem han elsker. Presentasjonen i eieform «Eg er Tollak til Ingeborg» (Renberg, 2020, s. 7) er en måte vi i dagligtalen kan forklare relasjoner på, men det er likevel relativt uvanlig (for begge/alle kjønn) å presentere seg selv på denne måten. Tilhørigheten mellom Tollak og Ingeborg blir slått fast og gir et frampek på en kjærlighetshistorie. Tollak viser ømhet og en kjærlig side når han skildrer kjærligheten til Ingeborg gjennom fortellinga. Han henvender seg direkte til den døde Ingeborg gjennom fortellinga som også er med på å understreke kjærlighetshistoria og båndet han har til kvinna han elska, men drepte.

At Tollak sier han hører fortida til og ikke er en drapsmann, er ikke det eneste som gjentar seg. Det oppstår en spesiell rytme i fortellinga gjennom setninger og situasjoner som kommer igjen

og igjen. Gjennom gjentakelsene får fortellinga en puls, leseren skjønner hva som er viktig for Tollak. Og slik blir gjentakelsene også en form for karakterskildring av ham. Gjentakelsen er også det Bakhtin kaller for kunstnerisk representasjon, det estetiske i språket til Tollak. Dialogen hans med døde Ingeborg sammen med gjentakelsene om at han er «Tollak til Ingeborg» kan tolkes i lys av Bakhtins *dialog*-begrep. «Enhver ytring peker bakover til tidligere ytringer som den vil besvare, og den peker framover mot fremtidige ytringer, som den vil foregripe», skriver Audun Johannes Mørch i innledninga til oversettelsen av Bakhtins *Latter og dialog. Utvalgte skrifter* (2003, s. 14). Gjennom repetisjonene om at Tollak hører til kona si, lager ytringene et ekko bakover i tid til da hun levde som binder dem sammen. Eiendomsformen knytter Tollak konkret, og i kjærlighet til Ingeborg gjennom språket. For Bakhtin er språket ikke bare ens eget, i språket finnes også den andre. Det gir mening i å tenke på språket mellom to ektefolk som Ingeborg og Tollak på denne måten. «Ordet i språket er halvt noen andres» (Bakhtin, 1981, s. 293). Ved ulike scener i romanen der stemmen til avdøde Ingeborg snakker til Tollak, er det for å be ham roe seg ned. «Tygle deg, no. Tollak. Tygle deg.» (Renberg, s. 113; s. 118). Det kan forstås som at stemmen eller språket til Ingeborg er så godt kjent for Tollak at han kjenner inni seg hva hun ville sagt ham i disse situasjonene. Språket, ifølge Bakhtin, er ladet med den andres ideologi.

Drikk du, Tollak?

Jo.

Det burde du ikkje gjere.

Nei, eg veit det.

Hillevi vil ikkje snakke med deg når du drikk.

Nei, ho vil ikkje det (Renberg, 2020, s. 105).

I lys av Bakhtins teori kan vi si at Ingeborgs meninger og holdninger er til stede i dialogen med Tollak, ladet med Ingeborgs ideologi. Slik blir språket og samtalen også en møteplass. For Tollak er det gjennom samtalene han beholder kjærlighetsrelasjonen til Ingeborg, og gjennom disse samtalene blir leseren også kjent med Ingeborgs verdier og person. Flerstemmigheten, det polyfone, som Bakhtin kaller det skapes gjennom den dialogiske formen. De ulike stemmene representerer ulike ideologier og holdninger. *Tollak til Ingeborg* er en polyfon roman, det er ikke Tollak som i monolog får fortelle historia selv om fokaliseringa er hans. Mads B. Claudi definerer den polyfone romanen i Bakhtins teori slik:

En polyfon roman har ingen overordnet tanke som skal formidles gjennom en enkelt stemmes monologiske fortelling; i stedet får ulike stemmer slippe til å belyse en idé fra ulike sider. Slik blir teksten en samtale heller enn en enetale, en dialog heller enn en monolog (Claudi, 2013, s. 53).

Selve tittelen *Tollak til Ingeborg* gjenspeiler hvordan Tollak ser på seg selv. Selv om han er enerådig, folkesky og selvstendig i romanen, presenterer han seg som en kjærlighetens mann. Denne ideen om en kjærlighetens mann blir belyst gjennom Ingeborgs blikk og relasjon til Tollak, og gjennom dialogen mellom de to. Ingeborg er en selvstendig stemme i romanen, selv om hun bare kommer til ordet via samtale med Tollak etter sin død. Når Ingeborg får en selvstendig stemme i historia, blir hun heller ikke redusert til kun et voldsoffer, eller noens kone eller mor. Hun blir et selvstendig subjekt. I litteraturformidlinga bør slike nyanser synliggjøres for elevene, slik at de øves i å tenke kritisk rundt maktforholdene romanen tegner opp og bedre forstå det flerdimensjonale i karakterene.

4.6 Arbeidsnevene blir språket som mangler

Noen av gjentakelsene, som samtale med Ingeborg, er altså ikke bare med på å lage frekvens i fortellingsformen, men de er òg med på å understreke og lade visse motiv, som kjærlighetsmotivet. Arbeidsnevene til Tollak er også et motiv som blir gjentatt og ladet med symbolsk betydning. Hender som arbeider, slår, heves til slag, nøler før slag, dreper, stirres på i vantro osv. er et gjentakende motiv som er med på å lade Tollaks (og til dels Oddos) hender med symbolsk betydning. I vitalismen er det en tendens til å karakterisere mennesker ut ifra deres kroppslige funksjoner, slik som dyr (Vassenden, 2016, s. 386). I det kroppslig funksjonelle ligner vi dyra. Hos Tollak er det ikke bare funksjonalitet (og irrasjonalitet) i de voldelige arbeidsnevene; han bruker dem når han mangler språk, når han ikke lenger har ord. Han forteller om hvordan Ingeborg ville flytte til byen da ungene hadde flytta ut, at hun spurte igjen og igjen, men han forteller ikke om han gir noe svar med ord. «For kvar gong ho kom med det, blei eg sintare. Ei av dei siste gongene greip eg steikepanna og slo henne i døra. Såret etter panna er der enno» (Renberg, 2020, s. 94). Tollak har ikke ord å forklare eller kommunisere med, han tyr til nevene, og lar det enn så lenge bare gå utover inventaret. En type vitalistisk, hegemonisk maskulinitet konstrueres ved at Tollak dominerer fysisk. Det er han som til sist får avgjøre om de skal flytte til byen eller bli ved skogen. Den fysiske styrken og de voldelige nevene vinner, selv om det ligger avmakt i å måtte ty til nevene i mangel på språk.

En kritisk leser vil spørre seg hvorfor Ingeborg blir ved Tollaks side, hvorfor hun ikke bryter opp og flytter til byen selv. Er det fordi hun ser avmakten og svakheten som ligger i Tollak og vet at han ikke vil klare seg uten henne? Er det fordi hun ikke har samvittighet til å forlate Oddo som de har tatt til seg i fellesskap selv om han er Tollaks sønn. Eller er hun faktisk tiltrukket av denne måten å

være mann på og noen av de vitalistiske ideene om denne sterke, praktiske mannen? I klasserommet vil en kritisk analyse med like spørsmål antageligvis få mange ulike svar, som på et vis kan speile at virkelige menneskers livsvalg og kriser også er nyanserte og komplekse.

Da Hillevi fylte fjorten, noe Tollak skildrer som at hun ble en annen, og han mistet henne, unnskylder han tapet over datterrelasjonen med at «eg har ikkje hender som kan hanskast med det. Eg har ikkje ord som kan tale om det» (Renberg, 2020, s. 100). Her settes kommunikasjon, ord og hender i sammenheng som noe som til sammen, eller hver for seg, kan gi kjærlighet og holde på relasjoner, som kan både lose og trøste som foreldre gjør. Men dette forstår han seg ikke på. Han har rett og slett ikke *hender* som kan holde eller stryke over, eller gi trygghet, ifølge ham selv. Hendene som Tollak selv omtaler som «never» kan arbeide ute ved saga eller i skogen, eller de kan slå. Han kunne ikke vise ungene fysisk nærhet da de var barn, men nå i sin selvransakelse det siste døgnet i romanens nåtid, stryker han Oddo over håret, og Oddo svarer med et like sjeldent smil: «Eg prøver så godt eg kan å vere ein eg ikkje er, ein eg ikkje veit korleis eg skal vere, ein eg skulle vore i dette livet, ein annan Tollak, og eg stryk han, og han pustar rolegare no, rolegare, og han gjer noko eg berre har sett han gjere nokre gonger, han smiler» (Renberg, 2020, s. 127–128). På slutten av livet forsøker han både å gi omsorg med hendene og kommunisere med ord. Han reflekterer over at han burde vært en annen type mann for sine nærmeste, men han vet ikke hvordan han er en slik mann. I lys av Connells og Butlers teori om kjønn som noe tillært og sosialisert gir det mening at Tollak er den type mann han har blitt sosialisert til å være. I den verdenen han har vokst opp i, gjennom det han forteller om faren sin, kan det virke som maskulinitet har vært konstruert rundt vitalistiske idealer om en sterk kropp, samhörighet i naturen, praktisk arbeid ved saga, lite respekt for autoriteter og lite kommunikasjon med ord. Andre menn i romanen er stort sett beskrevet som menn som er menn på andre måter, altså handler det kanskje mer om familiemiljøet rundt Tollak.

Tollak har ikke reflektert så mye over det oppfarende eller voldsomme i sine hendes handlinger, inntil han dreper sin elskede med egne hender på ett eneste minutt. I alle andre sammenhenger har han rettferdiggjort volden nesten som om han gjenskapte en slags rettferdighetens balanse i verden ved å slå noen i bakken. Det var slik et skikkelig mannfolk kunne ordne opp, enten med sin egen bror, Oddos plageånder eller gutter som selger narkotika i bygda. Men når han slår Ingeborg i hjel, er det for første gang en slags dissonans i selvforståelsen hans, der han ellers har vært selvsikker med volden, blir han etter drapet mer usikker og urolig over at denne dødelige impulsive krafta finnes i hendene hans. «Eg slo henne i hel. Det tok meg berre eit minutt. Eg hamra laus på henne, og dengde og slo til ho slutta å puste, og så var det over. Ofte – kvar dag, kvart minutt, kvart sekund – har eg tenkt at det er ein annan mann inne i meg, ein annan mann enn eg sjølv, ein som slo

Ingeborg i hel» (Renberg, 2020, s. 69). Tidligere har volden og aggresjonen noe han har vært stolt av. Det har gjort ham til en maskulin mann innenfor en hegemonisk type maskulinitet.

4.7 Makt og avmakt i språket: «Eg har ikkje ord som kan tale om det»

Flere har skrevet skjønnlitterært og essayistisk de siste tiåra om å være klassereisende og møte det akademiske språket på universitetet, uten å kjenne at en hører til i den språklige konteksten⁶. Noen beskriver fremmedfølelsen i å ikke forstå orda som brukes innforstått i høyere utdanning: Å skulle kjøpe *kompedium* og få råd om å danne en *kollokviegruppe*. Forfatterne har beskrevet et språklig utenforskap, men de har samtidig pekt på hvordan språket vi bruker kommer med et verdisett og en ideologi. Språket tilhører alltid noen, det finnes maktstrukturer i det bevisst og ubevisst. Jeg skal forsøke her å vise hvordan språket til hovedpersonen og fortelleren Tollak er med på å portrettere ham i hans maskuline ideal og samtidig miljøet han lever i.

