

Samandrag

Ibsen har vore ein gjengarar i den norske skulen i fleire generasjonar. Er han framleis aktuell i det moderne klasserommet? Temaet for denne oppgåve er å i all hovudsak å gje døme på kvifor Ibsen har ein gjeven plass i den moderne litteraturundervisinga i vidaregåande skule. Problemstillinga er: *kva for legitimeringsgrunnlag nyttar lærarane i spørsmål om Ibsens relevans i vidaregåande skule?* Oppgåva har hatt som føremål å finne ut kva lærarane legg til grunn for å undervise om Ibsen. Kva for haldningar syner dei ovanfor Ibsen sine drama, både med tanken på elevane som skal møte han, læraren sitt dannelsingsoppdrag og korleis dei vel å utforme si undervisning.

Teorien som har vore nytta er Anne Marie Rekdals *Skolens gjenganger – et pedagogisk blikk på Ibsen*, Anna S. Songe-Møllers og Aud Berggraf Sæbøs *Ibsen og Holberg i skolen – et møte med dramatikk, drama og estetiske læringsformer*, Henning Fjørtofts *Norskdidaktikk*, samt ulike kjelder frå Udir, mellom anna Opplæringslova og Den generelle delen av læreplanen. Sjølv om intervjuet med lærarane er kjernen i oppgåva, er teorien med på å klargjere val, haldningar og meiningar som kjem fram i empirien, samt underbygge argumenta som kjem fram i intervjuet. Samstundes verkar det hensiktsmessig å diskutere i kva grad Ibsen har ei sentral rolle i skjønnlitteraturundervisinga eller ei.

Metoden som er nytta i denne oppgåva er den kvalitative metoden intervju. I innhaustinga av data vart djubdeintervju nytta, og fire lærarar frå ulike vidaregåande skular vart intervjuet. Intervjuet vart seinare transkribert og ligg som vedlegg i denne oppgåva.

Som vi vil sjå i løpet av oppgåva, i spørsmålet om Ibsen har ein sentral plass i litteratur- og dramaundervisinga, så er svaret utvilsamt eit einstemt ”JA.” Sjølv om Ibsen sine verk kom ut på 1800-talet syner han sitt arbeid viktige tema som framleis er debattskapande. Ibsen sine drama syner universelle trådar som strekk seg frå forfattarens tid og fram til i dag. I norske klasserom kjem det fram at elevar ser korleis Ibsen sine drama har noko å seie for andre kulturar, og korleis kulturar kan endre mønster og struktur ved å sjå til Ibsen sine drama, men skjeldent ser dei sin eigen kultur. Norsk læraren har eit ansvar å syne strukturar som eksisterer i samfunnet, Ibsen kan vere med på å gje elevane mot til å sjølve ta del i samfunnsdebattane. Målet er å gje elevane mot til å endre si samtid i ei positiv retning – 1800-tallet sine kampar er framleis ikkje vunne.

Forord

Ideen med oppgåva var å få innblikk i Ibsen sin plass i den norske skulen, eg var interessert i å vite kva lærarane såg på som fruktbart ved hans dramatikk. Personleg fekk eg min fyrste ”ibsenke” oppvakning etter å ha lest *En folkefiende* på grunnfag i nordisk. Eg hugsar eg kosa meg med stykket, det kjendes ut som at Ibsen snakka til meg gjennom Dr. Stockmann. Dette er noko eg unner alle å oppleve; ei kjensle av at det tennast ei gnist, ein glede over å oppleve at tankar ein går kring med sjølv, er tankar ein ikkje treng å vere einsam om. Dette prosjektet byrja med denne ”gnisten,” eg ynskjer at interessa for han skal fenge fleire. Eg ynskjer som kommande lærar å vise at Ibsen er tilgjengeleg for dei som gjev han ein sjanse, uansett kjønn og alder så trur eg at han har noko å tilby for einkvan.

Eg vil fyrst takke Giuliano D’Amico som har vore rettleiar under arbeidet med dette prosjektet, han har gjeve gode og konkrete tilbakemeldingar, og har på tross av avstand mellom Trondheim og Rauland vist stor fleksibilitet. Eg vil òg takke engasjementet og tolmodet til lærarane som eg intervjuar, dei viste kor spanande og viktig norskfaget er; dei gav meg ”blod på tann”. Til slutt vil eg takke min gode ven og sambuar, som har vore ein god støtte gjennom heile prosjektet.

Rauland, 29. april 2016

Innhold

1. Det moderne litterære norskklasserommet	5
1.1. Problemstilling og klårgjering av oppgåva	6
1.2. Den nye læreren, dei unge elevane og den gamle Ibsen	6
1.3. Prosjektets oppbygging	7
1. Kvar finst Ibsen pedagogisk, didaktisk og innanfor offentlige krav?	9
1.1. Den generelle delen av læreplanen om litteratur og dramaundervisning	9
1.2. Dugleiksmål i norsk; korleis nyttegjere seg av Ibsen sine drama?	11
1.3. Danning i litteraturundervisninga	12
1.4. Legitimering av skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget og literacy	13
1.4.1. Literacy	15
1.5. <i>Skolens gjenganger – et pedagogisk blikk på Ibsen</i> av Anne Marie Rekdal	16
1.6. <i>Ibsen og Holberg i skolen – et møte med dramatikk, drama og estetiske læringsformer</i> av Anna S. Songe-Møller og Aud Berggraf Sæbø	19
2. Metode	23
2.1. Intervju	23
2.1.1. Djubdeintervju	24
2.1.2. Intervjuomstende	25
2.2. Validitet og reliabilitet	26
2.3. Vurdering av metode	27
3. Analyse	28
3.1. Presentasjon av informantane	28
3.1.1. Lærarens posisjon: Forhold	29
3.1.2. Lærarens posisjon: Praksis	30
3.2. Lærarens posisjon: Haldningar	33
3.2.1. Ibsen, bør han ”droppast” eller kan han nyttast?	34
3.2.2. Litteratur som kan fenge elevane	36
3.2.3. Mangel på ein litterær kanon – større undervisningsskilje?	37
4. Drøfting	41
4.1. Kvifor skal det undervisast om Ibsen?	41
4.1.1. Medvit til haldningar i eigen samtid	41
4.1.2. Fleire sider ved Ibsenundervisning	42
4.1.3. Eit fragmentert subjekt og fellesskapet	43
4.1.4. Skjønnlitteraturens plass i klasserommet	44
4.1.5. Literacy og eleven sin stemme	46
4.2. Kva skapar engasjement i undervisning om Ibsen?	46
4.2.1. Elevane og Ibsen	47
4.2.2. Læraren og Ibsen	49
4.3. Nokre siste ord om Ibsen sin plass i klasserommet	51
5. Avslutning	53

5.1. Ibsen er komen for å bli – i alle fall ei god stund til	55
6. Litteraturliste	56
Vedlegg 1.	59
Vedlegg 2.	64
Vedlegg 3.	70
Vedlegg 4.	76
Refleksjonar kring didaktisk relevans	82

1. Det moderne litterære norskklasserommet

I klasserommet møtast ulike haldningar til litteratur- og dramaundervisning. I møtet vert det gjort forhandlingar om dei litterære verdiane og forvaltninga av desse. Kva skal lesast, korleis skal detta arbeidast med og kvifor? Det litterære rommet definerer den litterære diskursen og kan seiast å vere litteraturdidaktikkens grunnspørsmål. Vala som vert gjort i det litterære klasserommet vert gjort både umedvitent og medvitent alt ettersom ein tekst eller ei bok vert vald framfor ein annan. Norskklæraren skapar og definerer seg sjølv og sitt litterære rom gjennom val av litteratur, vedkommande har tatt ulike avgjersle på førehand om kva for føremål teksten skal ha i møtet mellom elevane og litteraturen.

Læreplanen skal spegle samtidssamfunnet. Med *Kunnskapsløftet* (Udir A) forsvann den litterære kanonen, den vart fri for eksplisitte krav til bøker eller forfattarar som elevane av ulike dannelsingskrav skulle møte gjennom sin skulegang tidlegare. Dette står i stor kontrast til *Læreplan 97* (L97). Kanon vart gjerne sett på som ei liste av verdifulle, anerkjente og originale *sjølvskapte* tekstar, men med det ”nye” samfunnet måtte denne lista vike. Mange ville nok freiste å seie at kanonen var avleggs, passé og udemokratisk, medan andre ville påpeika at kanonens mål var å skape eit fellesskap, ein identitet. Då den litterære kanonen forsvann frå læreplanen skapte dette debatter over det ganske land, og ei som hadde tankar om dette var litteratur- og klasseromforskar Sylvi Penne.

Penne kritiserer kanon for å vere myteomspunne. Den litterære kanonen er vorten ei myte ved at alle tillegg denne litteraturen ein høgare status – folk som les denne type tekst vert danna(?). Penne undrar seg over at slik danning ikkje verkar til å skje når den same lesaren ser fjernsyn eller leser samtidstekst. Ho skriv vidare at etter tiår med klasseromlitteratur ser ein tendensar til at klassiske og heile tekstar vert bytta ut mot utdrag frå den same teksten, nett som at kvart einskild avsnitt som er skriven av den ”rette” forfattaren kan tilleggas djupare meining. Ho kommenterer dette ved å skrive at det ikkje finst nokon grunn til å dyrke tekstar frå tidlegare tider, men at dei samstundes ikkje skal avvisast; det viktige er å gje elevane reisskap til å kunne handtere og gje meiningar og argument til informasjonssamfunnets straum av tekstar, dette vert òg kommentert av Henning Fjørtoft som vert presentert i teorikapitlet. Målet må vere å gje elevane eit metaspråk der elevane kan møte meiningar og ytringar frå svunnen tid som tek opp humanistiske og moralske spørsmål (Penne, 2016).

Norsklæraren må kvar dag ta litterære utval frå det komplekse tekstuniverset som vedkommande vert omgjeven av, desse vala legg grunnlag for kva tekstar som får tre inn i klasserommet, og kven som må vike. Litterære val vert stadig sett på prøve, og fleire spørsmål vert stilt til ein kvar tid: korleis vel me litteratur, kva påverkar oss i valet og korleis kan me legitimere dette valet? I kva grad er tekstane som vert vald gjort på lærarens premiss og kva er gjort på elevane eller kollegiets premiss? Den kanonløyse læreplanen kan skape situasjonar som kan verke kaotiske og uoversiktlege, til og med meiningslause, samstundes som den skapar spelerom for subjektivitet og meiningsskaping.

1.1. Problemstilling og klårgjering av oppgåva

Eg ynskjer med denne oppgåva å stille fylgjande spørsmål: *Kva for legitimeringsgrunnlag nyttar lærarane i spørsmål om Ibsens relevans i vidaregåande skule?* Eg er interessert i å finne ut kva læraren legg til grunn når dei vel å ta for seg Ibsen i norskundervisinga, kva for haldningar, ytre og indre påverknadar er med på å grunnkje kvifor han bør ha ein plass i litteraturundervisinga og elevanes danning.

Eg har vore ut i feltet og samla inn empiri frå fire ulike norsklærarar på fire ulike vidaregåande skular, der eg har stilt spørsmål kring korleis dei nyttar Ibsen i sitt klasserom, og kva dei legg til grunn i si undervising om Ibsen. Eg har gjeve dei moglegheit til å reflektere over eget syn på val av litteratur og kva dei meiner påverkar deira praksis; skulen som heilskap, elevane og kollegiet. Informantane er rekruttert med omsyn på kjønn, alder og røynsle, alle fire er faglærarar i norsk ved ein vidaregåande skule og underviser på studieførebuande. Gjennom samtale med dei ulike informantane kom det fort fram kva for ynskje, tankar og føremål dei har for undervisinga om Ibsen i klasserommet.

1.2. Den nye læraren, dei unge elevane og den gamle Ibsen

Ibsen har vore ein gjengangar i den norske skulen gjennom generasjonar. Med LK06 var det ikkje lenger noko krav om at Ibsen skulle undervisast om, men som intervjuar kjem til å syne erkjenner informantane at Ibsen si gyldigheit er grunnleggande i undervising om den norske litteraturhistoria. Eg fekk sjølv kjennskap til Ibsen på studiespesialiserande, og fekk ei forståing av han sitt bidrag i samfunnsdiskusjonane på 1800-talet, om eg fatta den allmenne tematikken Ibsen sine drama syner er eg noko usikker på. Dette har òg fatta mi interesse, kva er det lærarane ynskjer at elevane skal sitje att med etter enda undervising om Ibsen? Kva

gjer dei for å nå det målet, kva for didaktiske grep har dei og kva fokuserer dei på? Dette kjem eg nærare inn på i analysekapitelet.

I oppstartinga av dette prosjektet byrja eg å undre meg over kva den ”vanlege” mannen i gata tenkjer om Ibsen, har folk eit medvitent forhold til Ibsen, eller er han ei bok som vert lest for deretter og verte lagt på hylla etter enda skulegang? Med desse spørsmåla i minnet laga eg ei nettbasert spørjeundersøking via facebook som stilte seks enkle spørsmål, der folk svara etter ein likert-skala. Dette var ingen detaljert undersøking, men ho gav ein viss peikepinn på kva haldningar eit utval spurde syntes å ha. Av 144 svar var 90,3% einige/særs einige i at Ibsen var viktig for den norske nasjonalkjensla. 65,3% av dei spurde følte at læraren deira hadde klart å overtyde dei om Ibsens relevans godt eller særs godt. 56,2% hadde lært mykje/særs mykje Ibsens samfunnsmessige engasjement og av alle dei spurde så svara 50,7% at dei hadde hatt om *Et dukkehjem* på skulen, på dette spørsmålet vart 8 av Ibsens mest kjende verk ramsa opp. 2,1% svara at dei ikkje hadde jobba med desse verka, medan 2,8% aldri hadde jobba med Ibsen sine drama i det heile. Svarena eg fekk syner at det finst ei vissleik om Ibsen hjå den ”vanlege” mannen på gata, sjølv tykte eg det var både oppsiktsvekkande og spanande at heile 130 stykk av dei spurde var einige i Ibsen sin tyding for nasjonalkjensla, samt at 31,3% svara at dei ofte/særs ofte opplevde Ibsens verd i sin kvardag.

Eg skal om ei stund sjølv stå i eit klasserom med unge håpefulle og undervise om Ibsen, med skrekkblanda fryd gler eg meg til å ”hoppe” inn i rolla som ”vektar utanfor byens beste pub; kven får sleppe inn og kven må heim å sove av seg rusen?” Kjem eg til å velje *Vildanden*, *En folkefiende* eller *Et dukkehjem*? Kva for litteratur får bli med inn i klasserommet, og kva må vike? Kva for didaktiske knep kjem til å fungere og kva vert fiasko? Og kan eg, med mitt Ibsen-engasjement smitte litt god gamaldags leseglede over på mine elevar?

1.3. Prosjektets oppbygging

Eg ynskjer med dette prosjektet å undersøkje kva læraren legg til grunn i sine val om kva for dramatiske verk av Ibsen skal nyttast i undervisningssamanheng. Eg har som nemnt intervjuet fire lærarar som kvar dag tek litterære val og som røynder både positive og negative opplevingar til ein ikkje-eksisterande litterær kanon. Kva for personlege haldningar som ligg til grunn og ytre påverknadar som spelar inn i valet er noko av det eg kjem til å undersøkje

nærare. I all hovudsak ynskjer eg å setje min empiri opp mot forskning som tek for seg Ibsen i eit didaktisk og pedagogisk syn.

Eg kjem til å byrje oppgåva med eit teorikapittel som skal presentere ulike røyster innanfor drama- og Ibsenforskning, samt læreplanen og didaktikk i norskfaget, som eg har vald å kalle panelet. Panelet skal vere med på å gje eit bilete av tidlegare forskning på feltet innanfor undervisning av Ibsen og kva dei syner. I metodekapittel syner eg til kva for metode eg har vald i samlinga av informasjon, samt kva eg fekk ut av å nytte denne metoden. Vidare kjem eg til å presentere funna mine i analysekapittelet. Analysekapittelet kjem til å trekke fram likskap og ulikskapa ved dei ulike samtalan; i dette kapittelet vert òg tolkinga mi presentert. Deretter kjem drøfting og diskusjonsdelen. Dette kapittelet har som føremål å setje panelet og informantane i samtale, her kjem eg til å legitimere og diskutere min empiri opp mot teorien som panelet presenterer. Til slutt kjem ei oppsummering og avslutting av oppgåva.

1. Kvar finst Ibsen pedagogisk, didaktisk og innanfor offentlige krav?

”God litteratur skal beskjeftige seg med samfunnsproblem, og dikterne skal være vitenskapsmenn som gransker og utforsker virkeligheten naturvitenskapelig” (Rekdal, 2004, s. 25).

Dag Solstad si skildring av lektor Rukla sin norsktime om *Vildanden* i romanen *Genanse og verdighet* (1995) har sett spor både i den pedagogiske debatten og Ibsen-forskinga (Rekdal, 2004, s. 11). Fleire norsklærarar kan nok kjenne seg att i situasjonen til lektor Rukla, der elevane sukker tungt og i frustrasjon vil slå i pultane ved gjennomgåing av *Vildanden*, medan læraren i kontrast opplever ei endå djupare innsikt i same stunda ovanfor den same teksten. Teoridelen har som mål å fremje forskning på Ibsen i eit didaktisk og pedagogisk lys. Fyrst vil dramaundervisning i læreplanen bli presentert, deretter vil litteraturen som dannande verte kommentert, vidare vil generell undervisning av drama og litteratur med fokus på literacy presenterast og til slutt vil kvar einskild forfattar verte presentert. Deira forskning vil fungere som støtte og diskusjon med informantane i drøftingsdelen.

Korleis skal Ibsen formidlast i klasserommet? Skal me halde på den gamle tradisjonen med Ibsen som allmenngyldig dramatikar og/eller som moralsk samfunnsrefsar? Anne Marie Rekdal undrar seg i si bok om Ibsen bør formidlast gjennom komedie, erotikk og forenkling (Rekdal, 2004, s.15). I hennar bok vert fleire av Ibsens mest kjende verk analysert med utgangspunkt i desse temaa. Ibsen sine verk har vore studert, tolka og kritisert i godt og vel 100 år, og ein må kunne konfronterast med at tekstane som vert presentert kan opplevast som gamaldags og avleggs. *Vildanden* vert ikkje presentert med den same scenekunsten som i 1884, nett som at Shakespeare ikkje vert framført på same måte som for fire hundre år sidan (Rekdal, 2004, s. 18). Det er viktig at temaet som vert tatt opp i klasserommet speglar elevane si samtid og vert opplevd som relevant: dei unge har ein heilt annan forståingshorisont, kulturell bakgrunn og samfunnskontekst enn for 100 år sidan, så korleis skal ein klare å aktualisere Ibsen for elevane i norskklasserommet i det 21. århundre?

1.1. Den generelle delen av læreplanen om litteratur og dramaundervisning

Den generelle læreplanen syner kva som er hovudmålet med utdanninga i den norske skulen. I innleiinga står det:

Utdanninga skal ruste born, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringane saman med andre. Ho skal gje kvar einskild elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samstundes overskott og vilje til å vere andre til hjelp. (Udir B)

Den generelle delen av læreplanen er delt inn i sju kapittel, der kvart punkt grunngjev kva undervisinga i skulen skal innehalde, der målet er å skape det allmenndannande mennesket. Eg har vald å ta utgangspunkt i kapittel 2: *Det skapande mennesket* då eg opplever den som ein fruktbar grobotn for å drive god og spanande litteratur- og dramaundervisning, samt at ho kan nyttast i legitimering for kvifor norskfaget skal drive litteraturundervisinga. Til gjengjeld er litteratur og drama gjerne skapt av kreative og kritiske forfattarar. På grunn av plassmangel har eg òg måtta ta eit val ut frå kva delar av den generelle delen av læreplanen eg ynskte å fokusere på.

Det skapande mennesket set kreativitet og skapareme høgt. Kapittelet gjev gode referansar til kvifor elevane skal lære om litteratur og drama, det står: "[...] skal nytte det tidlegare tradisjonar har skapt og overskride dei med skaparkraft, undervisinga skal både trene hand og and" (Udir C). Om ein nyttar Ibsen sine verk og annan litteratur vil elevane få innsikt i tidlegare generasjonars kultur-, kjensle- og samfunnshistorie. Med denne kunnskapen skal dei klare å setje seg inn i ei anna historisk tid, men samstundes kunne trekke allmenngyldige linjer i Ibsen sine drama inn i si eiga samtid. Vidare står det: "Undervisinga skal leggje til rette for at elevane skal ta mot til å skape og til å ta fatt på nye verkelyst, samt utvikle sin eigen energi til å motstå eigen vegring og motstand" (Udir C). Ved å trene på å vere i roller gjennom Ibsen sine skodespel vert elevane pressa til å overskride sin komfortsone, gjennom rolleleik må dei hanskast med ukjende og kjende kjensle, ageringar og ulike måtar å reagere på.

Undervisinga i klasserommet skal vere tilrettelagd. Det vil seie at læraren skal gje einkvan elev like moglegheiter ved å kommunisere med eleven på den måten som eleven opplever som best høveleg. Desse kommunikasjonspraksisane vel eg å kalle undervisningsteknikkar, all undervisning uansett bruk av verkty, rom og andre artefaktar er døme på ulike variantar av undervisningsmetodar. I den generelle delen av læreplanen står det : "Utdanning er utvikling, opplæringa skal møte born og vaksne på deira vilkår og samstundes føre dei inn i grenseland

der dei kan opne sinn og prøve emne” (Udir C). Det er viktig at læraren ser på elevane som ressursar, dramasjangeren opnar dører for samarbeid mellom elevar og elevgrupper:

”Nyfikenheit hjå born skal vere eit førebilete for alle som skal utvikle seg og lære, dette er ein eigenverdi skulen må verne om – born haustar gode frukter av å lære av kvarandre” (Udir C). Vidare står det: ”Elevane skal få moglegheit til å lære seg ulike uttrykksmåtar, gjennom til dømes målarkunst, musikk, rørsle og ord, samstundes skal dei lære seg korleis oppfinnsemd og skaparkraft har endra levekår og livsinnhald, og på kva historisk måte endringa har skjedd ” (Udir C). Dramasjangeren er ein uttrykksmåte som elevane skal få kjennskap til og som dei skal kunne nytte som ei ytringsform, samstundes skal elevane få innsikt i dramaet som debattskapande i si skrivne samtid, korleis til dømes Ibsen sine skodespel var med på å skape debatt i samfunnet.

Kulturarven er ikkje einsidig retta mot fortida, men er ein skapande prosess, der skulen er ein viktig deltakar. Kreativitet føreset læring, elevane skal lære om ulike element som kan kombinerast på nye og ulike måtar som på best høveleg vis kan vise det elevane førestiller seg: ” [...] reell kunnskap skal stimulere både draum, fantasi og leik, samt gje elevane kunnskap til å oppdage felles mønstre på ulike område. ”Opplæringa tuftar på tre tradisjonar: 1) læring gjennom erfaring, 2) læring gjennom skulefag: logikk, erfaring, fakta og forskning, der målet er at den lærande skal kunne tenkje sjølv, 3) læring gjennom kulturell tradisjon: ved å nytte mellom anna kropp, sinn, kunst, litteratur, teater og musikk. Målet er at elevane skal opparbeide seg innlevingsevne og uttrykkskraft, disiplin og syn på eigen verdi og verdsetjing av andre. Samstundes skal elevane lære å utrykke seg gjennom kjensle og verte utfordra på synsmåtar som eggjar til kritisk gjennomgang og brott med gamle formar (Udir C). Ibsen sine drama er utvilsamt eit godt reisskap for å lære gjennom erfaring, der ein diskuterer ulike samfunns- og kulturelle problem i fortid og samtid, der erfaring og fakta som stemmer med notid vert utfordra med tidlegare sanningar.

1.2. Dugleiksmål i norsk; korleis nyttegjere seg av Ibsen sine drama?

Kompetansemåla i norsk er delt inn i tre hovuddelar; munnleg kommunikasjon, skrifteleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Dette er kompetansemål som elevane skal sitje att med etter enda utdanning frå vidaregåande. Dei overordna kompetansemåla bør trekkjast ned i delmål, ein måte å gjere dette på er til dømes innanfor munnleg kommunikasjon. Her skal elevane mellom anna kunne setje saman og avgrense eit litterært program, til dømes eit

eller fleire drama av Ibsen, enten gjennom analyse eller framføring av stykka. Innanfor skriftleg kommunikasjon står det: ”elevane skal lese og analysere tekstar på bokmål og nynorsk i ulike sjangrar og ta stilling til spørsmål tekstane tek opp, og verdiane som vert presentert” (Udir D). Ibsen sine drama er ei god kjelde til verdispørsmål og eksistensielle, kulturelle, kjønnslege og samfunnskritiske spørsmål. I delen om språk, litteratur og kultur står det at elevane mellom anna skal kunne referere til og vurdere kjelder i aktuelle faglege situasjonar; delmål til dette punktet kan mellom anna omhandle dagsaktuelle spørsmål kring kulturelle og politiske konfliktar opp mot 1800-talet sine debattar.

1.3. Danning i litteraturundervisinga

Danning vert gjerne sett på som eit fundament for eit velfungerande demokrati. Ordet ”utdanning” har ”danning” i seg, nett som ordet ”Bildung” på tysk tyder begge deler. Men det er ikkje ein sjølvfylgje at eit *utdanna* menneske er eit *danna* menneske, nett som at eit *danna* menneske ikkje naudsyntvis treng å ha *utdanning*.

Danningsomgrepet har vore kritisert for å vere eit sær sars diffus omgrep med mykje varierende og lite handfast innhald; kva vil det seie å vere eit danna menneske? Danning er gjerne sett på som ein sosialiseringssprosess, som skal gje elevane reisskap til at ein forstår, klarar og handle etter samt og kunne delta i samfunnets kulturformer innanfor tenkemåtar, handlingspotensial og kunnskap innanfor ulike felt. Som ein ser er danning eit komplekst omgrep med ulike dimensjonar. Kort sagt: eit danna menneske er dydig og handlar i tråd med det som vert oppfatta som samfunnet og individet sitt beste, noko som kjem alle til gode, dette kjem til uttrykk i fyrste avsnitt av innleiinga i den generelle delen av læreplanen (Udir A). Korleis kjem danningssprossen til uttrykk i litteratur- og dramaundervisning?

Gjennom 1800-talet vart nordmenn medvitne til sin eigen nasjonale identitet og ynskje om ein eigen stat vart sterkare, samt at forfattarane og kunstnarane tok til ordet for nytenking og samfunnsrefsing. Desse tankane og strøymingane er ein del av vår kulturarv, spelar ei viktig rolle innanfor norsk kultur og historie, vart sett på som formidlande innanfor det allmennmenneskelege og er grunnleggjande sider ved å vere eit menneske: danning. Norskfaget står i ein særstilling når det kjem til formidling av desse verka, faget skal fremje kultur, litteraturen har ein eigenverdi som skal vere med på å skape dydige menneske.

Litteraturen har eit danningsansvar. Utover 1860-talet og framover skjer det ei endring i den norske litteraturen og kunsten, kunstnarane ynskte å skape debatt, sprengje grenser, provosere og vere kontroversielle; litteraturen skulle ha ein tendens og opplyse folket. Kunsten tok til ordet for tema som stilte spørsmål ved samfunnsstrukturar og kulturelle sanningar; tema som kjønn, seksualitet og andre gjevne samfunnsstrukturar vart framvist. Ibsen sine drama er gode døme på provokasjon og var ein viktig bidragsytar i kvinnekampen på slutten av 1800-talet og vidare utover 1900-talet. Nora i *Et dukkehjem* er eit bilete på kvinneundertrykking og lausrivinga frå ho.

Litteraturen syner ofte strukturar i samfunnet for å skape debatt og ei eventuell endring. I dagens Noreg er likestilling ei sjølvfylgje. Kvinner og menn skal ha like rettar til utdanning og yrkes/karriereliv, skilsmisser er ein del av kvardagen for mange og det som var sprengstoff og debattverdig før kan opplevast som passé og avleggs i dag. Kvifor er dette danningsverdig? Ibsen og 1800-tallslitteraturen er danningsverdig fordi den stiller spørsmål kring noko universelt, noko som ligg til grunn i menneskets eksistens i si samtid, noko som skal ta vare på den positive utviklinga som har skjedd samfunnsmessig, men samtidig våge ta stega vidare, sjå kva for hindringar som finst i samfunnet og som er med på å stagnere utvikling (Rekdal, 2004, s.13). Då Ibsen skreiv *Et dukkehjem* var det berre 9 tilfelle av skilsmisser årleg, i dag er halvparten av gifte par skilt (Rekdal, 2004, s.21). Litteraturen skal skape diskusjon, sjølv om ein med fyrste blick ser ei handling som er utdatert, må ein lese mellom linjene og finne strukturar som kan skape diskusjon og bringe samtidssamfunnet vidare i positiv retning. Eit danna menneske er fyrst danna når det klarar å sjå samanhengar mellom fortid og samtid, når sjølvsgatte strukturar i samtida kan kritiserast og diskuterast.

1.4. Legitimering av skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget og literacy

Henning Fjørtoft er forfattern bak boka *Norskdiraktikk*. Didaktikk handlar i all hovudsak om undervisningslære, og tek for seg *læra om å lære bort*. Fjørtoft har som hovudmål i boka å legitimere undervisningspraksis i norskfaget med hovudfokus på didaktikk. Eg har vald å støtte meg på hans forskning kring undervisning i skjønnlitteratur og literacy i norskfaget for å vise kvifor Ibsen har ein plass i norskklasserommet. Fjørtoft skriv at lesing av skjønnlitteratur tradisjonelt sett har hatt ei sentral rolle i norskfaget, og at dette truleg har stått for utviklinga av leseglede for mange (Fjørtoft, 2014, s. 183). Han syner til at litteraturundervisninga kan kritiserast for å auke sosiale forskjellar; det kan, som han presiserer, opplevast meningslaust

for elevar å arbeide med noko dei ikkje forstår eller opplever som meningssskapande. Så korleis kan me skape engasjement hjå elevane, og samstundes legitimere litteraturens plass i norskfaget? Spør Fjørtoft (Fjørtoft, 2014, s. 184).

Fjørtoft syner til tidlegare forskning som syner i kor stor grad elevar lesar, tolkar og forstår litteratur, ein kan spørje seg om elevane eigentleg les same tekst. Jon Smidt si bok *Seks lesere i skolen* (1989) syner eit tydeleg mangfald av moglege tolkingar, Smidt ynskjer i si forskning å legge eit grunnlag for meningsfylt litteraturundervisinga, der målet er å engasjere både elevar og lærarar. Fjørtoft skriv at Smidt nyttar omgrepet *subjektiv relevans*, som syner at elevanes engasjement for faget vert større dersom dei tykkjer det er nyttig (Fjørtoft, 2014, s. 185).

Skjønnlitteraturen bør ifølgje Fjørtoft fremjast som verdifull, både som eit estetisk objekt og som eit pedagogisk grunnlag for å utvikle verdifull lese- og skrivedugleik. For å oppnå dette må elevane forstå at skjønnlitteraturen er presentasjonar av ulike livsverd, og at tekstane organiserast på ein måte som legg føringar for korleis lesaren forstår og føreheld seg til dette (Fjørtoft, 2014, s. 186). Med andre ord: litteraturen er presentering av ulike subjektive erfaringsverdnar. Undervising i skjønnlitteratur bør strukturast slik at det vert gode didaktiske relasjonar mellom teksten sitt meningsunivers, elevane si forståing og engasjement, samt læraren sine forventningar til elevane si faglege utvikling (Fjørtoft, 2014, s. 188).

