



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Henrik Ibsen i et lærebokperspektiv

En komparativ lærebokanalyse av lærebøker i norsk på videregående skole

Andreas Bræck Karlsen

Masteroppgave i nordisk litteratur ved lektorutdanningen trinn 8-13, NOR-3983, mai 2021

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn og problemstilling.....	1
1.1	Ibsens aktualitet i dag	2
1.2	Materialet.....	3
1.3	Oppgavens avgrensninger.....	5
1.4	Oppgavens oppbygning	6
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Lærebok som sjanger.....	10
2.2	Læreplaner	11
2.2.1	Historisk utvikling.....	12
2.2.2	Fagfornyelsen og begrepsavklaring	14
2.2.3	Kompetansemål.....	15
2.2.4	Kjerneelement	16
2.3	Oppgavens teoretiske fundament.....	17
3	Analyse av lærebøkene.....	21
3.1	Norsk litteraturhistorie for gymnasiet (1925).....	21
3.1.1	Historisk positivisme.....	21
3.1.2	Den historiske-biografiske metoden.....	21
3.1.3	Herman Ruge (1883- 1976).....	22
3.1.4	Normalplanen 1939	22
3.1.5	Komposisjon.....	23
3.1.6	Karakteren Ibsen	23
3.1.7	Det tredje riket.....	24
3.1.8	Overflatekunnskap	25
3.1.9	Kontekstskunnskap.....	26
3.2	Norsk litteraturhistorie for gymnaset (1972).....	27

3.2.1	Nykritikken.....	28
3.2.2	«Historisk positivisme under avvikling».....	29
3.2.3	Johs A. Dale	30
3.2.4	Komposisjon.....	30
3.2.5	Karakteren Ibsen	30
3.2.6	En vanskelig barndom.....	31
3.2.7	Politikk og skandinavisk romanse.....	32
3.2.8	Gengangere og kontekstkunnskap.....	33
3.3	<i>Ord i tid</i> (1982a).....	34
3.3.1	M74 og læreplan for videregående (1976).....	34
3.3.2	Utvidet tekstbegrep og samfunnsutvikling.....	34
3.3.3	Modernistisk paradigme eller nykritikk?	35
3.3.4	Komposisjon.....	36
3.3.5	Tekstsamling	37
3.3.6	Forfatterportrett og karakteren Ibsen.....	38
3.3.7	Kvinnekampen hos Ibsen	40
3.3.8	Litteratursosiologisk kontekstkunnskap.....	41
3.4	<i>Grip teksten</i> (2016a)	42
3.4.1	Kunnskapsløftet (2006)	42
3.4.2	Postmoderne paradigme	42
3.4.3	Komposisjon.....	43
3.4.4	Forfatterportrett	44
3.4.5	<i>Et dukkehjem</i> og <i>Gengangere</i>	45
3.4.6	Overflatekunnskap til dybdekunnskap	49
3.4.7	«Didaktisk motivert».....	49
4	Diskusjon av lærebøkene	51

4.1	En vanskelig barndom	51
4.2	«Ibsen, på toppen av vår kanon»	52
4.3	Politisk Ibsen	53
4.4	Kvinnekampen – et resultat av samfunnsendringer.....	54
4.5	<i>Gengangere</i> – en historisk lærebokutvikling.....	56
4.6	Det moderne drama – ulike innfallsvinkler	58
4.7	Kontekstkunnskap og fragmentert framstilling	59
5	Avslutning	63
5.1	Grunn til bekymring for Ibsen i skolen?.....	63
5.2	Refleksjon og veien videre	65
	Referanseliste	67

Forord

Får å åpne denne reisen vil jeg sitere noen velvalgte ord av Doktor Thomas Stockmann:

«Saken er den, ser I, at den sterkeste mann i verden, det er han som står mest alene» (Ibsen, 2014, 101). Dette siste halvåret har jeg stått side om side med masteroppgaven, men på mitt sterkeste har jeg aldri stått alene.

Jeg vil gi en stor takk til min gode veileder Henrik Johnsson. Jeg husker vi begynte å snakke om dette prosjektet for to år siden, og det er utrolig flott å se det realisert. Takk for dine gode tilbakemeldinger og dine oppløftende ord gjennom hele prosessen.

Denne masteroppgaven markerer slutten på lektorutdanningen. Jeg vil rette en takk til medstudentene på masterkontoret som har bidratt til at masterskrivingen ble en fantastisk tid. Til Kristine, min studentmamma - jeg er evig takknemlig for disse fem årene der vi har støttet hverandre opp i utfordrende og gode stunder. Du har vært en stor klippe for meg gjennom hele utdanningen.

Takk til min familie som kom med nødforsyninger i skrivingens mest intense periode. Det setter jeg stor pris på.

Til slutt - en stor takk til min kjæreste som har stått ved min side. Takk for korrekturlesing, gode råd og kloke tanker gjennom hele masterskrivingen. Nå begynner et nytt kapittel i livet.

Andreas Bræck Karlsen.

Tromsø, 18.05.2021.

1 Bakgrunn og problemstilling

Når en skal formidle Henrik Ibsen til flere mangfoldige VG3-elever, kan utfordringene være mange. Ikke bare skal læreren ha fagkunnskaper om Ibsen, dramaene og analyse av tekst, men læreren skal også ha en pedagogisk tilnærming som både treffer og motiverer elevene (Bentzen, 2016). Henrik Ibsen troner på toppen av Norges litterære kanon (Hoel, 2010, 7), og er en stor del av litteraturforvaltningen i skolen. Gjennom flere litteraturstudier på lektorutdanningen ved UiT, har jeg forstått at Ibsenforskningen er både stort og nyansert. Dermed ble jeg nysgjerrig på hva skolen formidler av Ibsen sitt liv og hans verk. For en elev på videregående kan det være vanskelig å definere hva som er viktig med Henrik Ibsen. Her skal læreboken eller norskboken være et essensielt hjelpemiddel både for lærer og for elevene. Viktige faktorer en bør ta hensyn til vil eksempelvis være hvilken informasjon lærebøkene formidler om Ibsen.

Ideen og motivasjonen for å skrive om dette temaet kom da jeg leste «Hamsunproblemet i skolens norskbøker 1945-1970» (2018) av John Brumo. Han framstiller Hamsun sitt forfatterskap som et pedagogisk problem, med tanke på Hamsuns sympati for nazisme. Brumo stiller spørsmål om hvordan Hamsun blir framstilt i lærebøker i perioden 1945-1970 og angriper det pedagogiske problemet ved å se på framstillingen av Hamsun i lærebøkene (Brumo, 2018). Henrik Ibsen har aldri blitt framstilt som et konkret problem i norskfaget, men forfatteren er en del av en norskfaglig debatt. Debatten handler om Ibsen skal nevnes ved navn i læreplanen.¹ Det er vanskelig å si hvordan Ibsen blir framstilt i klasserommet helt konkret, og hvilket fagstoff elevene lærer om forfatteren og hans verk. Anne Marie Rekdal var førsteamanuensis i norsk ved høyskolen i Volda. Hun har uttrykt bekymring for forvaltningen av Ibsen i skolen (Rekdal, 2010, 201). Jeg vil utforske hvordan en av Norges store forfattere blir framstilt i ulike lærebøker gjennom historien. Samtidig vil jeg gi noen pekepunkter på hvordan veien videre går når *Fagfornyelsen* på VG3 innføres høsten 2022. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling: *Hvordan er Henrik Ibsen framstilt i lærebøker for videregående skole, og hvordan kan analysene av disse framstillingene bidra til Fagfornyelsen?*

¹ Se delkapittel 1.3 for debatten om Ibsen i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I denne masteroppgaven skal jeg gjøre en komparativ lærebokanalyse av fire lærebøker med vekt på hvordan Henrik Ibsen blir framstilt. For å sammenligne lærebøkene skal jeg gjøre en nærlesning av dem. Det er også nødvendig å gjøre en kontekstualiserende lesning av lærebøkene på grunn av utviklingen av læreplanene. Da vil jeg se på hvordan læreplanene påvirker framstillingen av Ibsen, og spesielt i dagens lærebok.

Det er vanskelig å si noe nytt om Henrik Ibsen. Anne Marie Rekdal har skrevet boken *Skolens gjenganger – et blikk på Ibsen* (2004) og boken skal være en brobygger mellom det akademiske forskningsområdet og skolens formidling av Ibsen. Hun skriver gjennomgående analyser av dramaer av Ibsen som norsklærere kan bruke i undervisningen om Ibsen. Denne oppgaven skal være et bidrag til norsklærere som bruker Ibsen i norskfaget. Masteroppgaven skal gi verktøy til hvordan en kan forstå framstillinger av Ibsen fra tidligere lærebøker og nåværende læreverk. Jeg vil ikke trekke inn forskning av Ibsen, da det ikke blir relevant for denne oppgaven. Oppgaven vil holde fokus i og rundt framstillingen av Ibsen i skolen. Det er skrevet lite om dette temaet i henhold til Fagfornyelsen. Her vil oppgaven reflektere over en fremtidig utvikling av Ibsen i lærebøker. Dette vil være et bidrag til nåværende og kommende norsklærere til å forstå framstillingen av Ibsen, også gjennom en historisk utvikling.