4.7.1 Språkets makt og verdisett

Jeg vil dvele litt ved første side i romanen, for allerede her er nyansene i Tollaks språk med på vise leseren noen viktige sider ved hvem Tollak presenterer seg som og hvilket miljø han kommer fra. Første setninga i romanen viser språket til Tollak som upolert og direkte, omtrent som selve hendelsen som blir beskrevet: «Brått rann blodet i kjeften, og eg spytta ei tann ut i handflata» (Renberg, 2020, s. 7). Som Bakhtin poengterer, kommer språket i romanen med en kontekst. Det er en realistisk, røff kontekst fortelleren tar leseren med inn i. Bruken av ordet «kjeften» istedenfor det mer nøytrale «munnen» alluderer en mannlig forteller, fordi denne typen lavstil, eller slang, kanskje er mer brukt av menn, eller i et mulig maskulint miljø, siden fortellinga åpner med en barsk kroppslighet med blodet som renner og ei tann som faller ut i hånda.

Fortelleren og hovedpersonen Tollak viser seg som Bakhtins *talende menneske* i romanen, med en type ideologi eller verdisett tidlig i fortellinga. På samme side som han forteller at han spytter ut tanna, får leseren vite at han bodde sammen med ei kvinne som leste aviser og bøker hver dag, og som han spiste middager med. Det høres normalt og kanskje til og med litt danna ut. Men nyansene i det Tollak viser leseren på første side, er likevel med på å skape et miljø som står i motsetning til

⁶ Karin Sveen *En klassereise* (2000), Lars Ove Seljestad *Blind* (2005), Eduard Louis *Farvel til Eddy Bellegueule* (2014), Jan Kristoffer Dale *Arbeidsnever* (2016), Zeshan Shakar *Tante Ulrikkes vei* (2017) og *Gul bok* (2020).

denne kvinne med leselampa i stua. Tollak presiserer at bomullen i badeskapet ikke er hans, men Ingeborgs, og at hun ikke er der mer. Han har «rørt noko etter henne» (Renberg, 2020, s. 7). Han gjør altså et poeng ut av at han ikke er en mann som har bomull i badeskapet og som ser «det strie skjegget» sitt i speilet, selv om han forteller at han aldri har likt å «glane på meg sjølv» (Renberg, 2020, s. 7). Tollak konstrueres som en maskulin mann gjennom både orda han bruker og måten han beskriver seg selv på, som en mann som ikke bryr seg om hvordan han ser ut. Ifølge Bakhtin kommer *enhetsspråket*, den språklige ensrettinga, tydeligst fram gjennom det korrekte språket eller dialektvarianten som gjerne snakkes av eliten, mens forskjelligspråklighet er mangfoldet er stemmer som uttrykker ulike sosiale klasser eller synspunkt (Bakhtin, 2003, s. 57). Tollaks tale og bruk av lavstil er med på å synliggjøre at det er ulike stemmer i fortellinga med ulikt verdisyn, utdanning og kjønn.

Setningene til Tollak er oftest korte, og noen ganger repetitive, nesten som anafore konstruksjoner der orda og syntaksen er lik i starten av noen setninger på rad. De korthugde setningene bidrar til et stereotyp maskulint språk. Det er en språkstil som kan minne om den knappe stilen i norrøne sagaer der alt overflødig er fjerna. Han bruker få ord, forklarer og utdyper minst mulig. Både bruken av lavstil i ordvalg og de korthugde setningene til Tollak marker kjønn og sosial tilhørighet. Bakhtins *talende menneske* i romanen representerer det dialogiske og bringer med seg en kontekst eller et sett verdier. Tollak er det talende menneske som representerer den maskuline, men også udanna stemmen. Orda til Tollak kan skildre arbeidet og livet i skogkanten «Eg hadde mitt. Jorda, nevane, arbeidet, Ingeborg. Eg klaga aldri» (Renberg, 2020, s. 13). Likevel har språket til Tollak en følelsesmessig dimensjon som kommer fram i naturskildringene og høstfargene som er som oker over skogen, men også i billedspråket. Det er interessant at språket er korthugd i sagastil i dialog med andre mennesker, mens i beskrivelser av opplevelsene sine i naturen er språket mer ordrikt og adjektivene flere. Språket er med på å konstruere den maskuline, vitalistiske identiteten til Tollak. Den nye tida blir personifisert som selve nemesisen hans:

Den nye tida spurde ikkje om lov. Ho tvinga seg på livsmåten vi har her oppe i dalen. Tvinga seg inn i stova, inn på soverommet, ned i kjeften og inn i kroppen. Og slik held ho på, dag ut, dag inn. Ho tar ikkje omsyn til meg og mitt, og eg likar ikkje ganglaget hennar. Eg likar ikkje ansiktet hennar. Eg liker ikkje lyden hennar, lukta hennar.

Vi har inga interesse av kvarandre

Ho er grim, synest eg. Eg er grim, synest ho (Renberg, 2020, s. 13).

At tida er kvinneliggjort og skildra nesten sexistisk, men som den aktive overgriperen i Tollaks tilværelse understreker at nye holdninger og normer i den moderne, globaliserte verden truer Tollaks maskuline, rurale sfære.

Orda til Tollak kan altså kommunisere om det som finnes i hans livsverden: arbeidet og naturen, men han har ikke orda for å snakke om, eller med, dattera Hillevi om arbeidet hennes ved universitetet i hovedstaden eller forholdet mellom dem. Yrket hennes, *forsker*, og handlingen arbeidet hennes går ut på, å *skrive*, står skrevet i kursiv for å markere at han synes orda er fremmede i sin munn. Avstanden er stor fra hans verdier og hans livsverden: «Ho måtte heilt til hovudstaden. Ho sit på kontor der på universitetet, ho forskar, seier ho, ho skriv, seier ho. Spør du meg, så pissar ho på alt forfedrane hennar har bygd opp. Formødrene hennar» (Renberg, 2020, s. 62). I tillegg til å ha forlatt bygda og livet der, er hun blitt kjønnsforsker! Dette humanistiske og samfunnsvitenskapelige feltet er så langt unna Tollaks verden og verdisett hun kunne kommet. Kan hende er det truende for Tollak og maskuliniteten hans at dattera gjør karriere i et miljø han ikke kjenner eller har noen autoritet innenfor. Hillevi kommer hjem med et språk som ikke er hans, det tilhører de utdanna: «Ho nytta ord ho aldri har lært heime. Ho snakka som ein framand. Ho gjekk laus på fortida, på oss mannfolk, på dei stakkar mødrene til hønene som veks opp i dag. [...] Alt mitt ville ho rive ned» (Renberg, 2020, s. 62). Her bruker Tollak et kjønna, litt nedlatende ord «høne» om unge kvinner som vokser opp i dag. Det er ikke et ord som konnoterer respekt eller klokskap. Han skildrer et angrep på menn generelt og på fortida som Tollak identifiserer seg med, og i tillegg kom dette angrepet med ord han ikke helt forstod, noe fremmed og komplisert Hillevi hadde lært seg i det urbane og teoretisk utdanna miljøet hun levde i. Gjennom både språk og verdisyn skaper de en flerstemmighet i fortellinga. Det er uklart hva som er mest truende for Tollak, om det er at Hillevi bryter med normene og det tradisjonelle, rurale livet hans, eller om det er at hun blir en autoritet på et felt han ikke forstår eller vet noe om. En kunne sett for seg at han som far ville vært nysgjerrig og stolt, men for Tollak går Hillevi over til fienden, slik han ser det, og han kan derfor gi *den nye tida* skylda igjen.

4.7.2 Taushetens avmakt

Tollak tar generelt lite selvkritikk for hvorfor relasjonen med Hillevi ikke har fungert helt siden hun ble tenåring. Men han prøver likevel å forklare hvorfor det ble slik. Han sier at han ikke har språk for å hankes med relasjonen. For Bakhtin er språket med på å lage det verdensbildet vi posisjonerer oss i. Vi kan si klisjéfyllt at «språk er makt», og da vil også det å ikke mestre språket gi *avmakt*, det motsatte. For Tollak kan det være en avmakt han kommuniserer når han resignert forklarer hvordan han ikke klarte å kommunisere med Hillevi. Fra «det året ho fylte fjorten, og ho flaug imot meg. [...] Eg har ikkje hender som kan hanskast med det. Eg har ikkje ord som kan tale om det» (Renberg, 2020, s. 100). I følge Bakhtin vil Tollak representere en stemme som ikke har orda og språket i sin

makt. Selv om han har fysisk makt og kan dominere på denne måten, får han en offerposisjon når det kommer til språk og relasjoner som krever språklig kommunikasjon. Vi kunne kalle ham en representant for de stemmeløse⁷. Mannlighet inneholder ofte epiteter som emosjonelt inkompetent og vanskeligheter med å kommunisere (Herz & Johansson, 2011, s. 19), og denne stereotypen mannlighet er Tollak en representant for.

På et vis har han litt rett når han legger skylda på den nye tida som kom imellom dem, uansett om man har tidvis empati for Tollak eller bare fordømmer ham. En leser vil kanskje si at Tollak ikke prøvde særlig hardt på å forandre seg eller forstå Hillevi og hennes verden, men likevel ha forståelse for at det kan være vanskelig. Det kan nok være vanskelig, om ikke umulig, for mange å lære seg et språk å kommunisere med, om en ikke har lært det, brukt det, eller blitt utsatt for det tidlig i livet. Slik kan litteratur være empatioppbyggende og demokratiserende slik etikerer Martha Nussbaum hevder for eksempel (Nussbaum, 2016). For seint i livet, og seint på kvelden med venting i fortellinga, tenker Tollak på hva han skulle ønske han kunne si til Hillevi – at de er like, og at alt han har gjort har han egentlig gjort av kjærlighet. Han får da heller ikke sagt disse tingene til dattera. Tollak tenker: «Eg vil at Hillevi skal bli lett og fin igjen, slik ho var til ho slutta å gå på ski» (Renberg, 2020, s. 152). Og her vet leseren at Hillevi slutta å gå på ski i sinne da hun oppdaga at faren ikke hadde fortalt henne på tre kvart år at skitreneren hadde vært på gården vinteren før og sagt at hun var et skitalent, og at hun kunne satse om hun ville. Hillevi oppfatter nok det som et slags svik, eller en form for motarbeidelse, at faren ikke har delt dette komplimentet og tanken om hva framtida kunne by på med henne før så lang tid etterpå.

Neste hausten då snøen kom, hugsa eg det Alf Ingvald hadde sagt. Eg sette fram skia hennar, slik eg alltid gjorde, og så sa eg det:

Hillevi, dei var innom her i vinter og sa du kunne ta det ganske langt.

I vinter?

Ja. I vinter.

Sist vinter?

Ja, sa eg. Alf Ingvald var innom.

⁷ Jeg mener ikke «stemmeløs» som i begrepet til Gayatri Chakravorty Spivaks «Can the subaltern speak?». Jeg bruker ordet i den vanlige betydningen av ordet på norsk.

Eg peika på skia

Om du no vil, sa eg.

Så begynte ho å gråte og sprang av garde utover marka. Etter det sette ho aldri ski på beina igjen (Renberg, 2020, s. 99).

Tollak mangler forståelse for både kommunikasjon og for relasjonen til datteren og hennes følelsesliv. Han eier ikke ordet; tausheten er naturlig og komfortabel. Avmakten som ligger i Tollaks taushet, kan også forstås i lys av Bakhtins poeng om det talende menneske i romanen som representerer et verdisett og en ideologi. Tollak har aldri lært eller blitt utsatt for språket han trenger for å kommunisere i nærhet med dattera. Tollak mestrer ikke det mellommenneskelige språket, og han kan nok heller ikke helt erkjenne dybden av det, selv om han erkjenner at han mangler språket når han sier at han ikke «har ord som kan tale om det» (Renberg, 2020, s. 100). Forskjelligspråkligheten Bakhtin skriver om i *Ordet i romanen* (2003) kommer fram i Tollak til Ingeborg gjennom de ulike språklige diskursene Hillevi og Tollak representerer. De er kanskje like i stahet og personlighet, men i den språklige diskursen bærer de ulike verdens- og verdisynter, noe som ikke er så unormalt mellom to generasjoner, særlig ikke når den yngre generasjonen har foretatt en klassereise i utdanning, samt en fysisk reise fra ruralt til urbant miljø. Hillevi evner å bruke ordet, hennes akademiske karriere er basert på det, mens Tollak står i taushetens avmakt.