Fjørtoft fremjar tre kunnskapsformer som han ser på som fruktberre og som bør prege skjønnlitteraturundervisinga på vidaregåande og i høgare utdanning. Fjørtoft siterar Sheridan Blau og nemner tre kunnskapsformer: tekstuell, intertekstuell og performativ literacy (Fjørtoft, 2014, s.207). Desse kunnskapsformane skal gje lesaren ei breiare forståing av tekstens mening; *tekstuell literacy* handlar om kunnskap og erfaringar med tekstbasert resonnement, det tyder at lesarar må vite korleis innhaldet i teksten skapar meinig, forstå kva omfang denne meininga skal ha, og vurdere eller utfordre kva dette vil seie. *Intertekstuell literacy* er vitenskap om tekstar og korleis dei refererer til kvarandre, med intertekstuell dugleik vil ein atterindre andre tekstar under overflata på det litterære verket. Hovudoppgåva til læraren bør vere å gje elevane tilgang til naudsynt bakgrunnskunnskap gjennom eigen lesing. Til slutt vert performativ literacy kommentert, dette skjer fyrst når lesaren nyttar tekstuell literacy i eget arbeid. Fjørtoft avsluttar kapitelet med å skrive:

Kunsten å undervise i litteratur består i stor grad av å opprettholde en sone der hverken elevene eller læreren haster frem mot et svar eller en løsnings, og der målet er å avdekke tekstuell tvetydighet og hermeneutisk usikkerhet der vi ellers ville ha ønsket oss en løsnings (Fjørtoft, 2014, s. 207).

1.4.1. Literacy

Literacy er ei internasjonal retning innanfor forskning på språk og språklærings, ordet er likevel vanskeleg å oversetje til norsk. Fjørtoft skriv at literacy syner til "ein brei dugleik der den dugande kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjere seg av eit stort register av tydingsberande, eller semiotiske, ressursar i ein sosial og kulturell kontekst" (Fjørtoft, 2014, s. 71). Fjørtoft skriv at ordet "tilgangsdugleik" kan nyttast på liknande vis dersom kvar einskild får moglegheit til å vurdere, skape og nytte tekstar for å påverke tekstkulturen me lever i. Literacyforskarane hevdar at utvikling av lese- og skrivedugleik ikkje berre er ein måte å uttrykke tankar og meiningar på. Literacy er ein måte å omorganisere innsikta på, utviklinga av språkdugleik fører difor til endringar i tankemønster (Fjørtoft, 2014, s. 71). Literacy er noko me gjer og noko me kan skaffe oss, skriv Fjørtoft. Literacy er eit sett med kulturelle praksisar samt ein dugleik me kan inneha. Norskfaget er difor eit literacy-fag: å lære å lese, skrive, lytte, tale og samtale er ein del av norskfaget sine praksisar som bør forståast som ein utviklingsprosess i eit spekter frå låg til høg dugleik. Med andre ord; det finst ikkje ein literacy, men mange *literacies* (Fjørtoft, 2014, s. 73).

Det finst ulike forskingsfelt innanfor literacy: kognitive teoriar, sosiokulturelle teoriar og kulturelle teoriar, skriv Fjørtoft (Fjørtoft, 2014, s. 75). Kort fortalt så handlar den kognitive teorien om korleis mennesket utviklar og nyttar psykologiske emne som persepsjon, minne og forståing for å forstå og bruke språk og andre symbolsystem. Forskarane ynskjer å skildre relasjonane mellom langtidsmindet og arbeidsmindet i hjernen ved å kikke på mellom anna metakognisjon, lesestrategiar og forkunnskapar om emnet ein arbeidar med. Kognitive teoriar er viktige for å forstå korleis elevlar lærer å lese og skrive, og kva prosessar som vert sett i verk når dei føreheld seg til tekstar i klasserommet (Fjørtoft, 2014, s. 75). Sosiokulturell teori om literacy forkar på kva for språkutvikling som utspelar seg mellom menneske, og er gjerne knytt til spørsmål om identitet og meining. Elevane vert oppmuntra til å utfolde seg kreativt gjennom ulike aktivitetar, dette er ein måte å omgå andre med gjennom tekst og språk, skriv Fjørtoft (Fjørtoft, 2014, s. 79). Gjennom desse aktivitetane lærer elevane i samspel at dei må

både førehalde seg til sitt subjektive perspektiv, samt andre sine tankar og meiningar, literacy må byggast på eit skilje mellom primære og sekundere diskursar (Fjørtoft, 2014, s. 80).

Kulturell literacy handlar om kva for bakgrunnskunnskapar ein treng for å fungere i ein kulturell kontekst, intertekstualitet er eit fenomen som er viktig i kulturell kontekst. Det norske samfunn er gjerne fylt med referansar frå Ibsen sine stykke. Som Fjørtoft skriv så treng me ikkje ha lest Ibsen, men me må vite kva dei refererer til og me må skjønne korleis dei vert nytta utanfor teaterkontekst, då dei vert nytta som referansar til ulike kulturelle erfaringar og situasjonar. Ironi, satire og parodi er døme på språklege ytringsformar som krev forkunnskapar for å forstå situasjonane dei ytrast i. Elevar som manglar desse kunnskapane vil gå glipp av poeng, elevar som ikkje har norsk som fyrstespråk, eller manglar kunnskap om norsk kultur, historie og samfunnsliv vil ha store vanskar med å forstå tekstar eller situasjonar som inneheld opne eller skjulte referansar til andre kulturelle felt. Literacy er ikkje berre noko ein ”har” eller ”hugsar”, det skuldast kulturell bagasje, literacy er noko som gjeld samfunnet (Fjørtoft, 2014, s. 82). Literacy er, som Fjørtoft skriv, ikkje berre dugleik til å lese og skrive ein type skriftform, men òg å nytte denne kunnskapen til avgjorte føremål i ein vedtatt kontekst. Dagens samfunn opererer i eit nett av språklege interaksjonar der det til stadigheit vekst fram nye mønstre, trekk og strukturar, som til dømes nye måtar å spreie ord og bilete i ulike medium (Fjørtoft, 2014, s. 88).

Norskdiraktikk er ei bok som kan fungere som ein manual i kvifor ein skal undervise i norsk og kva siktemålet med faget er. Fjørtoft gjev døme på norskfagets særstilling innanfor kultur- og språkformidling. Hans forskning vil nyttast som underbygging av læraranes forklaring på kvifor dei tek dei vala dei gjer i undervisinga, samt kva for haldningar dei syner i høve til litteraturundervisinga i klasserommet. Fjørtoft si forskning vil nyttast som stønad i analysen og drøftinga. Hans tankar om literacy og skjønnlitteraturen sin plass i norskfaget er to hovudpunkt som er med på å underbygge læraranes påstandar om Ibsen sin plass i litteraturundervisinga.

1.5. Skolens gjenganger – et pedagogisk blikk på Ibsen av Anne Marie Rekdal

Rekdal ynskjer å formidle Ibsen i norskklasserommet med utgangspunkt i Lev Vygotskij si forskning på den proksimale utviklingssona (Imsen, 2010, s. 258). Den går ut på at all læring må ta utgangspunkt i kva eleven meistrar på eigenhand og kva eleven må ha hjelp til. Ein må med andre ord gje elevane moglegheit til å skape sin eigen tolking av *Vildanden* utan lektor

Rukla sine formaningar, der kommunikasjonen mellom elev og tekst, og elev og lærar skjær over hovudet på dei unge. Rekdal syner til tendensar i samtida; i det postmoderne samfunnet er dei kulturelle rammene og strukturane kring den einskilde viktigare enn før, dei nære relasjonane til lokalsamfunn og familie er på veg bort og ein kan i større grad enn før skape sin identitet (Rekdal, 2004, s. 22). Mediesamfunnet konfronterer dei unge med impulsar som er med på å bidra til kva for val som vert tatt og kva ein ynskjer å identifisere seg med. Samstundes som at den einskilde er fristilt vert òg ideen om eit autonomt subjekt flyktig og usikkert; det postmoderne subjektet er som *Peer Gynt* sin lauk – utan kjerne, ettersom ein kan velje seg roller og identitetar som det passer seg. Thomas Ziehe kallar dette subjektproblematikk (Rekdal, 2004, s. 23).

Rekdal si forskning tek utgangspunkt i korleis Ibsen sine tekstar kan verke like grensesprengjande i vår samtid som i hans samtid – utfordringa ligg i korleis ein skal løyse dette. Ho syner til ulike forskingstradisjonar og kva for ulike tolkingsmoglegheiter som har hatt størst påverknad i norskklasserommet. Rekdal har i boka si analysert fire av Ibsen sine mest kjende verk, for deretter å kome med idear til aktualiseringa av desse i klasserommet. Ho stiller seg kritisk til norsklærarens tradisjon i å presentere tolking og analyse frå kateteret, der elevane vert tilskodarar og ikkje aktive medtolkarar, der berre læraren si tolking er ”rett.” Målet med forskinga er ikkje at Ibsen skal gli motstandslaust ned, men å oppnå ein fruktbar dialog mellom tekst og elev (Rekdal, 2004, s. 24).

Ibsen vart oppfatta som ein radikal kritikar av det moderne samfunnet, og med sin posisjon som samfunnskritikar var han sjølv med på å påverke og forme det moderne Europa (Rekdal, 2004, s. 21). Ibsen har hatt ein sjølvstøtt plass i norskfaget, og fleire av han sine skodespel høyrer til det klassiske standardrepertoaret på europeiske scener. Det må tyde at desse tekstane har kvalitetar som gjer dei aktuelle ut over den tida dei er skrivne, skriv Rekdal (Rekdal, 2004, s. 21). Om ein skal trekkje denne slutninga i norskklasserommet, må ein våge seg dit sprengstoffet ligg, skriv Rekdal. Ein må velje å sjå tekstane ut frå notidas perspektiv, ikkje berre frå fortida. Den klassiske litteraturen må lesast ut frå samtidas sosiale og kulturelle strukturar, slik at den har noko å tilby vår samtid.

Det som sjokkerte i Ibsen si samtid har ikkje same sprengkraft som før, men problemstillingar mellom mann og kvinne er høgst aktuelle. Difor er *Et dukkehjem* framleis grensesprengande. Ibsen sin produksjon syner til underliggende tema om menneskets eksistensielle vilkår; om

det menneskelege subjektet. I dag vert subjektet sett på som fleksibelt, tilpassingsdyktig og stadig i hamskifte. Subjektet trer inn og ut av ulike roller, identiteten vert påverka av forbrukar- og medieskapte impulsar, samstundes som at det vert styrt av indre krefter. Nora og Peer Gynt er karakterar med skiftande ham og har ein skiftande eg-identitet, noko som får ekko i vår moderne verd (Rekdal, 2004, s. 22).

Ibsen sine drama vart presentert gjennom eit ”titteskåpsteater,” som skulle gjera avstanden mellom publikummet og scenedramaet mindre. Publikum skulle få ein kjensle av at det som skjedde på scenen gjaldt dei, nett den same effekten bør dramaet ha i klasserommet. Møtet mellom Ibsen og elevane skal knytte saman tekst og kontekst, samstundes som at læraren og elevane forstår at Ibsen kan opplevast subjektivt. Utfordringa vert å sikre fagleg breidde og elevanes oppleving; om ikkje læraren finn noko viktig i teksten, treff ikkje teksten elevane på ein fruktbar måte (Rekdal, 2004, s. 24). Læraren må spørje seg sjølv: kva er tekstens eigenart, kva er det faglege fokuset, kva kan teksten nyttast til? Samstundes bør teksten vere vesentleg for dagens samfunn og den subjektive- og estetiske forståinga/opplevinga av ho.

Rekdal skriv at ein gjerne vel ein kontekst eller referanseramme for teksttolkinga, ut frå ein tidleg oppfatning av ein struktur i teksten (Rekdal, 2004, s. 186). Det er viktig å forstå at det ikkje finst nokon objektiv, eller ”rett” måte å tolke på, men at det derimot finst mange ”gyldige” tolkingsmåtar. Elevanes subjektive møte med teksten bør vere utgangspunkt for vidare arbeid, men det er viktig at læraren har medverknad i tolkinga då profesjonen har gjeve læraren kompetanse i å lese strukturar i tekstlandskapet. Rekdal skriv at læraren møter utfordring ved at vedkommande må unngå å kvele elevanes innspel i tolkingsdialogen. I eit sosiokulturelt perspektiv vil det seie at læraren og eleven skal gå saman inn i teksten og koma fram til moglege tolkingsløyningar gjennom dialog (Rekdal, 2004, s. 186).

Rekdal kritiserer analysetradisjonen i norskklasserommet, dramasjangeren vert gjerne tolka og analysert som andre litterære sjangrar. Ein ting er når Dr. Relling sin stemme *dirrer* i dramaets tekstversjon, ein annan er når me *høyrer* Dr. Relling sin stemme som *dirrer* (Rekdal, 2004, s. 186). Sjølv om drama er tekst som iscenesetjast, tyder ikkje det at ein kan unngå å lese, analysere og tolke teksten. For å forstå dramaets tyding må ein både studere tekstversjonen og sjå iscenesetjinga. Det er ikkje ”rettare” å studere det eine framfor det andre, skriv Rekdal. Med dette som utgangspunkt kan norskklasserommet opne nye dører inn til kreative læringsarena, der elevane kan nytte sine eigne kulturelle estetiske uttrykksmåtek.

Her er det viktig at læraren klarar å skape ein balanse i vektlegging mellom lesing og refleksjon; ved at elevane sjølv er med på å skape refleksjon gjennom sine kunsttrykk, vil dei høveleg møte dramateksten på eit djupare nivå (Rekdal, 2004, s. 187).

Rekdal er viktig for denne forskingsoppgåva då hennar forskning tek for seg fleire didaktiske grep tema kring undervisning om Ibsen. Hennar forskning er med på å underbygge kvifor Ibsen er sentral i klasserommet, ikkje berre som kulturformidlar, men og som samfunnsrefsar. Rekdal er med på å grunnje kvifor Ibsen bør nyttast i dramaundervisning, og eg kjem til å nytte ho som legitimeringsgrunnlag for Ibsen sin særeigne plass i norskfaget.

1.6. *Ibsen og Holberg i skolen – et møte med dramatikk, drama og estetiske læringsformer* av Anna S. Songe-Møller og Aud Berggraf Sæbø

Songe-Møller og Sæbø skriver innleiingsvis at dei ynskjer at møtet mellom dramalitteraturen og elevane i den norske skulen skal vere fruktbart. Dagens elevar er framtidens publikum og då er det viktig at elevane vert godt skolerte, slik at møtet med scenekunsten vert respektert og verdsett (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 13). Dess meir kunnskap og erfaringar elevane har om ein kunstform, dess meir interessant og utbytterikt vil møtet bli. Møtet vil verte tydeleg betre dersom elevane er aktivert både intellektuelt, sanseleg og kjenslemessig. Songe-Møller og Sæbø si forskning tek utgangspunkt i eit kurs som vart introdusert på 80-tallet: ”Klassikere i klasserommet” (KIK). Songe-Møller og Sæbø har latt seg inspirere av dette kurset, og har i lag med Rogaland Teater utvikla metoden ”Teater i klasserommet” (TIK) (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 14).

Målet med TIK-modellen er å gje elevane moglegheit til å drive praktisk forskning på dramaets innhald og tematikk. TIK gjeng i djubda i dramaets fyrste akter, elevane må verte kjende med karakterane og utvikle eit forhold til dei på eigne premiss. Songe-Møller og Sæbø tilrårer å lese dramaet etter at elevane har sett sceneoppsetjinga, men legg ikkje lokk på at det kan vere gunstig å gje elevane tilgang til deler av stykket før framsyning. (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 14). Boka sin teoridel bygger på Songe-Møller og Sæbø tidlegare erfaring og forskning. TIK-modellen sitt hovudmål i klasserommet er å 1) vekke interesse for tematikk og kunstforma, 2) utvikle innsikt og forståing, 3) gje kjennskap til dramaets karakterar og problemstillingar, 4) utvikle og erfare estetiske erkjenningar, 5) gje moglegheit til å bli glad i opplevingar gjennom drama og 6) lære om teater og film som kunstekt (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 15).

Klassiske drama har ein eigenverdi og ein universell verdi, skriv Songe-Møller og Sæbø. Forfattaren har skriva tekstane i ein særeigen situasjon/samanheng for å setje fokus på eit tema, problemstilling, samfunnsforhold eller liknande. Teksten vert ein klassikar fordi temaet som vert presentert inneheld noko allment menneskeleg og minneverdig, uavhengig av dramaets tidsepoke. TIK-prosjektet skal gje elevane kunnskap til å skape si eiga forståing og haldning til djubda og kompleksiteten i dramaets problemstilling (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 15). Songe-Møller og Sæbø skriv vidare at ettersom teater, drama, dans og film ikkje er obligatoriske fag i norsk grunnskule, vert òg elevanes kompetanse innanfor desse estetiske kunstuttrykka variable. Det er ofte slik at det ein ikkje kan stort om er letteke å forkaste, og vert gjerne avvist fordi det vert opplevd som uinteressant eller keisamt. I kva grad teateroppsetjinga vert satt pris på avhenger av tilskodarens forståing av dramaet som kunstform, dette gjeld særskilt for teateroppsetjingar som eksperimenterer med form og uttryksform (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 16).

TIK kan ivareta eit sentralt innhald i læreplanen knytt til munnleg dugleik. Elevane får moglegheit til å utvikle og arbeide med munnleg kommunikasjon og formidlingsemne både i og utanfor rolle, dersom læraren vel å integrere drama i litteraturundervisninga. Dramaet gjev elevane moglegheit til å sjå kva stemmebruk og kroppsspråk gjer med uttrykk- og formidlingsevna. Elevane skal verte opplærde i ulike læringsstrategiar, samt at dei har krav på tilrettelagt undervisning. Dramaforma kan både vere ein læringsstrategi og ei undervisningsform, og kan gje elevane moglegheit til å utvikle sin kompetanse innanfor ulike yringsmåtar og literacydugleik (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 17). Elevane skal undervegs i skuleløpet lære seg ulike læringsstrategiar, der målet er at kvar einskild skal finne sin strategi som gjev best mogleg læring; dramaforma kan vere ein læringsmåte.

Songe-Møller og Sæbø syner til *Prinsipper for opplæring* (Udir E) i si forskning og fortel at motivasjon er ein føresetnad for læring. TIK-modellen skal kunne hjelpe lærarane i å skape engasjement, der fantasi og skaparevne vert utfordra hjå elevane (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 17). Erfaring syner at elevar vert engasjert i eit arbeidsfellesskap.

Læringsfellesskapet skapar grobottn for læring der alle elevane er viktige for å skape eit godt resultat. Elevanes utforsking av karakterane kan skape dei verktya dei treng i høve mellommenneskelege diskusjonar og sosiale problemstillingar. Den sosiale situasjonen som oppstår er avhengig av menneskets emne til å tolke, agere og reagere på ulike verbale og

kroppslige kontekstar, der ein må koordinere sine egne sosiale handlingar i situasjon og kommunikasjon med det sosiale fellesskapet. TIK tek utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringsperspektiv der elevane saman med læraren går inn i kunsten og saman skapar mening og forståing. Læringsaktivitetar basert på estetisk oppleving, erfaring og refleksjon er i høgsetet (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 18).

Norskfaget er ein stor sekk som inneheld veldig mykje, det er eit fag som skal gje kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gje elevane moglegheit til å finne si stemme, lære å ytre seg, verte høyrd og få svar. TIK-metoden skal gje alle elevane moglegheit til nett dette (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 19). Elevane skal gjennom TIK-modellen vere tenkjande, handlande og følande i læringsprosessen, elevanes forståing av omgrep og kunnskap som ligg i teksten vert integrert i kvar einiskild si munnelegheit. Songe-Møller og Sæbø skriv at eleven truleg vil oppleve ei djupare læring dersom vedkommande får vere aktiv i læringsstoffet både på eit intellektuelt- og kjenslemessig plan, det er difor viktig at læringsmiljøet og læringskulturen i klasserommet er lagt til rette for dette. Dei skriv vidare at forskning syner at elevane både toler og vert oppglødd av å arbeide med lærarstoff over ei lengre periode (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 19).

Skulens tradisjonelle læringsformar er ofte prega av formidlingsformar der *ord* er sentrale, skriv Songe-Møller og Sæbø. Dei lærande opplever at undervisinga vert for teoretisk – det er for mange ord. Orda aleine vert gjerne fattige og skapar avstand. Elevane ynskjer variasjon og vil vere aktive deltakarar i lærings situasjonen, tradisjonelle metodar som nyttast over tid kan ofte skape urolege situasjonar og tydelege teikn på keisemd. Samstundes vert ofte kunnskapen overflatisk og fragmentarisk dersom undervisinga ikkje går i djubda. Målet med forarbeid og etterarbeid er at elevane gjennom lærings situasjonen skal verte sjølvstendige for eigen læring og utvikling (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 21). TIK-metoden skal stille spørsmål og problematisere tema i drama, der elevane sjølve vert utfordra til å finne svara: dess fleire svar som finst, dess rikare og meir nyansert vert tematikken.

Songe-Møller og Sæbø skriv at skulen til no har vore for opptatt av å gje svar i staden for spørsmål, noko som kan skape større avstand i staden for integrering i klasserommet (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 23). Elevane skal få tilgang til litt av dramaet; målet er at elevane sjølve skal utforske teksten å kome med idear til utfall av hendingar som dei har fått tilgang til (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 27). Songe-Møller og Sæbø er opptatt av at elevane skal ta

del i undervisninga; hovuddelen av TIK-modellen er at eleven sjølv skal finne svaret og verte overraska over dramaets faktiske avslutning, dette skal gje elevane kompetanse i å kunne diskutere situasjonar utanfor dramaet, jf. metakognisjon. I deira forskning kjem dei med døme til undervisning og diskusjonstema kring fleire av Ibsen og Holberg sine drama.

Songe-Møller og Sæbø si forskning syner fyrst og framst at undervisning om drama ikkje berre skal vere eit lite ”dykk” ned i Ibsen sin dramatiske verd; forskinga deira syner at dess lengre tid elevane får på å setje seg inn i stykka, dess meir får dei ut av læringa både på eit kjenslemessig og eit intellektuelt nivå. Desse teoretikarane er relevante fordi dei ser det som fruktbart å nytte lengre tid på Ibsen sine drama for at elevane sjølve skal få eit forhold til karakterane og bli tvungne til å kjenne på ukjende kjensle og bli utfordra til å ta på seg roller i eit trygt klassemiljø. Kjernen i deira forskning er at læraren og elevane skal gå inn i stykka saman og sjå korleis deira tolking vert endra etter kor godt dei kjenner til karakterane og stykket, for deretter å sjå det i eit større perspektiv.

Eg kjem til å nytte Songe-Møller og Sæbø forskning i samtalen med lærarane, då deira syn på læring i kva for praksis som vert gjennomført i klasserommet, eg ser det fruktbart å nemne teoretikaren John Dewey i denne samanheng. ”Learning by doing” er eit kjerneomgrep i Songe-Møller og Sæbø sin TIK-modell, Dewey såg kor viktig elevanes aktive medverknad i læringssituasjonen var, og meinte at læring skjer når ein erfarer, jf. TIK-modellen (Imsen, 2010, s.38). Eg kjem til å nytte Songe-Møller og Sæbø i drøfting med empirien for å underbygge læraranes haldningar kring undervisningspraxis og elevanes medverknad i lærarens val av litteratur.

2. Metode

For å få eit nyansert bilete av kvifor Ibsen bør nyttast i skulen har eg valt å bruke ein kvalitativ metode. Tove Thagaard påpeikar at kvalitative studiar forsøker å forstå røynda slik den oppfattast av dei personane som forskaren studerer, og ein slik metode vil difor vere særleg legitim i undersøkinga og interaksjon med informantane (Thagaard, 2009, s. 11). Eg nytta den kvalitative metoden *intervju* og vitja fire informantar ved fire ulike skular, intervjuva vara i omlag ein time. Eg har vald å nytte djubdeintervju til dette prosjektet. Aksel Tjora skriv at djubdeintervju er ein relativt fri samtale som kretsar kring eit gjeve tema. Målet er at intervjuobjektet skal reflektere over eigne erfaringar og meiningar knytt til temaet; me er på utkikk etter *livsverda* til informanten, det vil seie at intervjuaren ynskjer at dei ulike problemstillingane vert tolka og forstått gjennom intervjuobjektets subjektivitet, gjennom deira auge. Gjennom samtale kan nye tema eller moment dukke opp som truleg ikkje var tenkt ut på førehand, men som vil gjera undersøkinga meir fruktbar (Tjora, 2011, s. 90-91).

2.1. Intervju

Ein viktig føresetnad for å nå inn til informanten er å skape eit trygt miljø der digresjon er høveleg. Det er viktig å forstå at både intervjuar og intervjuobjektet har ein viss førestilling om kvarandre før intervju, noko som òg er med på å forme samtala (Tjora, 2011, s. 94). Eg byrja intervjuva med eit enkelt spørsmål: fortel om din relasjon til Ibsen, og fungerte som ein ”samtaleopnar.” Tjora kallar detta eit *oppvarmingsspørsmål* som er med på ufarleggjere situasjonen, samt å gje intervjuobjektet ein kjensle av kontroll (Tjora, 2011, s. 96). Sjølv ”danningsreisa” kom av seg sjølv; intervjuobjekta fortalde om sine haldningar og meiningar til drama- og litteraturundervisinga og då særleg innanfor Ibsen i klasserommet. Dette førte i stor grad til at eg ikkje hadde hugnad for mange oppfølgingsspørsmål, og lærarane kom inn på fleira av mine spørsmål medan dei fortalde om sin praksis, Tjora kallar dette *refleksjonsspørsmål*. Til slutt kom *avrundingsspørsmålet*, der målet i all hovudsak er å runde av intervjuet og ut av den djupe og personlege samtalen (Tjora, 2011, s. 97).

Intervjuet har som siktemål å finne fram til djuptliggende kunnskap i eit lite antal dataobjekt. På den måten kan intervjuaren få innsikt i korleis dei aktuelle problemstillingane forståast av

intervjuobjekta, og korleis dette eventuelt påverkar deira handlingsval (Altrichter, Posch og Somekh, 1993, s. 100).

Til tross for at eit intervju mogleggjer innsikt i andre personar sine livsverd, kan ein sei at det ikkje er garanti for ein absolutt innsikt. Herbert Altrichter, Peter Posch og Bridget Somekh poengterer at intervjuet berre syner kva intervjuobjektets sine haldningar og meiningar er på gjevne tidspunkt (Altrichter, Posch og Somekh, 1993, s. 100). Med andre ord vil ikkje intervjuobjektet kunne vere medviten alle motiv bak vedkommandes handlingar. Intervjuarens fysiske frammøte kan òg påverke, intervjuobjektet kan til dømes fortelje om seg sjølv ut frå det vedkommande trur at intervjuaren vil høyre (Valentine, 2005, s. 125). Gill Valentine påpeikar at dette primært førekjem når intervjuaren står i ein maktposisjon ovanfor intervjuobjektet, noko som ein kan konkludere med ikkje er tilfellet i denne situasjonen då intervjuaren er student og dermed ikkje i lik posisjon som intervjuobjekta. For å gjera intervjuet så produktivt som mogleg, er det viktig å gjere klart for intervjuobjekta at responsen som vedkommande gjev er viktig for intervjuaren, at vedkommande må svare ærleg, samt at vedkommande veit kva intervjuet og prosjektet i all hovudsak skal handle om (Valentine, 2005, s. 100-101).

2.1.1. Djubdeintervju

Når det kjem til intervjuteknikk kan ein dele intervjuforma i tre kategoriar: strukturert, semistrukturert og ustrukturert. Det er viktig at ein på førehand av datainnsamlinga bestemmer seg for klare linjer og bestemte val når det kjem til strukturen av intervjuet. Her skal det seiast at termen ”ustrukturert intervju” kan vere litt misvisande i sin ordlyd, då dette kan gjeve eit bilete av at et ikkje har nokon overordna struktur med tanke på tema og spørsmål. Ustrukturerte intervju kan på mange måtar krevje meir forarbeid enn eit strukturert intervju, det er viktig at intervjuaren har god kunnskap og har gjort god søken på førehand om temaet som informant skal intervjuast i (Parafitt, 2005). Med dette meiner ein at intervjuaren må ha ei stødig hand i å leie intervjuet framover og vere parat til å ta grep dersom intervjuobjektet vandrar for mykje bort frå tema eller eventuelt er tilbakehalden. Eg tok utgangspunkt i eit såkalla ustrukturert intervju då eg ynskde å ha ein tilnærma fri samtale med informantane. Eg tok utgangspunkt i problemstillinga mi, alle spørsmåla eg laga hadde som mål å svare problemstillinga frå ulike utgangspunkt, på den måten var samtala fri, men spørsmåla eg stilte undervegs hadde eit føremål.

2.1.2. Intervjuomstende

Intervjua vart gjort på informanten sin heimebane; på deira arbeidsplass. Tjora skriv at ein bør legge til rette for ei avslappa stemning, og at den beste måten å gjere det på er å ha intervjusituasjonen ein plass der intervjuobjektet føler seg trygg, vedkommande må gjerne velje tid òg stad sjølv (Tjora, 2011, s 104). Eg valde å ha intervjua på læraranes arbeidsplass, medan informantane fekk velje tidspunktet for intervjuet, dette sparte oss for mykje planlegging. Ved å gje intervjuobjekta moglegheit til å vere i eit kjent miljø kunne dei med hensikt ta med ulike undervisningsmateriell for å klargjere ulike undervisningsopplegg. Problemet med intervjuobjektets fridom til å velje plassen å gjennomføre intervjuet på var støy. Eg nytta lydopptakar under intervjua, og opplevde at eit av intervjua som vart gjort på eit pauserom, vart eit støysamt opptak. Her skal det nemnast at dette var vedkommande sitt fyrste djubdeintervju, og, nett som Tjora skriv så vil trygge omgjevnadar vere vel så viktig for nye intervjuobjekt (Tjora, 2011, s. 104-106).

Alle intervjua vart spelt inn ved hjelp av bandopptakarfunksjon på intervjuaren sin smarttelefon. Ifølgje Valentine tillèt opptaksutstyr forskaren å konsentrere seg om intervjuet utan presset kring å få intervjuobjektet sitt ord ned på papir (Valentine, 2005, s. 123). Dette kan vere med på å danne eit grunnlag for ein meir naturleg og flytande samtale. Ein annan fordel er at eit opptak syner nøyaktig kva som vert tatt opp i intervjusituasjonen, i tillegg til at ein kan spela av intervjuet fleire gonger i ettertid. Det er sjølvsagt etiske aspekt ved dette; det er viktig at intervjuobjektet samtykkjer at intervjuet vert tatt opp, då ikkje alle er like komfortable med å ha sitt intervju på band; difor må ein alltid nemne dette i starten av intervjuet (Tjora, 2011, s. 120). Bandopptaka vart transkribert i ettertid, og det var i denne prosessen viktig å høyre igjennom intervjua fleire gonger for å vere sikker på å samle korrekt data, då samtala kan gå for fort eller vere utydeleg.

Tjora tilrår å transkribere heile djubdeintervjuet til slutt. Men, som Kvale påpeikar, finst det ingen objektiv omsetjing frå munnleg til skrifteleg språk, difor kan det vere lønnsamt å ta omsut til den konkrete situasjonen intervjuet er gjort i. Ein må òg vurdere aktualiteten av å bruke *dialekt* eller *normalisere* transkripsjonen. Eg har vald å transkribere til nynorsk, då eg ikkje er interessert i språket som vart *nytt*, men kva språket *formidlar*. Ved å standardisere språket i transkriberinga vert intervjuet anonymisert (Tjora, 2011, s. 126-127).

Eg valde å nytte intervju som metode for å finne haldepunkt og meiningar som kan svare på problemstillinga mi; i samråd med rettleiar fann me ut at eg berre skulle nytte denne metoden. Det eg tykkjer innskrenkar denne metoden er nett ulikskapen på korleis verda *bør* sjå ut, framfor korleis ho eigentleg *er*. Med andre ord: eg trur det ville vore veldig fruktbart for min oppgåve å nytte observasjon i tillegg til intervju. Ved å nytte observasjon kunne eg sett kva for val læraren tek fortløpande i undervisinga, i førebuingstida før undervisinga kunne eg saman med læraren sett på planen for timen, for deretter å samtale om korleis timen vart og utekta seg; kva fungerte, kva fungerte ikkje, kvifor vart dette utelat og ikkje dette osv. Det kunne òg vore spanande å nytte spørjeundersøking og høyrd med elevane korleis dei opplevde timen, kva for forventningar dei hadde og kva dei opplevde i timen, kva kunne endrast og kva var bra. Grunnen til at eg har vald å innskrenke denne oppgåva til berre å nytte intervjumetoden er i all hovudsak plassmangel og prosjektets tidsramme.