1.1 Ibsens aktualitet i dag

For å besvare problemstilling er det viktig å knytte Ibsen opp til aktualiteten i dagens norskfag og læreplan. En sentral diskusjon er litteraturens plass i norskfaget og Ibsens plass i litteraturundervisning. Dette gir lærere en innføring i hvordan utviklingen til framstillingen av Ibsen ser ut i dag, og debatten gir et utgangspunkt for analysene som kommer.

I tråd med lanseringen av *Kunnskapsløftet* fra 2006 skrev Finn Stenstad en kronikk i Aftenposten «Ibsen, hvem er det?» (2006). Han kritiserte læreplanene i norsk for å ikke nevne noen klassiske litteraturforfattere ved navn. Henrik Ibsen er den sentrale skikkelsen i kronikken, og Stenstad mener læreplanen begraver forfatteren ved å dytte han ut av læreplanene. Han mener at en litteraturarv uten navn er et tegn på feighet (Stenstad, 2011). Læreplanen gir ansvaret til lærerne for å videreføre de store litteraturnavnene (Stenstad, 2011). Datidens kunnskapsminister Øyvind Djupedal påpeker, i sin kronikk «Henrik Ibsen og norskplanene» (2006), at læreplanen fremmer kompetansemål som skal legge føringer for norsklærerne, heller enn å diktere fagstoff eller bestemme hvilke arbeidsmetoder lærerne skal bruke (Djupedal, 2011). Djupedal mener også det er unngåelig å undervise i litteratur og ikke gå inn på store forfatternavn som Henrik Ibsen (Djupedal, 2011). Andreas G. Lombnæs,

professor i nordisk litteratur ved Universitetet i Agder, svarer Stenstad i sin egen kronikk «Ibsen er død, leve litteraturen» (2006). Han mener at forfatterprofiler ikke er avgjørende i undervisningen, men at leseropplevelsen til elevene har en stor verdi. Ibsen og andre forfattere blir ikke ubetydelig, men at elever må kunne stille spørsmål om tekster i sin egen samtid før de kan stille spørsmål om litterære klassikere (Lombnæs, 2011). Med andre ord må elevene utvikle en tekstkyndighet som gir dem evnen til å være kritiske til tekster i sin egen samtid, for å forstå Ibsen. Ut ifra dette kan en tolke at Ibsen og litteraturklassikere skal komme i andre rekke, og dermed ikke er like aktuelle i dagens skole. Ifølge den norske legen og forfatteren Bushra Ishaq (2011) mener lærere at det er uforsvarlig å ikke ta med Ibsen i norskundervisningen. Hun poengterer at lærebøkene er et læringsmiddel som ikke har glemt Ibsen (Ishaq, 2011). Ane Hoel (2010) skriver at «Da kan det være betimelig å minne om at Henrik Ibsen ikke bare toppe vår egen kanon, men han er kanonisert i de fleste land i verden» (Hoel, 2010, 7). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at Ibsen fortsatt er betraktet som aktuell i skolen, også i dag. En annen faktor er hvor mye Ibsen blir brukt av norsklærere.

Silje Marie Bentzen, leder i Pedagogstudentene, mener at lærere i dag må ha en bred pedagogisk kompetanse for å undervise Ibsen i klasserommet. Det er ikke nok med kompetanse i norskfaget, lærere må også tilegne seg pedagogisk kompetanse for å kunne formidle Ibsen på en god måte. Pedagogisk kompetanse, didaktikk og Ibsen går hand i hand (Bentzen, 2016). Med Ibsen sitt navn borte fra læreplanene, er det vanskelig å vite om lærere bruker forfatterprofilen i undervisning. Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas skriver i sin artikkel, «Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærere?» (2019), at Henrik Ibsen i stor grad fortsatt er en del av undervisningen når elever skal lese drama. Denne studien er ikke en landsdekkende undersøkelse, men Skaug og Blikstad-Balas påpeker at den viser tendenser i klasserommet over hvilke tekster norsklærere velger (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, 97). Resultatet i studien viser at Ibsen troner på toppen når elevene skal lese hele verk, og da er det ikke bare et verk, men flere verk som blir nevnt. Skaug og Blikstad-Balas påpeker at det ikke er grunn til bekymring for litteraturklassikere, og norsklærere ser ut til å velge ut ifra en felles referanseramme (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 101). Med dette kan en argumentere for at Ibsen fortsatt er populær blant lærere og dermed også aktuell i skolen.

1.2 Materialet

Rekdal (2010) valgte én lærebok som representerte en tidsperiode, og jeg velger også dette utgangspunktet. I arbeidet med problemstillingen har jeg valgt ut fire lærebøker som har vært

brukt i det 20. århundre og fortsatt brukes i dag. For å begrense materialet har jeg valgt lærebøker brukt i den videregående opplæringen, og dagens VG3. Selv om det er fire bøker, skal lærebøkene fungerer som ankerpunkter i materialet. Lærebøkene representerer også tidskonteksten Ibsen blir fremstilt i.

De fire lærebøkene jeg har valgt tilhører hver sin tidsepoke. Læreboken jeg har valgt til å representere dagens norskfag på VG3-nivå er *Grip teksten* (2016a) Den er skrevet av Arne Engelstad, Arne Torp, Berit Helene Dahl, Zandjani, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Ingelin Engelstad og Ivar Jemtun.. Denne læreboken er fortsatt aktiv i videregående opplæring på VG3. For 1970 -og 80-tallet valgte jeg lærebøkene *Ord i tid 1* (1982c) og *Ord i tid 2* (1981a/1986), skrevet av Kåre Folkedal, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase, er en litteraturantologi. *Ord i tid 1* omfatter litteratur fra 1900- til i dag, mens *Ord i tid 2* er basert på litteratur fra norrøn tid til ca. 1900. Denne lærebokpakken representerte den daværende læreplanen for den videregående skole som kom i 1976² og dette materialet kan tilby andre funn i sammenheng med læreplanen i 1976. *Litteraturhistorie for gymnaset* (1962)³ er skrevet av Johs A. Dale, og denne boken representerer Normalplanen (1939). *Litteratur historie for gymnasiet* (1925), av Herman Ruge er den eldste læreboken jeg har valgt ut, og blir den nærmest Ibsens egen samtid. Den ble gitt ut av J.W. Cappelens forlag. Både Ruge og Dale er litteraturhistoriebøker som er skrevet for gymnaset som tilsvarer videregående opplæring. Alle disse lærebøkene hadde en læreplan å forholde seg til.

For å besvare problemstillingen er det relevant å trekke inn de ulike læreplanene som lærebøkene er skrevet under. *Normalplanen, Læreplanen for videregående opplæring* (1976), *Kunnskapsløftet* (2006)⁴ og *Fagfornyelsen* (2019)⁵ er lærerplanene som representerer lærebøkene jeg har valgt ut. I hovedsak vil jeg trekke inn læreplaner for norskfaget. Jeg vil

² Kirke -og undervisningsdepartement, 1976.

³ De utvalgte lærebøkene blir referert resten av oppgaven med forfatterens navn. *Litteraturhistorie for gymnasiet* (1925) blir referert som «Ruge». *Litteraturhistorie for gymnaset* blir referert som «Dale» *Ord i tid 2* blir heretter referert som «*Ord i tid*», og *Grip teksten* har flere «forfattere, og dem blir referert til som «forfattere» eller «forfatterkollektivet».

⁴ Utdanningsdirektoratet, 2013.

⁵ Utdanningsdirektoratet, 2019.

referere til kjerneelementene⁶ i Fagfornyelsen. Læreplanene vil være med å vise den pedagogiske og den didaktiske utviklingen av framstillingen til Ibsen. Samtidig vil forholdet mellom læreplan og lærebok være en viktig del av analysen. Dette vil vise kontekstualiseringen til lærebøkene, men også kontekstualiseringen til framstillingene til Ibsen. Det viktigste formålet med analysen er å se hva som er fremhevet hos Ibsen som en forfatter og hans personlige liv, men også forskjellene i framstillingene blant læreverkene. Samtidig er det hensiktsmessig å se på hvordan framstillingen av Ibsen har endret seg i løpet det 20. århundre og fram til dagens lærebøker generelt.