Forholdet til sønnen Jan Vidar blir også skildret som distansert med lite kommunikasjon. Faren har lite til overs for hvordan sønnen og familien hans lever, og Tollak bruker enhver sjanse til å vise sin misbilligelse. Da han ved en sjelden anledning er med sønnen og familien på kinarestaurant, går Tollak til verbalt frontalangrep på svigerdattera si, utløst av at barnebarna sitter med nesa i hver sine mobiltelefoner. Mobiltelefonene og passive barn er enda et tegn Tollak selvfølgelig misliker med *den nye tida*. Men selv om Jan Vidar sjelden kommer på besøk til Tollak, så finnes det likevel en relasjon mellom han og faren. Jan Vidar blir beskrevet som en mildere menneske- og mannstype, som en som ligner på mora si, Ingeborg, og som Tollak har respekt for. Poenget i denne sammenheng er likevel at det kan virke som at relasjonen fungerer, så vidt, nettopp fordi de *ikke* snakker når de er sammen: «Jan Vidar og eg har hatt det greitt saman. Ikkje så mykje vi har sagt, alltid, i alle fall ikkje eg. Men eg har no lært han ein ting eller to om skogen, om heia, om dyra, om fisket, og om verda, slik eg ser henne» (Renberg, 2020, s. 60). Tollak har fått lov til å presentere og være i den verden han forstår og i det tause med sønnen. Han har lært Jan Vidar om en maskulin verden ute i naturen, den verdenen han kan noe om og orda som hører til denne verdenen til. Her viser Tollak at han til og med har distanse nok til å kommentere nettopp dette siste – verden, slik han forstår den. Jeg vil i neste

kapittel diskutere hvordan en kjønnskritisk lesning av karakteren Tollak kan være relevant i samtidsdiskursen om kjønn og maskulinitet, og hvordan det kan øve elevene i kritisk tenkning gjennom lesing av skjønnlitteratur.

Språk må læres. Det kan virke som om ingen har lært Tollak språk, og i denne innrømmelsen ligger det noe sårbart:

Det er mange sakar og ting i livet ingen har snakka med meg om.

Ja.

Og kven skil det?

Fordi eg ikkje vil snakke med folk, ville Ingeborg sagt.

Ja, det er henne eg pratar med (Renberg, 2020, s. 103).

Ingen har lært Tollak å kommunisere. I lys av både Butlers og Connells teori om at kjønn også er noe tillært som man sosialiseres inn, kan vi forstå Tollak som en som er opplært i at den maskuline mannen ikke snakker. Lorentzen peker også på hvordan «kroppen og følelsene skulle disiplineres og undertrykkes» i mannlighetsidealet som vokste fram fra slutten av 1800-tallet (Lorentzen, 2006, s. 134). Dette «emosjonsveldet» som Lorentzen kaller det er fortsatt gjeldene for de fleste menn i den vestlige verden.

4.8 Vitalismen i Tollaks verdenssyn og menneskesyn

Utsagnet om at han «hører fortida til» (Renberg, 2020, s. 7, s. 13, s. 163) gjentar Tollak ofte. Gjentagelsene er tydelig med på å bygge karakterportrettet av ham, og det er også med på å forklare eller unnskyldes Tollaks mannevonde og usympatiske sider som mann, far og ektemann. Leserne kan få sympati med ham, mange kan sikkert gjenkjenne noen med liknende syn på verden og tida som forandrer seg, ofte kanskje menn. Helt på slutten av romanen, rett etter Tollak har tilstått overfor barna å ha slått mora deres i hjel, og de har reist, forteller han en siste gang til leseren:

Eg er Tollak.

Eg hører fortida til.

Eg passsar ikkje inn nokon annan stad (Renberg, 2020, s. 163).

Tollak forbanner forandring og moderniteten, akkurat som den vitalistiske ideologien er kritisk til det moderne og urbane. Hos Tollak finner vi igjen fascinasjonen for det irrasjonelle og det kraftfulle, nesten dyriske, som litteraturprofessor Eirik Vassenden trekker fram som karaktertrekk som ble dyrka

i den vitalistiske ideologien (Vassenden, 2012, s. 24). Selv om Tollak etterhvert innrømmer at det er hans skyld at Ingeborg er borte: «Eg slo henne i hel», så skylder han likevel på ukjente, irrasjonelle krefter inni ham «Ofte – kvar dag, kvart minutt, kvart sekund – har eg tenkt at det er ein annan mann inne i meg, ein annan mann enn eg sjølv, ein som slo Ingeborg i hel» (Renberg, 2020, s. 69). Han ser ofte på hendene sine i løpet av fortellinga, han enten knytter dem med impulsen (eller instinkt) å slå, eller han slår i bordet, i døra, med en stekepanne i døra – eller han slår folk rett ned. Hendene er arbeidsnever, men de er også en voldsmanns knytta never gjennom hele fortellinga.

Selv om han gjentar at han vil skilles fra alt og alle utenom Oddo, gjentar han også at det ikke egentlig var *han* som drap Ingeborg, ikke den Tollak som elska henne, men kanskje den Tollak som ville beskytte Oddo, og dermed ham selv, og det livet han hadde kjempa for å beholde oppe i dalen ved saga, utenfor tida:

Dei får komme no, så eg får dette helvetesskriket ut av brystet.

Eg er ikkje nokon drapsmann, eg er ein kjærleikens mann.

Oddo (Renberg, 2020, s. 69).

Helvetesskriket kan være sannheten og skriftemålet, eller raseriet over at livet hans ble som det ble. Det er en effektiv metafor om både desperasjon og kjærlighet. Man kan spørre seg hvem det er han vil overtale til å tenke at han ikke er en drapsmann. Han innrømmer i én kort setning på siste side av del 1: «Eg slo henne i hel» (s. 69).

I innledningen nevnte jeg hvordan noen stilistiske eller grafiske grep i romanen gir ekstra tyngde til visse setninger eller indre monologer. Det irrasjonelle og traumatiske i følelsene og hendelsene Tollak minnes får ekstra tyngde gjennom den grafiske layouten i romanen. De følelsesladde scenene som enten får stå alene på sidene, eller som dialoger med den døde Ingeborg i kursiv, bevrer mer av desperate følelser gjennom dette formgrepet. Fortellertempoet saknes i scenene der dialogen med avdøde Ingeborg er i direkte tale. Selv om dialogen ikke er i verseform, er det likevel noe poetisk over disse indre dialogene mellom Tollak og Ingeborg, fordi dialogene bryter den refererende formen og orda får mer tyngde. På siste side i romanen henvender Tollak seg direkte til Ingeborg som han gjør jevnt i fortellinga i en indre dialog og ber om tilgivelse og erkjenner skyld. Han erkjenner først at det var hendene som gjorde det, som en synekdoke der hendene innebærer en avstand til Tollak selv. De fungerer som en representasjon av det uregjerlige og voldelige.

Tilgi meg Ingeborg.

Eg veit kva som hende, eg veit det var hendene mine som

gjorde dette, ingen annan sine, eg har ingenting å seie til mitt

forsvar.

Eg rådde ikkje over meg sjølv (Renberg, 2020, s. 165).

Det er som om synekdommen trengs tilbake og det abstraherte skyldige i hendene må vike for gjerningsmannen selv, Tollak, som i sin egen tilkortkommenhet ikke rådde over sine voldelige impulser. I sitatets siste setning er det endelig samsvar mellom Tollak og hendene hans som slo i hel. Oddo ser òg på sine egne hender da Tollak sier de må grave ned Ingeborg i Vestmarka: «Han såg ned på hendene sine, det kan eg hugse, som om det var han som hadde gjort det, ikkje eg» (Renberg, 2020, s. 80). Her er ett av mange punkt i fortellinga der både likhetene mellom Oddo og Tollak kommer fram. Både Oddo og Tollak ser ut til å reflektere, og kanskje forbauses, over hva hendene er i stand til; hva de kan utføre og vise av både makt og avmakt, det irrasjonelle og rasjonelle. Oddo er praktisk og en naturens mann, som Tollak. De har begge disse tydelige karakteregenskapene fra vitalismen.

I en av analepsene forteller Tollak om da Oddo skyter hunden Billy, og angrende og ute av seg ikke kan forklare hvorfor: «Oddo snakk til meg. Korfor skaut du Billy?

Du, sa han.

Eg?

Ja, du (Renberg, 2020, s. 54).

Det er ingen sikre tegn i teksten på om denne hendelsen skjer før eller etter Ingeborg blir drept i *historias* kronologi, men antageligvis er det etter drapet, fordi Tollak tidlig i romanen henvender seg til Ingeborg som da er «forsvunnet» og sier: «I tjuuein år har eg grudd for dette her, Ingeborg» (Renberg, 2020, s. 14). Leseren vet ikke på dette tidspunktet nøyaktig hva det er Tollak gruer seg til. Senere i fortellinga kommer det fram at det er sannheten om drapet han gruer seg til å fortelle de to yngste ungene om. Oddo og Tollak kan kjenne seg igjen i noe av følelsesregisteret og den eksplosive aggresjonen hos den andre. Akkurat som Tollak går og snakker med Ingeborg etter hun er død, går Oddo og roper på Billy oppe i røysa mange år etter. De to mennene speiler hverandre på mange vis. De lever begge i et utenforskap: Tollak tar avstand fra samfunnet og menneskene i det, mens samfunnet og menneskene i det tar avstand fra Oddo. Lojaliteten og kjærligheten Tollak har til Ingeborg, har Oddo til dyra, spesifikt hunden; begge ender med å drepe det de elsker. Om hendelsen med Billy skjedde etter mordet på Ingeborg, kan det forklare hvorfor Oddo speiler seg i faren gjennom hundedrapet og svarer «du» da faren spør hvorfor, som om det er faren som har drept hunden, eller

drept *noen*. Kanskje vil sønnen vise at de er like. I det følgende skal jeg diskutere hvordan Oddos lojalitet til faren også kan være drevet av en form for frykt for farens aggresjon, før jeg kommer mer inn på hvordan han ser seg selv i Oddo og tegnene på at det var den utløsende årsaken til drapet på Ingeborg.

Etter en oppvekst med Tollak og familien vet selvsagt Oddo at faren løser utfordringer med aggresjon og vold. Da Tollak banker opp ungguttene som selger narkotika i bygda, er Oddo den eneste han sier det til.

Oddo, sa eg.

Ja?

I dag slo eg dei tre gutane eg fortalde om.

Oddo sleppte kikkerten så han hang nedover brystet. Han

klappa hendene mot kvarandre, ein gong, flatt.

Du får ikkje seie det til nokon, sa eg.

Oddo lyste opp i auga.

Lyste og lyste og lyste.

Slo du dei hardt? spurde han.

Eg slo så det kjendest. (Renberg, 2020, s. 58).