2.2. Validitet og reliabilitet

Er oppgåva påliteleg, og korleis skal eg stadfeste det? Reliabilitet seier noko om truverdigrskap til forskingsresultata: kan resultata mine nyttast og reproduserast av andre forskarar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 249)? Det handlar sjølvstøtt om kva for svar informanten gjev, og korleis og kva for spørsmål eg stiller; ein må òg ha in mente at det ikkje er sikkert at svara ville vore dei same om det var ein annan intervjuar, eit anna tidspunkt og ein annan arena. Eg må som intervjuar vite kva for delar av svara eg skal tolke/ikkje tolke og kommentere.

Reliabiliteten til informantane eg har nytta er sterk og passar godt inn i denne forskingsoppgåve. Informantane er faglærarar i norsk på vidaregåande, og er stadig i den posisjonen at dei må velje kva for litteratur som skal inn i klasserommet og kva som må vike. Litteratur vala lærarane tek er stort sett medviten og skjer i samråd med kollegiet, elevane og sine egne haldningar, ynskje og profesjon. Informantane var i den posisjonen at dei kunne velje å ta kontakt med meg og delta i dette prosjektet, noko som kan tyde på at informantane var interesserte i å forske på eigen praksis. Det er viktig at intervjuaren stiller seg kritisk til sine egne funn, desse skal då gyldiggjerast gjennom å kontrollere funna representativt og forskarens innverknad i samspelet (Kvale, 2005, s. 168).

Eg er ikkje ”tabula rasa”; eg har som mine intervjuobjekt ei preforståing av prosjektet, personleg kompetanse, dugleikar og meiningar på feltet. Kritik mot validiteten kan vere min

tolking i transkriberinga av intervju, til dømes kan det oppstå situasjonar der eg legg meir inn i intervjuobjektets meiningar, enn det vedkommande eigentleg meiner. Det kan òg diskuteras om eg har vore for generell, vag eller lite klar i spørsmåla mine. For å gje eit forsvar til eventuelle slike angrep vil eg fyrst seie at gjennom den fysiske samtalen som skjer mellom meg og intervjuobjekta, oppstår ei forståing av kvarandre sine haldningar gjennom kroppsspråk og munnlege kjenneteikn. For det andre; som kommande norsklærar har eg og intervjuobjekta eit felles mål med den undervisinga som skal skje i norske klasserom, uavhengig av politiske overtvingar og andre ytre påverknadar. Me har eit mandat om å skape dugande menneske inn i vårt demokratiske samfunn, noko som tyder på at me har ein felles agenda. Til slutt vil eg forsvare tolkinga som er gjort undervegs både i analysen og i drøftingsdelen ved å nytte teorien.

2.3. Vurdering av metode

Litteraturen som er nytta i prosjektet syner mange sider ved litteratur- og dramaundervisning, samt norsklærarens rolle, norskfagets innhald og hovudoppgåvene som lærarane står ovanfor. Dei ulike teoridelane er med på å underbygge, bekrefte og avkrefte fleire av læraranes poeng, og motsett. Dei kommuniserer gjennom erfaringar og felles profesjonsplattform; norskklasserommet. Avslutningsvis vil eg nemne at teorien som eg har nytta ikkje har påverka djubdeintervjuet med dei ulike lærarane, dette har med at eg hadde intervjuet før teorien vart lest. Eg valde å gjere det på denne måten for å unngå at spørsmåla eg stilte til intervjuobjekta ikkje skulle verke leiande eller farge spørsmåla mine på nokon måte. Elles så vart spørsmåla utarbeida i lag med rettleiar, og målet med spørsmåla var å opne til ein samtale. Eg valde meg difor eim intervjuemåde med få og konkrete spørsmål med føremål om å gje eit tydeleg bilete av lærarens haldning til Ibsen sin plass i norskfaget.

3. Analyse

Analysekapitelet sitt hovudmål er å la informantane gå i dialog med kvarandre. Målet med samtala er å syne fram likskapar og ueinskap. Eg har gjeve dei ulike informantane lov til å snakke om sitt personlege forhold til Ibsen, deretter kjem sjølve samtala. Eg kjem til å avgrense talet på sitat i samtala, sitata vert berre nytta for å tydeleggjere meiningar. Eg har vald meg ein form for kjeldesystem, som går ut på at kvar Lærar har fått kvart sitt tal frå 1 til 4 (intervjua deira ligg som vedlegg 1 til 4, der kvar linje er nummerert). Hovudlinjene i diskusjonen kjem til å omhandle lærarens idear og strategi. For å gje ein oversikteleg framstilling av resultata kjem eg til å presentere analysen ved å stille tre sentrale spørsmål: 1) kva er lærarens forhold til Ibsen, 2) kva for meiningar har læraren om dramaundervisning og 3) korleis legg læraren opp undervisinga med tanke på didaktiske val i preplanleggingsfasa og i undervisinga? Eg ser det fruktbart å nemne problemstillinga i sin heilskap: *Kva for legitimeringsgrunnlag nyttar lærarane i spørsmål om Ibsens relevans i vidaregåande skule?*

3.1. Presentasjon av informantane

”Lærar 1” (heretter referert til som L1) arbeidar på ein vidaregåande skule litt i utkanten av bysentrumet i Trondheim. Vedkommande har hovudfaga norsk og engelsk, med master i irsk litteratur. Nemnte læraren hadde allereie i vidaregåande lest seg gjennom *Vildanden* og *Et dukkehjem* på eigenhand, utan at det var ein del av pensum. Vedkommande fekk inga ”oppvakning” før mastergraden vart tatt i Irland, der Ibsen vart nytta som referanse i mange samanhengar. L1 vart kjend med Ibsen gjennom den irske forfattaren James Joyce. Ibsen sitt bidrag i samfunnsdiskusjonen og korleis han nytta litteraturen til å setje dagsorden var noko av det som oppglødde L1. Vedkommande undersyner ein tredjeklasse vidaregåande i norsk og har vore praktiserande lærar i fleire år.

”Lærar 2” (heretter referert til som L2) er faglærar i norsk på ein stor vidaregåande skule i utkanten av bysentrumet i Trondheim. Vedkommande fortel om eit møte med Ibsen på Trøndelag Teater i ungdomsskulen, men fekk ingen interesse av han før studiet. L2 seier at det finst ei erkjenning om at Ibsen verkar meir spanande enn Bjørnson, vedkommande vektlegg særskilt Ibsen si allmenngyldigheit då dette vert poengtert, og seier at dei skodespela som seier noko for oss i dag, er drama som tek opp universelle tema. L2 erkjenner at ein må

venne seg litt til Ibsen, han er ikkje enkel eller lettfordøyeleg, og han gjev oss litt motstand i byrjinga. Vedkommande undersyner ein tredjeklasse vidaregåande i norsk og har vore praktiserande lærar ei god stund.

”Lærer 3” (heretter referert til som L3) er faglærer i norsk på ein stor vidaregåande skule godt utanfor bysentrumet i Trondheim. Vedkommande er fersk som lærar, men syner eit glødande engasjement for Ibsen. L3 fortel om ein periode som tilsett ved Ibsenmuseet i Oslo, med undervisning både for unge og gamle i Ibsen sin leilegheit. Engasjementet for denne forfattaren skal ha stekta med ei engasjerande lærarinne på ungdomsskulen. Vedkommande fortel at mange av stykka til Ibsen vart lest før både nordisk studiet og jobben på Ibsenmuseet. L3 undersyner ein fyrsteklasse vidaregåande i norsk og religion, noko som vedkommande tykkjer er ein god fagkombinasjon i samtalen om Ibsen.

”Lærer 4” (heretter referert til som L4) er faglærer i norsk i bysentrumet i Trondheim. Vedkommande fortel om eit arbeid med *Brand* og *Peer Gynt* over to år, der interessa for han sakte, men sikkert vart vekt. L4 har lest seg igjennom Ibsens samla verk fleire gonger og opplever seg sjølv som over gjennomsnittet interessert i denne forfattaren. L4 har vore praktiserande i mange år. Vedkommande undersyner ein tredjeklasse vidaregåande i norsk og har vore lærar på dramalinje tidlegare.

3.1.1. Lærarens posisjon: Forhold

Ibsen har vore ein del av den litterære kanon i den norske skulen gjennom fleire generasjonar. Alle lærarane som var med i undersøkinga hadde lest Ibsen både på grunnskulen og vidaregåande, men dei fleste opplevde ingen djupare interesse av han før studietida. L1 fortel at interessa for Ibsen fyrst kom då vedkommande byrja å studere irsk litteratur. Ibsen vart ofte nytta som referanse innanfor engelsk litteratur, og det var nett dette som fekk fram Ibsen sin relevans for L1. Vedkommande held fram med å nemne at James Joyce var stor fan av Ibsen og fortel om korleis Ibsen ikkje berre skapa diskusjonar her heime, men òg utanlands.

L2 på sin side hugsar godt ei oppsetjing av *Et dukkehjem* då vedkommande gjekk på skulen, samt fjernsynsteateret si framsyning av *Vildanden*, men at interessa for Ibsen fyst kom på grunnfag i nordisk. L2 fortel at det alltid har vore noko med Ibsen, ein ”magekjensle” av at det var meir spanande å lese Ibsen enn Bjørnson. Vedkommande fortel at som norsklærer så er Ibsen fin å nytte, sjølv om han kan verke tidfast med det blotte auget så tek han opp tema

som er meir universelt menneskeleg og allmenngyldig. L2 fortel at problemstillingane som Ibsen tek opp kan ha noko å seie for oss som lever no, det handlar om at lesaren må skrelle bort det tidstypiske i stykket, sjå bak det som kan opplevast som passé og ta utgangspunkt i det menneskelege ved stykka. Som L2 seier: ”Ein må venne seg litt til han, han er ikkje så enkel han Ibsen, han er ikkje slik lettfordøyelig naudsyntvis, så du må ha litt interesse, han gjev deg litt motstand (V2, l. 41-42).” Rekdal kommenterer det same i si forskning; Ibsen skal ikkje gli motstandslaust ned, men oppnå ein dialog mellom teksten og lesaren (Rekdal, 2004, s. 24). Rekdal skriv vidare at tekstane til Ibsen må sjåast utover den tida dei er skrivne, på den måten kan tekstane verke meiningsfulle for oss i vår (Rekdal, 2004, s. 21). L2 føreheld seg til Ibsen sine drama på denne måten og seier at tematikken og diskusjonsspørsmåla som vert presentert i vedkommandes norskundervisning skal røre ved elevane på eit menneskeleg plan (V2, l. 175-176).

L3 har ein nokså ulik erfaring av Ibsen enn dei andre lærarane. Vedkommande fortel at interessa for Ibsen kom før studiet, L3 hadde jobba på Ibsenmuseet i Oslo og hadde undervist for både barn og vaksne i leilegheita hans. Vedkommande opplevde at det gjerne var anekdotar om Ibsens raritetar som slo an, dette er noko som òg fungerer godt i klasserommet, då desse fører oss nærare Ibsen. L3 fortel at den litterære epoken realismen har loge nært hjartet sidan ungdomstida og at dette truleg var mykje grunna ein norsklærer som var glad i denne epoken sjølv. Det var sær Amalie Skram som var spanande og då sær kjønnsproblematikk, noko som gjorde at Ibsen òg vart lett å få tak på.

L4 fortel at forholdet til Ibsen kom med ein rettleiar på nordisk studiet. Vedkommande har to hovudfag i Ibsen og jobba i eit par år med *Peer Gynt* og *Brand*, og L4 seier at interessa for Ibsen kom gjennom dette arbeidet. Den nemnde læraren har òg lest Ibsens samlande verk opptil fleire gonger og opplever å ha god kontroll på hans forfattarskap.

3.1.2. Lærarens posisjon: Praksis

L1 fortel at det er ei stund sidan vedkommande har vore lærar i ein tredjeklasse, noko som òg har gjeve L1 moglegheit til å tenkje meir igjennom sin undervisning av Ibsen. L1 syner fram eit tidlegare undrevisningsopplegg for ein påbyggsklasse med *En folkefiende* som vedkommande prøvde å aktualisere gjennom temaet ”varslerar”. Vedkommande fortel vidare at for undervisinga med studiespesialiserande så enda L1 med *Et dukkehjem* og den norske filmen *Tusen ganger godnatt* av Erik Poppe. L1 meiner sjølv at filmen og dramaet har visse

likskapstrekk ved at den kvinnelege hovudpersonen ser seg nød til å velje mellom familien eller fotografidraumen. L1 meiner at *Et dukkehjem* ikkje naudsyntvis handlar om ein kvinnesak, men ein menneskesak (V1, linje 53-54). L1 argumenterer vidare:

Eg opplevde at eg klarte å aktualisere det og at elevane ser at sjølv om utviklinga har kome langt, så heng me framleis att i nokre gamle strukturar, eller kanskje er dette noko me ikkje kan bryte ut av (V1, l. 58-60).

L1 fortel vidare at alternativet til *Et dukkehjem* hadde vore *En folkefiende*, og fortel at den planlagde undervisinga hadde gått ut på å kople dette stykket om mot Edward Snowden og filmen *Citizenfour*. Vedkommande meiner at filmen om Snowden og *Haisommer* kan vere moderne døme på varsling, og seier at dette fungerer godt som parallell historie til *En folkefiende* (V1, l. 74-76). L1 fortel vidare at det er sær s viktig med elevaktivitet i desse timane, dette vert gjerne gjort anten ved å lese dramaet høgt saman, gjerne i roller. Når det gjeld *En folkefiende* så seier vedkommande at dette er eit kort skodespel som går fort å lese, samstundes som at NRK har ein gamal, men god radioteaterversjon av stykket. L1 seier at det er mange moglegheiter for variasjon og dramatisering når det gjeld utdrag av scener, gjerne er det slik at vedkommande fortel noko frå stykket og deler ut scener frå stykket; dette skaper aktivitet, meiner L1. Deretter seier L1 at aktualiseringa av stykket og det å ”trekke det heile til i dag” kjem, allmenngjeringa av stykket. Ein slik haldning finst i Songe-Møller og Sæbø si forskning, dei er sær opptatt av korleis elevane på best høveleg vis kan få mest ut av dramaundervisinga, og skriv at det vil vere gunstig å gje elevane tilgang til deler av dramastykket, på den måten kan utvikle eit forhold til karakterane på eigne premiss (Songe-Møller og Sæbø, 2004, s. 14).

L1 fortel at utgangspunktet til Ibsens liv og verk byrjar med realismen. Elevane les til dømes fyrst novella *Karen* av Aleksander Kielland og andre realistiske eller naturalistiske tekstar, for deretter å gå djupare inn på Ibsen sine verk (V1, l. 150-154). Vedkommande fortel òg at det hender dei ser NRK serien *Drømmen om Norge* då den klarar å setje tida inn i eit kulturhistorisk perspektiv; kunst, litteratur og samfunnsendingar som syner kor tydingsfull litteraturen har vore (V1, l. 186-189). Målet med undervisinga må vere at eleven skal kunne sjå samanhengar mellom strøimmingar i tida (V1, l. 198).

Den største utfordringa med Ibsen i klasserommet er språket, seier L1. Det er ein ganske gamal språkdrakt, og mange opplever dette som ein vegg. L1 trur ikkje det er farleg for elevane å lese noko som er ”gamaldags,” det vert som L1 kallar det ein ”dobbel læring”.

Men vedkommande seier at det kunne vore interessant med Ibsen på moderne norsk, men diskuterer at dette vert feil då karakterane snakkar moderne, men ikkje reagerer moderne, men som L1 seier så vert språket litt letteke ved høgtlesing og forklaring undervegs (V1, l. 217-231).

L2 kallar sin undervisning for særst tradisjonell. L2 fortel at elevane gjekk saman i grupper og fekk tildelt dramaet *Gengangere*. I undervisningssituasjonen fekk elevane ”velte” seg i familieløyndommar og utroskap, synd og skam fortel vedkommande. Det fyrste dei gjorde var å lese i roller i grupper. Etterkvart fekk dei utdelt nokre kontrollspørsmål av type: ”Kvifor kom Oswald tilbake?” På den måten fekk elevane ei sjekkliste. Etterpå så var det klasse- og gruppediskusjonar der det vart snakka om det tidstypiske, og kanskje det som kunne opplevast som meir universelt (V2, l. 48-66). L2 fortel vidare at elevane såg ein episode om Fru Alving i NRK dokumenteken *Ibsens dramatiske kvinner*, for å nyansere biletet av ho og hennar ekteskap (V2, l. 73-81). L2 kommenterer at *Gengangere* er eit stykke elevane må ”strekke” seg etter, og at det ville vore tryggare å ta *Et dukkehjem*, då vedkommande seier at plottet på mange måtar er enklare, men at elevane ikkje har vondt av det då dei skal lære seg å lese komplekse tekstar (V2, l. 119-125). L2 seier at det truleg ville vore meir tidseffektivt å nytta utdrag i staden for heile teksten.

L2 fortel at dei byrja med litt generelt om realismen, perioden, tankar og om kvifor ein ser eit klart brot, dei jobba med mellom anna *Albertine* av Christian Krogh og Charles Darwin, Friedrich Nietzsche, men at dei ikkje las så mykje (V2, l. 158-163). Vedkommande seier at den utfordringa med Ibsen gjerne er den språklege barrieren, men at dette er tidstypisk for tekstane og at det er med på å gjere nokon oppgjevne og sinna då karakterane opplevast svartkvite, og fortel vidare at det som overraskar mest i undervisinga om Ibsen er kor fort elevane skjønar det retrospektive (V2, l. 194-199).

L3 har snakka om Ibsen i klasseromet kring temaet dramatiske tekstar, vedkommande var medviten på kjønnspektivet i samtalen, ettersom dette òg var viktig i L3 sitt andre fag, religion (V2, l. 10-15). L2 syner til ulike ting vedkommande har gjort i undervisning med elevar; elevane fekk ei scene kvar i grupper der dei skulle dramatisere sin del som dei ynskte. I ein annan undervisningssituasjon snakka dei saman om Ibsens drama og litt om han (V2, l. 56-57). L3 opplever at Ibsen har vorten umenneskeleggjort, at hans tekstar opplevast som ”Gudgjeven gåve”, men at elevane ser ut til å bli tryggare på han sine tekstar når

vedkommande fortel om Ibsen sine rariteter, at desse skodespela eigentleg vart skrive av ein ”utruleg rar type”, og at denne typen har klart å skrive noko som har vore så aktuelt i så lang tid (V2, l. 147-158).

L4 kommenterer si undervisning som ein tilbakevendande tradisjonell undervisning. Undervisinga har gått ut på at klassa har sett *Et dukkehjem* på film. Sjølv om majoriteten av kollegiet vart einige om å lese heile stykket, valde L4 å vise dramaet då vedkommande meinte at eit drama ikkje skal lesast, men sjåast. Klassa til L4 såg 25 minuttar av stykket og deretter jobba dei med oppgåver knytt til desse 25 minuttane. L4 hadde laga ein PowerPoint med nokre spørsmål knytt til det dei nett hadde sett. Som L4 seier:

Slik at dei er medvitne på kva dei skal sjå etter, korleis ser personen ut når han kjem inn på scena og kva utfordringar oppstår i møta, slik at dei må tenkje på det når dei ser det og så diskuterer me etterpå fordi då har dei notatek og tankar å jobbe med (V4, l. 39-41).

L4 seier at dette fører til gode diskusjonar (V4, l. 23-42). Vedkommande nemner eit anna undervisningsopplegg der vedkommande berre nytta utdrag frå tekstutgåva av *Et dukkehjem*, og deretter knytte utdraget opp mot scener frå ei filmutgåve. Dei såg 20 minuttar av fyrste scene og så las dei det same. Her vart det snakka om kva som kjem til å skje, og at det kjem til å ende i eit oppgjær mellom mann og kone (V4, l. 112-118). Vedkommande fortel at heile *Et dukkehjem* har vore sett i eit ”jafs”, men at dette ikkje er nokon god undervisningsform. Det kjem òg fram at vedkommande har nytta *En folkefiende* i klasserommet og då spissa inn fokuset på miljøvernpolitikk. L4 har òg nytta *Vildanden*, men opplevde den som lite aktuell for ein gjennomsnittleg 18 åring; *Peer Gynt* har òg vorten nytta i undervisning. Den nemnde læraren hadde funne fram ein spelefilm av *Peer Gynt*, men seier at filmens moderne tolking gjorde stykket drygt og lite engasjerande. Det er nett som Fjørtoft kommenterer viktig at elevane opplever teksten som subjektiv relevant. Det tyder at det som vert presentert ikkje bør skape eit større skilje mellom elev og tekstuniverset enn naudsynt (Fjørtoft, 2014, s. 185).

3.2. Lærarens posisjon: Haldningar

Innleiingsvis vert det nemnd at norsklærarar kvar dag finn seg sjølv i eit hav av litterære val som dei må ta stilling til, val som er både medvitne og umedvitne. Dei litterære vala er sjølvsagt individuelle og vert tatt på bakgrunn av erfaring og interesse, dette gjeld òg valet av kva for drama av Ibsen som skal undervisast i og kva som passar best for elevgruppa. L1 seier

at det er letteke for elevar i 17-18-årsaldaren å sjå samanhengar og setje temaa i kontekst, enn for elevar som nett har kome frå ungdomsskulen. L1 seier at det er usikkert om yngre elevar klarar å forstå djubda som ligg i til dømes *Et dukkehjem*, då dei kanskje manglar erfaringar og vissleik om forhold og korleis ein føreheld seg til menneske ein bur tett i lag med. *En folkefiende* er nok i større grad letteke å forstå då den handlar om det å vere utanfor eller stå utanfor; dette er noko som opptek denne aldersgruppa (V1, l. 92-95) Leseforståinga til elevane vert regulert ut frå den subjektive forståinga av verda, det er difor viktig at læraren forsørgjer elevane med dei verktya som skal til for å forstå og tolke litteraturen i klasserommet på ein høveleg måte (Fjørtoft, 2014, s. 82), ein måte å forsørgje elevane på er til dømes nett å finne litteratur som ”snakkar” til elevane ut frå deira verdsforståing.

L1 har nytta *Gengangere* i undervisinga, vedkommande seier at det var spanande å jobbe med dette stykket då han såg at elevane byrja å kjenne karakterane og etterkvart byrja å lese mellom linjene. Det er når elevane får blikket opp og set ting i ein større kontekst at ein kan få gode dialogar og diskusjonar. L1 seier at *Gengangere* truleg er eit utradisjonelt val, og at det er eit stykke elevane må strekkje seg etter og at det er vedkommandes jobb som Lærar å vere ein motbør til den lettfordøyelige teksten som elevane får ”intravenøst” i andre medium. Når det kjem til sjølve undervisinga fortel L1 at undervisinga endrar seg frå gruppe til gruppe, i nokre klasser er det best at lesing av Ibsen skjer i små handterlege grupper, i plenum kan det å snakke høgt vere ei stor utfordring. Det er heilt klart slik at undervisinga vert lagt opp etter korleis elevsamansetjinga er, vedkommande seier at uansett kva som skal undervisast i så må ein alltid tenkje på klassen, det fungerer veldig skjeldent å berre drive atterbruk av undervisningsopplegg.

3.2.1. Ibsen, bør han ”droppast” eller kan han nyttast?

I spørsmål kring eit multikulturelt klasserom, kjønn og Ibsen seier L1 at det er viktig å fremje lærarens samfunnsoppdrag. L1 meiner at det viktige er å få elevane til tenkje sjølve, der dei kan ta gode sjølvstendige val, samt å klare og sjå verda frå forskjellige vinklar. Dette er ein del av lærarens mandat og er kort sagt hovudmålet med opplæringa i skulen (Udir B).

Litteraturen er som den nemnde seier ein måte å sjå verdas nyansar på, det er ikkje slik at Ibsen sitt menneskesyn, eller samfunnskritikk naudsyntvis har nokon fasit, men han fell skjeldent dum. I kapittelet om *Det skapande mennesket* står det at elevane skal få innsikt i tidlegare tradisjonelle tankar og samstundes trekkje linjer til vår tid (Udir C).

Då den litterære kanonen fekk mindre plass i læreplanen, vart Ibsen sin relevans diskutert, L1 seier at alt, til og med Ibsen kan droppast, men då er spørsmålet: kva skal me sitje attende med? Elevane skal ut i verda og der bør elevane ha ein felles referanseramme som Ibsen bør vere ein del av. L1 legg ikkje skjul på at Ibsen er viktig, men seier òg at det er fruktbart å ta diskusjonen. Norskfaget er eit fag som inneheld sær s mykje, difor må lærarane ta eit utval, for L1 sin del så vert nokon forfattarar oftare lagt til side enn andre, til dømes opplever vedkommande at Bjørnson er ein diktar som ikkje ”held” seg like godt som Ibsen. L1 har lest ein god del av Bjørnson og seier at der Ibsen si problematisering av dobbeltmoralen ligg oppe i lyset, vert Bjørnson sine idear ”pakka” inn i mange lag og det universelle synast forsvinn.

Det er viktig at det som vert undervist om i klasserommet appellerer til elevane. Det er ikkje det at Ibsen er enkel, men som lærar må ein sjølv sagt legge til rette for at elevane skal koma på sporet, seier L2. L2 meiner at undervisinga som vert praktisert er sær tradisjonell, i dette ligg det at vedkommande ynskjer at elevane skal ha lest ein god del før eksamen, og opplever ikkje seg sjølv som eit ”pedagogisk oppkome” av gode idear, men skor seg på ein strukturert, ryddig og tydeleg undervisning (V2, l. 266-268). Undervisinga bør vere klasseavhengig, meiner L2; er klassa forsiktig bør læraren respektere dette, vedkommande seier at det ofte kan bli til at ein speglar si eigen klasse. På den måten forsvinn lærarens rolle som trenar og elevane vert ikkje utprøva på å gå utanfor sin komfortsone. L2 meiner at ideen om ei tradisjonell undervisning ligg i at undervisinga fyrst og framst byrjar i tekstform, deretter kan ein supplere med andre verkemiddel og media. Gjennom kjennskap til lese- og skrivestrategiar hjå elevane opplever L2 at det er letteke å jobbe med tekst, slike strategiar opparbeider ein seg gjennom mange år i yrket (V2, l. 286-288). Dette minner om Fjørtofts idé om at skjønnlitteratur bør fremjast som verdifull både som noko estetisk og eit pedagogisk grunnlag for å utvikle verdifull lese- og skrive-dugleik. Elevane bør få innsikt i at litteraturen presenterer ulike røyndomar og at dei er organisert på ein slik måte at den påverkar lesaren sin forståing av teksten (Fjørtoft, 2014, s. 186). Kva eleven legg i sin tolking ber preg av eleven sin forståing av teksten si meining, kor mykje intertekstuell dugleik dei innehar og i kva grad elevane klarar å nytte litterære referansar i eget arbeid (Fjørtoft, 2014, s. 207).

L2 opplever at elevane les for lite, og meiner at elevane gjer for lite tradisjonell lesing og er sjølv i mot at alt skal vere så spanande. L2 byrjar å fortelje at Ibsenundervisinga har vore sær tradisjonell, der elevane sat i grupper med kvar sine roller og las *Gengangere*.

Vedkommande fortel at 1800-talls litteratur kan vere ein språkleg barriere, men at samlesing

ofte hjelper. Vidare fortel L2 at det var litt tilfeldig at det vart *Gengangere* som skulle undervisast i, dette var ei felles einighet mellom kollegane på klassetrinnet. Vedkommande legg ikkje lokk på at hadde det ikkje vore for ei felles einighet om dette, ville ein enten nytta *Et dukkehjem* eller *Vildanden*, då dette er stykke som ein er trygg på sjølv.

L2 fortel at det er *Et dukkehjem* og *En folkefiende* som oftast vert nytta. Grunnen til at ein byter stykke innimellom meiner L2 er mest for si eigen skuld, for å prøve noko nytt. Hovudorsaka til at det ofte er desse stykka som vert nytta meiner L2 har med temaet å gjere, alle har eit forhold til familie og veit noko om kvinners retter, det er lett å få i gang diskusjonar på desse felta. Det same gjeld med *En folkefiende*, ein kan identifisere seg med det som skjer i stykket, sjølv om språket er ei utfordring og replikkane verkar unaturlege kan ein, om ein dukkar djupt nok i det sjå at stykket er dagsaktuelt. L2 tek utgangspunkt i det vedkommande meiner er kjernen i stykket, det som kan diskuteras. Dei vala som vert tatt er på bakgrunn av det som læraren tenkjer kan ”fenge” elevane og meiner at det å undervise i litteratur er sær personleg. Kring undervisning og kjønn opplever L2 at jentene kjenner seg meir knytt til *Et dukkehjem*, med eit feministisk opprør, gutane på sin side kjenner seg meir att i *En folkefiende*.

3.2.2. Litteratur som kan fenge elevane

I diskusjonen om Ibsen kan forkastast eller ei er L2 einig i at han bør vere ein del av undervisninga. L2 seier at Ibsen er gamal, men han tek for seg dagsaktuelle tema, samstundes legg vedkommande ikkje skjul på at det hadde vore interessant å ta utgangspunkt i meir internasjonal litteratur. L2 tykkjer at det er godt at den litterære kanonen i norsk forsvann, men Ibsen kan ikkje forsvinne, han er for sentral, hans tankar påverka samfunnet djupt. Om ein norsklærer ikkje undersyner om han og hans verk, gjev ikkje læraren elevane den allmenndanninga dei skal ha og har krav på. L2 opplever Ibsens som like viktig no som før, men at ein ikkje burde gløyme moderne norsk litteratur som Erlend Loe og Karl Ove Knausgård.

L3 fortel at det er lett å oppfatte Ibsen som lite fengande, no som læreplanen er så open er det i større grad enn før letteke å velje burt forfattarar. L3 ser det på som sin oppgåve å introdusere elevane for noko som dei ikkje naudsyntvis finn tak i sjølve, og at det er viktig å tenkje at det ikkje er krise om dei tykkjer det er keisamt; ein skal som norsklærer utfordre dei, gje dei ei pakke som dei kan ha med seg inn i framtida, slik at elevane har referansar.

L3 fortel at vedkommande ynskjer å gjere litteraturhistorie spanande, og at ein prøver å unngå å drepe leselysta ved å gje elevane tolkeoppskrifter og liknande; vedkommande meiner det er viktig å samtale om tekstane. Gjennom samtale meiner L3 at elevane opplever større meistringskjensle og større rom for å kome med eigne meiningar. Meistringskjensle er ein viktig del av elevanes motivasjon for vidare læring, Fjørtoft kommenterer at norskfaget er eit literacyfag, der målet er å utvikle ulike kommunikasjonspraksisar i samråd med andre (Fjørtoft, 2014, s. 73). I kommunikasjon med andre vil ulike meiningar møtast og dugleikar utfordrast slik at ein må omorganisere innsikta og endra tankemønster (Fjørtoft, 2014, s. 71).

L3 ser ikkje noka større utfordring i å undervise om Ibsen i eit multikulturelt klasserom. L3 fortel at norske barn og unge kan overraskande lite om Ibsen når dei byrjar i vidaregåande. L3 opplevde at elevane var meir konservative i diskusjonar kring *Et dukkehjem* enn det vedkommande var klar over. Gjennom diskusjonar med elevane kom det fram at det gjerne vart sett på som uhøyrte om mor reiste frå borna enn om far ville gjort det, kvifor tenkjer dei det? Dette er fascinerande, meiner L3, og difor er Ibsen veldig aktuell nett fordi han tek opp tema som er tabu sjølv i vår samtid. Det som imponerer L3 er kor reflekterte elevane er, særst i samtale om mellommenneskelege relasjonar, slike samtaler passar godt i ein alder av 15-16 år. Det er viktig at elevane skal kunne sjå Ibsen i samanheng og gjennom dette forstå kvifor han er viktig. L3 seier at det viktig å vise at tekstane til Ibsen ikkje er noko gudgjeven som elevane tenkjer at dei ikkje forstår. Her seier den nemnde at det er lurt å ta utgangspunkt i Ibsens raritetar, dette skapar eit menneskeleg bilete av forfattaren og ikkje set han på ein glorifisert pdestall.