1.3 Oppgavens avgrensninger

Denne analysen viser ikke en historisk alldekkende framstilling av Henrik Ibsen i alle lærebøker. Oppgaven skal heller ikke definere hvordan framstillingen av Ibsen burde være. Med disse fire lærebøkene skal analysen vise tendenser i framstillingen av Ibsen i lærebøker. Forbeholdet er at det er flere framstillinger av Ibsen som ikke er regnet med i oppgaven. Å bruke absolutt alle lærebøker i norsk for videregående skole ville gitt oppgaven et stort materiale, dermed avgrensner jeg det til fire lærebøker. Hver lærebok representerer sin egen kontekst og den læreplanen som var i kraft på det daværende tidspunkt. Ved å velge én lærebok fra én tidsperiode avgrenses materialet mitt til å se tendenser i framstillingen av Ibsen, og materialet blir mer håndterbart. Det vil være mest hensiktsmessig å begrense materialet til én bok til en tidskontekst, for å kunne gjøre en nærlesning av framstillingen av Ibsen. Dette prosjektet skal vise tendenser i den historiske utviklingen til framstillingen av Ibsen, og dette kan en finne ut av ved å nærlese et utvalg lærebøker.

Etter den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker opphørte (Bratholm, 2001), kan hvilken som helst forfatter skrive en lærebok gjennom ulike forlag. Derfor kan mange lærebøker bli tatt til betraktning i denne masteroppgaven. I dag opererer videregående skoler med forskjellige lærebøker på VG3. *Tema* (2008), *Panorama* (2015) og *Moment* (2016) er bokpakker fra VG1 til VG3, og er alle aktive i dagens norskfag. I likhet med *Grip teksten* skriver ulike forlag nye versjoner av bokpakkene som er i tråd med Fagfornyelsen. Jeg anvender *Grip teksten* framfor disse bøkene, fordi jeg selv er best kjent med dette læreverket, og jeg har brukt *Grip teksten* selv i undervisning.

⁶ Utdanningsdirektoratet, 2017.

1.4 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel «Teori og metode» vil jeg redegjøre for sentrale begreper for læreboksjangeren, læreplanteori, og litterære tidsperioder som paradigmer. Her skal jeg klargjøre oppgavens teoretiske fundament, som jeg blir å referere tilbake til både i analysedelen og i diskusjonskapittelet.

Analysene av lærebøkene er delt inn i hvert sitt delkapittel. Analysene er delt inn i en kronologisk rekkefølge, slik at oppgaven tar for seg den eldste læreboken først, *Litteraturhistorie for gymnasiet* av Herman Ruge. Videre i tidslinjen følger neste kapittel med *Litteraturhistorie for gymnasiet* av John A. Dale. I neste delkapittel vil analysen ta for seg *Ord i tid*. Her vil forholdet mellom læreplan og lærebok spille en rolle. «Læreplan for den videregående skole: Felles for allmenne fag» kom i 1976⁷, og kom med nye innvirkninger på lærebøkene. *Grip teksten* er den siste læreboken, og den blir analysert i tråd med Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Etter analysene tar oppgaven for seg diskusjonen av dem. I diskusjonskapittelet skal framstillingene av Ibsen drøftes i lys av teori. Her vil det være relevant å diskutere tendensene av Ibsens framstilling på tvers av analysene av lærebøkene. Dette gir et overordnet blikk på analysene. Kapittelet diskuterer utviklingslinjen Ibsens framstilling har hatt og da er det relevant å trekke inn fagfornyelsen og Ibsens framtid i norskfaget.

I avslutningskapittelet vil jeg konkludere med de viktigste funnene fra analysen og diskusjonen i lys av problemstillingen. Det vil være vanskelig å gi et kortfattet svar på problemstillingen, men vies oppmerksomhet til de viktigste tendensene mellom lærebøkene. Samtidig er det uunngåelig å ikke trekke inn den pedagogiske og didaktiske utviklingen i skolen. Denne utviklingen har påvirket framstillingen av Ibsen. Til slutt skal jeg presentere noen velvalgte ord om Ibsens framtid i skolen.

⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976.

2 Teoretisk rammeverk

I 2000 opphørte den gamle godkjenningsordningen for lærebøker (Bratholm, 2001). Den gang sørget offentlige instanser for at lærebøkene hadde god kvalitet og var i tråd med statens skolepolitiske bestemmelser. Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken skriver i boken *Norsk lærebokhistorie. Allmueskule-folkeskolen-grunnskolen* (2017) at lærebøker skal gi kunnskap, verdier og normer som er gyldige i samfunnet (Skjelbred, et al., 2017, 9-10). Med dagens og kommende læreplaner faller ansvaret på lærerne til å fortsatt bruke Ibsen og hans verk i undervisningen. En norsklærer kan med kompetansemålene i Fagfornyelsen⁸ velge bort Ibsen og ikke bruke forfatteren i undervisning i det hele tatt. Selv om kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a) i den nye læreplan i norsk er åpen, er læreboken en sentral instans i undervisningen. I artikkelen «Lærebokas hegemoni – et avsluttende kapittel?» (2014) skriver Marte Blikstad-Balas at til tross for en rask teknologisk utvikling, har læreboken en stabil status i skolen (Blikstad-Balas, 2014, 3). Lærebøkene er skreddersydde etter læreplanens målsetninger, noe som gjør at lærere bruker lærebøkene nettopp fordi de er i tråd med læreplanen (Blikstad-Balas, 2014, 3). Forholdet mellom læreplan og lærebok blir dermed viktig, og læreboken blir også et planleggingsredskap for undervisningen. Som et resultat følger undervisningen lærebokens faglige føringer og innhold (Blikstad-Balas, 2014, 3). Om Ibsen er en sentral skikkelse i lærebøkene og under planleggingen av undervisningen, vil han være en fremtredende skikkelse i litteraturundervisningen. Lærebøkene legger dermed føringer for undervisningen, og det kan komme Ibsen til gode.

Ida Lobbing Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas poengterer, i *Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?* (2020), at det ikke er et spørsmål om litteraturens plass i norskfaget, men hva den bør inneholde, og lærebokens funksjon av dette. I studien mener Gabrielsen og Blikstad-Balas at nyutdannede lærere har en tendens til å bruke lærebøker hyppigere, men selve studien viser at i overkant mange lærere bruker læreboken når de velger ut skjønnlitterære tekster. Da stiller de spørsmål til lærebokens rolle i norskfaget. Tendensen viser at forlagene har mye makt over hvilke tekster som blir lest i klasserommet. Gabrielsen

⁸ Utdanningsdirektoratet, 2019a.

og Blikstad-Balas mener at lærebøkene viderefører den litterære kanon og de gamle skjønnlitterære klassikerne (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, 95).

2.1 Lærebok som sjanger

Det er ingen tvil om at lærebøker har hatt en stor innflytelse på læringen i skolen. Læreboken er læringsmidlet som har gitt, og fortsatt gir kunnskap om Henrik Ibsen i skolen. Egil Børre Johnsen definerer i *Lærebokkunnskap – innføring i sjanger og bruk* (1999) lærebøker slik:

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vensentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke (Johnsen, 1999, 9).

Denne definisjonen har ikke endret seg gjennom 50 år, skriver Johnsen (Johnsen, 1999, 9). Definisjonen ble også skrevet da den offentlige godkjenningsordenen var aktiv. I dag har skolen vært gjennom, og er fortsatt i, en teknologisk utvikling der flere digitale læringsmidler blir brukt i undervisningen. Denne definisjonen bruker modalverbet «skal bruke», noe som strider mot dagens læreboksituasjon. I dag er det ingen krav til å bruke læreboken i undervisning, og på grunn av en åpen læreplan er det rom for å gå bort fra læreboken. En lærer kan velge bort læreboken og bruke de teknologiske læringsmidlene som er tilgjengelige. Med den offentlige godkjenningsordenen borte er det større frihet for lærere å bruke andre læringsmidler i undervisningen. Vi har likevel sett at læreboken har en sentral plass i skolen (Skaug & Blikstad-Balas, 2014). Lærebøker endrer seg gjennom skolekontekster og samfunnsmessige endringer, og disse framstillingene går over 250 år. Nye tanker og verdier skal ha innpass i lærebøkene med samtiden, men dette skal passe inn med en historisk tradisjon. Lærebøkene skal heller ikke glemme det historiske materialet som det formidler fra før (Skjelbred, et al., 2017, 491). Å skrive en lærebok kan derimot by på utfordringer. Rekdal oppsummerer lærebøker sine utfordringer, og spesielt innenfor fagfeltet litteratur i norsk:

Lærebøker er samtidig styrt av komplekse ideologiske, sosioøkonomiske og kulturelle forhold, av skolepolitikk og av den litteraturpedagogiske tradisjon. Som læreboksjanger har litteraturhistorie for skolen en enda tydeligere didaktisk hensikt enn de profesjonelle litteraturhistorier. Lærebokforfatteren må appellere, motivere og forklare stoff som delvis skal læres og reproduseres. I didaktisk hensikt vil derfor sammenhenger forenkles eller utelates, forstørres eller forminskes (Rekdal, 2010, 186).