Det er nærhet og lojalitet mellom far og sønn, der de står i Vestmarka og speider etter falk med kikkert. Oddo lyser opp over å få bli del av hemmeligheten til faren, og viser Tollak aksept gjennom kroppsspråket. Spørsmålet hans, om faren slo hardt, kan tolkes som et uttrykk for barnlig nysgjerrighet. Men for leseren kan scenen vise ikke bare båndet mellom far og sønn, men også en macho fryktkultur som Oddo, og resten av Tollaks familie, har levd i. Under overflaten har det muligens ligget en trussel om voldelig aggresjon, selv om alle de tre barna opplevde at volden «bare» ble tatt ut på inventar i huset, og ikke på dem fysisk. Etter drapet på Ingeborg forteller Tollak: «Oddo gjekk som på dyrepotar. Han såg på meg, men då han ville opne munnen, hytta eg etter han, føyste han vekk» (Renberg, 2020, s. 73). Oddo er antageligvis en ung mann på dette tidspunktet, siden de yngre søsknene jo har flytta ut, men likevel er det noe barnlig og engstelig over oppførselen. I alt Oddo *ikke* forstår, så kan det hende han likevel forstår at uten Tollak har han nå ingen, så han må ikke gjøre faren sint. Når Ingeborg har «forsvunnet» og Tollak sender bud etter Hillevi og Jan Vidar for å finne ut av mysteriet, truer Tollak Oddo: «Eg trong ikkje seie til han at han skal halde munn, eg heldt

berre neven opp framfor ansiktet hans» (Renberg, 2020, s. 75). Denne åpne trusselen om vold er med på å vise det asymmetriske i relasjonen mellom far og sønn. Tollak dominerer sønnen gjennom trusler om vold, og har på ulikt vis dominert ham gjennom oppveksten også med fortellinger om hvordan han har løst problemer med vold, og hvordan han svarer med vold når han mangler språk.

Kan hende forstår ikke Oddo hvordan Tollak mangler evnen til å snakke eller argumentere med ord for tankene og følelsene sine, fordi som Tollak er også Oddo en mann som ikke kommuniserer. Oddo klarer heller ikke å kommunisere med språket eller pleie mellommenneskelige relasjoner, sosiale kontrakter. For både Tollak og Oddo kan det være en trygghet og en aksept som ellers er sjelden i livene deres blant folk. Tollak omtaler ham som «ein vaksen mann, men også noko heilt anna» (Renberg, 2020, s. 39), men andre karakteriserer ham som «tilbakestående», «rar» og «tullingen» (Renberg, 2020, s. 37, s. 40, s. 144), så er likhetene likevel slående. Når Tollak forteller om Oddo at «inne i han er det ikkje som hos andre folk» (Renberg, 2020, s. 17), så kunne det jo vært en beskrivelse av Tollaks følelsesliv òg.

Denne identifikasjonen med Oddo kommer fram flere steder. Da Tollak prøver å overtale Hillevi og Jan Vidar til å komme hjem for bekjennelsen, sier han først at han skal snakke om Oddo, til Jan Vidars irritasjon, og såre svar om at han fikk bare være sammen med Oddo, det var jo ham han var glad i (Renberg, 2020, s. 122). Men før Jan Vidars svar, forteller Tollak: «Då eg sa det – eg vil fortelje om Oddo – rørte noko på seg inne i meg. Noko svært. Eit platå. Eg har aldri fortalt historier. Med meg blir det stubbar og bitar. Men eg kjende det då eg sa det – eg vil fortelje om Oddo – at nokon skulle ha gjort det, fortalt historia om han, nokon med talent for slikt» (Renberg, 2020, s. 121). Her kan man tolke det slik at det er historia om utenforskapet og avvikerer Tollak tenker at burde bli fortalt. Men det er ikke nødvendigvis bare Oddo som kunne fått fortalt sin historie eller fått sin verden representert i litteraturen, det gjelder menn som Tollak òg. Menn som samfunnet ikke virker å ha helt plass til eller viser så mye interesse og omsorg for. Tollaks ord her er som en forlengelse av Martha Nussbaums ord om den litterære forestillingsevne. Hvordan «den kunstneriske form lar tilskueren, om så bare for en stakkert stund, legge merke til de usynlige menneskene i hans egen verden – og det er i alle fall en spire til sosial rettferdighet» (Nussbaum, 2016, s. 36). Tollaks historie viser fram livsvalg, traumer og levekår for marginaliserte menn, eller de stedbundne i den globaliserte kulturen vi lever i.

For Ingeborg er det Tollaks nærhet og identifikasjon med Oddo som blir hennes endelikt. «Eg slo ikkje i hel den eg elska, eg slo i hel det ho sa» (Renberg, 2020, s. 105) sier Tollak når prøver å

forklare hvorfor han drepte den han elska. Da Ingeborg i det som blir beskrevet som en av hennes depresjonsliknende tider blir lei alt arbeidet med Oddo, og utbryter:

Eg vil ha han ut av huset, eg vil ha den idioten ut av huset.

Då glapp det for meg.

Eg hamra laus på henne. Eg klarte ikkje tygle meg. Alt eg

tenkte var *Oddo, Oddo, Oddo, ikkje rør Oddo* [...] (Renberg, 2020, s. 162).

Tollak opplever kanskje Ingeborgs angrep på Oddo som et angrep på ham selv, på det sta og tverre, utenforskapet og avviket. Han er redd for at han ikke klarer å beskytte Oddo, å beskytte restene av familien som han ikke har klart å holde sammen slik han hadde ønska. I den tradisjonelle, hegemonisk maskuline kulturen Tollak lever i, holdes familieidealet høyt. Og han uttaler også selv at han falt på plass da han fikk Ingeborg og egne unger. «Då eg fekk mine egne ungar, blei eg nøgd. Eg forstod at eg hadde fått meg eit oppdrag i livet, og at oppdraget var å føre dei fram» (Renberg, 2020, s. 59). Ifølge Connell er det å være selvhjulpen familiefar, i stand til å beskytte familien, en del av den hegemoniske maskuliniteten (Connell, 1995, s. 77). I Ingeborgs forsvinning forsvinner familiekonstellasjonen for Tollak, og om det var slik at han drap Ingeborg for å beskytte Oddo, så er det et stort feilgrep ettersom han mister den han var også i maskulinitetsideal som den dominerende familiefaren.

Far og sønn har det best i tett samliv med naturen, skogen og dyra, og uten så mange (kompliserte) menneskelige relasjoner. «Turane med Oddo har vore noko av det finaste i livet mitt. Gå opp rindane her, sjå etter spor, sjå etter feiemerke på trea, sjå etter avføring, gjerne få has på eit større dyr, vomme det ut, partere det på staden, bere det ned. Studere auga til Oddo, blikket hans som seglar over himmelen, som ørna» (Renberg, 2020, s. 95). Det faller nok Tollak naturlig å sammenligne Oddos blick med et dyrs. Det uregjerlige eller dyriske finnes jo også i Tollak, og personifiseres konkret gjennom grevlingen han fant en høst, og som han «kakka [...] i skallen med ein grov stein» (Renberg, 2020, s. 31) til Oddos annerkjennelse. Da han kaster det døde dyret i elva husker han at Ingeborg hadde kalt ham for dette skumringsdyret som i folketroa er kjent for å bite til det knaser: «Du er ein grevling, du, Tollak» (Renberg, 2020, s. 31). Det var ikke et husdyr eller et dyr med vennligere rykte på seg Ingeborg valgte for å beskrive mannen sin.

Vitalismen er en hyllest til livet og livskreftene. Når jeg i denne oppgava tolker vitalismen inn i konstruksjonen av maskulinitet, er det fordi de kraftfulle fysiske egenskapene ved menneske, samt erotikken og det vitale, dyriske ved menneskene sammenfaller her. Ikke slik at vitalismen kun handlet

om, eller var forbeholdt menn, men en del av de samme idealene sammenfaller med den hegemoniske maskuliniteten. I et paradigme som hyller det sterke og livskraftige, er det er det mindre respekt for det svake, eller avviket. Som en karakter som virker som han lever i tråd med vitalismens ideologi, virker Tollaks omsorg for Oddo nesten pussig. Oddo er på mange måter motsetningen til vitalismens kraftfulle ideal. I vitalismens sunnhetsideal der de sterkeste overlever enten det er blant rovdyr eller mennesker, er Oddo avviket. Likevel viser Tollak omsorg og forståelse for Oddo, kanskje fordi han som Tollak lever mer i pakt med naturen. Oddo er heller sammen med hunden Billy og lærer seg aldri helt kodene for menneskelig samhandling. I norsk litteratur er det ikke så mange kjente funksjonsnedsatte karakterer, som blir omtalt med sympati før Tarjei Vesaas sine karakterer Botolv i *Det store spelet* (1934), Tusten i novella «Tusten» fra samlinga *Vindane* (1953) og Mattis/Tusten fra *Fuglane* (1957). I folketrao og folkeeventyra har byttingen vært en karakter folk har vært redd for og de har vært omtalt som utskudd som man vil unngå. Oddo representerer på mange måter noe anti-maskulint – utskuddet som ingen har bruk for i praktisk arbeid, som ikke får egen familie og ikke kan ta over hjemlassen etter faren. Vi får empati for Tollak, fordi han tar seg av og viser omsorg og identifikasjon med Oddo, særlig i første del av romanen før han avslører hvordan Oddo ble unnfanget. Omsorgen Tollak har kan kanskje tolkes inn i maskulinitetsidealet ved at han beskytter, og tar ansvar for familien sin.

Noe av kjernetematikken i vitalismen er idealiseringen av bonden og jordbruket. En del norsk litteratur fra mellomkrigstida er skrevet i denne tradisjonen med store slektskrøniker som problematiserer forholdet mellom slekta og individet der den norske odelsbonden står i en særstilling. Olav Duuns *Juvikfolket* (1918-1923), Trygve Guldbrandsens *Bjørndalstrilogi* (1933-1935), Knut Hamsuns *Markens Grøde* (1917) og Tarjei Vesaas *Det store spelet* (1934) er toneangivende verk for i denne tradisjonen. I mange av disse storverkene følger vi slektens gang, ofte med dens forfall. Denne romantiske holdningen til båndet mellom slekta og hjemlassen stod sterkt i norsk mellomkrigstid (Vassenden, 2012, s. 17). Dette ser vi òg utspille seg i Tollak til Ingeborg. Tollak er opptatt av at han har arva saga og leveviset etter faren, men han har ingen til å drive saga etter seg.

I naturen kan både Oddo og Tollak få være seg selv. Det er et miljø de mestrer. Tidvis koker det i Tollak; han er urolig. «[...] han kan ikkje så godt med menneske, han kan best med naturen og med den tida ein ikkje kan stikke høl på» (Renberg, 2020, s 150). De tradisjonelt maskuline idealene med kroppsarbeidet og nærheten til naturen har fått mindre anseelse med framveksten til det moderne, urbane samfunnet i vestlig kultur. Tollaks egenskaper som den tradisjonelle skogsarbeideren har gått fra å være det normativt maskuline og idealet til å bli noe mer eksotisk og nesten sært for spesielt interesserte. Som maskulint ideal er det heller ikke lenger normativt, men mer en type marginalisert

maskulinitet, etter R. W. Connells begreper. Kvinner drar fra bygdene og de fleste bygder i landet sliter med å holde folketallet oppe, mennene som blir igjen har til dels blitt latterliggjort som sta og særegne, som Tollak.

Tollaks maskuline, vitalistiske idealer kommer også fram i hvordan han beskriver andre menn som svake og lite tess, enten det er det urbane eller det kvinnelige som har gjort dem slik. I R. W. Connells begreper så er disse de underordna maskuline. Da Tollak drar i banken for å ta ut pengene sine, fordi han ikke lenger vil være en del av samfunnet han protesterer imot, beskriver han den bankansatte:

Leif Gunnar har sete på kjøkkenet vårt som liten gut og fått brødsriver av kona mi. Han har sove over hos oss, eg trur han var meir en vanleg interessert i dotter mi. Ein litt pinglete type, dårleg med nevane, sat alltid å pirka i maten, åt ikkje skorpa på brødet, skar vekk feittet på kjøtet, leita skremd i fisken etter bein. Han hadde det der etter mor si, ho kom frå byen (Renberg, 2020, s. 41).