3.2.3. Mangel på ein litterær kanon – større undervisningsskilje?

L3 stiller seg spørjande til litteraturhistoria si posisjon i læringshierarkiet, etter at kanonen forsvann verkar det til at det er letteke å ”droppe” forfattarar i større grad enn før. L3 opplever at litteraturhistoria ikkje er like viktig som historie, kvifor er ikkje kulturarven like viktig? Vedkommande er einig i at lærarar skal ha makt til å velje ut ting sjølve, samstundes som at det bør vere ein slags mal som alle føreheld seg til, nett som i historie, det ville skapt tryggleik i vedkommande sin posisjon. Det finst dei som ikkje er særst interessert i Ibsen og tykkjer kanskje at han er keisam, L3 meiner at om ein kan nok om Ibsen så er han ikkje keisam. Det er ofte slik at det ein ikkje kan stort om, ynskjer ein heller ikkje å undervise i. L3 fortel at den største utfordringa med å undervise om Ibsen er den kjensla av å drive ein ”litt einsam kamp” som vedkommande legg det fram, dette er sjølv sagt avhengig av kollegiet og skulen. Det kan gjerne opplevast at dei andre lærarane vel Loe, medan L3 skal lese

Vildanden. L3 seier at dette må vere ein kamp ein er viljug til å ta, for det er gjerne slik at elevane forstår om du forklarar. L3 seier vidare at Ibsen gjerne vert gjort meir utilgjengeleg enn naudsynt, og fortel om Ibsenjubleet der alle stykka av Ibsen vart framført i ein svart boks i underbuksa der alle karakterane hadde bytta kjønn og stykket endra til noko ukjend. L3 seier at ein kan forstå skodespelaranes ynskje til å modernisere og tolke stykka, men som vedkommande seier: ”det kjem nye generasjonar [...] og om Ibsen heile tida skal vere svevande og forskjellig frå originalen så vert det vanskeleg å få tak i det” Me må klare å introdusere Ibsen på ein ordentlig måte før me ”tek av” seier L3, det kan nesten verke som at skodespelarane tek det for gitt at ein har lest dramaet på førehand (V3, l. 199-200).

Det er gjerne lurt at ein tek i bruk tekst som appellerer til elevane. Det hadde vore artig å nytta *Fruen fra havet*, fortel L3, men det kan nok tenkjast at dramaet er for svevande ettersom elevane truleg vil oppleve at dei kjenslene som vert skildra er noko dei ikkje kjenner seg att i. Det er viktig at det skal engasjere og då må elevane kjenne seg att i det som vert fortalt (V3, l. 225-229). L3 seier at det er særspanande med kjønnsrollene til Ibsen, og fortel at gutar og jenter gjerne har ulike perspektiv i slike diskusjonar. L3 er einig i at litteraturhistorie er eit personleg anleggjande då ein som Lærar vel litteratur på bakgrunn av kva ein ynskjer og ser på som viktig. L3 avsluttar med å seie: ein kan snakke om dagsaktuelle tema ved å nytte litteratur, Ibsen er som ein potet: han kan nyttast til mykje (V3, l. 308-309).

L4 seier at undrevisninga var særspanande tradisjonell, i samråd med dei andre lærarane på trinnet hadde dei vorten einige om at stykket som skulle undervisast i var *Et dukkehjem*. Kva L2 og L4 legg i tanken om tradisjonell undervisning syner seg i all hovudsak gjennom at dei vel å ta utgangspunkt i den dramatiske teksten av Ibsen, før dei supplerer med andre medium. L4 fortel at i motsetnad til dei andre lærarane tok vedkommande utgangspunkt i fjernsynsteateret sin framsyning i staden for å lese heile stykket frå perm til perm. L4 grunnjev dette ved å seie at det vert litt rart å lese stykka til Ibsen, ettersom han ikkje skreiv dei fleste skodespela sine med tanken på at dei skulle lesast, eller som han seier dei skulle òg lesast, men eit skodespel skal ideelt sett sjåast på ei scene. L4 la opp undervisingsøker der klassen såg 25 minuttar av stykket for deretter å jobbe med spørsmål til handlinga. Vedkommande seier at dette var eit tidkrevjande opplegg (V4, l. 43-45).

L4 fortel at vedkommande gjerne vil nytte seg av filmatiseringar i undervisninga, men problemet er at mange av Ibsen sine drama har vorten gjort mykje om på. Til dømes så vert

handlinga flytt til moderne tid, medan karakterane handlar ut frå 1800-talet. Dette gjer at stykka vert veldig framande. Det er viktig at dei stykka som L4 vel er relevant for elevane, historia må snakke til dei, det er viktig å ta omsut til dei litterære vala. Målet må vere at elevane er klare til eksamen, har fått kulturoplæringa dei har krav på, vert danna individ og samstundes får lyst til å lesa samt å sjå skodespel. Det er viktig at presenteringa av litteraturhistorie ikkje tek knekken på leselysta hjå elevane, seier L4. Vedkommande seier vidare at på mange måtar så er det eit mål i seg sjølv å unngå at elevane vert lei av det som vert presentert i klasserommet. L4 fortel at *Rosmerholm* og *Når vi døde vågner* ofte appellerer personleg til vedkommande. L4 tykkjer desse stykka appellerer då vedkommande meiner at skodespela handlar om å tvihalde på ungdommen, og samstundes oppleve at ein ikkje er ungdom lengre. Vedkommande fortel vidare at det truleg er slik at dei kjenslene vedkommande opplever av dei nemnte stykka, vil verke svevande og lite gjeldande for elevgruppa.

Når det kjem til Ibsen i det multikulturelle klasserommet, fortel L4 om ein kollega som undervise i ei klasse med elevar som har krav på tospråkleg opplæring. Denne klassa gjekk igjennom *Et dukkehjem* og kollegaen hadde fortalt at fleire av elevane vart glade i teksten. Dette var gjerne jenter med muslimsk opphav, og i rettferdas namn, som L4 seier, så er det fleire i det multikulturelle klasserommet enn muslimar. Vedkommande fortel vidare at Ibsen si Nora treff fleire i norske klasserom, og Ibsen er noko av det norskaste me har når det kjem til litteraturhistorie påpeikar L4, og han er på mange måtar kanskje meir eigna til å treffe andre kulturar enn vår eigen (V4, l. 200-201).

Det som er mest utfordrande med Ibsen, dette gjeld for så vidt all eldre litteraturhistorie er språket, seier L4. Det å lesa ein tekst i sin tradisjonelle språkdrakt kan opplevast som eit framand språk som kjennes tung og uoverkommelig, men L4 opplever likevel ikkje at det er noko vanskelegare å hekte elevane på Ibsen enn noko anna. Dei fleste elevar finn seg i at pensum er satt og jobbar difor deretter. Og Ibsen treng me seier L4, det vert rart om elevar som går ut av den vidaregåande skulen ikkje har høyrte om han og jobba med han, sjølv om ein kanskje vel moderne undervisningsform og unnlèt å lesa heile stykket av han vil L4 tru at elevane kan vel så godt historia om Nora. L4 er overtydd om at norskfaget har tatt eit langt steg ved å sjå verka i staden for å lesa dei, på den måten meiner vedkommande at ein får betre tid til å snakke om litteraturhistoria og dra inn fleire tekstar. L4 vonar å tru at det ikkje finst nokon norsklærarar «der ute» som med medviten og vilje vel vekk Ibsen.

Eg byrja analysen med å stille tre sentrale spørsmål; læraren sitt forhold til Ibsen, lærarens meiningar til dramaundervisning og korleis læraren la opp eit undervisningsopplegg om Ibsen; kva for tankar la dei til grunn i dei didaktiske vala dei tok både i preplanleggingsfasen og undervegs i undervisinga. Alle lærarane hadde eit positivt forhold til Ibsen, dei syner ei holdning om hans viktige plass i litteraturundervisinga ved å fokusere på Ibsen sin allmenngyldigheit.

I spørsmål om Ibsen bør droppast kom det fort fram at dersom ein norsklærer undergrev Ibsen sin særreigne plass i litteraturundervisinga får ikkje elevane den allmenndanninga dei har krav på. Allmenndanninga er viktig for at elevane skal ha felles referanserammer når dei går ut av skulen. Lærarane vise refleksjonar som dei har opparbeida seg gjennom sitt arbeid. Dei grunngeiv sine val på bakgrunn av oppdrag frå samfunnet, dei er nøye på at undervisinga som vert presentert i klasserommet speglar elevane, samstundes som at dei skal vere ei motbør til det kommersielle storsamfunnet. Dei ser på det som legitimt å vise elevane tekstar som dei elles ikkje ville hatt like stor tilgang til utan lærarens rettleiing. Lærarane tykkjer det er viktig å ta utgangspunkt i dramaet sin tekstform, eller ved å syne dramaet, deretter vert dramaet supplera ved hjelp av andre medium.

4. Drøfting

Målet med denne oppgåva er å gje eit bilete på kvifor Ibsen skal undervisast om i klasserommet. Eg ynskjer med denne delen av oppgåva å setje teorien og intervjuet i samtale, for å gje eit tydeleg og breitt bilete av problemstillinga. Drøftingsdelen skal vere med på å tydeleggjere at erfaringar, haldningar og personlege preferansar er med på å forme lærarens profesjonen. Drøftingskapitlet vil bli presentert i tre underspørsmål: kvifor skal det undervisast om Ibsen (legitimering), kva skapar engasjement undervisning om Ibsen (didaktikk) og korleis skape samanheng mellom teori og praksis i det skjønnlitterære rommet?

4.1. Kvifor skal det undervisast om Ibsen?

”Ibsen er gamal”, tenkjer nok mange, men han tek for seg universelle spørsmål om samfunnet, heilt frå 1800-talet til i dag. Alle dei spurde lærarane er samde i at Ibsen sine drama har ein viktig plass i norskklasserommet, både som utdannande; gjennom kunnskap om kulturarv og samfunnsutvikling, og dannande; for å få vissleik om verdiar og haldningar som både er synleg og gøymt i samfunnet. Dei ser på seg sjølve som berarar av kulturarven, og deira jobb er presentere den for born og unge. Målet er ikkje naudsyntvis at det som vert presentert i klasserommet skal ”gli” lett ned (V2, l. 41-42), det skal vere litt motstand og avstand mellom elevane og Ibsen, men at denne avstanden skal kortast ned etter arbeid med han (Rekdal, 2004, s. 24). Det litterære rommet skal vere ei motbør til elevanes ”vande” underhaldning, det skal vere slik at lærarane presenterer idear, tankar og problem gjennom litteratur som elevane fortrinnsvis ikkje får tak i og finn sjølve (V3, l. 27-28). Lærer 3 og 4 kritiserer at Ibsen er gjort utilgjengeleg gjennom moderniserte oppsetjingar på lerret og scene. Ved å gjera Ibsen sine skodespel moderne og til tider uhandterlege, vert det samstundes skapt ein avstand til eit kommande publikum og Ibsen sjølv. Denne avstanden vert laga på grunn av redsel av eit bilete som strider med originalstykket, handlingsrommet og det som er kjent og forståelig. Det kjem nye generasjonar som må få moglegheit til å sjå det originale før det vert gjort svevande og tatt ut av kontekst (V3, l. 203-204).

4.1.1. Medvit til haldningar i eigen samtid

Det som sjokkerte i Ibsen si samtid har ikkje den same påverknaden i vår tid, men problemstillingar mellom mann og kvinne, minoritet og majoritet kan framleis by på tabugjevne tema som bør opp i dagen i vår samtid. Det finst ein universell ”raudtråd” som strekker seg generasjonar tilbake i tid, denne universelle historia syner til dømes ein

kvinnekamp som framleis ikkje er vunne (Rekdal, 2004, s. 21). Kvinner er i mange kulturar fyrst og fremst mor og hustru, sjølv i land som fremjar likestilling er kvinner dårlegare betalt enn menn sjølv ved likt arbeid. I media vert kvinner stadig synt fram som seksuelle objekt både i sport, reklame, film og andre medium – kan me då seie at ”lerkefuglen” er død, eller lever ho i beste velgåande? Lærar 4 fortel om skriveoppgåva som vart gjeven ut i vedkommandes klasse. Dei fleste elevane nemnde Saudi-Arabia som eit døme på ein kultur med kvinneundertrykking, som ein parallell til Nora si livsverd i *Et dukkehjem*. Dette syner tydlige signal på at strukturar som ligg i elevane si samtid ikkje er tydlige nok (V4, l. 66-69). Målet må vere å medvitsgjere born og unge på desse strukturane og gje dei midlar og verkty til å endre desse – nett som Ibsen. Elevane må undervisast i å tørre og stille dei verkeleg gode og tabugjevne spørsmål, med mål om å endre samtida slik ho syner seg.

Fleire av lærarane som vart intervjuja meinte sjølve at dei praktiserte ein tradisjonell Ibsenundervising; dramaet sin tekstversjon er hovuddelen av undervisinga, deretter supplerte dei med andre medium for å setje dramaets tema i ein dagsaktuell kontekst. Målet med undervisinga var å vise elevane Ibsen si universelle verdi. Lærar 3 fortel at vedkommande vart overraska over kor konservative elevane var i diskusjon kring Nora sitt val om å dra frå born og mann, medan dei verka nokså forståelege dersom far skulle gjort det same (V3, l. 116-119). Ibsen var ein samfunnsrefsar som utfordra dei gjevne strukturane i samfunnet, han vart gjerne sett på som ein kvinneforkjempar, men mykje tyder på at Nora si kamp ikkje naudsyntvis er knytt til hennar *kjønn*, men hennar søken som *menneske* (V1, l. 52-54). Dette kan vere eit døme på at Ibsen var forut si tid, det kan diskuteras om han var forut vår tid òg, ettersom elevar i norske klasserom ser kvinneundertrykkande strukturar i andre kulturar, men ikkje sin eigen.

4.1.2. Fleire sider ved Ibsenundervising

Lærar 3 kommenterer at Ibsen vert gjort utilgjengeleg gjennom moderne tolkingar, det verkar til at han opplevast som skremmande og uhandterleg (V3, l. 192-197). Lærarane er samstemde om at språket i Ibsen sine stykke er eit stort hinder for mange elevar, 1800-tallslitteraturen byr på eit skriftspråk som for mange opplevast tungt og lite underhaldande. Ibsen gjev deg litt motstand uttrykkjer, Lærar 2, men det verkar til at det er litt av målet med undervisinga. Den norske språkdebatten er eit heitt tema i samtida, og sjølv om ikkje Ibsen ser ut til å vere blant dei mest aktive i debatten, gjev språket hans ein god peikepinn på skriftspråket sin verdi både kulturell og intellektuelt. Samstundes vert det drøfta om Ibsen på

moderne norsk kunne vore noko å innføre i undervisinga, men det vert avslått då det verkar unaturleg at språket skal vere moderne, medan karakterane agerer ”gamaldags” (V2, l. 219-232).

Alle lærarane undersyner i Ibsen samstundes som at den litterære perioden frå romantikken til naturalismen vert gått igjennom, Lærer 1 seier at målet med undervisinga må vere at elevane skal kunne sjå samanhengar mellom strøimmingar i samtida (V1, l. 189-191). Strøimmingar i samtida vert gjerne vist gjennom tekstar av til dømes Christian Krogh, Amalie Skram, Darwin, Nietzsche og Ibsen. Georg Brandes vert ein sentral figur, og ”å setje problem under debatt” er ei setning som er uunngåeleg (V1, l. 152-155). Ein annan ting som òg vert kommentert i undervisning om Ibsen er kor fort elevane oppdagar det retrospektive aspektet ved skodespela. Ibsen sitt titteskapsteater vert oppdaga fort, og elevane skjønar at det som skjer i dramaet er at fortida sakte, men sikkert vert avslørt i notida (V2, l. 197-199). Dette kan gjere elevane medvitne på at handlingar dei gjer i det daglege alltid vil ha konsekvensar, gjerne er det slik at historia innhentar ein – noko som Nora opplever i *Et dukkehjem*. Anna S. Songe-Møller og Aud Berggraf Sæbø skriv at undervisinga må gje elvane moglegheit til å delta på eit kjenslemessig plan for å forstå handlinga (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 14). Gjennom ein undervisningspraksis der elevane vert utfordra til å tre inn i ukjende roller vil elevane truleg få ein større forståing av kvifor menneske handlar som dei gjer. I den generelle delen av læreplanen står det dessutan at undervisinga skal gjera menneske i stand til å ”hjelp seg sjølv og andre” (Udir B). Dersom elevar vert treina i å tenkje og handle på ein annan måte enn kva dei eigentleg ville gjort, vil dei truleg få ein større forståing av at menneske handlar og agerer ulikt på ting. Dette kan føre til at elevane får større toleranse for det ukjende, og skape rom for det.

4.1.3. Eit fragmentert subjekt og fellesskapet

Undervising om Ibsen er ofte atterhald norskfaget. Faget har ei særstilling i formidlinga av den norske kulturarven. Kulturarven skal vere ein del av heile ”pakka”, som Lærer 3 påpeikar (V3, l. 34), der målet i sin heilskap er å skape eit dugande menneske som skal fungere godt i eit demokratiske samfunn (Udir C). Dei litterære skattane er med på å halde ”det norske” i oss ved like, som gjer oss til nordmenn. Vår samtid er prega av globalisering, noko som tyder på at individ i større grad kan skape sin eigen identitet enn tidlegare. Subjektet vert meir fleksibelt og kan tre inn og ut av roller ut frå gjeven situasjon; Nora og Peer Gynt er karakterar med skiftande eg-karakter (Rekdal, 2004, s. 23).

I eit samfunn der subjektiviteten er meir fragmentert og skiftande, er eit større fellesskap med rom for det ukjende viktig. Samstundes bør dette fellesskapet innehalde allmenne referansar som gjer at me forstår språklege- og kulturelle kodar, både skrifteleg og munnleg, sjølv om me har definert vår eigen identitet. Dei ulike literacy omgrepa som Fjørtoft tek i bruk, syner kor viktig det er at elevane har kjennskap til ulike referansar for å forstå meir djuptliggande innhald i både film, seriar, litteratur og munnlege konvensjonar (Fjørtoft, 2014, s. 82 og 88). Elevar som opplever identiteten sin som eit avvik frå det dei tenkjer samfunnet ser på som ”normalt” vil kanskje oppleve Ibsen sin dramatiske verd som spanande, då fleire av han sine karakterar er i gråsona av kva som vert sett på som det gyldige. Elevar som er i ei fase av livet der dei ynskjer å definere seg sjøve, men ikkje heilt har funne sin sti, kan òg oppleve Ibsen sine karakterar som personar på leit etter eigen identitet. Fjørtoft nemner kor viktig det er at litteraturen har subjektiv relevans for elevane, litteraturen må snakke til dei (Fjørtoft, 2014, s.185). Lærar 2 seier at ein må lage eit undervisningsopplegg på bakgrunn av kva som passar best for klassen (V2, l. 138), difor er det viktig at undervisningsopplegget og presentasjonen av Ibsen vert lagt opp til både klassa si interesse, men òg å setje temaet som vert presentert i ein større kontekst (V1, l. 50-61).

4.1.4. Skjønnlitteraturens plass i klasserommet

Skjønnlitteratur har hatt ein tradisjonell plass i norskundervisinga. Henning Fjørtoft skriv at skjønnlitteraturen har vorten kritisert i å skape sosiale ulikskapar mellom elevar i same klasserom (Fjørtoft, 2014, s. 184), dette har med at elevane har ulike erfaringar og forståingshorisont i sin bagasje som er med på å forme dei i undervisningssituasjon, dette kan sjåast i lys av Bourdieu sine tankar om kulturell kapital; elevane sin bagasje. Undervising førekjem med hjelp av språk, språkeleg dugleik er ein avgjerande faktor for om den einskilde kan tileigne seg dei kulturspesifikke delande av undervisinga. Mindre språkleg kapital hjå elevane fører til ein mangel på reisskap som kan hjelpe med å tolke skulen sine abstrakte krav (Olesen 2012, s. 137). Lærar 3 ser det på som si plikt å syne elevane litteratur som dei naudsyntvis ikkje har tilgang på sjøve, som lærar skal ein utfordre elevane litt og ikkje gje dei noko dei allereie likar (V3, l. 35-36). Møtet med Ibsen opplevast subjektivt frå individ til individ. Fjørtoft skriv at ein til tider kan undrast om elevane i det heile les den same teksten? Utfordringa vert som Anne Marie Rekdal skriv å sikre at møtet mellom Ibsen og dei lærande opplevast som meiningsfullt uansett bakgrunn. Om den undervisnande ikkje finn noko som

opplevast som viktig av elevane, vil teksten opplevast som meningslaus (Rekdal, 2004, s. 187).

Læraren må vere medviten på teksten sin faglege fokus, eigenart og teksten sitt tema opp mot samtidskontekst. Lærer 1 ynskjer elevaktivitet i sine timar, det tyder òg at temaet som skal presenterast bør fenge, og opplevast som aktuelt (V1, l. 113 og 249). Elevane sitt subjektive møte med teksten må vere utgangspunktet for undervisinga og vidare læring, det er viktig at læraren har ein sosiokulturell haldning til læring; læringa skjer gjennom språk og deltaking i sosial praksis (Imsen, 2010, s. 39). Samstundes som at lærar og elev går inn i teksten saman, der utgangspunktet er at *all* tolking er *mogleg* tolking (Rekdal, 2004, s. 186). Målet er ikkje alltid å finne det *rette* svaret, men å finne *tvitydigheit* og *brisar* i teksten (Fjørtoft, 2014, s. 207). Lærer 2 seier sjølv at vedkommande ser at elevane får meir ut av teksten når den vert jobba grundig med, til dømes såg elevane etterkvart at *Gengangere* ikkje berre handla om syfilis, men om arv (V2, l. 103-109). Nett som Songe-Møller og Sæbø skriv at det er i det sosiale læringsfellesskapet at menneske vert sosiale vesen. Gjennom interaksjon mellom handling, språk og tenking skal elevane skape mening; ergo læring jf. Dewey. TIK-prosjektet skal gje elevane moglegheit til språkleg aktivitet på fleire nivå, samt gje dei moglegheit til å finne si eigen stemme (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 18 og 19).

Elevane i den norske skulen har rett på tilrettelagt undervising, ei undervisningsform som tek utgangspunkt i elevens næraste utviklingsone (Opplæringslova § 1-3). Det er ein kjennsgjerning at det i ei skuleklasse med 30 elevar er det vanskeleg å nå alle saman samstundes. Målet må difor vere å ha ei variert undervising, der dei ulike aktivitetane som vert nytta på eit eller anna tidspunkt treff alle 30 i løpet av ei periode. Norskfaget er ein stor sekk som inneheld alt frå kulturforståing og kommunikasjon til danning og identitetsutvikling. Eit hovudpunkt innanfor faget er literacydugleik, literacy er som Fjørtoft nemner eit vanskeleg omgrep å definere til norsk (Fjørtoft, 2014, s. 71). Songe-Møller og Sæbø skriv at den tradisjonelle skulen er vorten for teoretisk, som skapar avstand mellom det som skal lærast og dei lærande, elevane ynskjer variasjon der dei kan vere aktive deltakarar i læringssituasjonen (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 20). Det vert poengtera av Lærer 2 at vedkommande på mange måtar speglar sine eigne elevar og føler at vedkommande si trenarrolle forsvinn (V2, l. 278-279). Målet må vere at elevane skal verte utfordra og trene på å gjere handlingar i klasserommet som kan verke ubehageleg, til dømes gjennom drama, for å

på den måten utvikle seg som menneske, samstundes klare og setje seg inn i andre si livsverdningar.

4.1.5. Literacy og eleven sin stemme

Vår samtid er prega av eit tekstvelde, gjennom ulike medium dukkar det stadig opp nye ytringsformar som krev god literacydugleik. Alt i frå bilete, tekst og små videofilmar krev ulike dugleikar, til dømes samansette tekstar, intertekstualitet og kontekstforståing. Desse dugleikane og fleire med skal norskfaget vere med på å både bidra til utvikling, men òg kunnskap til både å forstå og vere kritisk til det som vert ytra i vår samtid (Fjørtoft, 2014, s. 78). Norskfaget skal vere med på å gje elevane ei stemme i vårt demokratiske samfunn, og for å gje elevane dei rette verktya for å ytre seg på ein hensiktsmessig måte, bør dei ulike undervisningspraksisane vise ulike læringsstrategiar – drama er ein form for læringsstrategi. Ibsen er eit godt døme på korleis drama kan kritisere og setje samtida under debatt, utan å nemne med ord kva forfattaren eigentleg meiner. Lærar 2 på si side meiner at elevane sitt tekstvelde er for lettfordøyeleg og ser på det som si plikt å vere ei motbør til all tekst som elevane får ”intravenøst” (V2, l. 126-127). Skulen skal vere ein motbør til eleven sin tekstinteresse.

Undersinga skal få blikket til elevane opp frå teksten og setje stykket i ein større kontekst, på den måten vil truleg gode dialogar og diskusjonar oppstå. Som Lærar 3 seier så har norskfaget vore preget av at ein fyrst les ein tekst, og deretter skal den tolkast og analyserast etter ein oppskrift. Dette meiner Lærar 3 drep leselysta og seier at ein bør lausrive seg frå denne tradisjonen og opne opp for frie samtalar, der elevane kan koma med eigne meiningar (V3, l. 77-79). Då vil dei kjenne meistring og oppleve motivasjon for vidare læring jf. Prinsippa for opplæringa.

4.2. Kva skapar engasjement i undersing om Ibsen?

Rekdal er særskild kritisk til den tradisjonelle ”ovanfrå og ned” undersinga i klasserom. Undersinga vert gjort slik at Ibsen sine skodespel vert synt gjennom tekst eller framsyning, deretter vert teksten analysert og tolka der det ofte er slik at læraren sit med fasitsvaret. Rekdal kritiserer undersinga til å gjera elevane om til tilskodarar og ikkje medtolkarar (Rekdal, 2004, s. 186). Litteraturen fekk eit danningsansvar utover på 1860-talet, kunsten og litteraturen vart berarar av strømingar som ynskte å ta for seg samfunnsspørsmål. Kunsten skulle provosere og vere ein motbør til dei tradisjonelle og konservative strukturane. Ein kan

stille seg spørjande til kvifor den klassiske litteraturen framleis har ei stemme i det moderne klasserommet, det syner seg at svaret er at denne litteraturen er dannelsesverdige, fordi den stiller spørsmål kring noko universelt. Litteraturen skal gjere samtidsborgarane i Noreg medviten på korleis samfunnet har vorten forma, kva for spørsmål som har vorten stilt, kunnskap til å halde på dei positive strukturane og mot til å endre dei negative. Ibsen vert eit bilete på korleis drama kan nyttast som ein berar av ytringsfridommen og halde fram med demokratiske verdiar. Lærer 4 seier at *En folkefiende* er eit godt døme på korleis ein kan diskutere demokratiske spørsmål, er det slik at det er den eine som veit alt om saken skal avgjere saken, eller majoriteten (V4, l. 146-148).

4.2.1. Elevane og Ibsen

Jon Smidt syner i *Seks lesere i skolen* kor store forskjellar det er frå elev til elev i forståingshorisont av det dei les, alle elevane har ulike "lesebriller." Deira forståing av det dei les vert påverka av deira sosiale bakgrunn, identitet og erfaringsrom. Som nemnt ovanfor kan ein nesten undre seg over om elevane les den same teksten (Fjørtoft, 2014, s. 185). Forsking syner gjerne at den lesande tileignar teksten dei verdiane og holdningane vedkommande sjølv har. Dersom vedkommande ikkje har lest mykje tidlegare vil det avspeglast i tolking og analyse av teksten, manglande referansar, intertekstualitet og kontekstforståing vil innskrenke tekstens verdi. Det er det viktig at forarbeidet vert gjort på ein slik måte at den lærande får mest mogleg ut av teksten; læraren må difor ha eit læringsopplegg som gjev elevane dei same moglegheitene til å forstå teksten sitt innhald – læraren må tilby literacy. Ibsen er høveleg å nytte i undervisning av meiningsberande strukturar som ikkje naudsyntvis ligg tydeleg fram i teksten, læraren og elevane må saman finne desse skjulte trådane. Alle lærarane som vart intervjuet til denne oppgåva nytta tekstutgåva som utgangspunkt for læringa, på den måten får alle det same utgangspunktet. Sjølv om språket viste seg å vere ein vanleg barriere for 1800-talls litteraturen, såg lærarane på dette som ein viktig del av læringsprosessen. Som oftast vart elevane litt oppgjevne over språket, men det viste seg at med litt tolmod og samlesing i grupper fekk elevane meir ut av teksten.

Eleven sitt møte med Ibsen vil vere varierende ut frå kva sosiale lag dei høyrer til og kva deira føresette ser på som verdifulle. I eit klasserom møtast ulike kulturar og tradisjonar som er med på å forme kvar einiskild. Klasserommet skal vere den nøytrale staden der elevane sjølve kan vere med på å forme sin identitet, haldningar og verdiar utan børen utanfrå. Stort sett alle har

eit forhold eller meining om mellommenneskelegerelasjonar og familieforhold, noko som gjer at Ibsen kan forståast av dei fleste. Lærar 2 nemner at det er lett å få i gang ein samtale både om Nora i *Et dukkehjem* og Dr. Stockmann i *En folkefiende*, ettersom elevane veit noko om kvinner sine rettar og om det å føle seg på utsida. Undervisning om Ibsen er spanande når det appellerer til noko kjent for så å bryte barrierar og kritisere gjevne strukturar. Undervisinga skal gje elevane ei stemme, kamphugnad og trua på eigen påverknad i eit demokratisk samfunn.

Songe-Møller og Sæbø er opptatt av at møtet mellom elev og tekst skal vere fruktbart, dei ynskjer at møtet skal skolere dei i framtida sitt møte med scenekunst. Møtet med scenekunsten skal aktivisere og stimulere dei lærande både intellektuelt, sanseleg og på eit kjenslemessig plan (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 13). Elevane skal bli kjent med karakterane på eigne premiss der dei berre vert presentert deler av stykket for så å spela ut ei kontrafaktisk dramatisk hending, ”kruttet” i ein slik undervisning vil vere når læraren avslører den faktiske historia: Hedda og Hedvig skyt seg, Nora reiser frå mann og barn og Fru Alving i barmhjartigleik myrdar sin dødssjuka son. Målet med læringa er at elevane skal kunne diskutere hendingar utanfor dramaet og sjå kva for konsekvensar ulike val kan få, og korleis me styrast av normer og strukturar.

Møtet med Ibsen i klasserommet er i fellesskap med fleire, difor er det viktig at undervisinga i klasserommet speglar klasse miljøet. Lærar 1 meiner at undervisinga bør vere klasseavhengig. Vedkommande seier at om det er ein forsiktig klasse, bør læraren respektere dette. På ein annan side forsvinn lærarens rolle som ”trenar” kommenterer den nemnte. Om læraren heile tida skal halde seg på den trygge sida i undervisinga kan, det føre til at nokre elevar i klasserommet ikkje får tilgang på si læringsstrategi og demokratiske røst? Det er viktig at læraren kjenner til klassen og elevane i ein kvar klasseromsituasjon, samstundes som at ein ikkje skal vere redd for å utfordre dei. Lærarane er samde i at i val av kva for litteratur som skal nyttast i klasserommet tek dei utgangspunkt i elevgruppa. Spørsmål kring kva som fenger og som verkar interessant for elevane er med på å argumentere for og i mot kva som bør undervisast i og korleis undervisinga bør vere. Forsking syner at elevane vert engasjerte i eit arbeidsfellesskap, der alle elevane må bidra for å få til eit godt resultat, her er det like fullt viktig at læringsmiljøet er trygt og opent for ulike tolkingar og forslag for mogleg løysing av problem (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s.18). I spørsmål om Ibsen og kjønn kjem det fort

fram i intervjuet at det ikkje er stor forskjell på jenter og gutar i undervisning om Ibsen, men Lærer 2 opplever ofte at jentene kjenner seg meir knytt til *Et dukkehjem* og gutane meir til *En folkefiende*. Men som intervjuet syner så har dei fleste elevane kjennskap til fleire av dei temaa som vert presentert, og om ein gjev dei moglegheit til å samtale fritt, som Lærer 3 ynskjer, så vil undervisinga opplevast som gjevande.