Lærebøker skal ikke bare formidle kunnskap, men de skal også fange alle de mangfoldige elevene. Ibsenportrettet blir en lærebokinstans, der lærebokforfatterne skal både formidle kunnskap, samtidig som stoffet skal være leselig og motivere elevene. En vanskelig

utfordring i seg selv. Det skal i tillegg nevnes at elevmassene har endret seg gjennom historien. Ruge (1925) skrev til helt andre elever enn det *Grip teksten* gjør i dag. På rundt 1930-tallet var det et fåtall elever som tok gymnasiet, mens i dag fullfører langt flere elever sitt videregående utdanningsløp. Lærebøkene formidler ikke bare kunnskap om forfatter og verk, men også kontekstkunnskap rundt forfatterne og verkene. Atle Skaftun og Per Michelsen skriver i *Litteraturdidaktikk* at kontekstualisering forbindes med en tekstekstern lese måte (Skaftun & Michelsen, 2017, 70). På den måten betraktes teksten helhetlig som en del av verden, og ytre faktorer kan påvirke teksten og omvendt. Kontekstkunnskap blir kunnskapen om den ytre verden rundt teksten. Lærebøkene formidler kontekstkunnskap om Ibsens egen samtid, og med det kan lærebøkene tilby forskjellige kontekster rundt Ibsens liv og hans verk. Lærebøkernes brukere og kontekst blir dermed annerledes på tvers av hverandre. En faktor som påvirker lærebøkene, er utviklingen av læreplanene.

2.2 Læreplaner

Framstillingen av Ibsen blir påvirket av læreplaner og utviklingen av læreplaner. Lærebøker blir skreddersydd etter læreplaner, og dermed må læreplanene bli tatt med i betraktning. For eksempel, Ibsen blir ikke nevnt i Kunnskapsløftet eller i Fagfornyelsen, og det blir en faktor som er hensiktsmessig å utforske. Det er mulig at framstillingen av Ibsen er påvirket av læreplaner. Oppgaven vil begrense dette til en historisk utvikling som har påvirket framstillingen av Ibsen i lærebøkene. I lys av dette skal vi se på ulike kjennetegn ved læreplanene. I denne delen av teorien skal jeg støtte meg til Britt Ulstrup Engelsen sin bok *Kan læring planlegges?* (2017). Boken ble skrevet i forbindelse med Kunnskapsløftet. I tillegg vil jeg trekke inn Torbjørn Ryssevik sin artikkel: «Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon» (2018), publisert i forbindelse med utdanningsforbundet.

«Læreplanar har i hovudsak eit tosidig formål. Dei er styringsdokument for styremakter på ulike nivå, og dei er ein fagleg og pedagogisk reiskap for lærarar og skular» (Ryssevik, 2018, 6), skriver Ryssevik om formålet til læreplaner. På en side skal læreplanen være et skolepolitisk styringsdokument, som gir uttrykk for hvordan utdanning og opplæring skal foregå. Engelsen skriver dette om det politiske formålet:

Med andre ord er læreplanen ikke alltid et enkelt og greit styringsinstrument for læreres undervisning» (...) De fungerer også som et «politisk manifest». De skal formidle skolepolitiske intensjoner. De er et uttrykk for den skole, utdanning og opplæring som de politiske myndighetene ønsker å skape (Engelsen, 2017, 24)

På den andre siden har læreplanene en veiledende funksjon for lærere i undervisningen. Læreplanene er utviklet slik at lærere ikke kan følge dem til punkt og prikke. Både Kunnskapsløftet⁹ og Fagfornyelsen¹⁰ i norsk har åpne kompetansemål, slik at lærere selv kan tolke målene. Planleggingen, undervisningen og vurdering skal skje gjennom læreplanens bestemmelser og rammer (Engelsen, 2017, 18).

Hvordan dette påvirker framstillingen av Ibsen i lærebøker må vi se i et historisk utviklingsperspektiv. Vi kan likevel skimte hva dette har å si for lærebøker generelt i skolen. Engelstad skriver dette om utvikling av lærebøker:

Utviklingen av hensiktsmessige lærebøker og andre læremidler forutsetter at fagfolkene kan analysere råd og retningslinjer i de læreplanene som gjelder for grunnopplæringen. Lærere er også brukere av lærebøker og andre læremidler. Valg av læremiddel bør bli begrunnet ut fra en analyse av læreplanen (Engelsen, 2017, 19)

Lærebokforfattere skriver lærebøkene på bakgrunn av tolkning av de åpne læreplanmålene. Lærebøkene vil dermed ha en makt over hvordan Ibsen blir portrettert, siden han ikke er nevnt i dagens læreplan. I likhet med lærebøker skal læreplanen speile samfunnet og dets prioriteringer (Engelsen, 2017, 22). Her vil læreplanen introdusere nye fenomener i fagene. For eksempel har multimodale -og sammensatte tekster fått et økt fokus i norskfaget siden 1970-tallet. Derav er fagstoffet i norsk blitt større, og noe må vike plass for denne delen av norskfaget. Dette kan påvirke framstillingen av Ibsen til å bli nedtonet, fordi lærebøkene skal ha nye elementer inn. Dette skal jeg se nærmere på i analysen. For å forstå påvirkningskraften til læreplanene, er det relevant å gi en innføring av den historiske utvikling av læreplanene.

2.2.1 Historisk utvikling

Normalplanen (1939) var den første moderne læreplanen som var regnet som bindende for hele landet (Ryssevick, 2018, 8). Her skulle kunnskapsmengden reduseres, og elevene skulle lære gjennom aktiviteter. Denne læreplanen hadde lite å si for framstillingen av Ibsen. Litteraturhistoriebøkene var nærliggende det akademiske, og litteraturforskere hadde større frihet til å skrive framstillingen av Ibsen (Rekdal, 2010, 189). På 1970-tallet kom det målrettet læreplaner for grunn skolen og for videregående.

⁹ Utdanningsdirektoratet, 2013

¹⁰ Utdanningsdirektoratet, 2019a

I 1974 ble læreplanen «Mønsterplanen» (M74) lansert i grunnskolen, og videregående eller gymnaset fikk en lærerplan i 1976. Det hadde vært prøveversjoner tidligere, men dette kan betraktes som en forandring i norsk skole. Laila Aase kaller dette for en stille revolusjon, fordi målstyrte læreplaner kom inn i skolen (Aase, 2019, 13). Her blir tekstanalyse en del av norskfaget, og i dette ligger både litteraturanalyse og språkanalyse (Fjørtoft, 2014, 54). Elevene skulle møte det samme fagstoffet, men lærerne hadde større frihet i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Fagstoffet var i utgangspunktet stort, men skolene skulle avgrense læreplanene til lokale læreplaner (Ryssevik, 2018, 9). Her er det verdt å merke seg at Henrik Ibsen ikke er nevnt i læreplanen. Fagstoffet skulle i utgangspunktet være likt på alle skoler. Læreplanene var gjennom tiårene oppe til vurdering, og M87 blir sett på som en del av mønsterplan fra 1974 (Ryssevik, 2018). Det vil si at læreplanene ble revidert med årene.

Læreplanene på 90-tallet var i prinsippet mål -og resultatstyrt. Planene skisserte ikke hvordan lærere skulle legge opp undervisningen og arbeidsmetodene, men R-94 og L97 var presise på fagstoffet elevene skulle lære, og det var lite rom for å velge bort fagstoff (Ryssevik, 2018, 9). På 1990-tallet begynte tekstbegrepet å utvide seg ytterligere. Fotografier og spillefilmer ble ansett som sammensatte tekster (Fjørtoft, 2014, 54). I lærerplan R94 i norsk, under «Mål 10 Litteratur» er Henrik Ibsen nevnt ved navn. R94 mener et utvalgt drama av Henrik Ibsen bør være med (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dermed var Henrik Ibsen fortsatt en viktig del i skoleopplæringen i videregående skole, men helt frem til de internasjonale PISA-undersøkelsene.

Som en konsekvens av de globale PISA-undersøkelsene ble lærerplanene i Kunnskapsløftet innført (Ryssevik, 2018, 8). I fronten skulle kompetansemål bestemme hva elevene skulle lære, og det var skolens og lærernes ansvar å realisere disse kompetansemålene i klasserommet (Ryssevik, 2018, 10). Ved Kunnskapsløftet ble Henrik Ibsen sitt navn tatt ut av læreplanen, noe som skapte debatt. Læreplaner er likevel et styringselement som kan påvirke framstillingen og Ibsen sin posisjon i skolen. Henning Fjørtoft skriver følgende:

Da Kunnskapsløftet ble lansert i 2006, var multimodale (sammensatte) tekster viet et eget hovedområde. Grunnen til dette var veksten i skjermlesing generelt og ny kunnskap om hvor viktig multimodale lese -og skrivekompetanse er for utvikling av elevenes generelle literacy (Fjørtoft, 2014, 54).

Med andre ord la læreplanene i norsk til rette for et utvidet tekstbegrep. Dette fokuserer på tekstkunnskap og tekstpraksiser elever møter på den digitale arenaen. Elevene skal utvikle en tekstkyndighet i møte med multimodale tekster, og ikke bare i møte med skjønnlitteratur og

sakprosa. I analysen min skal jeg redegjøre for hvordan dette påvirker framstillingen av Ibsen i lærebøker. Her er det også viktig å ta med den nye læreplan i norsk, nemlig Fagfornyelsen.