Tollak anser tydelig karaktertrekka til Leif Gunnar for å være feminiserte; han er litt pinglete og dårlig til praktisk arbeid. I Connells maskulinitetsteori blir maskulinitet konstruert i kontrast til det som ikke ansees maskulint. Leif Gunnar er ikke noe til mannfolk, og Tollak gir det moderne, urbane som Leif Gunnar har fått tillært seg gjennom mora si skylda. Det er som om det urbane og den nye tida metaforisk siver inn i DNA-et og degenerer folk, og den eneste måten å holde seg fri for denne epidemien som forandrer verden er å isolere seg i rurale strøk og melde seg ut av samfunnet. Den vitalistiske strømmingen i mellomkrigstida, kan sies å være en del av, hadde et tankesett der såkalte *by-dvalende* mennesker ble degenerert, og den reaksjonære løsningen var eugenikk (Brandrud, 1993, s. 314–315). Her ligger det et spesielt idehistorisk paradigme som også er grunnfjellet til de europeiske nasjonalsosialistene i mellomkrigstida, og det er mulig det er på grunn av denne arven at denne ideologien eller naturfilosofien ikke har fått så mye omtale etter krigen. Rovdyrforfatteren Mikkjel Fønhus og nobelprisvinneren Knut Hamsun kan sies å være en del av denne ideologiske bevegelsen

4.8.1 De stedbundne

I vår egen samtid ser vi deler av vitalismens sivilisasjons- og elitekritikk i grupper som føler seg marginalisert og sett ned på. Den britiske journalisten og forfatteren David Goodhart introduserer analysebegrepene *somewheres* og *anywheres* i boka *The Road to Somewhere: The Populist Revolt and the Future of Politics* (2017). Disse begrepene beskriver to ulike sosiale og kulturelle grupper i samfunnet og brukes for å forklare verdimotsetningene i britisk politikk og offentlig debatt i tiden rundt Brexit (Kjelstrup, 2018, s. 7). En kanskje litt mindre elegant norsk variant av begrepene kan være *de stedbundne* og *de mobile*. Poenget til Goodhart er at gruppa han kaller *anywheres* er en type

urban, liberal elitegruppe med høy, teoretisk utdanning som innehar de fleste maktposisjoner i samfunnet, og identiteten deres hviler på hva de har oppnådd heller enn hvor de kommer fra. *Somewheres* derimot er en større gruppe, lavere utdanna, og de verdsetter i større grad tradisjoner og sikkerhet samtidig som de er mer knytta til kulturen og stedet der de har vokst opp (Kjelstrup, 2018, s.11).

Goodhart argumenterer for at konflikten mellom disse to gruppene, *somewheres* og *anywheres*, har vært en viktig driver bak den økende polariseringen og populismen vi ser i dagens politiske landskap. *Somewheres* føler seg ofte oversett eller marginalisert av eliten, som er mer *anywheres*-orientert og som tar beslutninger som kan virke fremmede eller truende for de mer tradisjonsorienterte *somewheres*. Det er viktig å merke seg at Goodharts teori har blitt gjenstand for debatt og kritikk. Noen hevder at den forenkler og overforenkler komplekse samfunnsdynamikker, og at virkeligheten er mer nyansert enn den binære inndelingen mellom *somewheres* og *anywheres*. Likevel har begrepene bidratt til å sette fokus på noen av de underliggende spenningene og verdisyna i moderne samfunn.

Tollak er i denne dikotomiske samfunnsmodellen en typisk *somewheres*, altså *stedbunden* i tråd med vitalistiske idealer om et hjemsted for slekta. Han poengterer som ovenfornevnt tidlig i romanen at han «hører fortida til» (Renberg, 2020, s. s. 7, s. 13, s. 163). Han gjør det til en karakteregenskap at han ikke kan leve som en del av samfunnet, i alle fall ikke uten Ingeborg. «Den tida vi lever i no, ho er ikkje mi. Det var ikkje her eg blei fødd. Det var ikkje her eg blei skapt. Det var ikkje dette eg lærte» (Renberg, 2020, s. 13). Mange kan fra tid til annen kjenne seg i utakt med samtida. Det skal ikke så mange minutter med sosiale medier, virkelighets-tv, kjendisnyheter og i økende grad meningsløse, materielle behov bestilt via post og fly fra andre kanter av verden til, før enhver kan føle at en egentlig hører fortida til. Men for Tollak, og en del av tradisjonelle maskuline kulturen jeg argumenterer for at han er en del av, er det en del av identiteten å kjenne seg på utsida av dette globale, liberale, omskiftelige fellesskapet. «Korfor vil alle ta verda mi ifrå meg?» spør Tollak på side 97 i romanen, og setningen står der like ensom på den hvite sida som Tollak kanskje kjenner seg i møte med det moderne samfunnet. Det understreker sorgen og desperasjonen som Goodharts begrep om å være *stedbunden* kanskje kan være med på å forklare. I den seneste politiske debatten i Norge har vi hatt liknende diskusjonen om by vs. periferi, og i Frankrike har det de siste årene vært store demonstrasjoner av *les vestes jaunes*, «de gule vestene», med bakgrunn i den samme dikotomien og verdisplittelsen.

Ifølge sosiologen Zygmunt Baumann er det å være stedbunden i en globalisert verden, et tegn på sosial deprivasjon og degradering (2002, s. 8 i Klyve, 2009, s. 37). Tar man ikke til seg den nye, positive mannsrolla framstår man som en «vulkansk blanding av avmakt og sinne» (Klyve, 2009, s. 37). Tollak er i høyeste grad en stedbunden mann. Ingeborg ber ham jevnlig om å flytte til byen når barna har vokst opp, forteller han, men han nekter. «Kan vi ikkje flytte til byen, Tollak? Ho kom med det jamt og trutt. Oftare og oftare. [...] For kvar gong ho kom med det, blei eg sintare. Ei av dei siste gongene greip eg steikepanna og slo henne i døra. Såret etter panna er der enno» (Renberg, 2020, s. 94). Som vanlig svarer Tollak med aggresjon og vold når noe blir for vanskelig for ham å håndtere. Bylivet er forbundet med alt som er galt med tida og verden for Tollak, og han vil ikke forandre seg. På sine eldre dager, i historias nåtid, sier han at han skulle strekt seg lenger for Ingeborg og kommet henne i møtet, ledd mer, vært hyggeligere med familien hennes, men akkurat flyttinga til byen og bylivet, der har han ikke forandra syn eller blitt mer sympatisk innstilt. Samfunnsviter Arne Klyve skriver om mennene som kjenner på en maktesløshet, fordi de faller utenfor kunnskapssamfunnet. Han peker på hvordan gutter som faller utenfor skolesystemet i Tyskland og Norge trekkes høyreekstreme miljøer og peker på utenforskapet som et fellesskap (Klyve, 2009). Klyve knytter utenforskapet opp mot tapet av maskulinitet i kunnskaps- og servicesamfunnet i samtida. Disse samfunnsanalysene av samtida kontekstualiserer problemene og verdivalgene Tollak står i. Sammen med Connells maskulinitetsteori, Bakhtins språkteori og vitalismens ideologi gir det en bred analyseramme å tolke Tollak og hvordan han blir konstruert som mann inn i.

5. Kritisk lesing av skjønnlitteratur i klasserommet

Tollak til Ingeborg av Tore Renberg tematiserer på mange vis den postmoderne tida vi lever i. Romanen handler om å føle seg i utakt med egen tid. Det er et kjent motiv i litteraturen i modernismen og postmodernismen. Raske samfunnsendringer både globalt og nasjonalt kan skape uro og en større oppslutning om det lokale og tradisjonelle verdier. Det moderne kunnskapssamfunnet er på mange måter et internasjonalt meritokrati der tekst og teoretisk kunnskap er blitt gullstanderen.

5.1 En diskurs rundt mansrolla

I innledningen til *Det annet kjønn* skriver Simone de Beauvoir at en mann «aldri ville kommet på tanken om å skrive en bok om hankjønnets spesielle situasjon blant menneskene» (de Beauvoir, 2000, s. 7). Men i vår egen samtid finnes det bøker, stortingsmeldinger og mannsutvalg som drøfter nettopp mannens livsbetingelser og økende utenforskap i samfunnet (NOU 2019:3, Reeves, 2023). Det er større forskjeller i andelen menn og kvinner som tar høyere utdanning nå enn i 1970, men med motsatt fortegn, eller kjønnsstegn enn før, og framskrivninger fra SSB tyder på at forskjellene vil fortsette å øke fram mot 2040, samtidig som arbeidslivet vil kreve mer formell kompetanse (NOU 2019:3, s. 11–12). Den negative likestillingsstatistikken er del av en større, aktuell samfunnsdiskurs om livsbetingelsene til gutter og menn i Norge og andre OECD-land (Reeves, 2023; NOU 2019). Rett etter skolestart høsten 2022 nedsatte daværende kultur- og likestillingsminister Anette Trettebergstuen et nytt Mannsutvalg (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022), som skulle utrede likestillingsutfordringer for gutter og menn i Norge.

Det forskes i flere OECD-land på hvilke følger det moderne meritokratiet får for spesielt gutters muligheter i skole og arbeidsliv (Reeves, 2023; NOU, 2019). Den amerikanske seniorforskeren ved The Brookings Institution, Richard V. Reeves, rapporterer i sakprosa-boka *Of Boys and Men – Why the Modern Male is Struggling, Why it Matters, and What to Do About It* (2023) om de samme utfordringene som beskrives i den norske offentlige utredningen *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* ledet av Camilla Stoltenberg (NOU, 2019). Reeves analyserer hvordan tradisjonelle forventninger til mannlighet har endret seg over tid, og hvordan samfunnet og kulturen påvirker hvordan gutter og menn oppfatter og uttrykker seg selv. Han diskuterer også hvordan ulikheter og sosiale strukturer påvirker gutters og menns livssjanser og muligheter. Reeves problematiserer spørsmål knyttet til utdanning, arbeidsliv, helse, familie og kultur for å undersøke de komplekse dynamikkene som påvirker mannlighet i dagens samfunn.

Det felles temaet er hvordan gutter henger etter i skoleprestasjoner, oftere får en vanskeligere skolestart, og hvordan dette får følger for videre arbeidsliv og psykisk helse (NOU, 2019; Reeves, 2023). Stoltenberg forklarer i en podkast fra tankesmien Agenda med statsviter og Mannsutvalg-medlem Sylo Taraku at ett av tiltakene de foreslår i rapporten er fleksibel, eller senere skolestart. Fordi gutter har en noe langsommere kognitive utvikling (på befolkningsnivå) enn jentene, mener både de norske og amerikanske forskerne at dette kan jevne ut skoleresultatene og bidra til en bedre skolestart for guttene (NOU,2019; Reeves, 2023). Reeves foreslår den samme løsninga som ett av sine råd for å bedre menns livsbetingelser for framtida i det moderne kunnskapssamfunnet (Nagell & Taraku, 2023). Både den norske offentlige utredninga, Reeves forskningsresultater, samt maskulinitetsstudier presenterer liknende tilnærminger for å håndtere og forbedre gutters og menns livskvalitet. Det kan nevnes at enkelte feministiske kritikere kritiserer fokuset på menns livskvalitet og dårligere skoleprestasjoner. Kritikerne stiller spørsmålstegn ved behovet for å diagnostisere feil ved samfunnsutviklingen, fordi jenter har begynt å gjøre det bedre ved utdanningsinstitusjoner. Men forstår perspektivet, men mener at det ikke er slik at likestilling blir oppnådd om ett av kjønna får det målbart dårligere av likestilling. Likestillinga i samfunnet handler om like muligheter for begge/alle kjønn.