4.2.2. Læraren og Ibsen

Lærarar som underviser i norskfaget har eit forhold til Ibsen, alle dei spurde lærarane fortalte om ei Ibsenoppvaking på studiet sitt, dei opplevde han som viktigare og fekk meir forståing for han sitt ettermåle. Lærer 3 var den einaste læraren som hadde eit større forhold til Ibsen før studiet, grunna ei lærarinne som vedkommande hadde hatt på ungdomsskulen. Lærarinna til Lærer 3 viste med kjensler eit brennande engasjement for litteratur på 1800-talet, noko som ”smitta over” på Lærer 3. Lærer 3 fortel at vedkommande gjerne nyttar raritetar ved Ibsen i undervisinga, for å gjera han menneskeleg, ho nyttar humor i undervisinga, som Rekdal skriv så er dette eit viktig verkemiddel i undervisinga (Rekdal, 2004, s.15). Lærer 4 fortel at vedkommande fortel om tema kring elevane som er direkte referansar til Ibsen sin verd, L4 syner òg elevane at *Peer Gynt* eigentleg er eit drama som er fylt av referansar til andre tekstar (V4, l. 256-258).

I eit sosiokulturelt læringsmiljø skal det vere slik at elevane og lærarane saman går inn i det undervisande temaet med undring. Difor er det viktig at lærarane skapar rom for elevanes tolking. Fjærtøft kommenterer at undervisinga i alt for stor grad har handla om å finne *det rette svaret*, og at det er læraren som har fasiten (Fjærtøft, 2014, s. 207). I denne diskusjonen er det sjølvstendig viktig å ikkje undergrave lærarens profesjon og kunnskap, då faglærar har mykje kunnskap, erfaring og forståing innanfor det litterære feltet, samstundes som at fleire av Ibsen sine stykke er gjennomgått av læraren ein rekke gonger. Lærer 2 seier i intervjuet at vedkommande plar å ta ulike Ibsendrama frå år til år, i all hovudsak grunna sin eigen skuld (V2, l. 91-94). Dette er for å prøve ut nye undervisningsmetodar og/eller fordi ulike drama appellerer til ulik publikum slik at vedkommande må ta eit val på bakgrunn av elevgruppa.

Etter at den litterære kanonen forsvann ut av læreplanverket har lærarane fått større autonomi til å velje kva for litteratur som skal presenterast i klasserommet, og kva for tekstar som må vike. Under intervjuet med dei fire lærarane kom det fort fram at sjølv om lærarplanen ikkje

lenger inneheld spesifikke rettingslinjer for kva tekstar som skal lesast er det framleis slik at Ibsen har ein sentral plass. Lærar 3 opplever ein kamp når det gjeld Ibsen. I følgje vedkommande er det mange som tenkjer at Ibsen ikkje fengjer og difor vel noko anna (V3, l. 24-26). Lærarane meiner at dersom ein norsklærer vel burt Ibsen fører det til at elevane ikkje får den allmenndanninga dei har krav på. Lærar 1 seier at elevane bør ha ei felles referanseramme som Ibsen bør vere ein del av, men det er òg viktig at ein dristar seg til å ta diskusjonen – noko må vike for at noko anna skal få plass. Sylvi Penne meiner at den litterære kanonen er som ei myte og stiller seg spørjande til kvifor det verkar til at det berre er den klassiske litteraturen som er dannande (Penne, 2016)? Lærar 3 opplever at litteraturhistoria er langt ned i læringshierarkiet; det finst ikkje lenger ein gjeven leseliste i lærarplanverket, noko som kan føre til at det vert enklare å ”droppe” einskilde forfattarar og litterære verk (V3, l. 189-190). Vedkommande er einige i at lærarane skal ha autonom makt til å vedta kva som er viktig, men at det hadde vore letteke å førehalde seg til norskfaget i sin heilskap om alle norsklærarar hadde nokre faste retningslinjer innanfor litteraturundervisinga.

Lærar 2 og Lærar 3 seier i intervjuet at litteraturundervisinga er sær personleg, det er gjerne slik at ein vel burt dei forfattarane ein sjølv ikkje føler seg trygg på, som til dømes Bjørnstjerne Bjørnson og Jonas Lie. Ein vel gjerne litteratur på bakgrunn av eigne preferansar med tanken på viktighet og bruksområde. Lærar 2 seier at det er vanskelegare å halde den universelle tråden i Bjørnson sine verk enn i Ibsen sine, noko som fører til at han ikkje verker like truverdige som Ibsen. Lærar 3 på sin side seier at Lie ofte vert satt i skuggen av Ibsen, dette har som vedkommande seier både noko med at interessa for Ibsen er større, men òg fordi den nemnte ikkje kan nok om Lie sitt liv og verke.

Det kjem fram at det er skodespel som *Vildanden*, *Et dukkehjem* og *Peer Gynt* som vert nytta mest i undervisning om Ibsen. Lærar 4 seier at det hadde vore spanande å nytta til dømes *Når vi døde vågner* då dette er eit stykke som appellerer til vedkommande, men fortel at stykket truleg ikkje vil treffe elevane like godt, det same nemner Lærar 3 om *Fruen fra havet*. Lærar 3 og Lærar 4 er samstemde om at undervisning om Ibsen og han sine verk må møte elevane på eit kjenslemessig plan som dei kan erkjenne og forstå ut frå sine føresetnadar og erfaringar. For at elevane skal oppleve motivasjon og meistring må dei oppleve at temaet som vert tatt opp angår dei og verkar meningsfull.

Ibsen er utvilsamt ein forfattar som er vanskeleg å kome utanom i ein norskfagleg kontekst. Hans arbeid var eit bidrag til eit meir ope samfunn og han inspirerte mange menneske både innanfor og utanfor Noregs landegrensar. Vårt samtidssamfunn har blitt multikulturelt. Dette syner norske klasserom preg av, og i intervjuet vart lærarane spurt om korleis Ibsen vert presentert i klasserom med ulike kulturar. Alle lærarane underviste i særskilte homogene klasserom og hadde dermed ikkje trengt å ta stilling til den tenkte situasjonen, men alle var enige om at dei truleg ikkje ville endra på undervisningsopplegget. Som Lærer 2 seier så er det viktig å fremje læraren sitt samfunnsoppdrag. Ein del av samfunnsoppdraget er å gje elevane moglegheit til å gjere opp sine egne meiningar på bakgrunn av å sjå verda gjennom ulike briller (V2, l. 181-182). Litteraturen er som vedkommande seier ein måte å skode verdas nyansar på – ein skal ikkje vere redd for å stille kritiske spørsmål i eit klasserom med ulike røyster.

4.3. Nokre siste ord om Ibsen sin plass i klasserommet

Norskfaget er eit dannelsesfag og inneheld alt frå kultur, historie, identitet og kommunikasjon. Ibsen er ein liten, men ein viktig del av norskfaget. Det allmenne ved Ibsen sine drama er viktige bidragsytar i elevane si oppleving av sitt samfunn og korleis samfunnet har utvikla seg. Ibsen sin aktivitet i si samtid gjev elevane ein peikepinn på korleis litteratur kan vere med på å gjere forskjell i eit samfunn, og få opp auga til sine medborgarar - han syner at alle kan ha ein stemme i eit demokrati. Songe-Møller og Sæbø meiner ein må gå i djubda i Ibsen sine stykke for at undervisinga ikkje skal verte fragmentarisk og delt (Songe-Møller og Sæbø, 2007, s. 21). Elevane må få moglegheit til å bli kjent med dramaet ut frå sine føresetnader, for deretter å sjå samanhengar og kunne delta aktivt i diskusjonar og utvide forståingshorisonten.

Lærarane som vart intervjuet til dette prosjektet viste tydeleg at dei hadde meiningar både om utføringa av Ibsenundervisinga, men òg om kvifor han skal undervisast om. Dei syner både glede og frustrasjon over manglande krav til skjønnlitteratur. På den eine sida ser det ut til at ein manglande kanon skapar usikkerheit for lærarane. Medan lærarane på den andre sidan får i større grad påverke undervisinga, og gjennomføre sitt samfunnsoppdrag på den måten at dei sjølv kan finne relevant litteratur som passar til læraren sitt dannelsesoppdrag, samt eleven sine interesser. Lærarane er særskilt opptatt av at temaa som vert presenterte skal verke relevante for elevane; dei har alltid elevane i tankane når dei vel litteratur, men legg ikkje skul på at

som norsklærarar er det deira ansvar å tilby dei litteratur som dei elles truleg ikkje ville fått tak i. Det er ingen løyndom at 1800-tallslitteraturen i all hovudsak er mest utfordrande grunna språket, men lærarane opplever at høgtlesing i grupper er eit godt alternativ for å bryte språkbarrieren. Ibsen vert sett på som ein viktig bidragsytar til samfunnsdiskusjonen av alle lærarane, og dei opplever at tekstane til Ibsen er relevante, fordi dei framleis har noko å tilby leserar i dag. Dei ser framleis tendensar til samfunnskampar som endå ikkje er vunne.

5. Avslutning

I norskrommet møtast ulike interesser, ulike verdsbilete skal presenterast, identitet skal formas og kultur og språk skal lærast. Eg har hatt som mål for denne oppgåva å forske på kvifor Ibsen skal ha ein plass i norskklasserommet. Eg har undra meg over kva for legitimeringsgrunnlag lærarane nyttar; kvifor dei skal nytte han, kva for verdiar er det han syner og korleis dei på best høveleg måte klarar å nytte han. Lærarane finn seg sjølve i eit hav av val når det kjem til kva for litteratur som skal takast i bruk i klasserommet, og kva som må vike.

Dette prosjektet byrja med ei interesse for korleis Ibsen vert nytta i det moderne klasserommet, kva for legitimeringsprinsipp læraren legg til grunn for undervisinga, og kvifor Ibsen bør ha ein plass i norskklasserommet. Gjennom intervju av ulike lærarar, lesing av ulike pedagogiske og didaktiske verk med fokus på Ibsen sin dramatiske verd, tolking av den generelle delen av læreplanen med hovudfokus på *Det skapande mennesket*, fokus på generell litteraturforskning og den sin plass i norskfaget, har det kome fram ulike meiningar om Ibsen sin plass i norskklasserommet.

Etter pilotprosjektet eg hadde før prosjektskrivinga tok til, såg eg eit viss mønster i kva for drama av Ibsen som folk flest hadde kjennskap til. Det synt seg at dei mest kjende var *Et dukkehjem*, *Peer Gynt*, *En folkefiende*, *Gengangere* og *Vildanden*. Etter samtale med ulike lærarar kom det fram at dei valde drama ut frå eigne interesser, elevsamansetjinga og kva for medium dei valde å trekke linjer til. Hovudmålet med undervisinga var å syne elevane gøynde strukturar i dramaet som vart presentert og setje det inn ein større kontekst. Lærarane opplevde at undervisinga vart best i dei tilfella elevane vart personleg engasjerte og ein kunne opne for dialog og diskusjon. Lærarane la ikkje skjul på at litteraturundervisinga er eit personleg anleggjande, og at det ofte er letteke å velje burt forfattarar og tekstar ein ikkje har mykje kunnskap om. Lærarane var tydeleg samstemde om at Ibsen hadde ein viktig plass i norskfaget, og elevar som opplevde og ikkje lære om han mista ein viktig del av allmenndanninga.

På den andre sida legg ikkje lærarane skjul på at det er viktig å diskutere Ibsen sin plass i undervisinga, som fleire nemner i intervjuet så finst det mykje moderne litteratur som vil vere

høveleg å nytte, både norsk og utanlandsk. Lærarane er på tross av dette einige i at han per dags dato har ein viktig posisjon som samfunnsrefsar og danningfremjande; Ibsen kan skape vitskap hjå elevane om at det finst ulike måtar å ytre seg på i eit demokratisk samfunn for å skape endring, og at drama er ei form. Dette legitimerer dei på bakgrunn av at Ibsen sine drama er allmenne; det finst mønstre og strukturar i dag som ein kan finne spor av tilbake til 1800-talet; kampar som vart byrja på for 100 år sidan og som framleis ikkje overvunne. På mange måtar kan det verke til at Ibsen ikkje berre var forut sin tid, men òg vår tid. Lærarane fortel om klasseroms diskusjonar som syner konservative og tradisjonelle tankar om kjønnsroller, samstundes som at dei finn strukturar på kvinneundertrykking i andre kulturar; lærarane opplever at elevane er usamde med seg sjølve; dei ynskjer kvinnefrigjering, men mor skal ikkje reise frå borna.

Ibsens dramatiske personar illustrerer skuggebilete av gjevne strukturar som ikkje alltid er like lett å legge merke til, til dømes vert Nora kritisert for å reise frå borna sine. Dersom det hadde vore far som hadde reist frå borna sine ville truleg ikkje stykket vorten kjent, nett fordi samfunnet ikkje stiller seg like kritisk til ei slik haldning. Kanskje er det slik at ein ikkje naudsyntvis treng å endre desse strukturane, men heller bli medviten på deira eksistens? Ibsen sine drama skapar små univers som er tenkt til å provosere og skape debatt; undervisinga i klasserommet skal, som det står i læreplanen, engasjere elevane til å bli dugande menneske som skal fungere godt i eit demokratisk samfunn. Ibsen sine drama kan nyttast for å gjere menneska medvitne på samfunnets gjevne haldningar og verdiar, litteratur og drama klarar å skape debatt utan at forfattaren treng å syne sine meiningar – drama er ein type ytringsform. Elevane bør få innsikt i ulike læringsstrategiar for å finne sin stemme i tekstveldet og mediasamfunnet, drama kan vere ein mogleg læringsstrategi som kan hjelpe elevane til å ytre seg på ein hensiktsmessig måte i eit demokratisk samfunn.

Eg ser det som hensiktsmessig å ta eit skritt tilbake og sjå på oppgåva i sin heilskap, for å gje døme på mogleg vidare forskning innanfor dette temaet. På grunn av oppgåva sin plass er det fleire punkt som ikkje har fått plass, til dømes elevane si preforståing av Ibsen før presentering av han og korleis deira erfaring av Ibsen er endra etter avslutta undervisning. Innanfor ein slik problemstilling ville det vore fruktbart å ha observert, intervjuet og hatt spørjeundersøking blant elevane. Ei slik forskning ville gjeve ein breiare forståing av korleis læraren sin undervisningspraksis påverkar både engasjementet og læringa til elevane. Vidare

ville det vore fruktbart å sjå på ein eventuell avstand mellom læraren sin undervisningsplanlegging og kva som eigentleg skjer i undervisingsituasjon. Det hadde vore spanande å sjå på drama og literacy, med utgangspunkt i variert undervisning; dette skal gje elevane dei læringsverktya som passar best for dei.

5.1. Ibsen er komen for å bli – i alle fall ei god stund til

Ibsen har framleis ein sentral rolle i det moderne norskklasserommet, og dei dramatiske verka hans har ein viktig plass i vår samtid. Lærarane som deltok i dette prosjektet har ulike vinklar for korleis dei legg opp undervisning om Ibsen. Dei byrjar undervisinga med å presentere den litterære periode realismen, deretter tek dei utgangspunkt i eit av Ibsens drama. Lærarane fortel at dei fyrst tek utgangspunkt i dramaet, før dei supplerer med andre medium. Lærarane fortel at dei vel ut eit drama på bakgrunn av mellom anna elevsamansetjinga og kva som kan fenge denne gruppa. Teoretikarane på sin side viste i all hovudsak ulike tradisjonar for tolking og undervisning av Ibsen, og såg med gru på den undervisinga som gjorde elevane til publikum og ikkje medtolkarar. Det er viktig at den undervisinga tek utgangspunkt i elevens proksimale utviklingssone, og at målet ikkje alltid handlar om å finne det *rette* svaret. Undervisinga om Ibsen bør utfordre elevane til å lyfte blikket, slik at strukturar som verkar sjølvsegte kan kritiserast og i beste fall endrast, målet er at dei skal sjå seg sjølv i ein større samanheng og korleis dei kan vere med å bidra i det offentlige.

Eg skal snart stå i eit klasserom sjølv framfor elevar med ulik bagasje som kanskje eller kanskje ikkje har høyrte om Ibsen. Innleiingsvis fortalde eg om min eigen Ibsenoppvaking som kom fordi eg opplevde at teksten snakka til meg. Det er nett det eg tenkjer bør skje i klasserommet òg. Målet med undervisinga treng ikkje å handle om at alle skal like Ibsen, men å vise at alle kan delta i samtale om tema som dukkar opp i Ibsen sine drama, og i andre klassiske og moderne tekstar. Ibsen har vore ein gjengangar i skuleverket i mange generasjonar, og etter samtale med lærarane og lesing av teori ser det ut til at han kjem til å vere til stades ein god stund til.

6. Litteraturliste

Altrichter, H. Posch, P. og Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.

Tilgjengelig frå:

http://www.cad.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/maestria/ff_cn_1aE/00/02_material/archivos/20_Teachers_investigate_their_work.pdf

(Aksessert: 06.04.2016)

Fjørtoft, Henning. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 2014.

Harstad, O (2012). *Positions in Literature Didactics: Ideology and Strategy, A Dialogic Discourse Analysis. Litteraturredaktiske posisjoner: ideologi og strategi, En dialogisk diskursanalys*. (internett).

Tilgjengeleg frå:

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/110676/Harstad_2012.pdf

(Aksessert: 06.04.2016)

Imsen, Gunn (2010). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.

L97. (1996). "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen" i *Nasjonal biblioteket* (internett).

Tilgjengeleg frå:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

(Aksessert: 06.04.2016)

Olesen, S.G. (2012) Pierre Bourdieu. I Olesen, S.G. & Pedersen, P.M. (red): *Pedagogikk i sosiologisk perspektiv*. Århus: Via system

Opplæringslova § 1-1. (2015). "§ 1-1 Formålet med opplæringa" i *Lovdata* (internett).

Tilgjengeleg frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

(Aksessert: 18.04.2016)

Opplæringslova § 1-3. (2015). "§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidlig innsats" i *Lovdata* (internett).

Tilgjengeleg frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

(Aksessert: 29.04.2016)

Parfitt, J. (2005) 'Questionnaire design and sampling', i Flowerdew, R. og Martin, D. (red.) *Methods in Human Geography. A guide for students doing a research project*. 2. utgave. Essex: Pearson Education Limited, s. 78-109

Penne, S (2016). ”Hva er galt med kanon? Kampen om litteraturen i offentligheten og dens fredelige liv i klasserommene” (internett).

Tilgjengelig frå:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UPvrxVPq5xsJ:www.sdu.dk/~/media/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Konferencer/NOFA/Praesentationer/SylviPenne.ashx+&cd=1&hl=nn&ct=clnk&gl=no&client=safari

(Aksessert: 06.04.2016)

Rekdal, A. (2004). *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blikk på Ibsen*. Oslo. Universitetsforlaget 2004.

Songe-Møller, A. og Sæbø, A. (2007). *Ibsen og Holberg i skolen – et møte med dramatikk, drama og estetiske læringsformer*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2011) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Udir A. (2016). ”LK06” i *Udir* (internett).

Tilgjengeleg frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-under-arbeid/Lokalt-lareplanarbeid/LK06/>

(Aksessert: 06.04.2016)

Udir B (2016). ”Den generelle delen av læreplanen” i *Udir* (internett).

Tilgjengeleg frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapende-mennesket/>

(Aksessert: 05.04.2016)

Udir C (2016). ”Det skapende mennesket” i *Udir* (internett).

Tilgjengeleg frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapende-mennesket/>

(Aksessert: 05.04.2016)

Udir D (2016). ”Kompetansemål i norsk” i *Udir* (internett).

Tilgjengeleg frå:

<http://www.udir.no/kl06/NOR105/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>

(Aksessert: 05.04.2016)

Udir E (2016). ”Prinsipper for opplæringa” i *Udir* (Internett).

Tilgjengeleg frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

(Aksessert: 05.04.2016)

Valentine, G. (2005) ‘Tell me about...: using interviews as a research methodology’, i Flowerdew, R. og Martin, D. (red.) *Methods in Human Geography. A guide for students doing a research project*. 2. utgave. Essex: Pearson Education Limited, s. 110-127.

Vedlegg 1.

Intervju med Lærer 1.

Gul markering = lærarens forhold til Ibsen

Lilla markering = lærarens meningar

Grøn markering = lærarens undervisning

1. Kan ikkje du berre byrje å fortelje om ditt forhold til Ibsen? Når tid var det du
2. fyrst fekk nokon interesse av Ibsen?
3. Ibsen... ja, eg vil kanskje seie at eg hadde lest Ibsen på vidaregåande, det er jo
4. typisk norsklærarar å ha lest mykje og det byrja eg å gjera tidleg, så eg hadde
5. tråkla meg igjennom *Et dukkehjem* og *Vildanden* på vidaregåande utan at det var
6. ein del av pensum, altså før eg byrja i tredjeklasse. Men eg føler ikkje at eg kan
7. seie at eg falt for det. Det var nok meir kanskje på universitetet, ikkje på nordisk,
8. der gjekk me igjennom Peer Gynt og, hugsar ikkje kva for drama me gjekk
9. igjennom faktisk. Det var eigentleg fyrst når eg byrja å studere engelsk at
10. eg eigentleg vart interessert i Ibsen fordi eg fann ut at Ibsen vart viktig, han vart
11. nytta som referanse så utruleg ofte i engelsk litteratur. Så det var når eg byrja med
12. ein mastergrad i Irland i irsk litteratur og der er Ibsen heile tida. Dei snakkar
13. om Ibsen konstant. I nesten alle førelesningane kom Ibsen inn i ei eller anna
14. samanheng, så då vart eg litt slik "jøss, han er jo stor i verda" så då byrja eg å
15. lese meg igjennom fleire drama og byrja og setje meg meir inn i det fordi eg
16. skjøna at han var så viktig, han påverka irsk litteratur. Så min interesse for
17. Ibsen byrja seint før eg byrja å forstå at dette er noko å ta fatt i.
18. Du seier at du ikkje hugsar at de gjekk igjennom noko særskilt på vidaregåande eller?
19. Nei, kan ikkje hugse noko særskilt. Hugsar me hadde om dei fire store, men hugsar
20. ikkje kva for drama, me leste nok utdrag av drama, truleg av *Et dukkehjem*, trur eg.
21. Dette vert sjølvsagt utan å ha sjekka gamle notatek frå vidaregåande, så kan ikkje eg
22. vere sikker.
23. Med andre ord så byrja interessa seint, dette kjenner eg att sjølv. Men etter at du hadde
24. byrja å studert og sett at Ibsen var viktig kva sat du att med kring hans "viktighet" og
25. kvifor han vert referert til? Kan du tenkje deg kvifor nett han?
26. I irsk litteratur så var det sær stor fokus på James Joyce fordi han skreiv jo fanbrev til
27. Ibsen. Men det er den aktualiteten, det samfunnsmessige fokuset som vart særskilt
28. fokusert på, og hans rolle som samfunnsutviklar og at han gav litteraturen ei anna
29. rolle og tyding, og korleis litteraturen satt dagsorden.
30. Masteren min skal handle om Ibsen i klasserommet og eg er sær interessert i å finne ut
31. om Ibsen i det moderne klasserommet og då kanskje særskilt om det er stor forskjell på
32. undervisinga av han no som før, og eg er interessert i å vita kva dykk som undersyner i
33. Ibsen fokuserer på, kva gjorde du i klasserommet?
34. Eg har tredjeklasse i år og det er nokre år sidan eg har hatt tredjeklasse seinst, så eg
35. har hatt tid til å tenkje. Seinst gong eg hadde tredjeklasse så var det fordi eg tok over
36. denne klassa for nokon andre så eg hadde ikkje hatt dei i fyrste og andre og Ibsen i
37. den klassa... no skal det vere sagt at dei var ikkje glad i litteratur i det heile, så då
38. nytta eg *Et dukkehjem* fordi det hadde dei sett på Trøndelag teater då dei gjekk i
39. fyrste, så då tok me det opp att i tredje, men eg følte kanskje at eg ikkje hadde heilt
40. taket på korleis eg skulle aktualisere dette, gjera det relevant, me snakka om kvinners
41. retter kring om i verda, og korleis det er noko å gå etter der og elles har eg tatt vare
42. på ei bok som heiter *Slipp meg, gitt ut i 2006 jubileet*, ei bok der forfattaren snakkar
43. om Ibsenstykket og prøvar å aktualisere dei. Veldig interessant, til dels provoserande
44. bilete i den som skal få folk til å tenkje og knytte samanheng mellom fortid og notid,
45. så eg nytta nokre utdrag derifrå og ein del spørsmål. Men uansett, eg har òg hatt ein

46. påbyggingsklasse og då gjekk me igjennom *En folkefiende* og me prøvde å aktualisere
47. det i forhold til det med "varslerar" det har vorten meir aktuelt no, slik at no
48. har eg spart opp i nokre år, så neste gong eg skal ha Ibsen så skal eg verkeleg hekte
49. det til notida. Valet no stod mellom *Et dukkehjem* og den norske filmen *Tusen ganger*
50. *godnatt* av Erik Poppe om ei kvinneleg krigsjournalist som ofrar familien for å ta
51. bilete kring om kring i verda i farlege situasjonar og det vart med ein gong ein
52. parallell til *Et dukkehjem* om kva du er viljug til å ofre og om det då er ei kvinnesak og
53. menneskesak som Ibsen skal ha hevda; at *Et dukkehjem* ikkje var ein kvinnesak, men
54. ein menneskesak. Så vidare leste me utdrag frå *Et dukkehjem*, leste ikkje heile
55. stykket, eg valde nokre utdrag og så fortalde eg kva som skjedde i mellomtida og
56. deretter såg me filmen og då fekk me i gang masse diskusjonar om det her med kva
57. du er viljug til å ofre for å realisere deg sjølv og er det forskjell på 1879 og 2015,
58. kvinner- og mannsroller, mykje debattar i klasserommet. Eg opplevde at eg klarte å
59. aktualisere det og at elevane ser at sjølv om me i utviklinga har kome langt, så heng
60. me framleis att i nokre gamle strukturar, eller kanskje er dette noko me ikkje kan
61. bryte ut av. Så det vart veldig bra. *Når me fyrst er inne på det; korleis tenkjer du kring*
62. *karactersetjing etter enda arbeid med Ibsen, korleis vel du å gjera det?*
63. Me let elevane skrive ein korttekst på nynorsk som handlar om *Et dukkehjem*,
64. oppgåva var ikkje så stor at ein greidde å trekke så mange parallellar til notid, men
65. det var mogleg å gjera det på eit vis, men det er klart at for dei som slit med sidemål
66. så vart karakterane i negativ retning, men Ibsen trur eg dei kan ganske bra om.
67. *Eg tykkjer at det er viktig at dei skal få noko ut av Ibsen. Eg hadde ein slik*
68. *pilotundersøking via Facebook der eg stilte seks spørsmål om Ibsen og kva forhold folk*
69. *hadde til Ibsen og eg stilte då eit spørsmål om det var nokon som opplevde Ibsens verd i*
70. *sin kvardag og det var overraskande mange som innimellom la merke til dette, det må*
71. *no tyde på at det finst ei vissleik kring han og då trur eg at mykje av grunnen er god*
72. *klasseromsaktivitet, men det var sjølv sagt dei som ikkje la merke til dette òg.*
73. Alternativet til undervisning om eg ikkje hadde nytta *Et dukkehjem* så hadde me
74. skulle lest *En folkefiende* og då hadde me skulle knytt temaet opp mot Edward
75. Snowden og filmen *Citizenfour* som handlar om varsling på moderne vis, ein parallell
76. historie, det vert truleg nestegong eg har tredjeklasse, for dette har me prøvd ein del
77. gonger med påbyggingsklasser, sjølv om dei har dårlegare tid, men då leste me *En*
78. *folkefiende* høgt og diskuterte Snowden og varsling og samanlikna dette med
79. *Haisommer* som er ein form for varslingshistorie og passar godt innanfor mediefag
80. som eg undervisar i.
81. *Det er kjekt å kunne bruke film ettersom ungdom ser mykje på film, så det er definitivt*
82. *eit aktuelt medium å nytte, samt at det gjer det meir moderne og spanande.*
83. *Filmen med Snowden er ein dokumentar, så den vert veldig "ekte".*
84. *Elevanes modning opp mot undervisningsopplegget, kva tenkjer du om dette? Kor ligg*
85. *elevanes forståingsemne i Ibsens univers?*
86. Eg vil nok meine at elevane i tredjeklasse har en breiare forståing enn elevar i
87. fyrsteklasse. Dei klarar å sjå samanhengar og trekke inn ting utanfrå mykje letteke,
88. det tyder ikkje at dei naudsyntvis forstår alt, men dei ser samanhengar om du gjev
89. dei hint om det.
90. *Eg tenkjer litt om ein er for ung til å forstå Ibsen i ein alder av 15-16?*
91. Tja... Kjem kanskje ann på, eg er ikkje sikker på om dei kanskje forstår djubda i *Et*
92. *dukkehjem*. Då dei kanskje manglar erfaring til forhold og korleis ein føreheld seg til
93. menneske som ein lever med og tett inn til. *En folkefiende* er nok betre då den
94. handlar om det å stå utanfor og heller velje å gjera noko anna då dette er noko
95. elevane tenkjer på konstant.
96. *Ja, den passar inn med tanken på den usikkerheita i sitt eget liv. Sjølv la eg ikkje merke*
97. *til Ibsen før eg las En folkefiende på universitet.*
98. Ein av dei andre lærarane har nytta *Gengangere* i staden for *Et dukkehjem* no i vår,
99. eg veit ikkje akkurat korleis det gjekk, men h*n sa at det fungerte mykje betre enn