2.2.2 Fagfornyelsen og begrepsavklaring

Nå står VG3 ovenfor en ny lærerplan, Fagfornyelsen, som gradvis innføres gjennom trinnene. Med denne læreplanen er det nye begreper som blir tatt i bruk. For å kunne forstå framstillingen av Ibsen i henhold til Fagfornyelsen, må disse begrepene avklares. Denne oppgaven vil skille mellom to pedagogiske begreper, overflatelæring og dybdelæring. Disse begrepene beskriver hvordan elever lærer i læringssituasjoner. Overflatelæring er et begrep som Fagfornyelsen ikke bruker, men det representerer kontrasten til begrepet dybdelæring. Dette er et sentralt begrep i Fagfornyelsen. Begrepene representerer to ulike læringsstrategier på hvordan elevene kan tilegne seg kunnskap.

Overflatelæring er i tråd med overflatekunnskap. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik beskriver i *Skolen som læringsarena – selvsoppfatning, motivasjon og læring* (2018) hvordan begrepene har et forhold til hverandre.

I sin ytterste konsekvens er overflatekunnskap spesifikk kunnskap om faktiske forhold, men hvor de ulike kunnskapsbitene ikke ses i sammenheng. Det blir løsrevne brokker av kunnskap (Skaalvik og Skaalvik, 2018, 79).

Overflatekunnskap resulterer i en læring der elevene får et overordnet syn på fagfeltet. Her må eleven bruke huskestrategier for å reprodusere kunnskapen. Det ender ofte med at eleven har samme svar på flere problemstillinger (Skaalvik og Skaalvik, 2018, 81). For eksempel vil overflatelæring fremme et overordnet syn på Ibsens liv og verk. I motsetning til å bruke et verk i undervisning, vil elevene lære litt om alle verk av Ibsen. Videre må elevene forstå kunnskapen læreboken formidler for så å reprodusere den igjen. Skaalvik og Skaalvik (2018, 81) mener at glemselskruven for denne kunnskapen og læringen er bratt, men den er mye brukt i skolen. Overflatelæring er på vei ut av skolen, og det har kommet fra Fagfornyelsens introduksjon av dybdelæring.

Fagfornyelsen vektlegger begrepet dybdelæring og Utdanningsdirektoratet (2019c) definerer dette begrepet slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

En elev som skal utvikle kunnskap og en varig forståelse av Ibsen må kunne analysebegreper, ulike metoder og se sammenhenger mellom ulike verk. Eleven må kunne overføre disse analyseverktøyene av ulike verk til andre analyser av tekster. Med andre ord skal elever trene på litterære analyser. Elevens møte med Ibsen skal utvikle en forståelseshorisont av litterær kompetanse. Astrid Syse Talsethagen og Jorunn Øveland Nyhus, i «Skrape i overflata eller dukne i djupet av? – eit forsøk på å forstå djupnelæring» (2019, 141), mener norskfaget har hatt en lang tradisjon med dybdelæring. Lesing, tolkning og tekstproduksjon er ferdigheter som bidrar til dybdelæring, og disse ferdighetene trenes på og settes inn i læringsprosesser over tid. Fagkunnskapen blir ikke bare formidlet i klasserommet, men organiseringen av kunnskapen og produksjonen trenes på over lengre tid gjennom flere temaer (Talsethagen og Nyhus, 2019, 140). Med tanke på Fagfornyelsen kan det diskuteres om Ibsen blir en liten del av en større læringsprosess i dagens norskfag. I så fall blir en faktor hva lærebøkene formidler om Ibsen.

2.2.3 Kompetansemål

Læreplanene består av flere kompetansemål. Kunnskapsdepartementet definerte kompetansemål i stortingsmelding 28, og definisjonen skal ligge til grunn når fagfornyelsen trer i kraft:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tekning (Ryssevik, 2017, 19).

Den nye læreplan i norsk er en kompetansebasert læreplan som bygger på de nye begrepene kjerneelement og tverrfaglighet. Disse faktorene styrer i liten grad fagstoffet, men er fortsatt byggesteiner i faget. Vi skal nå se på hvilke kompetansemål som fremmer Ibsen i norskfaget. Jonas Bakken skriver i «Hva er nytt i det fornyede norskfaget» (2019) at kompetansemålene for norsk i videregående skole, ble slanket fra 57 til 32 kompetansemål i Fagfornyelsen (Bakken, 2019, 29). Kompetansemålene er ikke skissert for at de skal læres bort i løpet av en dobbeltime. Kompetansemålene kan tolkes som åpne, der norsklærere har en fri rolle til å velge både fagstoff og undervisningsmetode (Bakken, 2019, 29).

Det første kompetansemålet: «Analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag og reflekterer over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), begynner med den kritiske realismens storhet. Her kan verk som *Et dukkehjem*, (1879) *Gengangere* (1881),

En folkefiende (1882) utmerke seg for dette kompetansemålet. Det vil være utenkelig å ikke nevne forfatterskapet til Henrik Ibsen i denne sammenhengen. Jeg tolker kompetansemålet som en omfavning rundt litteraturhistorie og den kulturhistoriske konteksten. Elevene vil ha mulighet til å utforske Ibsens verk i lys av egen samtid. Om lærere velger å bruke Ibsen i undervisning kan valget stadfestes med dette kompetansemålet. Det andre kompetansemålet: «Utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjon framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), nevner tekster fra den realistiske tradisjonen. Her vil Ibsen sine realistiske dramaer være relevante. Dette kan bygge på hvordan Ibsen framstiller menneske, miljø og samfunn i realistiske dramaer. Et eksempel kan være *Gengangere* som er et sentralt verk hos Ibsen, og skuespillet kan være ansett som et realistisk drama. Med andre ord kan vi se to kompetansemål som er relevante til å trekke inn Ibsen i undervisningen i den nye læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En ny faktor som kan påvirke norskfaget er kjerneelement.

2.2.4 Kjerneelement

Kjerneelementene er et nytt element som er introdusert i den nye læreplanen i norsk. Utdanningsdirektoratet definerer kjerneelement slik: «Med kjerneelement mener vi både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Disse skal gi faget sammenheng samt utvikle en varig forståelse hos elevene i faget. Dette vil også gi elevene progresjon i faget. Kjerneelementet som sees i tråd med Ibsen er «Tekst i kontekst».

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2019b.).

I dette kjerneelementet kan vi legge merke til at elever skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur, og knytte tekstene både til kulturhistorisk kontekst og til egen samtid. Dette kjerneelementet skal være en byggestein i norskfaget. Det er en utvikling der kompetanse og ferdigheter sees i en sammenheng. Kjerneelementet utvikles over en lengre periode i norskfaget. Her kan Ibsen og hans dramaer være en bidragsyter til å nå dette målet for elevene.

Basert på dette vil lærere ha et godt bakteppe for å undervise om Ibsen. Her virker det som at kompetansemålene og kjerneelementene fremhever analyser og ulike tekstbegreper. Det vil likevel være relevant å trekke inn Ibsen og hans verk i undervisningen. Men det kan diskuteres at tolkning av ulike tekster i en kulturhistorisk kontekst og egen samtid blir viktigere enn å tolke tekster i tråd med forfatteren. Dermed blir forfatteren et supplement til analysen og tolkningen. Tolkning av en utvalgt tekst baserer sin kontekst i den litterære perioden og egen samtid. På bakgrunn av dette kan det diskuteres om forfatterportrettene lever i periferien i litteraturundervisningen. For å belyse denne diskusjonen kan vi se på hva som er skrevet tidligere om Ibsen i lærebøker.

2.3 Oppgavens teoretiske fundament

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i artikkelen «Ibsen-biografien i skolen – en fortelling om forfatterens død» (2010) av Anne Marie Rekdal. Hun gjør også en komparativ lærebokanalyse av framstilling av Ibsen, og det er nødvendig å ta disse funnene i betraktning. Jeg velger å bruke denne artikkelen som teoriens ankerpunkt for analysen min.

Rekdal (2010) analyserer lærebøkene i en kronologisk tidslinje, der hun deler opp periodene og kaller dem for paradigmer. Hun mener utviklingen av litteraturformidlingen i skolen kan beskrives gjennom skiftende paradigmer (2010, 186). Det første paradigmet heter «1870-1900: Det humanistiske-idealistiske paradigme». Min oppgave tar ikke utgangspunkt i denne perioden, fordi den første læreboken er Herman Ruge sin fra 1925. Paradigmet som omhandler Herman Ruge heter «1900-1945: Det positivistiske paradigme». Her skriver Rekdal om den historiske positivistiske litteraturhistoriografien som er preget av det akademiske litteraturfaget (2010, 189). Det neste paradigmet møter vi i Johs A. Dale sin *Litteraturhistorie for gymnaset* (1962), ved navn «1945-1975: Historisk positivisme under avvikling». I dette paradigmet snakker Rekdal om nykritikkens påvirkning innenfor framstillingen av Ibsen. *Ord i tid* er under paradigmet «1975-2000: Det modernistiske paradigme» Her begynner læreplaner og fagplaner å dominere mer i skolen. Det siste paradigmet som dagens skole lever i, er «2000: Det postmoderne paradigme». I notene på slutten av kapittelet kommenterer hun at paradigmebegrepet er tjenlig i denne sammenhengen med inndelingen av tidsperioder for lærebøker (Rekdal, 2010, 204).