«Hankjønnets spesielle situasjon blant menneskene» har forandret seg mye siden Simone de Beauvoir skrev *resonnementet* og det berømte verket sitt i 1949. Kjønndebatter i vår egen tid kan være polariserte og utfordrende på flere vis, men nettopp derfor burde vi bringe debatten om menns livsutfordringer inn i klasserommet. Den negative statistikken om dårlige leseferdigheter, lave skoleprestasjoner, høyt frafall i videregående og høy selvmordsstatistikk er også et verdensbilde man kan studere kritisk. Hvordan er det egentlig å være ung mann i det «postfeministiske»⁸ samfunnet der mannsrolla er forandra? Jeg vil vise at refleksjon og evnen til kritisk tenkning kan skje gjennom skjønnlitteraturen.

⁸ Begrepet er mye brukt på engelsk, men også i Wencke Mühleisens doktorgradsavhandling *Kjønn i uorden* (2002), for å forklare hvordan det trengs mer selvrefleksjon i noen sider ved feminismen. Begrepet betyr altså ikke et samfunn *etter* feminismen.

5.2 Aktualisering av hvordan maskulinitet konstrueres gjennom vold

Selv om *Tollak til Ingeborg* kan sies å være en kjærlighetshistorie, så er det også en historie om et drap. Vi har er en dystre statistikk i likestillingslandet Norge når det gjelder partnerdrap. Fra år 2000 til 2023 har 171 kvinner og 19 menn blitt drept av partner eller tidligere partner (Brenna et al., 2023). Statistikken viser at det i stor grad er økonomisk og sosialt marginaliserte grupper som rammes. En stor andel av de som begår drapene er arbeidsledige eller har økonomiske vansker. En overvekt av drapsmennene har familiebakgrunn fra land med store kjønnsforskjeller i samfunnet, men nesten halvparten er født i Norge (Brenna et al., 2023). Partnerdraputvalgets rapport fra 2020 rapporterer at i internasjonal sammenheng er partnerdrapsstatistikken relativt høy, og volden rammer sosialt skjevt: «gjerningspersonene har ofte hatt en rekke livsutfordringer som rusproblemer, psykiske lidelser, tidligere kriminalitet og lav tilknytning til arbeidslivet» (NOU 2020:17). Tallene kan forklare noe av bildet, og vi kan lese noen av faktorene inn i Tollaks verden og Ingeborgs skjebne.

Tore Renbergs hovedperson og fortelleren i *Tollak til Ingeborg* kan også tolkes dithen at han tidvis sliter med psykiske problemer og overstadig drikking, når han beskriver det uregjerlige inni seg som han tidligere måtte dra på heia noen dager for å rase ut. Disse følelsene som han kaller «dei svarte hundane» (Renberg, 2020, s. 65) uttrykkes i vold med nevene mot flere medmennesker i bygda, broren sin, inventar i huset, Åse som han voldtar, og til slutt Ingeborg som han slår i hjel. Det virker som om hans egne barn er de eneste som slipper unna det fysiske raseriet han ikke kan styre. Dette sammenfaller med empiri fra den virkelige verden som Andersens funn i masteroppgaven *Den tøffe eller feige volden*, der hun dybdeintervjuer voldsmenn på terapeutisk sinnemestringskurs om hvordan de forholdt seg til egen voldsbruk (Andersen, 2012). Vold mot barn ble oppfattet som tabu og grenseoverskridende, mens vold mot partner ble bagatellisert og vold mot andre menn i offentligheten ble sett på som en del av en maskulin rite (Andersen, 2012).

5.3 Menns helse og makta i språket

«Hver måned tar i snitt seks unge menn mellom 20 og 30 år sitt eget liv. To av tre som begår selvmord før de fyller 25 år, er gutter. Rusrelaterte lidelser er dobbelt så vanlig blant menn. Likevel søker vi sjelden hjelp. Hva er det med oss som gjør at vi ikke tør å snakke om det som er vanskelig?», skriver musiker og forfatter Aslak Hartberg i *Morgenbladet* (2023, s. 20) i et essay om veien ut av panikkangst, og hvordan unge menn jevnlig kommer og spør ham om dette, når de er fulle, fordi han har vært åpen om problemene i låttekster og i media. Hartberg peker både på en kulturell norm blant menn om å ikke snakke om de vanskelige tingene, og om hvordan de unge mennene som oppsøker

ham drikker seg til mot først. Jeg nevner Hartberg, fordi han er en av en håndfull norske, mannlige artister som de siste par åra både har skrevet låter og gitt intervjuer om å ha psykiske problemer, tunge tanker og kjempe mot den maskuline normen om å ikke snakke om følelser eller framstå sårbar. Renbergs Tollak er òg en slik taus fyr som tidvis drikker seg opp, dog ikke for å snakke, men snarere for å rase.

Med meg er det slik at eg somme tider må drikke. Deg høgg, det stig og det tar makta, og kva det er, det veit eg ikkje. Eg kan kjenne nakken krumme seg, men eg har ikkje bedt han om å gjere det. Eg kan kjenne tennene presse seg mot einannan, men eg har ikkje bedt dei gjere det. Eg kan sjå ned på mine egne nevar, dei er hardt knytte, og eg har ikkje bedt dei samle seg

Du får halde deg unna, Ingeborg, pleidde eg å seie når det kom hylande mot meg (Renberg, 2020, s. 18).

Hartberg peker vidare på paralleller mellom disse tause mennene som Tollak i litteraturen, og det normativt tause maskuline i kulturen vår. Tollak er distansert farsskikkelse overfor Hillevi og Jan Vidar: «Ikkje at eg var så mykje i lag med ungane da dei var små, dei var helst hos Ingeborg, mens eg var ved saga, men eg såg dei jo» (Renberg, 2020, s. 59).

Bakhtins teori (2003) om språket som sosialt og politisk betinga ble aktuelt i Bakhtins eget liv, da han ble sensurert i Sovjetunionen og sendt i eksil i Kazakhstan, mens artiklene hans ble forbudt. For Tollak bærer språket et element av noe han ikke mestrer. «Mi Ingeborg. [...] *Du seier ikkje stort du, Tollak.* Av og til sa ho det med kjærleik. No og då med fortviling. Ein gong iblant med sorg. Ofte med irritasjon. Ho hadde rett til å seie det. Eg er ikkje stort til snakkemann» (Renberg, 2020, s. 10). Selv om det ikke er noe som politisk er tatt ifra ham, slik som for eksempel var for Bakhtin, bærer fraværet av en stemme likevel i seg noe sosialt og politisk ideologisk. Han er en mann av få ord, noe både Ingeborg og han selv påpeker i fortellinga:

Eg kan høyre lyden av stemma hennar, den hadde djupne og luft i seg:

Du seier ikkje stort, du, Tollak.

Av og til sa ho det med kjærleik. No og då med fortviling. (Renberg, 2020, s. 10).

I stillheten ligger det sosial og politisk avmakt. Er litt klisjéfylt munnhell stadfester at språk er makt. Men deri ligger jo nettopp Bakhtins poeng. Det er avmakt i å ikke mestre orda og språket, og vold kan bli en uttrykksmåte for menn som Tollak som ikke mestrer språket og den mellommenneskelig kommunikasjon. Literacy-begrepet er relevant i denne sammenhengen, fordi «å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i eit samfunn som blir stadig meir digitalisert og tekstbasert» (Veum og Skovholt, 2020, s. 13) er en sosiokulturell ferdighet Tollak ikke mestrer.

5.4 Maskulinitetsidealer i perspektiv

I både antikken og romantikken kunne menn gråte og vise følelser uten at det berøvet dem mannlighet, mens fra slutten av 1800-tallet ble det trangere normer for å vise følelser som mann (Lorentzen, 2006, s. 134). Sammen med framveksten av et borgerlig samfunn skulle kroppen og følelsene disiplineres og undertrykkes, og dette «emosjonsregimet» finner vi fremdeles som normativt i den vestlige verden (Lorentzen, 2006, s. 134). Da det første Mannsrolleutvalget ble nedsatt i Norge i 1985 ble det latterliggjort, ifølge en av deltagerne og forskerne, Øystein Gullvåg Holter. Han skriver i en kronikk i *Aftenposten* 27. oktober 2022 som kommentar til det nye Mannsrolleutvalget nedsatt av nåværende Kultur og likestillingsminister Anette Trettebergstuen: «På 1980-tallet gikk det på at de fleste menn uansett ville være sterke og tøffe menn. Omsorg var for blautfisker med fotformsko. ‘Myke menn’ var suspekke. Menn var hovedforsørgere uansett og ville ikke rikke seg» (Gullvåg Holter, 2022).

Denne formen for *hegemonisk maskulinitet* (Connell, 1995) som vil dominere i et sosialt system er fremdeles en normativ maskulinitet i den norske eller vestlige kulturen. I bøkene til den canadiske psykologen Jordan Peterson og på de sosiale medieplattformene til den kontroversielle påvirkeren Andrew Tate presenteres det et ideal om individuelt ansvar for eget liv. Dette kan en forstå som en høyreliberal, amerikansk filosofi der «alle er sin egen lykkes smed». Fallet til den enkelte blir dermed også større om oppfattelsen er at det er hver og én unge manns egen skyld om han ikke lykkes i skolen eller på arbeidsmarkedet, når det antageligvis er større strukturelle problemer som er skyld i en del av vanskelighetene.

Tollak er en mann innenfor den hegemoniske maskuliniteten som har forsørgeransvar og dyrker tradisjonelle maskuline verdier som kroppsarbeid i skogen, jakt og nærhet til naturen, snarere enn omsorgsoppgaver med familie eller relasjonsbygging i form av samtaler. Det er denne type mann både nevnte Petersson og Tate hyller i sine mediekkanaler, kurs og bøker. Men Renbergs Tollak-karakter og den samfunnsgruppa han representerer, sorterer like mye under Connells term *marginalisert mann*. Menn som ikke helt lykkes med livsprosjektet de ønsker seg.

Selv om Tollak har kone og familie, så klarer han ikke å bevare relasjonene eller familien. Stoltheten i skogsarbeidet, den tradisjonelt maskuline verdenen, forsvinner når byggevareutsalget i bygda utkonkurrerer saga han arva etter faren.

Folk ville ikkje ha seintveksande furuskog lenger. Dei ville ikkje ha kvalitet lenger. Dei tok imot den nye tida, dei trudde på songen ho song, dei fór ned til bygda, dei blei ekspederte av ungfolar som ikkje

kunne det minste om skog eller trevirke, dei fekk billig latvisk tømmer [...]. Det skrumpa inn for oss her oppe» (Renberg, 2020, s. 27).

Da saga stilna valgte Tollak en kriminell løpebane med salg av smuglervarer, istedenfor å forsørge familien sin på lovlig vis. Den nye, globaliserte, moderne tida har tatt fra ham stoltheten som selvstendig mann og muligheten til å fortsette det tradisjonelle kroppsarbeidet som har vært normen i det rurale samfunnet der han bor. Seinere i fortellinga får vi vite at han fikk et godt tilbud av byggevareutsalget i bygda om kjøp av saga hans, og med jobb der, noe han avslo. Han og familien kunne altså hatt en annen økonomisk (og kanskje derfor relasjonell, skjebne om Tollak hadde takket ja til dette tilbudet. Fra Tollaks perspektiv ville det nok derimot vært et svik mot de tradisjonelle og hegemonisk maskuline verdiene hans. Han tviholder på et vitalistisk verdensbilde der han er den selvhjulpne, sterke mannen som ikke er avhengig av en globalisert markedsøkonomi som byggevarebransjen hans er blitt en del av. Det virker ikke som om han synes han blir en mindre maskulin kar når han isteden blir en kriminell bygdecowboy som selger smuglervarer, driver forsikringssvindler og trikser med tall i selvangivelsen: Han er jo fortsatt selvhjulpne og dyrker det han er opptatt av, naturen.