100. venta. Elevane kom inn i det, det er jo eit ganske kort og konsist stykke.
101. I den pilotundersøkinga som eg hadde så svarte altså 64 av 100 at dei hadde hatt Et
102. dukkehjem, kvifor trur du at dette stykket vert nytta meir enn til dømes Vildanden
103. eller Gengangere?
104. Ein av lærarane har nytta Vildanden òg.
105. Vil du seie at det er desse fire stykka som gjerne vert nytta om oftast?
106. Veldig ofte Et dukkehjem og En folkefiende, no har eg nytta Et dukkehjem fleire
107. vender, så nestegong vert det truleg eit anna stykke, meir for min eigendel kanskje,
108. då vil eg prøve noko nytt. Et dukkehjem- det er det der med familie og alle veit og
109. kan noko om familie og kvinners rettar om me tek den vinklinga, det er lett å få i
110. gang ein diskusjon; kva slags rolle har du?
111. At det er letteke å finne tema som ein kan ta utgangspunkt i? At ein tek utgangspunkt i
112. det som er nært.
113. Her trur eg òg at En folkefiende er lett fordi at du kan identifisere deg med det som
114. skjer i stykket sjølv om det er eit vanskeleg språk for nokon eller ord og måte å
115. snakke på som verkar unaturleg, men når du jobbar med det så ser du at det er
116. aktuelt.
117. Ibsen har vore ein pioner i litteraturundervisinga i mange år vil du seie at han er like
118. aktuell? Kunne me bytta han ut?
119. Eg skulle ynskje at det var plass til mykje meir moderne litteratur, men at han er
120. aktuell er utan tvil, det Ibsen har skriva er eldgamalt for elevane samstundes som vi
121. kan vise elevane at han er dagsaktuell. Det som han skriv om skjer framleis, det er
122. ikkje nokon eg hadde villa luka ut
123. Korleis er det med minoritetar på denne skulen?
124. Det er ikkje så mange minoritetar på studiespesialiseringa, det er ganske homogent,
125. det vert fleire og fleire, men det er ikkje ein skule med mange minoritetar, det er
126. nokon fleire på yrkesfag.
127. Har du vore burt i den problemstillinga om å undervise i Ibsen med minoritetslevar?
128. Nei. Reknar med å kome bort i det seinare.
129. Har du tenkt noko kring dette?
130. I forhold til Et dukkehjem så tenker mange kvinnerettek med ein gong, og veldig
131. ofte; ”ja, men muslimske damer er jo undertrykt, dei har ikkje rett til noko dei” så eg
132. tenkjer at dette er ein diskusjon som eg kan nytte. Her kan ein stille spørsmål til om
133. der er me i vesten som skal bestemme korleis dei andre skal ha det i ein annan
134. kultur.
135. Så det er jo definitivt tema som kan nyttast.
136. Og det er veldig interessant nett dette at Et dukkehjem vert satt opp som skodespel i
137. allverdas hjørne og vert heile tida tolka ut i frå deira egen kulturforståing.
138. Eg har hatt nokre døme med klipp frå iransk utstilling, kinesisk, pakistansk der dei
139. har tolka og gjort om og tilpassa det, overført det til sitt miljø, men tek fram
140. diskusjonen.
141. Når du vel ut dei drama du vil undervise om har du tenkt på førehand kva slags
142. undervisningsform du skal ha, er det nøye planlagt?
143. Eg ynskjer elevaktivitet, eg vil ikkje stå å fortelje. En folkefiende er grei å enten lese
144. høgt saman i ring og liknande, med roller, då dette skodespelet er ganske kort, det
145. går fort å lesa samstundes som det er bra radioteater av den på NRK, som er gamalt,
146. men bra. Det er mange moglegheiter for å variere og å dramatisere utdrag av scener
147. i grupper, der eg fortel noko og resten vert delt ut, på den måten vert det meir
148. aktivitet, for deretter å trekke inn aktualiseringa, heile tida tilbake til ”i dag”.
149. Med andre ord så tenkjer du at undervisinga om Ibsen bør heile tida trekke inn
150. parallellar til i dag, kvifor tenkjer du slik?
151. Utgangspunktet er at dett er ein del av realismen, me har jo før me byrjar på Ibsen
152. så har me som regel gått igjennom noko teori eller fakta om realismen og kva desse
153. forfattarane var opptatt av med at dei satt problem under debatt, Georg Brandes og

154. heile den regla der, der me kanskje har lest ei kort novelle, kanskje *Karen* av A.
155. Kjelland og slike ting, for deretter å dra inn Ibsen, ein rørsle i undervisinga.
156. Tykkjer du det var bra aktivitet i den klassa du hadde no, opplevde du at dei sat att
157. med noko? Spurde du dei i etterkant korleis dei opplevde dette?
158. Ja, det verka det som. I ettertid har dei kome tilbake å spurd om notatek som vart
159. tatt under undervisningsperioden burde takas vare på. Elevane tenkjer eksamen, så
160. eg sa ja det er kjempe aktuelt, noter alt dykk kan og ta vare på alt. Det verkar som
161. dei fekk mykje att for undervisinga, men eg får spørje dei att i neste termin korleis
162. det går. Dei er raske med å legge ting bak seg.
163. Tykkjer du prøvejaget øydelegg for kreativ undervisning?
164. Prøvejaget og karaktersetjing set stoppar for kor mykje tid me kan nytte på arbeid
165. Og kor kreative me kan vere, for ofte krev det tid om elevane skal få jobbe fram
166. prosjekt sjølve, det held ikkje med ein dobbelttime for å koma ned i djubda. Ibsen
167. kunne me godt nytta meir tid på. No nytta me ei veke, eg kunne godt tenkt meg det
168. dobbelte.
169. Kva ville du gjort i tillegg?
170. Då kunne eg ha gjeve gjennom originalen meir grundig, no vart det berre lesing av
171. utdrag og så fortelje litt, diskutere. Så meir diskusjon og skriving, som ikkje
172. naudsyntvis fører til karakter, men som set i gang ein prosess som gjer dei i stand
173. til å skrive gode tekstar seinare om dette, samt at eg kunne gjeve tilbakemelding på
174. det.
175. Det høyrer ut som du har mange didaktiske knep på å undervise om Ibsen, kva er det
176. absolutt artigaste du har gjort?
177. Eg var veldig nøgd med det seiste opplegget eg hadde, gøy å bruke film.
178. Var det elevengasjementet som gjorde at det gjekk så bra?
179. Eg har ein veldig entusiastisk klasse, det vil ikkje seie at dei er så faginteressert, men
180. gjev du dei oppgåver så er det no liv og røre. Dei er veldig lette å få med seg på ting.
181. Det er jo alltid slik at det er nokon som ikkje fylgjer så godt med, men dei er med på
182. det som skjer forde om. Dette er kanskje ikkje verdas mest interesserte klasse i
183. norsk, men dei er med på ting.
184. Ein ting er det Ibsenstykkja fortel, men nemner du andre ting av Ibsen? Elevane ser
185. sikkert på seriar og slike ting og Dovregubbens hall vert gjerne nytta som dramatisk
186. effekt i fleire seriar.
187. Veldig ofte når me held på med realismen hender det at me ser ein serie frå 2005
188. som heiter "Drømmen om Norge," den er veldig fin for å setje tida inn i eit
189. kulturhistorisk perspektiv; kunst, litteratur og strømmingar i samfunnet,
190. samfunnsendingar som set godt fokus på dette og kor tydingsfull litteraturen har
191. vore.
192. Eg tenkjer på til dømes uttrykket "død og pine" eller "dy og pine" detter er uttrykk som
193. Ibsen nytta i sine verk, dette ligg veldig innbaka i oss, vert det fortald eigentleg kor
194. mykje påverknad han har hatt?
195. Syns undervisinga vert litt mekanisk, "ja, no er me ferdig med realismen, no er det
196. nyromantikken," alt er ein reaksjon på noko og dei tek opp tidlegare tankar.
197. Etter at den nye lærarplanen kom så har det vorten slik at elevane skal skrive
198. kreative, reflekterande og kommuniserande tekstar. Kva gjer dette med testane som
199. kjem?
200. Elevane må klare å sjå samanhengar mellom strømmingar i tida. Det er lite
201. litteraturhistorisk, oppgåvene er mindre faktaorientert, det skal vere refleksjon.
202. Fakta som elevane må kunne er omgrep, dette les dei i læraboka, oppgåvene dei får
203. handlar om emna til refleksjon, dette er sjølvsagt meir avansert.
204. Før var det veldig kanonfokus på kva som skulle lesast, veldig lite fridom. Tykkjer du
205. det er vanskeleg å halde seg til denne fridommen? Eller er det letteke å halde seg til?
206. Det er heilt supert. Når eg byrja å jobbe så var det heilt på tampen av den planen, og
207. då meiner eg at det framleis stod kva som skulle fokuserast på. Detta var tidleg

208. 2000-talet. I avisa stod det då denne læreplanen vart fornya "No er det slutt på,
209. Ibsen" dette er ikkje fakta i det heile, sjølv om hans namn ikkje står spesifikt så kan
210. du ikkje koma utanom å nemne han, då går ikkje. Av dei grunnane eg har nemnd,
211. han er så sentral, han påverka så voldsomt, så om du ikkje nemner han så gjev du
212. ikkje den allmenndanninga du skal ha.
213. Ibsen er vel viktig for den norske kulturarven, med avisoppslaga verkar det til at folk
214. er redde for å miste han. Og du opplever han like viktig som nokon gong.
215. Ja, definitivt. Men eg skulle gjerne sett at me kunne nytta meir tid på moderne
216. litteratur. Gjerne norsk moderne litteratur, Knausgård og Loe. Me nyttar gjerne
217. Doppler.
218. Kva er utfordrande med å undervise om Ibsen?
219. Språket! Det er ein ganske original språkdrakt, me har jo om språk på 1800- og
220. 1900-talet og utvikling av språkreformar. Men dette er ein vegg for veldig mange,
221. for dei sterke elevane går dette greitt, men dei tykkjer det er eit slikt gammaldags
222. vanskeleg språk.
223. Elevane mistek interessa fordi språket er som det er? Om det hadde vore mogeleg å
224. oversett teksten til moderne norsk ville ein mista essensen av Ibsen, eller trur du folk
225. hadde vorten meir interessert? Kunne dette vekka interesse?
226. Eg er usikker, det er noko med tidskoloritten, ein ser noko med utvikling på dette
227. òg. Eg trur ikkje det er farleg for dei å lese noko som er om me kallar det gamaldags,
228. eller dansk, det vert ein "dobbel læring" samt at det krevjar nok meir av deg som
229. Lærar òg å la lyset skinne på Ibsen. Kunne vore interessant å sett korleis det hadde
230. villa sett ut med ein heilt moderne språkleg versjon, kanskje det vert heilt feil då?
231. Fordi at dei snakkar moderne, men reagerer ikkje moderne?! Men språket er ein
232. bøyg om ein er litt uinteressert, høgtlesing gjer det letteke. Ein forklarar undervegs,
233. tiltaleformar og høflegheit. Ord som "dis" og "dus" er ord som er lite viktig, men må
234. til for å forstå.
235. Når du vel utdrag frå stykka, kva legg du mest vekt på då?
236. Det må ha noko med kjernen i det som stykket handlar om, til dømes
237. scenenavisninga som er viktig for realismens drama. Eg vel ut frå det eg meiner er
238. kjernen, og det som kan diskuterast. Dei kan ikkje vere for lange, men konkrete.
239. Uavhengig av kven det er. Det er personleg å undervise i litteratur.
240. Vil du seie at det lengre du har jobba i yrket, de meir interessant blir Ibsen?
241. Ja. Brukte meir tid på å setje meg inn i Ibsen før enn no, mykje av det er
242. automatisera, men dette endrar seg ut frå kva for klase eg har.
243. Vil du seie at dei litterære vala du tek er mykje basera på elevane?
244. Ja, det botnar der. Kva er det som "fenger" dei best/mest, kva er dei interessert i.
245. Er de flinke til å nytte Trøndelag teater når dei set opp Ibsen? Og er det fruktbart?
246. Ja, men det er avhengig av økonomi. Teateret er gode på å laga oppgåver til før og
247. etterarbeid, me kan tilpasse oss til stykket som vert vist.
248. Har du vorten overraska over elevanes kunnskap kring Ibsen?
249. Nei, dei har lite forhold til han. Kna lite om han, til og med sladderhistorier om han
250. kan dei ikkje. Kanskje dei ikkje har tid til å tenkje på han? Eg veit ikkje?!
251. Eit seiste spørsmål, kjønn; er til dømes jenter meir interessert i Ibsen enn gutar ?
252. Nei, men eg kan seie at jentene er meir interessert i Et dukkehjem enn dei er i En
253. folkefiende, jentene er meir opprørt og feminisme i Et dukkehjem, enn gutane.
254. Gutane på sin side føler seg meir slekta med En folkefiende.

Vedlegg 2.

Intervju med Lærer 2.

Gul markering = lærarens forhold til Ibsen

Lilla markering = lærarens meningar

Grøn markering = lærarens undervisning

- 1 *Fyrste møte med Ibsen, kan du fortelje litt om det?*
2 Mitt fyrste møte måtte vere på ungdomskulen eller noko slikt, kanskje i slutten av
3 barneskulen, men ikkje noko som eg hugsar i nokon stor grad, nei. Eg hugsar best
4 seinare, frå tredje klasse vidaregåande, då veit eg at me reiste på teatertur til
5 Trondheim, og då såg me *Et dukkehjem*, der kvar akt vart sett
6 til ulike tidsperiodar, slik at den fyrste akta var frå 1800-talet, andre akta var i 50
7 talls stil, og tredje akta var i moderne stil.
8 *Det høyrdest no litt artig ut?*
9 Ja, det var ganske artig. Så det er vel i grunnen det eg hugsar frå den tida, og så veit eg
10 at me såg *Vildanden* av Anne Marit Jackobsen, fjernsynsteaterets oppsetjing, frå 60-
11 talet.
12 *Med andre ord tradisjonell undervising, eller?*
13 Ja, det vil eg seie. Det er i alle fall det eg hugsar på, kan godt hende eg var bort i det
14 tidlegare, men ikkje som eg kan hugse.
15 *Fekk du interesse, heve du interesse av Ibsen?*
16 Ja, jo, sjølv, altså no så her eg det.
17 *Når tid hadde du "the awakening"?*
18 Det var nok ikkje på vidaregåande, men det gjeld mange ting, Olav Duun òg! Nei, det
19 var nok då eg gjekk på grunnfag nordisk, då hadde me ein del om Ibsen. Uansett så
20 har eg bestandig skjønna at det er noko med han, sjølv om eg kanskje ikkje var
21 Ibsenfan når me las *Vildanden* og slik på vidaregåande, så skjønna eg at det var noko
22 meir. Eg hadde nok ingen klar vissleik, men ein magekjensle av at det var litt meire
23 interessant enn å lese Bjørnson, så ærleg må eg nok vere. Den store oppvakninga var
24 vel på grunnfaget.
25 *Kva for skodespel av han var det dykk las på grunnfag?*
26 Det hugsar eg ikkje, kan det ha vore *Brand*, no vart det heilt stilt, nei det hugsar eg
27 ikkje.
28 *Du vil seie at det var då du byrja å studere at du fekk interesse for Ibsen, eller skjønna at*
29 *dette kunne vere kjekt å kunne noko om?*
30 No i dag så kan eg seie at det som er fint med Ibsen er at han er, uansett tidfast han
31 kan verke så tek han opp nokon ting som er meir universelt menneskeleg, det med
32 løgn og bedrag, og korleis me vel å framstille oss sjølve, han er ikkje ein realist som
33 berre tek dagsaktuelle samfunnsproblem, han ser på meir allmenngyldige
34 problemstillingar, og då er me over på ein forfattar som er litt meire med. Som held seg
35 på ein måte, som kan ha noko å seie for oss i dag. Og det tenkjer eg på dei som har
36 hald seg, så er det gjerne dei som tek opp det litt universelle, allmenngyldige, det
37 menneskelege tema, der det gjeng ann å skrelle burt, ta burt det tidstypiske, kanskje
38 for tida det er skrive i, om du klarar å sjå litt forbi det så er det noko i kjernen som
39 handlar om det å vere menneske, ikkje noko som er passé, noko som ikkje er aktuelt
40 lengre. Men korleis eg kom til ein slik konklusjon, det veit eg ikkje heilt. Det trur eg
41 kjem gradvis, ein må venne seg lit til han, han er ikkje så enkel, han Ibsen. Han er ikkje
42 slik lettfordøyelig naudsyntvis, så du må ha litt interesse, han gjev deg litt motstand.
43 Så han er nok ikkje for alle.
44 *No har du eigentleg dradd i gong det me eigentleg skal snakke om, fordi i min master er*
45 *målet å finne litt ut om den moderne Ibsen, og då i klasserommet. Og du er Lærer på*

46 *tredje vidaregåande, så du har hatt, eller skal ha om Ibsen? Fortell om du har nokon*
47 *planer, hadde noko planer, gjort noko interessant i undervisinga?*
48 Ikkje noko interessant, super tradisjonelt. Me har gjort det fryktelig tradisjonelt,
49 grunnen til det er eg opplever at ungdommar, mine elevar dei les for lite. Dei gjer for
50 lite heilt vanleg tradisjonell lesing der dei set seg ned og les, eg er litt i mot at alt skal
51 vere så spanande. Så difor har eg nok vore skikkeleg keisam på Ibsen altså. Dei gjekk
52 saman i grupper, fekk skodespelet *Gengangere*, så me velta oss i familie
53 hemmelegheiter og utroskap, synd og skam, ja, og i det heile tatt. Fyrste oppgåva var
54 at dei skulle lese i grupper, lese roller i gruppå, og det var i grunn fordi det er enklare,
55 det er jo tross alt eit gammaldags språk, litt vanskeleg å få fatt i replikkar og slik, men
56 om du les høgt så høyrer du samtidig som at du må lese opp att, og så høyrer du kva
57 dei andre les, mens du les samtidig, slik at du truleg får forståing for teksten
58 etterkvart. Etter kvar akt så laga eg nokre kontrollspørsmål, for å sjekke at dei skjøna
59 kva som hadde skjedd til dit dei har kome, fordi det er typisk at elevane seier "Åh- eg
60 skjøna ingenting" og så gjev dei opp, mens gjennom lesing og oppgåvearbeid i
61 gruppene, der oppgåvene er enkle spørsmål, type: kvifor kom Oswald tilbake? Då
62 hadde elene ein sjekkliste undervegs. Dei bruka lenger tid enn det eg hadde tenkt,
63 klassa er ei veldig slik pliktoppfyllande klasse, dei vil gjera jobben sin, men dei
64 opplevde òg at det tok lang tid, og det gjorde det ettersom alle skulle lese igjennom,
65 også etterpå så var det klasse og gruppediskusjonar der me snakka om det som var
66 tidstypisk, og det som kanskje var meir universelt, slik at eg var sikker på at alle
67 hadde skjøna hovudplottet. Så eg vil nok sei at det var veldig tradisjonell
68 undervisning.

69 *Korleis opplevde du at elevane tykte det var å jobbe med Gengangere?*
70 Eg trur ikkje at det tykte det var rastande festeleg, det gjorde dei nok ikkje, men som
71 sagt dei er veldig pliktoppfyllande, med andre ord dei er ein ganske enkel gjeng, eg
72 trur nokre tykte det var ok, og så trur eg det var nokon som tykte det var veldig
73 keisamt. Eg er veldig opptatt av at dei skal få ein viss oppfatning av Fru. Alving så då
74 såg me ein episode av Ibsens dramatiske kvinner som har gått på NRK, den
75 dokumenteken om ho, og då trur eg dei skjøna litt meir av korleis ho var, dei fekk eit
76 litt meir slik klart bilete, sjølv om me snakka om livet hennar og om kammerherren
77 Alving, så fekk dei vel kanskje ein oppleving av at ho har hatt eit ganske tøft ekteskap
78 i alle fall, så fekk dei kanskje gjennom dokumenteken nyansert biletet sitt, ettersom
79 ho seier at ho ikkje brakte inn "søndagsvære inn i ekteskapet" så ho tek på seg skuld
80 ho òg, så me snakka ein del om det med skuld, og då fekk dei kanskje eit betre
81 perspektiv på Fru. Alving. Det er slike ting dei ofte tykkjer er greitt, eg tykkjer at me
82 må jobbe med ein tekst før me kan sjå ein visualisering eller noko slikt.

83 *Du har teksten som fundament?*
84 Ja, eg er litt slik. Eg tenkjer tekst fyrst, og så legg eg på sekundærlitteratur etterpå, slik
85 som andre kjelder og slik etterkvart, eg tenkjer at ein må bygge opp. Men eg trur nok
86 dei fleste tykte det var litt keisamt, men forhåpentlegvis ok.

87 *Kvifor valde du Gengangere, er det typisk at de nyttar Gengangere her på denne*
88 *skulen?*
89 Alle valde *Gengangere* på Vg3, og me er seks vg3 klasser, som alle har tatt *Gjengagere*,
90 det var nok litt tilfeldig, fordi det var ein av dei andre norsklærarane som hadde brukt
91 skodespelet før, og hadde noko liggande så me heiv oss på. Eg gjorde det for å prøve
92 noko anna for min eigen del, det var det som gjorde til at eg ikkje sat meg på
93 bakføtene, då eg truleg hadde tatt *Et dukkehjem* eller *Vildanden* som me jo gjerne gjer,
94 det er jo gjerne der me ender, men prøve noko som er litt utanom det vanlege, som gjer
95 til at du som Lærer må setje deg ned å lese stykket på nytt sjølv, og ikkje berre segle på
96 rutine, fordi det er ofte ein gjer det, så eg lærte mykje av dette, om stykket, om
97 karakterane, så det var ganske tilfeldig at det vart *Gengangere*.

98 *Eg hadde ein pilotundersøking via Facebook, eg hadde seks enkle spørsmål, der eit av*
99 *spørsmåla var; kva for skodespel vart du undervist i? Og det var over halvparten som sa*

100 at det var *Et dukkehjem*. Så eg vart glad for å høyre at me tek i bruk dei andre òg, men
101 eg ser sjølv sagt poenget med kvifor *Et dukkehjem* vert nytta, alle har eit forhold til
102 familie og alt det der, men *Gengangere* blir liksom ein meir spenstig forteljing.
103 Ja, eg tykkjer jo det. Og det er jo ein forteljing, for ettersom elevane byrja å forstå kva
104 plottet var, kven personane var, korleis var dei, kva for agenda hadde dei, ein må jo
105 gjerne det, finne ut kva som ligg bak, og kvifor er pastor Manders slik og slik, og så
106 byrjar dei å skjønne litt, og då kunne dei sjå at det ikkje naudsyntvis handla om
107 kjønssjukdommen Syfilis, men kanskje om arv, korleis familien pregar eit born, skal
108 foreldre halde ut i eit ekteskap uansett, og det er ting som elevane kan relatere seg
109 til sjølv, er det betre for borna at dei lever i eit ulykkeleg ekteskap, enn at dei går kvar
110 til sitt, og kanskje lever lukkeleg. Eg trur at dei, sjølv om *Gengangere* er eit
111 utradisjonelt val, så er det veldig mykje i skodespelet der ein kan få til gode
112 diskusjonar, som elevane kjenner seg att i, me diskuterte dette med varsling og slik,
113 skal ein seie i frå? Skal ein halde ut i ein uthaldeleg situasjon, eller skal du varsle, va
114 gjer du om du ikkje når fram med varslinga, så det er gjerne desse etiske problema
115 der.

116 Tykkjer du at *Gengangere* var passeleg til alderen på elevane og modningsforhold,
117 tenkte du på det når du valde dette stykket?

118 Det er nok eit stykke som dei må strekkje seg etter, det er det ikkje noko tvil om, så
119 slik sett, så hadde det nok vore tryggare å tatt *Et dukkehjem*, for det er enklare i
120 plottet på mange vis, det er nok det, men eg tenkjer at dei har godt av å strekke seg, så
121 lenge du ikkje kastar dei ut i det, det var derfor eg hadde dei spørsmåla, og desse
122 sjekkpunkta undervegs. Om du berre kastar det på dei, og seier les dette til neste
123 norsktime, så mistek du dei på vegen, men ved å dele det opp og sjekke undervegs så
124 får du dei med deg. Då tenkjer eg at dei godt kan takle meir krevjande litteratur då, og
125 dei treng trening i å lese komplekse tekstar, tenkjer eg, fordi det meste som me får er
126 så lettfordøyeleg, ein får det omtrent intravenøst, derfor tenkjer eg at eg skal vere litt
127 motvekt.

128 Du har hatt denne klassa frå fyrsteklasse, eg reknar med at du kjenner dei godt? Eg
129 tenkjer det å kaste elevane inn i grupper å få dei til å lese høgt slik det kan jo vere
130 utfordrande i nokre klasser, særst om du ikkje kjenner dei?

131 Ja, det som ikkje hadde fungera i denne klassen her, som einskilde andre gjorde var å
132 lese høgt, der elevane skulle lese på rundgang høgt i klassa, det hadde ikkje fungert så
133 veldig godt i denne klassa. Lesing fungerer best i små, handterelege grupper, i
134 plenum er det å snakke høgt vanskeleg, men grupper fungerer godt, og det veit eg
135 ettersom eg kjenner klassa godt .

136 Vil du seie at du planla denne undervisinga ut frå din kjennskap me klassa?
137 Ja, heilt klart, altså det må ein jo gjera nesten uansett klasse, tenkjer eg, uansett kva
138 du skal gjera og uansett av kva som står på planen, så må du tenke på klassa, det
139 funkar veldig skjeldent å berre bruke opp att same ting, detta har eg lært meg, etter
140 nokre år som lærar, at det er fort å brenne seg på slike ting. Eg veit jo det at for at dei
141 skal kunne klare å få til dette så måtte dei sitje i gruppe og få desse
142 kontrollspørsmåla, og ha ein jamn progresjon, det måtte vere orden.

143 Kor lang tid nytta dykk på dette?
144 Me bruka vel nesten ein to veker.
145 Tykte du det var passeleg tid?

146 Det må nesten vere såpass, fordi om dei skal lesa all teksten sjølv så tek det tid. Kunne
147 jo sjølv sagt nytta utdrag, og så sett stykket så hadde nok det vore meir tidseffektivt,
148 men no er eg litt kranglete på det, eg ville jo at dei skulle lesa det. Og då må ein nesten
149 ha såpass med tid, slik at ein er sikker på at alle saman får tida til å lese og gjera det
150 dei skal.

151 Kunne du tenkt deg å bruka meire tid på Ibsen, eller er to veker nok?
152 Ja, eg kunne godt tenkje meg og bruka lenger tid.
153 Kva er det du ynskjer at skal sitje att med etter to veker med Ibsen?

154 Eg håpar at dei har sett at sjølv om ein forfattar er gamal, så kan han ta opp ting som
155 er aktuelt i dag òg, sjølv om dei kjempa kampar som var typisk 1800-tals kampar, så
156 tyder ikkje det at dei kampane er vunne. Men samstundes som at eg kunne tenkje
157 meg å nytta lenger tid på Ibsen så er det noko med at eg ikkje har praktisk tid, det er
158 noko med det å ha nokon andre å samanlikne med, me jobba mellom anna med Albertine
159 og Christian Krogh, det er jo litt i same sporet, det er jo det der med å setje problem
160 under debatt.

161 *Kva var oppstartinga til Ibsen? Kva jobba dykk med før Ibsen?*

162 Litt generelt om realismen, perioda, tankar og om kvifor me snakkar om eit klart brot,
163 me leste ikkje så mykje, men me var inne på Darwin og Nietzsche, som fekk inn nye
164 tankar.

165 *Korleis er det med multikultur på denne skulen?*

166 Det er ikkje mykje, vertfall ikkje på studiespesialiserande, det er vel litt fleire på
167 yrkesfag.

168 *Eg antek at det vil koma fleire med ein annan bakgrunn på studiespesialiserande*
169 *etterkvart, korleis tenkjer du at du må tenkje Ibsen då?*

170 Det vil variere veldig, tenkjer eg, det er jo ikkje så enkelt å seie at framandkulturell er
171 ei gruppe.

172 *Kunne du nytta same undervisningsmetode?*

173 Jo, det trur eg på mange vis, det eg eventuelt måtte tenkt litt på er vel eventuelt
174 norskkunnskapar, det med tekstlesing og sliketing, så eg nok tatt litt andre val om det
175 hadde vore lesesvake elevar, men eg tenkjer slik tematikk og diskusjonsspørsmål, kva
176 er det dette rører på eit menneskeleg plan, det trur eg at eg hadde plumpa ut i med
177 begge føtene.

178 *Det er jo litt med det at dei gjeng jo på skulen for å bli sjølvstendige menneske, og då er*
179 *det vel kanskje rett og rimeleg å undervise Ibsen som det han er utan å legge noko lokk*
180 *på noko, sjølv om det kan opplevast at det vert gjort det heime, kva veit eg?*

181 Nei, slik sett så har eg ikkje tenkt over dette, eg tykkjer at det er viktig å
182 fremje mitt samfunnsoppdrag som lærar, og det er å få elevane til å bli vaksne,
183 sjølvstendige individ som faktisk kan ta sjølvstendige val, og som faktisk klarar å sjå
184 verda frå forskjellige synsvinkel, og litteratur er ein måte å sjå verda på ved ulike
185 synsvinkel, det er ikkje naudsyntvis det at Ibsen sitt menneskesyn, eller syn på det
186 samfunnet eller levesett naudsyntvis har nokon fasit, sjølv om han veldig skjeldent
187 fell dum, så er det noko med det at han stiller nokon gode spørsmål og ein skal ikkje
188 vere redd for å stille spørsmål i eit klasserom med mange forskjellige stemmer, det
189 må vere såpass.

190 *Du nemner det her med at det er språket som er utfordrande med Ibsen, har du opplevd*
191 *andre ting som er utfordrande med han?*

192 Nei, det er vel helst den språklege barriere, men det gjeld ikkje berre Ibsen, det gjeld jo
193 alle tekstar før krigen vil eg seie. Og så kan det godt hende at nokon vert litt
194 oppgjevne eller sinna, eller ergelege på slike flate karakterar, men det tenkjer eg berre
195 er bra, det er ikkje noko problematisk at det dei litt svart-kvite karakterane pirkar
196 burt i oss og at me vert litt irritera og ikkje heilt forstår, ”det går ikkje ann å vere
197 slik?” ”jo, det går ann!” Og det som overraskar meg er eigentleg kor fort dei skjønar
198 det retrospektive grepet, dei skjønar at ting har skjedd før, detektivperspektivet
199 tek elevane overraskande fort. Men det er kanskje fordi dei er vane med å halde
200 seg til tekstar som er bygd opp på litt same viset, gjennom dataspel eller filmar som
201 dei ser, seriar det dukkar stadige opp slike ting, så det er eg positivt overraska over.

202 *I pilotundersøkinga så stiller eg eit spørsmål om folk opplevde Ibsens verd i sin kvardag,*
203 *og eg lurar på om det eigentleg vert undervist nok i kor stor Ibsen eigentleg var utanom*
204 *tekstane sine, har du snakka noko om dette? Eg vert stadig overraska at når ein ser på*
205 *utanlandske seriar så kjem plutselig Dovregubbens hall, og alle har kanskje eit*
206 *umedvitent forhold til den låta. Dei fleste heve høyrte den, men få veit kvar den kjem i frå.*
207 *Gjerne uttrykk som vert nytta i daglegtale kjem òg frå stykka hans, fun facts? Kan godt*

208 *nyttast i undervisning som cathfrase.*

209 Nei, eg trur me er for **dårlege på fun facts**, kanskje me er redde for **at det ikkje er**

210 **seriøst nok?** Det er noko med det at det er letteke å ha **årtige fakta i historie**, men det

211 er klart at det er **givande med nokon nyttige anekdotar som knaggar for å henge**

212 **informasjon på**, for å strukturere informasjon på, så eg burde nok nytta det meir, ja.

213 **Spor av Ibsen i dag.**

214 *Når det kjem til kjønn i klasserommet, er det noko slik at jenter er meir interessert enn*

215 *gutar , har du opplevd noko kjønnsforskjellar med tanken på Ibsen?*

216 Nei, det er litt fleire gutar i klassa enn jenter, dei som eg trur tykkjer at *Gengangere*

217 var ok er vel omtrent 50/50.