Paradigmebegrepet ble først introdusert av Thomas Kuhn innenfor filosofi og naturvitenskapen. Han definerer begrepet slik: «Med et paradigme forstår jeg allment anerkjente vitenskapelige resultater som i en periode fungerer som modeller for problemer og

løsninger innen et felleskap av forskere» (Kuhn, 1996, 10). Hans Robert Jauss skisserer paradigmen: det klassisk-humanistiske, det historisk-positivistiske og det estetiske-formalistiske i artikkelen «Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft» (1969). Han overfører et vitenskapelig begrep, ment for naturvitenskap, til litteraturvitenskapen. Litteraturforskeren Atle Kittang reiser innvendinger mot bruk av dette begrepet innenfor litteraturvitenskapen. Han mener inndelingen blir mer kronologiske faser av litteraturhistorie (Kittang, 1983, 76). Fasene blir forstått gjennom evolusjonens prinsipper der biologiske faktorer beskriver disse fasene. Kittang beskriver de biologiske faktorene som framvekst, kulminasjon og forfall (Kittang, 1983, 76). Innvendingen mot paradigmebegrepet innenfor litteraturvitenskapen omhandler at det som fører til paradigmeskiftet i naturvitenskapen, ikke vil gjelde for litteraturvitenskapen. Litteratur -og naturvitenskapen har ulike fremgangsmåter når det oppdages uforklarlige fenomener (Kittang, 1983, 76).

På bakgrunn av dette velger Rekdal fortsatt å bruke Jauss (1969) sitt paradigmebegrep innenfor litteraturvitenskapen. Rekdal (2010) forklarer tendensene i det akademiske litteraturfaget gjennom disse paradigmen. Med det sagt forklarer hun hvorfor hun kaller to av paradigmen for modernistisk og postmodernistisk. Det modernistiske paradigmet markerer et brudd med den «gamle» skolen. Den «nye» skolen var basert på læreplaner og fagplaner. Dette representerte noe nytt i skolen, fordi læreplanene ble skolepolitiske styringsdokumenter som skulle bestemme hva elevene skulle lære. Dette er i tråd med et brudd av det gamle og inn med det nye (Haaberg, Selboe og Aarset, 2007, 427). Rekdal forklarer ikke hvorfor hun kaller dette for det modernistiske paradigmet, men bruk av begrepet modernisme signaliserer et brudd i skolen. Dette bruddet mener Rekdal er de målstyrte læreplanene som kom på 1970-tallet. Jauss (Kittang, 1983, 76) mener det er et paradigme i utvikling, og her kan det tolkes som at Rekdal bekrefter dette paradigmet med litteraturretningen postmodernisme (Rekdal, 2010, 199). Hun forklarer dette paradigmet som en videreførelse av det modernistiske paradigmet. Hun mener det postmodernistiske kan sees i sammenheng med Kunnskapsløftet, som har «litt av alt» (Rekdal, 2010, 119). Dette vil jeg komme tilbake til i analysene der jeg graver dypere inn i paradigmen.

3 Analyse av lærebøkene

3.1 Norsk litteraturhistorie for gymnasiet (1925)

3.1.1 Historisk positivisme

Mads B. Claudi skriver i boken *Litteraturteori* (2013), at innenfor litteraturvitenskapen er positivismen en årsaksforklarende litteraturteori (Claudi, 2013, 15). Årsaksforklaringer viser hvordan ulike fenomener henger sammen og påvirker hverandre. For eksempel viser lærebokforfatterne hvordan livet til Ibsen henger sammen med diktningen hans. En erfaring blir en litterær impuls som resulterer i diktning, og dermed henger forfatterens liv og diktningen sammen (Claudi, 2013, 15). «Historisk positivisme» refererer også til historisme der historien følger overordnede lover der fortellingen alltid har et endepunkt. Denne kombinasjonen av historisme og positivisme kaller Claudi for «et genetisk – det vil si et opphavsforklarende – syn på historie og litteratur» (Claudi, 2013, 15). Rekdal oppsummerer dette paradigmet slik: «Forfatterbiografien fikk for alvor gjennomslag i det akademiske litteraturfaget med den historiske positivistiske litteraturhistoriografien. Der studerer de litterære verk som resultat av den påvirkningen forfatteren har mottatt fra arv, oppvekst og miljø» (Rekdal, 2010, 189). Dette symboliserer også fremgangsmåten til Herman Ruge i sin *Litteraturhistorie for gymnasiet* (1934), der han baserer Ibsenbiografien på arv og miljø. Alle verk går gjennom et årsaksforklarende prinsipp og fortellingen om Ibsen har et endepunkt. Denne litteraturteorien går hand i hand med den historiske-biografiske metoden.

3.1.2 Den historiske-biografiske metoden

Den franske filosofen Hippolyte Taine mente at biologiske, geografiske og historiske omstendigheter, sammen med forfatterens personlige egenskaper, var årsaksforklaringer til litterær produksjon (Claudi, 2013, 17). Dette blir sett i sammenheng med den historiske-biografiske metoden som vokste til på siste halvdel av 1800-tallet. Her forklares litteraturen gjennom historien og biografien til forfatteren, og verket og forfatteren må sees som en enhet. Med andre ord kan en ikke studere litterære verk uten å studere forfatteren. Forfatteren blir påvirket av ytre faktorer og på samme måte avdekker en hva som har motivert forfatteren til å skrive, og for å forstå motivasjonen må en se på forfatterens personlighet (Claudi, 2013, 17).

Den historiske-biografiske metoden er tilnærmingen til Ruge i *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet*, og her fungerer forfatterens liv som en grunnpremiss for den litterære diktningen. Ibsens personlige idealer og meninger blir den grunnpremissen som skaper de litterære verkene. Dette kan vi eksemplifisere ved å se på Ruges formidling: «Men i sine følgende

dramaer når Ibsen stadig dypere inn til det som er karakteristisk for hans egen personlighet» (Ruge, 1934, 162). Ruge beskriver karakteren Hjørdis fra *Hærmenderne på Helgeland* (1858) som en stolt og stridbar karakter, og disse egenskapene mener Ruge kjenner Ibsens personlige karakter (Ruge, 1934, 162). Det blir derfor vanskelig å forstå Hjørdis uten å vite noe om personlige egenskaper ved Ibsen. Ruge knytter verket *Hærmændene på Helgeland* til Ibsens personlige egenskaper og attributter og dermed tolkes verket og forfatteren som en enhet. I *Kjærlighetens komedie* (1862) løsriver Falk seg fra foreldrene sine, og denne nødvendigheten har også Ibsen kjent på, ifølge Ruge (1934, 164). En litterær impuls blir sett på som en erfaring Ibsen har opplevd selv. Den historiske-biografiske metoden var en vanlig tilnærming for lærebokforfattere på denne tiden. Vi kan se nærmere på forfatterskapet til Herman Ruge.

3.1.3 Herman Ruge (1883- 1976)

«Som sine forgjengere på feltet, var disse lærebokforfatterne framtrede skolefolk med universitetsbakgrunn», skriver Rekdal (2010, 189). Herman Ruge var lektor ved flere høyere skoler, og han bidro sterkt til utviklingen på videregående skoler på 1900-tallet. Ruge ble rektor ved Det pedagogiske seminar i Oslo i årene 1937- 1953, og utnevnt til ridder ved St. Olavs Orden for de pedagogiske og litterære bidragene i norsk skole. Ruges lærebøker *Norsk Litteraturhistorie for gymnaset* (1925) og kortfattet *Norsk litteraturhistorie for middelskolen* (1934) ble i mange år betraktet som standardverk og ble brukt mye skolen (Vormeland, 2009). Herman Ruge skrev nært det akademiske og hadde ingen landsbindende læreplan å forholde seg til.