5.5 Litteraturdidaktikk, kjønnteori og kritisk lesing

Litteraturdidaktisk tilbyr kjønnteorien «perspektiver for å drøfte spørsmål om kjønn, kjønnsidentitet og seksualitet, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom språk og litteratur» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 56). Særlig med tanke på samfunnsutfordringene knytta til kjønn som er skissert ovenfor, vil det være viktig å studere gutter og menn i litteraturen ut fra et kjønnsperspektiv. Å tenke kritisk rundt nettopp gutters og menns livsbetingelser, all den tid så mange statistikker peker i negativ retning for gutta i samfunnet må være et fokus i litteraturdidaktikken. Hvilke mannsidealiser presenteres i litteraturen, og i film og sosiale medier? Den problemorienterte litteraturen som leses mye i videregående setter ofte kvinnerolla under debatt i historisk perspektiv, men mye tyder på at mannsrolla òg burde diskuteres mer.

Maskulinitetsdiskursen er aktuell å bringe inn i klasserommet og kan bære preg av å ha *subjektiv relevans* (Smidt, 1989) for noen av ungdommene i et klasserom. Jon Smidt (1989) sin studie av seks elevers skjønnlitterære lesing viste at det var motiverende og identitetsskapende for elevene når tekstene opplevdes relevante for dem. Han legger vekt på lesinga som identitetsarbeid, og forklarer hvordan elevene opplevde ulike stadier av «regresjon» og «progresjon», der det kjente kunne by på nye utfordringer, eller avvising hos elevene (Smidt, 1989, s. 22). Denne typen

erfaringsbaserte og leserorienterte lesemåter i norskdidaktikken har røtter i resepsjonsteori og reader-respons-teori. Louise Rosenblatts «transaksjonsteori» starter også med en forståelse av at leseren har en personlig kobling til teksten (Rosenblatt, 1995, s. 25). Leserens forståelse av teksten ut ifra sin egen livsverden. Rosenblatt understreker videre at leseren ikke skal bli værende i det personlige: «we can always move from our personal responses and interpretations back to the text» (Rosenblatt, 1995, s. 268). Slik blir det en transaksjon mellom leser og tekst i en hermenutisk sirkel (Rosenblatt, 1995, s. 26). Denne måten å lese på kan åpne for temainnganger der valg av skjønnlitterær tekst kan by på diskusjoner og debatter om et større tema, slik jeg foreslår ved å lese *Tollak til Ingeborg*, for å ramme teksten inn i en større diskurs om tendenser i samtida vår. Jeg mener at for mye erfaringsbasert og subjektiv lesing gjør oppøving av kritisk literacy vanskeligere, fordi det er en lese måte som først og fremst tar utgangspunkt i egen opplevelse av teksten. Vi som litteraturlærere må etterstrebe at elevene beveger seg slik Rosenblatt foreslår fra egen opplevelse og tilbake til teksten.

Vi lever i ei tid der subjektive opplevelser og følelsesstyrte meninger styrer på bekostning av objektiv sannhet. Sylvi Penne har lenge vært opptatt av norskfaget som et identitetsfag. I doktorgradsarbeidet sitt er hun kritisk til at norskundervisningen, og litteraturredidaktikken, blir for elevstyrt og lagt opp på elevenes premisser, fordi hun mener det kan reproducere de sosiale forskjellene i samfunnet (Penne, 2006). Hallvard Kjelen (2013) avhandling belyser temaet fra en annen, men likevel relevant vinkel, fordi han finner at lærere i stor grad nettopp velger litteratur med utgangspunkt i at elevene skal kunne kjenne seg igjen i det de leser, altså en erfaringsbasert tilnærming. Han finner også at lærerne er skeptiske til den faglige tilnærmingen og at de er usikre på hva litterær kompetanse er (Kjelen, 2013). Disse studiene tyder på at for stort fokus på den erfaringsbaserte tilnærminga til litteraturundervisning kan føre til at utviklinga av analytiske og kritiske ferdigheter hos elevene nedprioriteres. Å lære å lese litteratur på en analytisk måte, identifisere litterære elementer, tolke symbolsk språk og vurdere litterære teknikker er viktige ferdigheter som kan bli forsømt i en erfaringsbasert tilnærming. Det kan tyde på at en kombinasjon av analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger kan være mest hensiktsmessig for å oppøve kritisk literacy-ferdigheter og kritisk tenkning hos elevene.

Kari Anne Rødnes legger fram to kategorier: den *erfaringsbaserte* og den *analytiske* tilnærmingen til litterære tekster (Rødnes, 2014, s.1). Forskingen viser at den erfaringsbaserte tilnærmingen dominerer (Rødnes, 2014, s. 2), noe som også støttes av Gunilla Mollys funn i sin doktorgradsavhandling (2002) som viser hvordan elever i Sverige er opptatte av hva teksten kan bety *for dem* og å finne paralleller til egen livssituasjon, heller enn tekstanalytiske tilnærminger. En kan stille spørsmålsteget ved om en ser teksten og konteksten om en egentlig mest ser seg selv. Rødnes

hevder at analyse og litteraturhistorie gjør at elevene opplever litteraturen som mindre relevant for dem (Rødnes, 2014, s. 7), og det kan kanskje tolkes som at å kontekstualisere tekstene i litteraturhistoria gjør litteraturundervisninga lite engasjerende. Jeg stiller meg litt kritisk til denne argumentasjonen og vil hevde at det handler om hvordan den historiske kontekstualiseringa skjer. Jeg tenker at ved hjelp av analyseverktøy som kritisk teori byr på, kan norsklæreren nå målet om at elevene både kjenner på en relevans og forståelse, samtidig som de øves i å identifisere underliggende maktstrukturer, for eksempel.

Kritisk tenkning er en *aktiv* tankeprosess som innebærer at vi gransker *hvorfor* vi tror vi vet noe og *hvilke følger* det får at vi tror på, eller vet, dette. At norsklæreren fanger opp hvilke diskurser elevene er opptatt av, eller som er relevante i samfunnet, handler både om å møte elevene i hverdagstekstene sine og å bringe den større samfunnsdiskursen inn i klasserommet. Kompetanse i kritisk literacy blir viktig for elevene i møte med denne maskulinitetsdiskursen om forbilder som den britiske eks-kampsportmesteren, reality-tv-deltageren og influenseren Andrew Tate eller SoMe-trenden «Sigma-mannen». Sistnevnte er et fenomen der bilder av Christian Bale, som spiller den misogynistiske, overflatiske seriemorderen i filmen *American Psycho*⁹, dukker opp i algoritmene til først og fremst gutter og unge menn på TikTok (Bjander, 2023). Trenden på TikTok presenterer Sigma-mannen som en identitet eller et maskulinitetsideal der gutter og unge menn skal identifisere seg med den hegemoniske, patriarkalske maskulinitetsnormen, men likevel ikke nødvendigvis får oppmerksomhet fra jenter og kvinner. Det er memes av en veltrent og velkledd Christian Bale i rolle, med budskap om at man blir sterkere alene og en ambivalens eller hat mot kvinner (Gravklev, 2023). Ifølge Dagsavisen og NRK har fagfolk uttrykt bekymring over idealet som presenteres i «det mørke i sigmatrenden, og idealiseringen av å mestre de vonde følelsene alene. Samtidig er det interessant å se hvorfor dette budskapet treffer en del menn, påpekes det. For hvor mye rom er det egentlig for mannlig fellesskap, diskusjon om maskulinitet og deling av følelser?» (Gravklev, 2023). Denne tendensen har mye av tankegodset til vitalismen i seg. Dyrkingen av det sunne, sterke, legemet og aversjonen mot det «svake» er som et ekko av vitalistiske og nasjonalsosialistiske idealer. Primærdiskursen kan her brukes av norsklæreren som inngangsport til den faglige sekundærdiskursen gjennom idealene som Tollak representerer i *Tollak til Ingeborg*. Skjønnlitteraturen kommenterer tendenser i samfunnet. Mer og mer av hverdagsteksten til elevene er skjermttekster, så å lese analog

⁹ Filmatisering fra år 2000 av regissør Mary Harron, etter Bret Easton Ellis' roman fra 1991 med samme navn.

skjønnlitteratur er òg med på å presentere en motvekt og utvikle en større tekstkompetanse, en større literacy.

Å anvende teori kan være én måte å granske et verdensbilde, en kultur eller en karakter på som presenteres i skjønnlitteraturen vi leser i videregående. Å bruke kritisk teori i lesningen av skjønnlitteratur kan hjelpe elevene å se underliggende ideologier eller skjeve maktstrukturer, altså å lese *mot* teksten. Ved å bruke både kjønnsteori og narratologi som teoretisk grunnlag i lesingen av *Tollak til Ingeborg*, kan elevene analysere hvordan Tollaks maskulinitetsidealer og selvrepresentasjon i romanen blir noe destruktivt og farlig for ham selv og de rundt ham. Elevene kan undersøke normer de selv og samfunnet har om kjønn og kjønnsroller. Denne måten å lese romanen på kan passe inn i et større tema om maskulinitet, vold eller vanskelige relasjoner, eller som en del av kompetansemålet for vg3 studiespesialiserende der eleven nettopp skal kunne «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.6 Læreplanen og hvilken litteratur som skal leses i klasserommet

I LK06 styrer begrepsbruken tydelig mot at litteraturhistoria skal legge grunnlaget for litteraturpensumet. Elevene skulle kunne redegjøre for «viktige utviklingslinjer» og «sentrale forfatterskap» i norsk litteratur og tekstene skulle vise «det moderne prosjektet», «det modernistiske prosjektet» og «det norske i sentrale forfatterskap» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette var en relativt tydelig styring mot å basere litteraturundervisningen på litteraturhistoriske linjer. Tekstene blir redusert til noe mer instrumentelt som inviterer til en efferent lese måte der formålet med lesingen er kjenne igjen trekk ved teksten slik at eleven kan plassere den på rett sted i kulturhistoria. Både Sylvi Penne og Mads Claudi m.fl. har kritisert denne tradisjonen i norskfaget. Penne diskuterer hvordan den utstrakte bruken av tekstutdrag i lærebøkene mangler moderne didaktiske begrunnelser og vanskeliggjør helhetsforståelsen og motivasjonen for elevene (Penne, 2012). Hun påpeker at tekstutdragene har et langt historisk perspektiv både i Sverige og Norge i lesebøker, muligens for å tydeliggjøre et skille mellom høy- og lavkultur i litteraturen. Hun peker på at bruken av utdrag «står i forunderlig motsetning til vår leserorienterte litteraturredidaktikk» (Penne, 2012, s. 172). Wolfgang Iser (1980) tre krav til leserorientert tolkning av tekst til grunn for undervisningen er:

- Teksten, og kunst generelt, må på en eller annen måte assosiere til livet
- Leseren må ha en forståelse for fiksjon som aktiveres i møte med teksten

-Teksten må under lesningen kunne oppleves som en sammenhengende helhet

Skal norsklæreren følge Isers krav til denne elevorienterte didaktikken, blir det vanskelig å basere seg på tekstutdrag og litteraturhistoriske oversikter. LK20s kjerneelement «Tekst i kontekst» understreker det elevorienterte, humanistiske og hermeneutiske perspektivet i setninger som: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne styringen av litteraturundervisningen er mer i tråd med Isers første krav om at tekster må kunne assosieres til livet. Det er også en parallell til det Jon Smidt kalte subjektiv relevans (1989, s. 39). Tekstene kan aktualisere samtidstendenser, slik jeg har vist med analysen av *Tollak til Ingeborg* av Tore Renberg. Å lese et helt samtidsverk felles i klassen, og å øve det Iser kaller forståelse for fiksjon gjennom bruk av kritisk teori og narrativ analyse, er ikke nytt og grensesprengende i norskdidaktikken, men sett i lys av ovenfornevnte kanondiskusjoner og den diskusjonen av læreplanfortolkninger jeg etterlyser i praksisfeltet, så er det likevel viktig å understreke viktigheten av nettopp dette. En trenger ikke å havne i den ene eller andre «grøfta», det er ikke slik at å lese hele verk utelukker tekstutdrag eller at temabasert lesing utelukker undervisning i litteraturhistorie, men det er viktig basere de didaktiske valgene på forskning og teori, ikke på synsing og tradisjon når metodefriheten er stor.