218 *Trur du det gjeld dei fleste verka hans, eller trur du det er andre verk som kunne vore*

219 *meir kjønnsdelt?*

220 **Kan sjå føre meg at *Et dukkehjem* var litt meir slik for jentene, vekker feministen i dei,**

221 **men eg veit ikkje. Eg veit ikkje om Peer Gynt kanskje ville irritera jentene,** ettersom

222 Solveig venter på han, mens gutane tykkjer det er rett og rimelig at ho venter på han?

223 Nei, eg veit ikkje, **eg tenkjer ikkje på Ibsen som ein forfattar som visar seg noko**

224 **særskild til kjønn, eg er ikkje så var på slike ting heller eg då.**

225 *Tykkjer du at me kan droppe Ibsen?*

226 **Alt kan droppast,** det var jo ein av **dei store diskusjonane etter kunnskapsløfte,** og

227 plutselig var den litterære kanon borte i norskfaget, det stod ikkje lengre at me skulle

228 lese noko av Ibsen, Skram eller Bjørnson, så ja, alt kan droppast, **enn det er noko med**

229 **kva skal ein sitje att med?** Og så er det noko med det at du skal jo gå ut i verda der

230 **elevane skal ha ein felles referanseramme, der Ibsen kanskje bør vere ein felles**

231 **referanseramme,** det er jo eit fellesskap, slik at nei eg personeleg tykkjer at **me bør**

232 **lesa Ibsen, men samstundes så tenkjer eg at me må kunne diskutere,** man må kunne

233 **gjera eit utval,** me kan ikkje få plass til alt saman i norskfaget, for alt vert lessa inn i

234 norskfaget frå andre kantar, så litteraturhistoria vert framleis her, og så skal alt anna

235 inn; retorikk, reklameanalyse og det eser ut heile faget, og då seier det seg sjølv at me

236 ikkje kan hald på den gamle kanontanken. Så ja, **me kan droppe Ibsen, me kan godt bli**

237 **meir internasjonal i litteraturutvalet.** For min eigendel så er det nokre forfattarar som

238 er enklare å sleppe enn andre, eg har ikkje problem med å lesa så mykje Bjørnson,

239 **han held seg ikkje like godt.**

240 *Nokon tankar til kvifor du tenkjer det?*

241 Eg leste i ein bokklubb *En hanske* av Bjørnson berre for å sjå, og for å seie det slik at

242 **der Ibsen sin dobbeltmoral ligg ganske høgt opp, og er eigentleg ganske tydeleg,** så er

243 **Bjørnson sin dobbeltmoral pakka inn i fryktelig mange lag med det samfunnsmessige**

244 **og slik, det universelle forsvinn i det tidstypiske vendinga** og referansar og slike ting,

245 slik at han er fin å bruke som bondeforteljingar som har nasjonalromantiske trekk,

246 som glir over i realsimen, då les me gjerne *Faderen*.

247 *Vil du seie at Bjørnson er tyngre enn å lese Ibsen?*

248 Ja, det vert det. Og det er ikkje fordi det ikkje er forska på Bjørnson, **det har noko med**

249 **appellen og kor djupt det universelt menneskelege** er gravlagt, og i kor mange lag

250 med samfunnsforhold som er tidstypisk ligg dette.

251 *Det må liksom appellere til elevane?*

252 Ja, det må liksom det, **det er ikkje det at Ibsen er enkel, han er på ingen måte enkel,**

253 **men han er enklare om du hjelper elevane litt i veg, då klarar dei å koma ganske**

254 **mykje lengre, enn om dei får den same hjelpa på til dømes Bjørnson,** tenkjer eg. No

255 har ikkje eg testa å lese *En hanske* i klasserommet, men det er fordi me ikkje har tid.

256 *Når det kjem til Bjørnson, så er det kanskje meir interessant å kikke på hans privatliv*

257 *framfor hans forfattarskap.*

258 Ja, det er **meir interessant å kikke på han som ein rikssynsar og samfunnsdebattant,**

259 og då er me i grunn over på historiefaget. Me har jo lest *Ja, me elsker* og då nyttar me

260 det som eit døme på nasjonalromantikken og syner korleis det er ein del av

261 nasjonsbygginga, der passar han inn, for der er han så tydeleg, og kontekstuell, men

262 det er jo òg meininga for å forstå nasjonalromantikken, mens i realismen så forsvinn
263 han litt.

264 *Du sa du sjølv hadde ein veldig tradisjonell måte å undervise på, vil du seie at det har*
265 *vore slik heilt sidan du stekta som lærar?*

266 *Ja, eg er nok ikkje den som er eit oppkomme av nye pedagogiske idear,* nei. Om du
267 spør elevane mine så er det nok ikkje slik at eg er oppfinnsam, men eg skor meg på at
268 eg er *ryddig, strukturera og tydeleg*

269 *Er det veldig tradisjonelt på heile fjøla på denne skulen?*

270 *Det varierer nok veldig, me er igjen tilbake til dette med klassen,* denne klassa hadde
271 eg aldri kunna fått til å dramatisere noko som helst med, men eg hadde ein klasse for
272 *nokre år sidan, der me dramatiserte* og det var noko heilt anna, då dramatiserte me
273 eventyr, og det var veldig artig, det var ein fyrsteklasse, det tykte dei var heilt topp, til
274 og med dei mest forsiktige tykte det var ok, eg tenkjer det *er veldig klasseavhengig.*
275 *Klassa eg har er ganske forsiktig, og eg vert nok påverka av klassa mi.*

276 *Men då er det jo att slik at du set klassa fyrst.*

277 Ja, men så kan det ha noko med at eg ikkje er god nok på å utfordre dei på å gå utanfor
278 komfortsonen sin, *eg er nok ikkje den flinkaste på å vere trenar,* det er eg nok ikkje,
279 *eg speiler nok elevane mine litt.*

280 *No seier jo du sjølv at du er tradisjonell, men har undervisinga endra seg, har du*
281 *utvikla deg i undrevisninga kring Ibsen? Har du vore statisk eller har du vore dynamisk*
282 *som lærar?*

283 *Både og, framleis så har eg vore slik at teksten er basisen,* eg har skjøna litt meir kring
284 *lesing og lesestrategiar,* korleis *elvar kan lese tekst,* og så prøvar eg å dra inn meir
285 etter kvart, *slik som skriving, småskriving,* no vart ikkje det gjort på denne runda her,
286 men generelt så prøvar eg å tenkje *litt meir lese- og skrivestrategiar,* så på den måten
287 så har eg utvikla meg, men uansett så er eg *nok veldig tekstfokusert i norskfaget,* eg
288 tykkjer at *dei skal ha lest ein del, det er dette dei vert prøvd i til eksamen,* der dei skal
289 lesa ein heilt ukjend tekst og så kunne skrive om den.

290 *Hadde du nokon avsluttande prøve eller tekst då dykk var ferdige?*

291 Nei, me skal ha ein felles test om realisme og naturalisme om *Gengangere* og
292 *Albertine,* neste tysdag, det vert fleirvalsoppgåver, så det vert spanande å
293 sjå om dei hugsar noko.

Vedlegg 3.

Intervju med Lærer 3.

Gul markering = lærarens forhold til Ibsen

Lilla markering = lærarens meningar

Grøn markering = lærarens undervisning

1 Fortel om ditt forhold til Ibsen.

2 Eg er veldig glad i Ibsen, fordi eg har jobba på Ibsen museet i Oslo, så eg tykkjer han
3 er utruleg morosam, eg jobba berre i eit halvt år, men då hadde eg undervisning i
4 leilegheita hans, for alt frå barnehage til game damer. Og så får ein eit heilt anna fokus
5 fordi ein finn ut kva som fungerer, og det er ofte anekdoter om flåsete ting. Så eg kan
6 mykje av det, samstundes så synes eg at det fungerer godt i klasserommet, fordi det
7 ufarleggjer han litt, eg tykkjer at det er kjempeviktig at dei lærer at det er kulturarven
8 vår. Så eg tykkjer det er veldig viktig at man lærer om det og kva det er og kven han
9 var og kva han har skriva, og då er det fint å koma med litt slik artige historier, slik at
10 han ikkje berre vert eit keisamt namn i ein litteraturhistoriebok, no har eg ikkje
11 undervist så lenge, men eg har allereie snakka om Ibsen i år om dramatiske tekstar,
12 og på ungdomsskulen heldt me masse på med *Et dukkehjem* for det passa godt både
13 med litteraturhistorie, det er ikkje så veldig tydeleg i læreplanen, men det var
14 veldig god bruk på det på eksamen, så eg følte det var litt viktig at dei hadde noko
15 bakgrunn der og så snakka me om kjønnsforhold som eg hadde i religion som eg hadde i
16 tillegg, så fekk knytt det saman. Mitt forhold til Ibsen er litt snodig, men veldig godt.
17 Tykkjer du at å kunne så mykje om personen Ibsen har redda deg på nordisk studiet,
18 ettersom du kunne Ibsen så godt?

19 Eg tok nordisk før eg jobba på Ibsen museet, eg har alltid vore veldig glad i realismen,
20 og det var sikkert fordi eg hadde ein norsklærer som var veldig glad i det sjølv på
21 ungdomsskulen, men eg tykte Amalie Skram var fantastisk, og var litt opptatt av
22 kjønnsforhold og slik, og då var det lett for meg å koma inn i Ibsen og slik, eg hadde lest mange
23 av stykka hans før både nordisk og Ibsen museet, eg trur, eg møter mange
24 norsklærarar no der det vert litt slik kamp, fordi det er lett å tenkje at Ibsen ikkje
25 fenger, og difor vel me noko anna, og no er læreplanen så utruleg open, me har ikkje
26 lenger kanon, no tek eg eit ekstremt eksempel, men det er fort gjort å velje *Pornopung*
27 og snakke om det, enn kanskje *Et dukkehjem*, medan eg tenkjer at det er min oppgåve
28 å introdusere dei for ting dei ikkje naudsyntvis finn sjølve, det var det som gjorde at
29 eg likte det så godt at min Lærer på ungdomsskulen fortalde meg om Amalie Skram,
30 om eg skulle ha byrja å leita etter det sjølv, det trur eg kanskje ikkje hadde skjedd, så
31 eg ser det på som min oppgåve å introdusere dei for ting, og så er det ikkje krise om
32 dei tykkjer det er keisamt, då har dei i alle fall hatt eit val, det her veit eg noko om og
33 eg føretekk dette framfor dette, det tykkjer eg er veldig greitt, at eg ikkje berre vel ting
34 som fenger der og då, det fenger fordi dei er unge og det gjev dei ikkje noko "pakke"
35 for framtida. Så eg er nok litt for lik Dag Solstad der kanskje. Eg tykkjer ikkje det er
36 min oppgåve å gje dei noko dei allereie likar, eg skal utfordre dei, rett og slett.
37 Min master kjem til å omhandle Ibsen i den moderne skulen, kva for undervisningsform
38 nytta du då du underviste om Ibsen?

39 I fjor så fortalde eg dei om *Et dukkehjem*, og introduserte det som Hotel Cæsar; her er
40 det masse drama og slik, la det fram veldig dramatisk, dei leste aldri heile stykket,
41 men eg gav dei handlinga, og så delte eg dei opp, så gav eg kvar gruppe ein scene kvar,
42 og så skulle dei dramatisere den lik dei ville, dei kunne enten dramatisere den slik so
43 det sto eller modernisere den, det var leikande. Og det gjorde eg både fordi eg tykkjer
44 det er viktig, då fekk dei ein forståing av kva det handla om, me snakka om kjønnsforhold og
45 tok opp den kjønnsrolledelen, samstundes som at me fekk dramatisert litt og leika oss
46 litt, me var særskild heldige, for sidan me hadde gjort dette så kom det e-post frå rektor
47 om at det er ein klasse som får lov til å dra og sjå Peer Gynt, og då vart det slik "me har

48 jobba med Ibsen” og då fekk klassa mi lov å reise og sjå den, så det var veldig bra.
49 *Det er jo litt ok for elevane at dei faktisk får ein ”medalje” for at dei gav av seg sjølv i*
50 *undervisinga.*
51 Og så var det litt artig fordi eg framstilt Ibsen som ein artig fyr som skriv om
52 spanande ting, og så hadde Studentersamfundet satt eit Peer Gynt stykke der dei
53 prøvde å framstille det som kult, så eg følte at me var litt på same lag, så elevane var
54 jo slik ”Peer Gynt er jo dritkult da”, og eg berre ”yes!” Eg trur ein kan framstille Ibsen
55 på ein skikkeleg spanande måte om ein berre vil, og eg følte at me fekk det til litt
56 eigentleg. Og no i dag faktisk, har klassa mi så vidt byrja med dramatiske tekstar, så
57 då snakka me litt om drama og litt om dei viste kven Ibsen var og slik.
58 *Kva er planen din vidare?*
59 Det er eigentleg ikkje så mykje om drama eller om Ibsen før på vg3, og eg er i vg1,
60 men det er fint at dei får ein viss intro allereie, og eg viste eit bilete av han, eit veldig
61 typisk bilete, og då var det to som visste kven det var, så det var litt slik ”oj, men ok,
62 då jobbar me litt med det.” Fyrsteklasse er eit travelt år, men eg skal nytte dei
63 moglegheitene eg har å få lurt inn litt tekstar som eg tenkjer at det er viktig at dei veit
64 om, slik at dei får litt referansar.
65 *Sidan du er så ny i ”gamet,” har du nokon ynskjer, om du no fylgjer denne klassa til*
66 *tredjeklasse, har du nokon ynskje for korleis du vil legge opp undervisinga, nokon*
67 *didaktiske knep som du ynskjer å nytte?*
68 Det er vel litt det at det er så mange som tykkjer at litteraturhistorie er så keisamt, og
69 det tykkjer eg er så trist, så eg trur eg villa jobba med det, der dei skulle fått utfordra
70 seg med å lesa mykje sjølve, eg tykkjer ofte at når ein jobbar med litteraturhistorie så
71 vert det drepen ved at alle tekstane skal tolkast; ein får ein oppskrift og så skal
72 teksten tolkast ved å nytte oppskrifta, den tolkinga kan me jobbe med allereie no, og
73 den er kjempe viktig, men det må òg vere slik at når me les tekstar så kan me snakke
74 saman og då får du fram dei same viktige punktane utan at dei sit med ei liste med
75 mange tema, eg tykkjer at det vert veldig turt, men medan i ei samtale så sær i Ibsen
76 tykkjer eg fordi det er så viktig; kor står bordet, kor er døre, det er det som er viktig.
77 Eg tykkjer det er mykje artigare å ha nokon lause samtalar om det, då tørr dei meire,
78 og klarar å koma med eigne meiningar. Så eg ville vel eigentleg lest mykje og snakka
79 mykje rett og slett, slik at dei får det litt under hua, det var nok ikkje veldig konkret,
80 då eg ikkje har kome så langt.
81 *Kva med det multikulturelle klasserommet, korleis skulle du lagt fram Ibsen i eit*
82 *klasserom der det er multikulturelt mangfald?*
83 Ja, då er jo Ibsen veldig spanande, ein av grunnane til at han er så populær i utlandet
84 er at han er kjønnsaspektet, men samstundes som at norske elevar kan så lite om
85 Ibsen så vert det ikkje så stor forskjell for korleis eg legg det fram føler eg, det vert
86 likt om dei er frå Noreg eller ikkje, for av ein eller annan grunn så har me slutta å lære
87 bort litteraturhistorie og kulturarven, så eg trur nesten det var større forskjell før på
88 korleis ein la det fram. Men sjølv sagt dei vert ekstra interesserte når dei får vita at
89 Ibsen nærast var med på å skape ein revolusjon i andre land, og kor viktig Nora er i
90 nokre land, det re med på å underbygge kor viktig han er, men no veit ikkje eg, altså
91 eg har ein klasse kor det er mange som ikkje er etnisk norske for å seie det slik, men
92 for dei hadde eg ikkje trengt å gjort om på undrevisninga, dei er på same nivå som
93 sine medelevar.
94 *Er det eit større multikulturelt miljø på denne skulen?*
95 På denne skulen så er det ein del, ikkje mange, det er jo mange som tek yrkesfag, og på
96 denne skulen er det ikkje mange yrkesfag.
97 *Eg tenkte litt på, kor lenge har du vore ferdigutdanna?*
98 I nesten halvanna år.
99 *For eg tenkjer, no har du snakka om at du har nytta Et dukkehjem, men kva for grunnar*
100 *har du når du vel ut stykka?*
101 Det var rett og slett berre fordi at eg var så naiv at eg trudde at dei hadde hatt om det

102 før, fordi eg lærte mykje om det, og trudde at det var nokon ein lærte. Og rekna vel
103 med at dei kanskje hadde hatt det på barneskolen, kanskje det var litt tidleg, men i
104 alle fall at dei hadde høyrte om Ibsen, men så oppdaga eg at det hadde dei ikkje, og då
105 tenkte eg kva er det dei i det minste treng å vita om, kva er det som vert referert til
106 kring om kring i samfunnet, som er litt viktig at dei har høyrte om, og då er det
107 *Vildanden*, *Et dukkehjem* og *Peer Gynt* som er dei størst på ein måte, me snakka om
108 Lille Eiof og slik og, men eg prøvde å tenkje kva eg kunne lære dei for å hjelpe dei på
109 veg. Så det var mest difor eigentleg, pluss at eg har KRLE og kunne snakke om
110 kjønnsaspektet i *Et dukkehjem* er så tydleg, så det er ikkje så vanskeleg å forstå heile
111 den diskusjonen om det var rett eller gale av ho å reise, framleis er dette aktuelt, og
112 mange reagerer med at ”oj, ho reiste jo berre, kan ein berre gjera det og er det riktig?”
113 Og det skapar så mange spanande diskusjonar tykkjer eg, at det framleis er noko som
114 kan snakkast om.

115 *Ja, òg at det til og med er slik at det ikkje er godtatt endå?*

116 Ja, det er jo ikkje det syner det seg, dei var jo faktisk meir konservative enn eg hadde
117 trudd, altså ”mammaene kan jo ikkje reise frå borna sine” vart liksom konklusjonen
118 og då prøvar eg å seie ”ja, men kva om det hadde vore faren då,” ja, men nei dei
119 tenkjer at det vert noko anna. Og det er fascinerande, kvifor tenkjer dei det? Så det er
120 kjempe aktuelt, og det er så spanande, og så var det ein, eg tykte det var så fantastisk;
121 me hadde lest igjennom *Et dukkehjem* og guten var ein elev som ikkje sa så mykje og
122 om han sa noko så var det ofte veldig bra, men han hadde sin eigen ”take” på det, og
123 så rakk han opp handa og sa slik ”men herre Gud, Nora var jo berre en trophy wife da”
124 og eg berre ”JA, det var det ho kjende seg som” og det er litt det vert litt slik dukke eller
125 trophy wife – det går for det same! Så fint tenkte eg då, du har skjønt det.

126 *Du verkar særst interessert i Ibsen så dette vert kanskje eit litt dumt spørsmål, men etter*
127 *at kanon forsvann i undervisinga, trur du det er lette å droppe Ibsen?*

128 Det har vorten veldig mykje letteke, dei som ikkje har lært så mykje om han frå før og
129 dei som ikkje tykkjer det er relevant, sjølvstg droppar dei det, det er jo litt
130 litteraturhistorie i vg3 så det gjeng vel ikkje ann å undervise i litteraturhistorie utan å
131 nemne han, men du kan jo ha ein forklaring på kvifor dei ikkje har lest Ibsen ”det
132 valde eg burt fordi eg ville at dei heller skulle lesa meire moderne romanar.” Og så
133 tykkjer eg er det er litt trist om alle vidaregåande elevar sit at etter enda utdanning og
134 så har alle lest *Jeg er Slatan*, kvifor? Fordi det er det som skjer no føler eg. Kvifor er
135 ikkje litteraturhistoria like viktig som historie, kvifor er ikkje kulturarven noko viktig
136 lengre? Det tykkjer eg er veldig rart, og eg er jo einig i at lærarar skal ha makt til å
137 velje ut ting sjølve, men samstundes så tykkjer eg som ny Lærar at det er særst
138 behageleg å ha nokon slags retningslinjer, nokon slags basis som me alle er einige i at
139 dette bør me kunne, det ville skapt tryggleik, men det er ikkje alle einige i, og det må
140 eg berre godta. Men eg kan undervise i dette, og eg kan jo gje det eg føler er viktig
141 kunnskap til mine elevar.

142 *Eg hadde ein pilotundersøking på facebook der eg stilte seks spørsmål, og eit av dei*
143 *spørsmåla så spurde eg om folk opplevde Ibsens verd i sin kvardag, og det interessante*
144 *var at nokon få opplevde dette veldig ofte, medan majoriteten kryssa av på skjeldent, og*
145 *du nyttar sjølv anekdotar, kunne du fortald korleis du ville lagt det fram og kva for?*

146 I klasserommet om Ibsen, det er litt forskjellig korleis eg ville lagt fram han som
147 person og hans tekstar, eg tykkjer jo at han var ein utruleg rar type, som hadde veldig
148 rutinar på ting, og det fortalde eg til elevane mine, om korleis kona hans alltid vekte
149 han om morgonen og alltid fylgde med på at han gjorde det han skulle, og kvar dag
150 klokka 12.00 så gjekk han ned på Grand Cafe og sat der så og så lenge, og så måtte han
151 tilbake å skrive, og det er liksom så mange slike rare historier om kva han kjøpte seg
152 då han var på Grand Cafe, og alle medaljane han hadde og at han kontakta plassar for
153 å få tak i endå fleire medaljar, det menneskeleggjer han litt, og det tykkjer eg er viktig,
154 fordi det er viktig at ja, ja at me Lærar historiene, men me må òg hugse på at alle
155 historiske personar ikkje var perfekte, dei var morosame og rare, og det gløymer ein

156 ofte litt, så når eg introduserer Ibsen som person så la eg han fram som ein litt snodig
 157 type, men når eg snakka om det han skreiv så prøvde eg å vise at dette framleis er
 158 aktuelt, og det å klare å skrive om noko som er så aktuelt over så lang tid og som er så
 159 banebrytande, det er viktig, og det trur eg elevane skjønna og då trur eg det vart litt
 160 letteke for dei, kanskje det berre verka slik, det kan hende det var ynskjetenking, men
 161 ein må halde seg til teksten og for dette er ikkje noko Gudgjeven som dei tenkjer at
 162 dei ikkje forstend, men dette var han litt rare fyren som gjekk kring med kjempe høg
 163 hatt og hadde kompleks for høgda si, han har skrive dette. Eg tenkjer at om du som
 164 Lærar tykkjer at Ibsen er keisam då gjer du noko feil, om du kan nok om Ibsen så veit
 165 du at han ikkje er keisam, tenkjer eg, men det er veldig mange som ikkje er så
 166 interessera Ibsen og ikkje kan så mykje om det, eg òg tek mange slike val i min
 167 undervisning. Det eg ikkje kan så mykje om er det gjerne vanskeleg å gjera noko
 168 spanande ut av, fordi eg er så usikker på det, så det er sikker difor eg likar Ibsen nett
 169 fordi eg kan så mykje om han, men då eg tok PPU fagdidaktikken så snakka eg mykje
 170 om dette og då var det store diskusjonar, fordi det var ein del der som var litt slik
 171 "kvifor skal me gidde dette meire?" Eg tykkjer det er litt rart fordi me vel ikkje på same
 172 måte når det gjeld historie, då har ein gjerne ein formeining kva faget skal innehalde.
 173 Medan i litteratur så er det så opent at det er vanskelig å få til noko felles.
 174 Kva er det du ynskjer at elevane skal sitje att med etter enda undervisning om Ibsen?
 175 Eg vil at dei skal kunne sjå han i samanheng, og vite kvifor han er viktig, dei skal vita
 176 noko om kva han har skrive og kvifor det er viktig, dei skal kunne noko om sin eigen
 177 historie i Noreg, om litteraturen i Noreg og at eg håpar at eg kan skape lesarglede som
 178 er litt knytt til litteraturhistoria, og at det ikkje berre er ein ny litteratur som er
 179 interessant for dei, det er jo tross alt mange gode historier som er skrive før, som dei
 180 kanskje ikkje veit om. Det er litt ekkelt å lesa skodespel, men så var dei jo einige i at
 181 når me hadde lest nokon sider som kom me inn i det, så er det litt artig det med
 182 undertekst "kva er det det eigentleg står?!" Og det vert ikkje skrive så mange like type
 183 tekstar no. Dei skal med andre ord kunne noko om sin eigen historie og
 184 litteraturhistorie.
 185 Kva tykkjer du no, og kva trur du vert utfordring med å undervise om Ibsen i
 186 klasserommet?
 187 Det kjennes ut som at det vert ein litt einsam kamp, avhengig av kva skule man er på
 188 og kva for kollegaer ein har, men det kan fort bli ein litt slik einsam kamp om alle
 189 andre vel Erlend Loe og så skal mine elevar lese *Vildanden*, det vert vanskeleg trur eg,
 190 men det er ein kamp man må vere viljug til å ta, eller som eg er viljug til å ta, fordi eg
 191 har intrykk av at dei fleste elevar forstår om du forklarar. Eg tykkjer ofte at no gjerast
 192 Ibsen meir tilgjengeleg, når det var Ibsenfestival i Oslo for nokon år sidan så var alle
 193 stykka hans i ein svart boks i underbokska, der alle hadde bytte kjønn, altså alt vert
 194 gjort om på, og det skjønar eg òg litt fordi dei som er skodespelarar så er det keisamt
 195 å stå og spille Ibsen slik som det står i teksten, men samstundes, det kjem nye
 196 generasjonar som ikkje har den bakgrunnen som folk har no, og om Ibsen heile tida
 197 skal vere så svevande og forskjellig frå andre så vert det vanskeleg å få tak i det. Så eg
 198 har krangla med nokon skodespelarar om dette, og eg forstår deira synspunkt veldig
 199 godt òg, men samstundes så må me klare å introdusere han på ein tilgjengeleg måte før
 200 me "tek av." Eg tykkjer det er litt synd om elevar ikkje får det grunnlaget då. Ofte så
 201 opplevast det som at skodespelarane tek det for gitt at ein har lest dramaet på
 202 førehand og kan det grundig og då kan dei "ta av" med innhaldet, men det er ikkje alle
 203 som har satt seg ned og nærlest det ordentlig, så om det skal gjerast så vanskeleg
 204 heile tida så er det ikkje så rart at folk blir litt redd for Ibsen.
 205 Når du tenkjer på kor elevane dine er i modningsprosessen, planlegg du ut frå det?
 206 Eg tykkjer at dei er overraskande reflektert, særst når det kjem til
 207 mellommenneskelegelasjonar og slik, dei har oppleve så mykje, det er jo
 208 skilsmisser og ny far og ny mor, altså i hytt og pine, dei ser jo på alle slags moglege
 209 seriar der dei må føreholde seg til slike ting, så om ein plukkar det ned til "kva er det

210 dette handlar om?" så tykkjer eg dei er kjempeflinke til å forstå og snakke om og
211 diskutere dette mellommenneskelege, og kjønn, og alle slike diskusjonar, det tykkjer
212 eg fungerer på **elevlar som er frå 15-16 og oppover**.
213 *Kva slags stykke vil du nytte når du kjem opp i vg3, vil du nytte Et dukkehjem då? Eller*
214 *tenkjer du å ta utgangspunkt i noko anna?*
215 Då tenkjer eg det **er litt artig med Peer Gynt**, då får ein med seg den **overgangen**
216 **mellom periodar**, det hjelper til i undervisinga òg, det med flytande overgangar, og
217 kva er det me egentleg ser her "er det den eller den?" Eg trur at **ein gjerne ser dette litt**
218 **ut frå andre fag man har**, **Ibsen kan godt nyttast i eit tverrfageleg opplegg med**
219 **samfunnsfag og religion**, og då går det ann å høyre med dei andre lærarane om kve
220 dei har, om eg hadde stått aleine i norskfaget og skulle tatt det sjølv så er eg faktisk
221 ikkje heilt sikker på kva eg hadde gjort, men det hadde sikkert vorten *Peer Gynt*.
222 *Eg høyrrer på deg at du brenn for Ibsen, finst det nokon andre stykke du kunna nytta,*
223 *dei er kanskje meir komplekse men finst det eit stykke du verkeleg kunna nytta*
224 *mykje?*
225 Eg veit ikkje, slik som **Fruen fra havet** den trur eg kanskje hadde vore spanande, men
226 då **trur eg ein må vere noko eldre**, og kanskje litt interessera i Ibsen, der er det meir
227 om **den indre kampen**, og det vert **nok veldig svevande**, og då er eg redd eg drep lysta
228 for å lære, elevane kan **kanskje oppleve at dei kjenslene som skildra er noko dei sjølve**
229 **ikkje kan kjenne seg att i**.
230 *Du vil seie at du vel stykka ut frå elevane?*
231 **Ja**, det som eg trur fles relevant for dei, og då er det mykje å ta av, eg likar godt at
232 Ibsen krangla veldig med Strindberg, og det er så fint å samanlikne **Det røde rummet**,
233 at ein visar at **dei skriv om litt av det same**, og då er det gjerne lett å ta **Vildanden** eller
234 **Et dukkehjem** fordi det er så **lett å samanlikne**, for å vise dei at her er det nokre linjer,
235 om ein kunne haldt på i evig tid så kunne man **vist Ibsens utvikling**, men det er ikkje
236 **tid til slikt**.
237 *Om du skulle undervist i vg3 kor lang tid ville du ynskje å nytte på Ibsen?*
238 **Realismen kan du halde på med lenge**, og så puttar ein **Ibsen inn i det**, ein månad i alle
239 Fall, du kan nesten holde på i to månadar berre med dette, og kanskje halvparten av
240 tida med Ibsen for han er så stor i denne perioden, **Bjørnson er Bjørnson**, det er
241 **kanskje stygt å seie**, men då hadde me kanskje lest nokon noveller og snakka litt om
242 det. Det er litt slik triveleg det han skriv, men samstundes så er det mindre å ta tak i,
243 *Faderen* er ein slik klassikar, den er fin å lesa, men samstundes så er det litt slik brodd
244 i det, men **Kjelland og Skram kunne eg òg godt litt meir i djubda på**, men så tykkjer eg
245 at **Ibsen er størst**, eg tykkjer at han er den viktigaste som eleven skal kunna noko om.
246 Eg er jo opptatt av dette kjønnspektivet så eg prøver å dra inn Skram ein god del,
247 eg tykkjer ho har **fått litt liten plass**, **stakkars Jonas Lie**, eg får liksom ikkje nytta han
248 så mykje, det er **kanskje litt dumt**, **Liefans** hadde sikkert drepe meg, men han får ikkje
249 noko mykje merksemd.
250 *Ein må jo taka nokon val sjølvsagt.*
251 **Ja**, ein må jo det, eg hugsar så godt læraren min på ungdomsskulen, ho var så sur fordi
252 Bjørnson hadde fått litteraturprisen og ikkje Ibsen, ho meinte at det var han som
253 burde fått den, og det er slik som sitt att i meg, fordi ho var **oppriktig opprørt** over
254 dette, eg hadde ikkje voldsomt forhold til dette her, men eg hugsar så godt dette
255 engasjementet, og det er det eg ynskjer å smitte vidare på mine elevlar.
256 *Vil du seie at ditt Ibsenengasjement vart vekt av ho?*
257 Ja, eg trur nesten det, det var nesten den kommentaren som gjorde det, "kvifor vert
258 ho så sur?" ho var veldig roleg og skjeldent sinna, men plutsleg i ein time når me
259 snakkar om litteraturhistorie så vert ho opprørt og engasjert. Dette må vere vert å
260 lese, tenkte eg når det går ann å bli så engasjert i dette. Så leste me ein god del òg,
261 Karens jul med Skram, ja, det er hennar forteneste. Og eg tykkjer det er dumt at ikkje
262 fleire opplever dette.
263 *Vil du seie at det å vere norsklærer og då sær innanfor litteraturdelen er ein personleg*

264 sak?

265 Det er jo vorten det, ettersom me har så mange val, då vert det meir personleg, kva

266 har eg lyst til å undervise i og kva er viktig, det gjeld bøkar òg, me skal bruke meire

267 nettressursar og slike verkemiddel og då vert det meir personleg.

268 *Treng me nytte like mykje tid på nett på skulen som heime?*

269 Eg tykkjer jo det, eg er ein bibliotekførekjempar og tykkjer det er viktig, dette med

270 IKT og at PCen skal vere tilgjengeleg heile tida – folk er så lite kritiske, er det så lurt

271 då? Kvifor er det det beste, finst det noko forskning som syner at dette fører til betre

272 og meir læring? Eg har ikkje funne så mykje av dette endå, og tenkjer at ein ikkje berre

273 kan legge bort litteraturen. Eg kan gjera meir av det om det finst forskingsprov

274 på at dette er bra, enn så lenge har eg ikkje funne det. Skulen treng ikkje bli

275 historielaus fordi om me har fått PC.