3.1.4 Normalplanen (1939)

Norsk litteraturhistorie for gymnaset kom ut i 1925 og dette var før Normalplanen ble introdusert i 1939. Denne læreplanen blir regnet som den første moderne læreplan, fordi den var nasjonalt gyldig for alle skoler. Tidligere var pedagogikken i norsk skole en kunnskapsformidlende overflatelæring som ble kalt «den gamle skolen» (Ryssevik, 2018, 8). Elevene skulle lære mye om alt, og hadde masse fagstoff å bearbeide. Etter Normalplanen ble satt til verks skulle elevenes arbeid være like viktig som fagstoffet i seg selv. Selvstendig arbeid, spørsmål og undring skulle være en stor del av læringsarbeidet (Skjelbred, et al, 2017, 501). Dagrunn Skjelbred skriver i *Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten* (2019) at Normalplanens ideer har mange likheter med Fagfornyelsen. En langvarig forståelse er i sentrum til fordel for overflatelæring. Hvordan elevene arbeidet med stoffet, ble også et fokus

i Normalplanen. Slagordet «learning by doing» skulle representere den utforskende delen av elevprinsippet (Skjelbred, 2019). I denne tiden var fagstoffet konservativt og lærebøker ble sjeldent endret og bestod generelt av eldre tekster (Fjørtoft, 2014, 52). *Norsk litteraturhistorie for gymnaset* (1925) har blitt utgitt i flere utgaver, men kapittelet om Ibsen har ikke vært endret etter Normalplanens ankomst (Ruge, 1941 og 1956). Siste utgave kom i 1968. Alle utgavene har lik oppbygning og struktur, som vi skal se nærmere på.

3.1.5 Komposisjon

Henrik Ibsen og Bjørnstjerne Bjørnson er de eneste forfatterne som har fått sitt eget kapittel innenfor norsk litteratur i 1850- og 60-årene. Ibsen sitt kapittel går over 14 sider, samtidig som han blir referert til i andre passasjer. Det er ingen underoverskrifter og fortellingen flyter gjennom det kronologiske livet til Ibsen. «Verkene blir presentert året dramaet eller diktet kom ut, med beskrivelser om Ibsen. [...] og den kronologiske framstillingen av forfatterskapet følges av en parallell fortelling om utviklingen av dikterpersonligheten» (Rekdal, 2010, 191). Dette er en egenskap til den historisk-biografiske metoden der den kronologiske framstillingen og utviklingen av dikterpersonligheten henger sammen. Ruge inkluderer også flere dikt fra forfatterskapet. Dette blir en del av kontekstkunnskapen rundt verkene og Ibsen sitt liv. For eksempel nevner Ruge diktet «En broder i nød» (1863). Dette diktet blir forklart som en oppfordring til nordmenn om å hjelpe Danmark i den andre slevigske krig. Det fører til enkeltdiktet «Troens grund» (1871) der Ibsen mener nordmenn er feige. Som et resultat mener Ruge at krigshendelsen og diktene er en bakenforliggende årsak til *Brand* (1866) (Ruge, 1934, 166). Komposisjonen viser hvordan Ruge velger å bygge opp sin litteraturhistorie, og det gir oss innsikt i hvordan Ibsen er presentert. Med det som bakgrunn kan vi se på hvordan Ibsen er framstilt.

3.1.6 Karakteren Ibsen

Ruge fremstiller en dystert og tilbaketrukket forfatter som ikke klarte å oppnå sitt store mål med livet, som var personlig frigjørelse. Dikterkallet blir et ideal som skal løsrive Ibsen fra den korrupte menneskeheten. Ibsen vil selv definere seg som et fritt menneske. Dette målet blir aldri oppnådd og Ibsen bruker hele sitt forfatterliv på å strebe etter dette uoppnåelige målet.

Det er en tanke som stadig kommer tilbake hos Ibsen, at alt hvad han dikter, er resultat av noget gjennomlevet. Vi tør nok derfor se den lange rekke av skuespill om personlighetens frigjørelse som et uttrykk for hans egen kamp for frigjørelse (Ruge, 1934, 173).

Gjennom forfatterskapet er det en evig kamp mellom Ibsen og det bestående samfunnet, i tillegg mener Ruge Ibsen står best alene. Ibsen og Bjørnson er en kontrast der talentet til Bjørnson får utfoldet seg, mens Ibsen fremstilles som et talent i skyggen. Rekdal påpeker at Ruge er mer motvillig til å anerkjenne Ibsen, i motsetning til Dale som mener Ibsen er den største dramatikeren Norge har hatt (Rekdal, 2010, 194). Med andre ord trekker framstillingen frem ulike synspunkter om Ibsen. Som for eksempel de retoriske grepene Ruge gjør for å nedtone Ibsens barndom og teatertid. Det er ingen lykkelig barndom, og dette setter et preg på hvordan Ibsen blir presentert som forfatter hos Ruge. Dette kan spores gjennom hele framstillingen, og Ruge anerkjenner heller ikke Ibsen som en stor forfatter, men forteller om en forfatter som søker etter et uoppnåelig mål; et frigjort menneske. «Man kan ikke frigjøre sin personlighet ved å dikte sig fri; det må skje ved at man selv lever med i livet» (Ruge, 1934, 174). Dette påpeker også Rekdal; «Ibsen har ikke levd med i livet og har derfor selv kommet til kort i sin egen personlige frigjorde» (Rekdal, 2010, 192). Det er vanskelig å begrunne nøyaktig hva den personlige frigjørelsen er, men vi kan se det Ibsen kaller for «det tredje riket» (Ruge, 1934, 169).

3.1.7 Det tredje riket

Ruge trekker frem «det tredje riket» fra *Keiser og Galileer* (1873), og dette riket er grunnlagt av to andre riker. Det første er kunnskapens tre der mennesket ville vært bundet av naturlige krefter, og det andre riket er korsets tre, der mennesket ikke er begrenset av kirkens makt. Ut av disse to rikene vokser det tredje riket der mennesket skriver lover i sine egne hjerter (Ruge, 1934, 169). Et framtidsideal mener Ruge. Ibsen skriver ikke bare om dette riket i *Keiser og Galileer*, men også i brev til venner. Dette får Ruge til å reflektere og fundere over hva Ibsen mener om riket. Ruge konkluderer med at det tredje riket er en dårlig gjennomtenkt drøm, og det krever en dyp menneskelig revolusjon og dette ligger i fremtiden (Ruge, 1934, 169). Dale kaller derimot det tredje riket for et positivt og fantasifullt framtidsprogram (Dale, 1972, 116). *Ord i tid* (1982a) og *Grip teksten* (2016a) nevner ikke det tredje riket, men begge lærebøkene har begrenset omfanget av forfatterportrettene. Ruge bruker nesten en hel side på å beskrive det tredje riket (Ruge, 1934, 169). I Ruges framstilling tolker jeg dette riket som et ideal i jakten på den overordnede frigjørelsen som Ibsen skriver om, men for Ruge er den for framtidbasert. Gjennom Ruges framstilling blir det tredje riket det samfunnet Ibsen ønsker seg. Det er nærliggende den overordnede tematikken som Ruge mener Ibsen skriver om. Dette er et eksempel på karakteren Ibsen vi møter hos Ruge.

3.1.8 Overflatekunnskap

Frigjørelsen av individet er den overordnede tematikken hos Ibsen, mener Ruge (1934, 170), og skuespillene *Et dukkehjem* (1879), *Gengangere* (1881), *En folkefiende* (1882), *Vildanden* (1884) og *Rosmersholm* (1886) blir beskrevet under samme paraply. Både hykleri, samfunnsposisjoner, løgn og det å løsrive seg og arbeide med sin egen utvikling som et fritt menneske tematiseres. Han skriver noen linjer om hvert verk, men temaene er mye av det samme. Vi ser mer en gjennomgang av Ibsens samfunnskritiske skuespill i en pulje, ingen verk får mer plass enn de andre. Denne spalten symboliserer den overflatelæringen skolepedagogikken fremmet før Normalplanen, der overflatekunnskap dominerer. Elevene lærer seg det viktigste om alle faktorer og forhold. Ruge presenterer innholdet om Ibsen der eleven lærer litt om alle verk. Dette står i motsetning til dagens lærebøker der eleven innhenter dybdekunnskap om ett verk. Denne dybdekunnskapen har en overføringsverdi som blir tatt i bruk i møte med andre verk av Ibsen. Med overflatekunnskap vil elever kunne navngi flere titler på dramaer til Ibsen og beskrive kort hva de handler om, samt diskutere tematikken i verkene. Skaalvik og Skaalvik påpeker at overflatekunnskap er vanskelig å huske, og det er utfordrende å organisere kunnskapen i større kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, 79). Under denne passasjen er resepsjonen til verkene en viktig del av Ruges framstilling. Dette viser at Ibsen er en dikter som står sterkest alene. Ruge mener at Ibsens kamp mot kritikerne blir den største drivkraften for dramaene som Ibsen produserer (Ruge, 1934, 171).