Læreplanen er et juridisk styringsdokument for lærere som man må forholde seg til, selv om den kan kritiseres og problematiseres, og selv om det er stadfestet en stor metodefrihet for den enkelte faglærer, eller kanskje nettopp derfor, er det viktig å ha en diskusjon om fortolkningen av hvordan norsklærerne kan forholde seg til kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst. Trass i metodefriheten og den kompetansebaserte læreplanen, så legger LK20 noen føringer for å lese mer hele verk enn utdrag, «romaner, drama og dikt» i vg3. Sylvi Penne, blant flere, har kritisert den instrumentelle bruken av tekstutdrag for å illustrere litterære epoker, tendenser og forfatterskap (jf. Penne, 2012, s. 167). Hun mener litterær mening «skapes i møter med former for helhetlig strategi» (Penne, 2012, s. 173).

5.7 Konklusjon

I denne masteroppgava har jeg villet undersøke hvordan en kjønnskritisk analyse av *Tollak til Ingeborg* kan være en vei for å oppøve kritisk tenkning. Hovedpersonen i Tore Renbergs *Tollak til Ingeborg* blir portrettert som en desillusjonert mann med et verdisyn og en maskulinitetsnorm han mener forsvinner i det moderne samfunnet. I en kjønnteoretisk analyse vil fokuset være på hvordan teksten representerer og konstruerer kjønn og kjønnsrelasjoner, og hvordan denne konstruksjonen kan

gi oss eksempler og et rammeverk til å forklare kjønnsrelasjoner og maskulinitetsidealer i samfunnet slik jeg har vist i analysen min. En kjønnskritisk analyse av *Tollak til Ingeborg* kan derfor være et bidrag til å fortelle oss noe om samtida, om den hegemoniske maskuliniteten som er et normativt forbilde i den vestlige kulturen, og på sosiale medier hos ungdommene.

Å lese skjønnlitteratur kritisk innebærer å studere hvordan tekstene fremstiller samfunn, kjønn, rase, klasse og andre sosiale og kulturelle problemstillinger. Formålet med en kritisk lesning er å hjelpe elevene med å forstå hvordan litteratur påvirker holdningene og verdiene våre, og hvordan den kan brukes til å endre disse holdningene. En kritisk lesning kan omfatte å se på hvordan tekster representerer bestemte grupper i samfunnet, og hvordan maktforhold fremstilles. I norskundervisningen kan man benytte en kritisk lesning til å utfordre elevenes fordommer og stereotype holdninger, og hjelpe dem å utvikle en mer nyansert forståelse av samfunnet rundt seg. Dette mener jeg en kjønnskritisk analyse av *Tollak til Ingeborg* kan gjøre. Lesing av skjønnlitteratur med kritisk teori kan styrke elevenes kritiske og selvstendige tenkning, og hjelpe dem med å utvikle en mer bevisst og reflektert holdning til samfunnets utfordringer. Å kombinere en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til tekst ved hjelp av kritisk teori som analyseverktøy kan være en relevant og helhetlig måte å arbeide med skjønnlitteratur for å oppøve kritisk literacy hos elevene.

6. Litteraturliste

- Andersen, M. P. (2014) *Den tøffe eller feige volden: En kvalitativ studie av menns fortellinger om offentlig vold, partnervold og vold mot barn*. [Masteroppgave]. Universitet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/34972?show=full>
- Andersen, P. T. (2019). *Å forstå fortellinger*. Universitetsforlaget.
- Aasmundsen, J. S. (24. august, 2022). «Kongen av giftig maskulinitet» har regjert i sosiale medier i sommer. Nå ønsker de som jobber med barn og unge, at voksne snakker om Andrew Tate. I *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/V9y8vJ/voksne-oppfordres-til-aa-snakke-med-barna-om-andrew-tate-maa-taale-aa-staa-i-samtalen>
- Bakken, J. (2019). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter for god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA* (s. 251-274). Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1994). Dostoevsky's Polyphonic Novel: A Plurality of Consciousnesses. I P. Morris. (Red.), *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (s. 88–122). Arnold Publisher.
- Bakhtin, M. (2003). [1925]. *Ordet i romanen*. Gyldendal Danmark.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Kopinor.
- Barthes, R. (2003). Virkelighetseffekten. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori* (s.73-79). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Bjander, E. F. (11. Januar, 2023). Kampen om mannen. *NRK*.
<https://www.nrk.no/vestland/xl/patrick-bateman-er-maskot-for-en-trend-kalt-sigma-og-kaster-skygge-over-unge-menns-psykiske-helse-1.16126476>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandes, G. (1908). [1899]. *Samlede skrifter*. Gyldendal København.
- Brandrud, R. (1993). *Drømmejegeren: en biografi om Mikkel Fønhus*. Aschehoug.
- Brenna, J. G., Matre, J. & Quist, C. (2023). Partnerdrapene. *VG*.
<https://www.vg.no/spesial/2016/partnerdrapene/>
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. Routledge.
- Christoffersen, M. (1996). *Opvækt hos fedre. En sammenligning av 3-5-årige børns opvekst hos fædre og mødre*. (Rapport 96:23). Sosialforskningsinstituttet

- Connell, R. W. (1996). *Masculinities*. Polity Press Cambridge.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). I *Norsklæreren*. (2), 1-13.
- Dannelse. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 8. november 2023 fra <https://ordboekene.no/bm/9253>
- Dale, M. T. G., Aakvaag, H. F., Strøm, I. F., Augusti, E. M., & Skauge, A. D. (2023). Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen. *Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress*. (Rapport 1). <https://www.nkvts.no/rapport/omfang-av-vold-og-overgrep-i-den-norske-befolkningen/>
- De Beauvoir, S. (2000). [1949]. *Det annet kjønn*. Bokklubben Dagens Bøker.
- Dyste, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. I *Norsklæreren*. (2), 6–13.
- EU-kommisjonen. (2016). *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. European Commission. <https://eunec.eu/european-heartbeat-news-eu/new-skills-agenda-europe-working-together-strengthen-human-capital>
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Freire, P. (2006). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Genette, G. (1980). [1972]. *Narrative Discourse*. Basil Blackwell.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Heiberg, A. & Jessen, R. S. (2023, 6. januar). Kjønn. I *Store norske leksikon*. https://sml.snl.no/kj%C3%B8nn_-_menneske
- Holter, Ø. G. (2013). Masculinities, gender equalities and violence. *Masculinities and Social Change*, 2(1), 51-81. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/498/pdf>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), s. 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Jegerstedt, K. (2008). Antigone og den allmenne litteraturvitenskapen: Om forholdet mellom kjønnsteori og litteraturteori. I C. Hamm, J.M. Sejersted & L.R. Waage (red.), *Tekster på tvers. Queer-inspirerte lesninger* (s. 25-44). Tapir Akademisk forlag.
- Jessen, R. S. (2022, 23. mai). Mannsforskning. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/mannsforskning>

- Kimmel, & Aronson, A. (2008). *The Gendered society reader* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1970). *Forarbeid til Normalplan for grunnskolen*. Aschehoug.
<https://www.nb.no/items/f62f931c0c0faa00a0edfce0c3aa821b?page=0&searchText=Normalplanutvalget%201967>
- Kjelen, H.A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Kjelstrup, C. (2018). Oss og dem. I *Samtiden*. 1/2018, 6-13. Aschehoug.
- Klyve, A. (2009). *Sinte unge menn i kunnskapssamfunnet*. Folio forlag.
- Kristensen, B. T. (31. august, 2022). Andrew Tate utestengt fra sosiale medier. Umulig å bli kvitt. I *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/umulig-a-bli-kvitt/76978116>
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2022). Sammensetningen og mandatet til det nye Mannsutvalget er klart. [Pressemelding].
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/sammensetningen-og-mandatet-for-det-nye-mannsutvalget-er-klar/id2925457/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Kjerneelementer i fag.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Langås, U. (2016) *Traumets betydning i norsk samtidslitteratur*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolking av fortellinger – moderne fortelle teori. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 287-303). Universitetsforlaget.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J.Z. Pandya & J. Ávila (Red.), *Moving critical literacies forward* (s. 9-13). Routledge.
- Medietilsynet (2022). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. Hovedrapport. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I Jon Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 23-35). Universitetsforlaget.
- Mørch, A. J. (2003). M. M. Bakhtin. I M. Bakhtin *Latter og dialog. Utvalgte skrifter* (s. 5-28). Cappelen Akademisk
- Nagell, H. & Taraku, S. (2023, 8. mars). Ideer. Samtale med Camilla Stoltenberg om menn og likestilling. [Audiopodkast]. *Agenda*.
<https://open.spotify.com/episode/58Hd932gCSnPYZI6rDPLg7?si=laLQVtYARiCvasKXfmjePA>

- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219-226). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020:17 (2020). *Varslede drap? Partnerdraputvalgets utredning*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5f3dc96de14f443f869795a19088926a/no/pdfs/nou202020200017000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- O'Toole, L. L. Schiffman, J. R. & Edwards, M. L. (2007). Rape. I L. L. O'Toole, J. R. Schiffman, & M. L. Edwards. (Red.), *Gender Violence. Interdisciplinary Perspectives* (2. utg., s. 195-202). New York University Press.
- Pape, H. & Stefansen, K. (2004). Den skjulte volden? En undersøkelse av Oslobefolkningens utsatthet for trusler, vold og seksuelle overgrep. (Rapport 1/2004). *Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress*.
<https://www.nkvts.no/content/uploads/2020/01/skjultevolden.pdf>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*. [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Det nordiske skolen - fins den? Didaktiske og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus forlag.
- Renberg, T. (2020). *Tollak til Ingeborg*. Cappelen Damm.
- Reeves, R. V. (2023). *Of Boys and Men. Why the Modern Male is Struggling, Why it Matters and What to Do about It*. Swift Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. (5. utg.). The Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Sanday, P. R. (2008). Rape-prone Versus Rape-Free Campus Cultures. I M. S. Kimmel & A. Aronson. (Red.), *The Gendered Society Reader*. (3. utg, s. 594-606). Oxford University Press.

- Selmer-Andersen, I. (11. april 2017). *Nordmenn elsker bøker, og ikke bare i ferien*. ssb.no
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/nordmenn-elsker-boker-og-ikke-bare-i-ferien>
- Selmer-Andersen, P. C. (9. september 2023). Alt du ikke vet om Simen Velle. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/KnAox4/alt-du-ikke-vet-om-simen-velle>
- Sjklovskij, V. (1990). [1925]. *Theory of prose*. Dalkey Archive Press.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skardhamar, A-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Universitetsforlaget.
- Skirbekk, S. (2023, 29. november). Ideologi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ideologi>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere i skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B. & Claudi, M. B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget - historiske linjer, aktuelle utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Strand, V. B. (2023, 23. mars). Interseksjonalitet. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/interseksjonalitet>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i vg3 norsk (NOR-0106)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115?lang=nob>
- Vassenden, E. (2012). *Norsk vitalisme. Litteratur, ideologi og livsdyrking 1890–1940*. Spartacus forlag.