276 *No er du særns ny, men i studietida lærte du noko didaktiske knep i å undervise i*

277 *litteratur?*

278 Nei, det var ikkje så veldig mykje fokus på det, det var meir slik at elevane trengjer å

279 lese, fordi det gjer dei ikkje meir, det er skumlesing alt som vert gjort, at me som

280 lærarar får elevane til å lese lengre tekstar er viktig fordi det må dei gjera i studietida,

281 og det prøver eg å vise til elevane mine, at det er viktig å opparbeide

282 konsentrasjonsemna, at ikkje alt kjem til å ha ein fengande overskrift, men det var

283 ikkje mykje fokus på litteratur. No tok eg berre nordisk på 60 poeng og så PPU og den

284 didaktikken var bar, men det var lite fokus på dette, men det var opne oppgåver så eg

285 valde å fokusere på litteratur når me skulle ha miniforedrag. Men det var lite fokus på

286 kva me burde velje og kvifor me vel som me gjer.

287 *Sakna du det?*

288 Kunne godt hatt meir om det, det hadde kanskje vore fint å vist litt meir om kva som

289 fungerer, no må eg leite litt meir etter det sjølv, s ja- det er rart at det ikkje var meir

290 fokus på det. Det var jo ein heil del fokus på skriving, men ikkje på lesing. Og me veit

291 jo at det finst funksjonelle analfabetar som kan orda, men ikkje forstår det som

292 står.

293 *Når du tek dei vala som du gjer kring Ibsen i klasserommet; du vel kanskje Et*

294 *dukkehjem, men droppar Gengangere. Kva er bakgrunnen til at du tek dei vala trur du?*

295 På ny er det sikkert det eg føler at eg er mest trygg på, og kanskje det eg trur dei har

296 letteke for å forstå, no kan det jo hende at eg eigentleg ikkje veit kva dei forstår, og

297 kanskje bør utfordre dei meir, og på ny vert det dette med tverrfaglegheit, kva kan eg

298 trekke frå andre fag for å gjera det relevant. Det er fleire ting; det eg føler at dei kjem

299 til å få mest ut av, og det med tverrfaglegheit og sikkert undervisst det eg tykkjer er

300 mest spanande. Burde sikkert tenkt endå meir over vala mine, sjølv om eg ikkje har

301 jobba lenge.

302 *Kjønn i klasserommet, har du oppleve at jenter er meir interessert enn gutar til dømes?*

303 Faktisk ikkje endå, fordi eg tykkjer at kjønn Ibsen sine stykke har veldig sterke roller,

304 nei, eg føler ikkje det er forskjell. Dei har ulike perspektiv opplever eg, gutane tenkjer

305 meir over ”kva for kone vil eg ha?” ”korleis oppfører eg meg mot jentene?” dei har

306 heldigvis ein litt annan innstilling enn det dei hadde før i tida, men samstundes så er

307 det fordommar som heng att som dei ser, me snakka litt om det ”heime hjå dykk, kven

308 gjer kva?” og då opplever eg meir refleksjon. Ein kan snakke om dagsaktuelle tema

309 ved å nytte litteratur, Ibsen er som ein potet; kan nyttast til mykje.

310 *Om du no skulle avslutte undervisning om Ibsen og realsimen, ville du gjeve karakterar*

311 *og eventuelt korleis?*

312 Det er vanskeleg, men då kan ein ha litterære diskusjonar, der ein snakkar om

313 innhald for å sjå og gje dei ein tekst ”kva har dei fått med seg” gjennom ein samtale, eg

314 er ikkje interessert i faktaprøver. Eg nyttar gjerne vurderingsskjema for munnleg

315 eksamen på den måten kan eg vise elevane kva eg forventar, du skal ikkje berre kunne,

316 du skal kunne bruke, samanlikne og reflektere.

Vedlegg 4.

Intervju med Lærer 4.

Gul markering = lærarens forhold til Ibsen

Lilla markering = lærarens meningar

Grøn markering = lærarens undervisning

1 *Du kan byrje å snakke om ditt forhold til Ibsen.*

2 Eg har lese mykje av han, har to hovudfag i Ibsen, ikkje fordi at eg då var sær
3 interessert, men fordi eg hadde ein rettleiar som var sær interessert, og då tenkte eg at
4 så lenge eg ikkje klarte å velje meg ein fornuftig forfattar, så var det greitt at rettleiaren
5 valde i alle fall. Så då jobba eg med Brand og Peer Gynt i eit par år og vart ganske opptatt
6 av han gjennom det. Har lest dei samla verka hans opp til fleire gonger og eg føler at eg
7 kjenner han som forfattar, det er ikkje det eg les når eg skal kose meg med ei bok, emn
8 eg har i alle fall vore igjennom det meste. Eg føler eg kan meir enn gjennomsnittet om
9 han, men det er jo klart at dei fleste lærarar jobbar med han og brukar tekstane hans
10 jamleg og er ekspertar på dei tekstane, medan eg har jo lest det meste av han og blander
11 gjerne tekstane, så av og til er det ikkje naudsyntvis ein fordel å kunne så mykje om
12 han. Altså når nokon elevar byrjar å snakke om ein tekst, sær når me diskuterer ein
13 ibsentekst som eg ikkje naudsyntvis har friskt i minne så er det fort gjort for meg å
14 blande inn andre tekstar om eg då ikkje hugsar kva som er kva, type karakterar og
15 liknande vert blanda. Dette er jo sjølvsagt ikkje eit stort problem, men det kan vere
16 utfordrande.

17 *Min master kjem til å omhandle Ibsen i det moderne klasserommet, og korleis han vert
18 framstilt i klasserommet. Så om du kan snakke litt om dette.*

19 På den plassen eg jobba seist, før denne skulen så hadde dei jo dramalinje, så der nytta
20 me mykje Ibsen, vertfall dei åra eg hadde dramaklasser. Med dramaklassene så var det
21 òg enklare å dra med klassen på Trøndelag teater, pengane sit lausare for å kunne gjera
22 slike ting. Me har vore igjennom Ibsen no i haust og der har eg gått meir tilbake til veldig
23 mykje meir tradisjonell undervisning. Me har rett og slett sett *Et dukkehjem* på skjerm i
24 år, og det oppfattet eg som sær tradisjonelt, eg veit at dei andre lærarane på huset har
25 lest tekstane, personleg tykkjer eg at det vert litt rart fordi at Ibsen skreiv ikkje dei fleste
26 skodespela sine med tanken på at dei skulle lesast, eller dei skulle òg lesast, men det er
27 jo skreive som eit skodespel, og eit skodespel skal ideelt sett sjåast på ein scene, og då
28 tenkjer eg at fjernsynsteateret er nærmare det du får att enn det du får i ein tekst som
29 du må bla i, så da har me sett 25 minuttar av stykket, stoppa opp, prata litt om det som
30 skjer, det er det du kan gjere positivt med filmmediet i staden for å ta dei med på teater
31 når du må sjå heile stykket og så må du snakke om det i timen etter, og så er du ferdig. *Et
32 dukkehjem* finst det ikkje nokon moderne oppsetjingar av ettersom eg veit, så då er
33 det Lisa Fjellstad og eg seier vel til elevane at filmen ikkje er fullt så gamal som læraren,
34 men det er så vidt. Men den fungerer greitt, det er jo ikkje ein film som verken elevar
35 eller norsklærarar vil sjå frivillig, men når du slepp å sjå heile filmen i eit langt jafs, så er
36 intrykket mitt at elevane har meningar og rekker opp handa og kommenterer
37 undervegs, eg prøvar å vere medviten på at dei sit med PC og tek notater, og då har eg
38 gjerne ein PowerPoint med nokre spørsmål til det me nett har sett, slik at dei er
39 medvitne på kva dei skal sjå etter, korleis ser personen ut når han kjem inn på scena og
40 kva utfordringar oppstår i møta, slik at dei må tenkje på det når dei ser det og så

41 diskuterer me etterpå fordi då har dei notatek og tankar å jobbe med. Og det gjer til at
42 det vert enklare å ha gode diskusjonar, og kanskje fører det med seg at dei fylgjer litt
43 betre med enn det dei ville gjort om spørsmåla kom etterpå. Dette tek fryktelig lang tid å
44 gå gjennom på denne måten, me nytta ei heil veke på dette, seks timar, så la eg inn ein
45 skrive dag på fire timar veka etter der dei mellom anna fekk *Et dukkehjem*. Det var to
46 oppgåver knytt til den, den eine var ein gamal oppgåve som tek utgangspunkt i Søren
47 Kirkegaard og krava hans om at du skal leve i løyndom, du skal vere deg sjølv og ikkje
48 spela nokon andre fordi då mistek du deg sjølv, eg trur aldri at Kirkegaard uttalte seg
49 slik, men det passar godt med Ibsens tekstar, det byr på refleksjon og det passar veldig
50 bra med Nora og korleis me møter ho i starten, så eg tenkjer at sjølv om Kirkegaard i
51 bestefall er litt unøyaktig så fungerte den godt opp mot Ibsen, og Ibsen var særst
52 interessert i filosofien til Kirkegaard så koplinga er reell, så den fungerte greitt, den
53 andre oppgåva var kopla opp mot boka til Ivo de Figueiredos skreiv, ein veldig
54 lettfattelig attforteljing av fem av Ibsens stykke. Mellom anna av *Et dukkehjem* der han
55 attfortel på eit veldig ungdommeleg språk. Me hadde ikkje jobba med denne teksten i
56 klasserommet og det var mykje tekst å føreholde seg til slik at dei fekk lest den før
57 skrive dagen, eg trur kanskje 1/3 av klassa gjorde det, så dei hadde ein del å koma med
58 på skrive dagen, men det er veldig mange moderne bilete i den boka, han stille spørsmål
59 som går ut på er lerkfuglen død, har kvinekampen tatt knekken på den kvinna som
60 spiller ein rolle og ikkje klarar å vere seg sjølv, og så syner han bilete av
61 glamourmodeller, halvnakne jenter frå rappartist videoar som står i bakgrunnen og skal
62 bli sett og ikkje hørt, og så er tanken at elevane skal sjå at det er det same som nora
63 spelte. Det fungerte relativt dårleg, mange elevane kasta seg på oppgåva, spørsmålet
64 gjekk ut på er Ibsen aktuell i dag nytt begge tekstane og kommenter dei, dei fleste
65 elevane nytta ikkje Ivo de Figueiredo i det heile, så det vart eit dårleg resultat, fordi dei
66 ikkje hadde lest teksten, dei diskuterte at Ibsen er aktuell i dag fordi i Saudi-Arabia er
67 ikkje kvinner likestillt, men det er dei Noreg, det er det motsette av det Figueiredo vil ha
68 fram, nokon hadde lest den og nytta den i oppgåva og dei lykkjes betre, men ikkje over
69 middels. Og det tek eg eit teikn på at oppgåva var mislukka, ettersom dette er ein flink
70 klasse. Men lærdommen min er at eg vil nytte denne teksten å ny, men då vil eg lese den
71 og nytte den i klassa, setje av ein dobbelttime å gå igjennom teksten og bileta og skrive
72 litt kring om det, og så presentert det som ei oppgåve på ein skriveøkt seinare.
73 Eg hadde ein pilotundersøking før eg byrja å intervjuje på facebook, og eg stilte seks
74 spørsmål, der det eine var "kva for skodespel hugsar du best i frå din tid på skulen" og
75 veldig mange svarte *Et dukkehjem*. Og du nytta *Et dukkehjem* sjølv no, er det nokon grunn
76 til at du valde det stykket?
77 Den fungerer. Hovudgrunnen til at eg nytta den var at eg ikkje ville lese teksten, eg ville
78 sjå teksten, og eg har hittil ikkje funne ei einaste filmatisering av Ibsen som fungerer,
79 den fungerer delvis med litt hjelp og pausar undervegs, andre moderniseringar der ting
80 ikkje skjer på ein scene eller er typisk fjernsynsteater dei vert så modernisera at dei vert
81 vanskeleg å halde seg til som Ibsen, eg vil gjerne at dei skal møte den Ibsen som faktisk
82 fantes på 1870- 80- og 90-talet og ikkje den Ibsen som nokon diktek opp no i heilt
83 moderniserte versjonar. Eg har sett fleire scene oppsetjingar som fungerer godt og som
84 er modernisera, men så vidt eg veit så er ikkje dei filmatisera, Trøndelag teater hadde
85 ein som var veldig bra og som eg sikkert kunne tenkt meg å nytta *Når vi døde vågner*,
86 det er jo kjempe moderne med dette spegle som dei nytta, men elles så er teksten heilt
87 likeins som eg fekk intrykk av, det er ein mobiltelefon på scenen på eit eller anna
88 tidspunkt som syner at handlinga er i dag, men den er så lik med det gamle at det som
89 var på 1800-talet òg er likeins no, så det tykkjer eg var spanande med den. Trøndelag
90 teater sat òg opp *Peer Gynt* for ikkje så veldig lenge sidan, super modernisera, han var
91 backpacker på 70-talet, lite att av originalteksten, det som var att kom i ein heilt annan
92 rekkefølge, eg tenkjer jo at det hadde vore spanande å laga eit opplegg med elevane på
93 det, men då villa eg ha lest originalteksten i tillegg, og då hadde det jo gått eit halvår. Og
94 så har NRK laga nokon filmversjonar av ein fem-seks stykk, men eg har ikkje sett dei

95 fordi eg har høyrte at dei ikkje fungerer, filmatisera ein Folkefiende og fire andre etter
96 2000-talet, filmatisera som spelefilm og ikkje teater, flytta fram til vår tid, men
97 samstundes handlinga lagt til det miljøfientlege badet, men i og med at eg ikkje har sett
98 dei så vert dei ikkje aktuelle. Eg har ikkje lyst å gå tilbake å lese tekstane.
99 *Kva er grunnen til det? Er det fordi du tenkjer det vert litt turt?*
100 Litt det, og litt fordi at eg trur at elevane ikkje ville likt det, eg trur du skal vere eldre
101 enn 17-18 år og du skal gå til det litt meir frivillig før det skal funke å sitje i eit klasserom
102 å høyre ein Lærer lese stykket og så snakke om skodespelet, eg veit ikkje, eg veit at det er
103 fem klasser studiespesialiserande og påbygg som skal gjennom det same kurset og eg
104 veit at alle dei andre lærarane har lest Ibsen, medan eg ikkje ville vere med på det, og eg
105 spurde kvifor dei gjorde det og då sa dei at det hadde no alltid vore slik, det hadde vore
106 tradisjon for å vere slik, eg tykte det verka litt umedviten. No får du det sjølvsagt
107 fortelje att frå meg, slik som eg opplevde det, dei ville jo sjølvsagt hatt lengre grunnar i
108 eit intervju dei òg sjølvsagt, eg tenkjer at det tek veldig mykje tid å lese gjennom heile
109 teksten.
110 *Men om du no skulle nytta tekst, hadde det vore enklare å nytta utdrag enn heile boka?*
111 Kanskje, men for to år sidan underviste eg i Ibsen og då nytta eg òg Et dukkehjem, eg har
112 hatt pause frå den, men så har den kome tilbake, då såg me litt, eg viste, eg leste eit
113 utdrag, opningsscena, og så såg me det same utdraget frå filmen, ca 20 minutt, fram til det
114 ringer på fyrste gongen og dei får det fyrste besøket, og så snakka me litt om korleis
115 forholdet mellom desse personane er og korleis elevane opplever forholdet mellom
116 desse menneska, og dei var sær opptatt av at folk ikkje var slik, og så snakka me om kva
117 som skjer når det banker på døra, jo det vert avslørt ein løyndom frå fortida, og dette
118 endar i eit oppgjær mellom mann og kone, og så viste eg dei avslutninga på 20 minuttar.
119 Då rakk me igjennom alt på litt over ein dobbelttime. Me kom igjennom Ibsen fort, og
120 elevane rakk ikkje å bli lei av han, og det er eit mål i seg sjølv. Så eg tykte det gjekk greitt,
121 kvifor eg ikkje gjorde det likeins i år, kanskje fordi dei andre klassene faktisk skulle lese,
122 bruke lengre tid på det, og då følte vel eg at som den nye læraren i kollegiet at det var ille
123 nok at eg ikkje skulle lese, hoppe over 80% av teksten, men det kan godt hende at eg går
124 tilbake til dette neste år, det var derfor det vart til at me stoppa filmen kvar 25 minutt og
125 stilte dei spørsmål og gav dei oppgåver, fordi eg ville ikkje gå tilbake til det eg gjorde for
126 10 år sidan, der eg spelte av heile filmen og deretter snakka om den, eg tykte ikkje det
127 heller var optimalt.
128 *Når du finn fram eit skodespel som de skal gå igjennom i klasserommet, kva tenkjer du då,*
129 *kva er viktig for deg, er elevane i frontallappen når du planlegg?*
130 Det må snakke til dei, det må vere relevant for dei, ein må ta omsut i utval, du vil
131 presentere litteraturhistoria på ein måte som gjer at dei klarar seg til eksamen og får
132 denne kulturoppføringa, at dei vert danna folk som har lært det dei skal kunne om
133 gamal historie og alt som er relevant, man samstundes må det jo vere tekstar som gjer til
134 at dei får lyst til å lese og sjå skodespel seinare òg, ikkje berre Ibsen det gjeld uansett
135 periode, når me jobbar med barokken, det finst berre salmedikt frå denne tida, det
136 finst ikkje noko som fungerer, og då må ein gjera eit val og nytte ein tekst som
137 fungerer minst dårleg, og at det berre vert med den teksten, og så får ein finne tak i noko
138 som kan representere barokken frå utlandet, slik at ein ikkje knekker leselysta deira
139 tidlig, slik prøvar eg å tenkje med all litteratur eg vel, men det er utfordrande med den
140 gamle litteraturen og finne noko som snakkar til elevane, men i alle fall finne noko som
141 dei ikkje melder seg ut av, som ikkje er for teit, for irrelevant, og gjennom Figueiredo så
142 klarer eg jo å vise elevane at dette definitivt er relevant, det handlar om korleis dei er
143 og kva dei gjer, så den teksten går det ann å kople dei på. Men eg har lest *En folkefiende*
144 fleire gonger med elevane, og der er det enkelt å diskutere miljøvern politikkk anno i
145 dag, kva for omsut skal me ta miljø i forhold til økonomi og slik, det er jo veldig relevant,
146 demokratiforståing, spørsmålet om det er han som eigentleg veit alt og kjenner saken
147 best som skal avgjere, eller den generelle hopen av menneske som ikkje har peiling, men
148 som er fleirtalet, der er det enkelt å få til ein kopling som kan vere med på å sjå ting som

149 er relevant, det kan godt vere det det er den teksten eg villa nytta om eg skulle vald ein
 150 annan ein. Eg har jobba med *Vildanden*, litt vanskelegare og gjera den aktuell for ein
 151 gjennomsnitts 18 åring, det hadde gått greitt men ikkje meire enn det. Eg har nytta *Peer*
 152 *Gynt* då og i filmverson av NRK, forferdelig verson, Per Ottek Haga, den fylgjer teksten
 153 100% heile vegen, dei snakkar nøyaktig som det er, men dei prøvar å ta vekk
 154 diktjensla, slik at dei ikkje snakkar rytme, og det kjennes berre veldig feil, når du høyrer
 155 at det kunna vorten sagt lett og ledig, og så er den jo i og me at den har tatt med alt, dei
 156 har fjerna noko, elles så hadde den jo vara i vekeavis, men likevel vert den så lang, dei
 157 fyrste 3 aktene er 3 skuletimar, og då treng du fire skule timar til for dei fire seiste, og
 158 det er utan pause omtrent. Eg er ikkje 100% sikker på tidseininga, men den er lang og
 159 eg slo vel den i frå meg etter ein time, eg var glad i *Peer Gynt*, men mindre glad i *Peer*
 160 *Gynt* sjølv òg etterpå, så då har det ikkje fungert. Eller så er det vel ingen av andre
 161 tekstar eg kan koma på at eg ville nytta heller, fordi at eg ikkje ser korleis eg skulle klart
 162 å nytta dei. Eg likar jo *Rosmerholm* godt, men det er sikkert fordi det er den eg har
 163 friskast i hovudet, men eg klarar ikkje å sjå korleis eg skulle klart å gjort den relevant for
 164 elevane, og det same gjeld jo for *Når vi døde vågner*, den er jo veldig relevant for den
 165 som er ferdig med førtiårskrisa og har tenkt igjennom meininga med livet og kva det vil
 166 seie å vere eldre enn du likar å vere, medan du samstundes prøvar å tvihald deg til
 167 ungdomskjelda på eit eller anna vis, men elevane er ikkje der, så om eg kom med dei
 168 greiene så ville dei tykkje at eg er berre teit, så det har veldig lite for seg dei tekstane der,
 169 det er mogeleg at det plutsleg kjem ein lys ide og eg oppdagar at ”den teksten kan eg jo
 170 nytte på den eller den måten” men eg trur i så fall at det ville vore å nytta nokre element
 171 av teksten, at eg ikkje kjem til å lese noko, så håpar eg det kjem ein god innspeling av *En*
 172 *folkefiende* som faktisk er tro mot originalen og som fungerer det kunne vore greitt, men
 173 eg trur ikkje det er ein kinosuksess.
 174 *Du har jo nytta skule, eg stod i inngangen her og opplevde at det var mykje meir*
 175 *multikulturellt miljø verka det til, har du tenkt noko på dette? Korleis skal du presentere*
 176 *Ibsen i eit multikulturellt klasserom?*
 177 Eg har ikkje tenkt så mykje på det, i og med at det er så mange framandkulturelle her
 178 som det er, og mange av dei har relativt kort butid slik at dei elevane har stort sett fått
 179 eigne norskklasser, me er så mange at me kan ha norsk som andrespråkskurs og me er
 180 så mange at me har raa til det, så då vert ikkje problemstillinga relevant for min
 181 undervisning, men ho som undersyner denne klassa, dei har same pensum, men slepp
 182 nynorsk, ho sitt ved sidan av meg, så eg veit at ho jobba med *Et dukkehjem* og at elevane
 183 likte den teksten veldig godt, og at dei kopla seg tett på den grunna kvinnekampen og på
 184 grunn av det med kjønn og kjønnsproblematikk er meir relevant når du har budd i eit
 185 land, særst dei som kjem frå ein streng muslimsk kultur, og kjem hit og har med seg
 186 hidjaben og skal fungere i eit norsk samfunn og etterkvart byrjar å ta av seg slike ting og
 187 får eit medvitent forhold til det når deira føresette ynskjer at dei skal ha det på seg, så
 188 der er særst *Et dukkehjem* relevant.
 189 *Vil du seie at norske elevar kan lære av dette?*
 190 Ut frå det min kollega fortalde frå den undervisinga så meiner eg det, og ho fortalde at
 191 fleire av elevane hadde vorten glad i teksten og hadde aldri lest litteratur som dei tykte
 192 var så spanande nokon sinne, om det var den generelle oppfatninga i klassa eller dei
 193 skuleflinke som sa det, det veit eg ikkje, men det var ingen av mine norske elevar som sa
 194 dette til meg, så eg trur at akkurat den delen av forfatterskapet til Ibsen trur eg er enkel
 195 å selje, andre Ibsentekstar trur eg at du ville hatt større problem med å selje grunna eit
 196 gammalt språk og at tematikken ikkje treff dei midt i hjartet, i rettferdas namn, alle
 197 elevane eg veit har sagt det kom frå muslimsk bakgrunn, og mehar feire kulturar enn det
 198 her, og alle var jenter. Så det tekker berre ei lita gruppa av dei multikulturelle.
 199 *Det treff nokon då.*
 200 Ja, det treff nokon og det syner at noko av det norsksate me kanskje har når det gjeld
 201 litteraturhistorie er likevel meir egna til å treffe ei utanlands gruppe enn våre eigne,
 202 intrykket mitt var i alle fall det at det fungerte. Korleis det hadde fungert om eg skulle ha

203 hatt dei fem elevane i min gruppe og ikkje tatt like mykje omsut til deira
204 leseferdigheitek, fordi eg har dyktige norske elevar som ikkje ynskjer å nytte lengre tid
205 på noko fordi då har dei forstått det og dei vil gå vidare til noko anna, det er ikkje sikkert
206 at det hadde fungert like bra då.

207 *Når me fyrst er inne på det, kjønn, opplever du nokon forskjell i interesse, har du oppleve at*
208 *eit stykke har appellert meir til det kjønnet enn det kjønnet?*

209 Nei, **det har eg vel eigentleg ikkje**, det er jo ein generell forskjell på at jenter klarer seg
210 betre i skuleverket generelt, dei er flinkare til å tilpasse seg, altså moderne undervisning,
211 er betre tilrettelagt for korleis jenter fungerer enn gutar, trur eg, det er forskning som kan
212 tyde på det. Men intrykket mitt er i alle fall det at dei flinke gutane er mykje opp med
213 handa og slik, og stiller like mykje spørsmål og kommenterer i forhold til karakteren
214 Nora som både jentene og gutane tykkjer er teit, og etterkvart lever dei seg like godt
215 inn i det som skjer med ho, altså dette med kjensla av å ikkje bli respektert for den duer,
216 måtte stå for noko anna enn det du er, det er jo ikkje noko forskjell frå ein unggut enn
217 for ei ungjente, så eg trur ikkje at eg i andre stykke har sett nokon kjønnsforskjell, ut
218 over kanskje det at jenter generelt jobbar ein del meir med skulen og difor klarar seg
219 betre, men eg trur ikkje det har noko med Ibsen å gjere.

220 *Når du undersyner i Ibsens liv og verke, kva er mest utfordrande?*

221 **At det er gamalt, altså det hadde vore enklare å jobba med norskfaget** om du berre kunne
222 **jobba med tekstar skrivne i elevanes levetid**, alternativt plukka fritt klassikarar som du
223 veit fungerer, det går fint ann å trekke inn *Frankenstein* fordi det er ei historie som
224 fungerer, men elles så er det litt vanskelegare å koma seg gjennom litteratur frå denne
225 tida og det gjeld jo Ibsen òg, om du skal **lesa i originaltekst så er det eit framandt språk**,
226 som kan vere tungt og lesa, og om du les det i moderne versjonar så er det likevel ikkje i
227 dag og det kan vere ei utfordring, men elles så har eg intrykk av at det ikkje er noko
228 vanskelegare å hekte elevane på Ibsen enn på andre ting. Og dei fleste elevane finn seg jo
229 i at pensum er pensum, dei les ikkje mykje heime av tekstane, og det gjer jo at det er 20
230 elevar i klasserommet som ikkje les heime og det fører jo til at det vert håpløst å
231 snakke om ein tekst som dei skal ha lest heime, og då må du nesten gjere dette på skulen
232 og då tek det ganske lang tid.

233 *Etter at den kanotanken i læreplanen forsvann, kan Ibsen droppast? Treng me han?*

234 **Me treng han!** Eg føler det vil **verte rart å la elevar gå ut av vidaregåande skule utan å ha**
235 **høyrte om han** og jobba med han, men eg trur eg kunne ikkje latt vere å lest ein heil Ibsen
236 tekst i den gamle læreplanen, for der stod det vel at ein skal lese eller sjå ein dramatekst
237 av han, og det har eg droppa no, og det tykkjer eg har fungera, og **eg trur jo at dei**
238 **elevane som slapp å sjå heile *Et dukkehjem* lærte like mykje**, så slik sett så er **eg jo glad**
239 **for at me ikkje tren gå lese alt**. Eg trur me har kome langt ved at me kan sjå mange av
240 tekstane, det **gjev òg oss meir tid til å snakke meir om litteraturhistorie** og dra inn fleire
241 tekstar, og det trur eg òg er særst positivt, men eg er glad at den kanon forsvann og så
242 håper eg at **ingen nytter den og hopper over heile realismen og seier at Ibsen ikkje**
243 **fantes**, men eg trur jo ikkje at det er nokon som har samvit til det, men eg veit ikkje, eg
244 trur ikkje du kunna vorten tatt på det, eg trur nok **eg som sensor hadde vore overraska**
245 **om eg hadde kome ein stad og stilt spørsmål om Ibsen og fått til svar at "nei, han har vi**
246 **ikkje jobba med,"** eg trur nok at **eg villa insistere på at me skulle snakke om han på**
247 eksamen sjølv om, om det hadde vore lov til å stille spørsmål om kva dei visste om han,
248 fordi at **han er ein del av litteraturhistoria**, men det ville vore rart om elevane ikkje
249 kunna kome med døme frå tekstane hans, og berre skulle basera seg på omtale. Men det
250 kan godt hende at det er ein norsklærer om 15-20 år som ville sagt at det var kjempe
251 bra.

252 *Eit seiste spørsmål, nyttar du anekdoter av Ibsen i undervisninga?*

253 Nei, eg trur ikkje det, ikkje som eg kjem på her og no, eg veit at når me såg *Peer Gynt* så
254 hadde me ein diskusjon som gjekk på liknande tema, fordi elevane kjende att så mange
255 sitat og så vert dei oppatt av at "var det Ibsen og var det Ibsen" og så er det litt dumt å
256 drepe dei etterpå å fortelje dei at ja, men Ibsen har stelt det sjølv, den tekstene er jo ein

257 enorm sitatbank, og den var jo det då den vart skriven, så der var det i alle fall slik at
258 elevane fekk ei oppleving av at dei kjende att ting som dei ikkje ante vart Ibsen.
259 *Men det er vel noko med det å vise at Ibsen var ein mann, skodespela er ikkje*
260 *guddommeleg.*
261 Eller så fortel eg elevane når me les *Et dukkehjem* at japanarane, eg seier i alle fall at dei
262 nyttar ”noraismen” som namn på kvinnekamp generelt, og det er kopla på ein anekdote.
263 *Noko som kan trigge ein interesse?*
264 Men eller så kjem eg ikkje på noko slik, men eg skulle gjerne hatt ein idébank på dette, eg
265 ser at dette kunna fungert i eit klasserom.

Refleksjonar kring didaktisk relevans

Denne oppgåva tar for seg Ibsen sin litterære plass i norskfaget. Eg har via heile mi oppgåve kring legitimering av Ibsen sin relevans og plass i undervising. Eg har grunngjeve dette ved å nytte didaktiske og pedagogiske teoretikarar, samt fire lærarar. Det har synt seg at Ibsen framleis har ein sentral plass i undervisinga, ikkje berre som ein forfattar som skal nyttast i gjennomgåing av litteraturhistorie, men òg som ein dannelsesverdige forfattar. Eg har satt Ibsen i lys av *Den generelle delen av læreplanen*, samt *Kompetansemål* og ser at han er fruktbar å nytte på mange områder, noko som eg går grundigare inn på i sjølve oppgåva.

Elevane si samtid er prega av eit tekstvelde. Lærarane som vart intervjuja sa sjølve at dei ynskte å vere ein motbør til den ”lettfordøyelege” tekstverda som elevane er ein del av. Lærarane ynskte å presentere tekstar som elevane ikkje nødvendigvis har tilgang på sjølve, for å på den måten gje elevane reisskap som kan hjelpe dei til å forstå kulturelle- og historiske referansar. Samstundes ser eg det som fruktbart å nemne at Ibsen sine drama vart sett på som viktige fordi dei har ein universell verdi; tema som vert tatt opp i han sine stykke frå 1800-tallet har framleis noko å seie for oss i dag. Kampar som vart kjempa på 1800-tallet er kampar som på mange måtar endå ikkje er vunne. Ibsen kan vere med på å gje elevane moglegheit til å sjå negative strøimmingar og strukturar i si samtid, og dimed gje dei mot til å forsøkje å endre desse.

Denne oppgåva har hatt som mål å grunngje Ibsen sin plass i skulen, eg har grunngjeve han sin plass både ved å nytte didaktiske og pedagogiske argument, samstundes har eg satt læraren sin samfunnsoppdrag opp mot Ibsen sin nytteverdi. Ibsen har ein universell verdi, noko som gjer han udødeleg på mange vis. Korleis lærarane vel å legitimere Ibsen og syne han fram for elevane er som det kjem fram eit personleg anleggjande, men ein ting er sikkert; litteraturen som skal presenterast i klasserommet må verke meiningsfull for elevane. Som det kjem fram, så er det viktig at læraren heile tida har elevane i fokus – fenger det ikkje elevane, gjev læringa ingen motivasjon, og då vert det vanskelegare å lære seg det som vert undervist om. Difor må Ibsen heile tida gjerast relevant, læraren bør så ofte det let seg gjere trekkje linjer frå dramaets skrivne tid til i dag.