I siste del av Ibsens forfatterskap samler Ruge skuespillene *Fruen fra havet* (1888), *Hedda Gabler* (1890), *Byggmester Solnes* (1892), *Lille Eyolf* (1894) og *John Gabriel Borkman* (1896) under en passasje og påpeker at Ibsen sine tanker blir uttrykt ved hjelp av symboler. «Som Ibsen fjerner sig fra realismens form, fjerner han sig også fra de samfunnsforhold som han hadde diktet om. Alle skuespill handler om kampen for å frigjøre personligheten» (Ruge, 1934, 172). Ruge knytter *Når vi døde vågner* (1899) til Ibsens personlige frigjørelse, og påstår at Ibsen ikke oppnådde det ved sin diktning. Rekdal påpeker at Ruge bruker denne påstanden mot Ibsen selv ved å sitere «Om Ibsens ytre liv er det ikke meget å si» (Rekdal, 2010, 192). Med andre ord får ikke leseren et personlig bilde av Ibsen fordi dikterlivet tar over borger -og menneskelivet til Ibsen, ifølge Ruge (1934, 174). På tross av det virker det som at Ruge ikke skriver hvor stor Ibsen var og er betraktet i Ruges egen samtid, og det er ingen hyllest til Ibsen i framstillingen. Dette kan tolkes at Ibsens storhet må leses mellom linjene.

3.1.9 Kontekstkunnskap

Framstillingen av Ibsen er preget av store kontekstkunnskaper. Elevene må kunne mye om konteksten rundt Ibsen allerede før de leser biografien. Ruge går ut fra at elevene vet hva den andre Slesvigske krig handlet om, hvem Marcus Thrane var og hva arbeiderbevegelsen var.

Her er et eksempel på kontekstualiseringen hos Ruge:

Midt oppe i alt dette røret begynte han å lese artium, og i sitt artiumpensum fant han et stoff som slo ned hans revolusjonære begeistring og formet sig for ham til en tragedie; det var den catilinariske sammensvergelse. Fra sin prinsipal stjal han fri timer til å studere, og fra de stjalne studietimer stjal han igjen øieblikk til å dikte (Ruge, 1934, 160).

Det kan diskuteres om denne kontekstkunnskapen er noe dagens elever ville forstått. Da mener jeg «den catilinariske sammensvergelse» som et eksempel. Det kan og diskuteres om dagens lærere ville ha brukt denne kontekstkunnskapen i undervisningen.

Kontekstualiseringen blir stor og det blir mye informasjon om flere verk. Det kan bli vanskelig for en elev å finne essensen ved forfatterskapet til Ibsen. Et annet eksempel er hva Ruge skriver om *Peer Gynt*:

Også *Peer Gynt* (1867) er vokset ut av den samme stemning, men korstogsjubelen har lagt sig. Derfor er skuespillet heller ikke blitt en slik dommedagspreken, men rikere og mangfoldigere i sin satire. Det har sitt utgangspunkt i reaksjonen mot det nasjonalromantiske svermeri. Det har vært en flukt fra virkeligheten, en rus av ufruktbare fantasterier, derfor gjør det viljen lam (Ruge, 1934, 167).

Ruge forklarer ikke hva korstogsjubel betyr, samtidig kan en bli forvirret når han omtaler skuespillet som en reaksjon på nasjonalromantisk svermeri. For en elev vil det være vanskelig å forstå hva «nasjonalromantisk svermeri» betyr, i likhet med «catilinariske sammensvergelse». Dette kan karakteriseres som uleselig for en elev i dagens skole.

Framstillingen av Ibsen preges av denne type kontekstualisering hos Ruge.

Kontekstkunnskapen kan bli sett på som overveldende for mange elever og lærere i dagens skole. Om en skal argumentere for dette, må vi se på konteksten til læreboken.

Vi må ta i betraktning at Ruge skrev litteraturhistorie til et annet elevpublikum. En historisk statistikk fra Statistisk sentralbyrå viser at fra perioden 1931 til 1935, var det 1795 elever som fullførte den treårige allmennfaglige studieretningen (SSB.no). I dag fullfører langt flere elever den studiespesialiserende utdanningen. Det er viktig å erkjenne at Ruge skrev lærebøker til langt færre og mindre mangfoldige elever. Utfordringene med å skrive en lærebok i dag kan ikke sammenlignes med lærebøkene på 1930-tallet. Samtidig må vi forstå at Ruge sin framstilling ligger nært akademiske litteraturfag, og er ikke i like stor grad didaktisk anlagt som dagens lærebøker er (Rekdal, 2010, 189).

Hva kan dagens norsklærere bruke fra Ruges framstilling? Alt i alt går mye av den store kontekstualiseringen, som Ruge gjør, bort fra framstillingen. Kompetansemålene, beskrevet i delkapittel 2.2.3, vil ikke være i tråd med den type kontekstkunnskap Ruge tilbyr. På en annen side kan vi se på Ruges tematiske inngang til forfatterskapet til Ibsen. Ruges beskrivelse av Ibsens personlige frigjørelse går ikke bare på åndelig løsrivelse fra menneskesamfunnet, men identitetsutvikling av sinnet og dannelse. Elever kan dykke ned i Peer Gynts frigjørelse fra menneskeheten, og utvikling sin egen identitet gjennom den. Menneskelig revolter er en faktor som kan bli utforsket gjennom karakteren Nora i *Et dukkehjem* når hun bestemmer seg for at hun forlater sin mann. Dette er tema ved Ibsen elever kan jobbe med også i dagens norskfag. Dybdelæringsbegrepet fremmer lesing av hele verk, i motsetning til utdrag fra forskjellige verk (Talsethagen & Nyhus, 2019, 141). Muligheten til å analysere perspektivet «frigjørelse av mennesket» eller menneskelig revolter i et drama av Ibsen ligger til rette for norskfaget også i dag. Dette vil være en tematikk som fremmer kjerneelementet «Tekst i kontekst» for norskfaget: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. [...] Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det er mulig å ta elementer fra Ruge sin framstilling, men det er mer tematiske innganger enn faktiske tekstbiter. Det forutsetter at lærere kutter kontekstualiseringen og benytter seg av tematikken som Ruge presenterer med Ibsen. Om denne tematikken og framstillingen av Ibsen er lik de andre lærebøkene må vi dreie over til neste lærebok.

3.2 Norsk litteraturhistorie for gymnaset (1972)

På 1960 -og 1970-tallet skulle elevene bruke lærebøkene mer selvstendig, og lærere skulle veilede elevene istedenfor å instruere dem. Dermed fikk lærerne en mer passiv rolle i klasserommet og lærebøkene tok over lærerrollen i klasserommet (Skjelbred, et al., 2017, 505). Fjørtoft skriver at «på 1960-tallet var faget preget av en spenning mellom tradisjonell dannelsesorientert tekning og en nyere verdsettelse av opplæring i praktiske og samfunnsnyttige språkferdigheter» (Fjørtoft, 2014, 52). For å summere opp fikk språkanalyse en større rolle i norskfaget.

På 1960-tallet blir forfatterbiografiene satt til side til fordel for tekstanalyser, og den historiske positivismen begynner å avvikles. Videregående fikk fagplaner som bestemte hva elevene skulle lære, og disse valgene kan sees på som kritikk mot den positivistiske historismen som hadde preget lærebøkene tidligere (Rekdal, 2010, 195). Nykritikken ble tatt

mer i bruk med tekstanalysene på skolene, og eksamener var basert på tekstanalyser fremfor koblingene mellom forfatterens verk og deres liv. Også her ser vi at forfatterportrettet ble satt til side til fordel for tekstinterne tolkninger.

3.2.1 Nykritikken

For å forklare det utvidede tekstbegrepet kan vi se på nykritikken som en mulig innvirkende faktor. Nykritikken er en litteraturteori som baserer seg på tekstanalytisk tilnærming til verk og avviser forfatterens liv som en påvirkningsinstans til verket (Claudi, 2013, 59).

Nykritikken fremmer en tekstintern tolkning og analysen skal utelukke verkets kontekst, tekstens forhistorie, og forfatter. Dette vil si at teksten er autonom og selvstyrende (Claudi, 2013, 61). En viktig innfallsvinkel til nykritikkens metode er språk og struktur. I en Ibsen-scene ville analysen satt fokus på hvordan språket blir brukt og utvikler seg gjennom ulike scener, og leseren får informasjon om dramaet gjennom dialogen mellom karakterene istedenfor en fortellerstemme. Strukturen i stykket, både helheten og enkeltdeler, vil være essensielle for å forstå dramaet. Dette er en tekstinternlesning, eller en dekontekstualiserende lesning. Det er mulig å danne seg en mening om teksten uten å ta kontekst eller forfatter i betraktning (Claudi, 2013, 66).

I.A. Richards skrev boken *Practical Criticism* (1929) der en gruppe studenter hadde dekontekstualisert litterære dikt. Studentene tolket tekstens indre språkfunksjoner, og hadde ingen innsikt i hverken kontekst eller forfatterskap. Richards resultater viste at teksten kan tolkes selvstendig uten kunnskap om forfatter og kontekst. Dette gjorde studentene til bedre lesere og de kunne selv etablere egne ideer, tanker og tolkninger kun basert på selve teksten (Claudi, 2013, 59). Denne litteraturteorien ble en kritikk mot den historiskbiografiske tilnærmingen der kontekst og forfatter var en hovedkilde til kunnskap om litterære verk. *The Intentional Fallacy* (1946) av William K. Wimsatt og Monroe C Beardsley er også en kritikk mot den historiskbiografiske metoden, og de mente at med den gamle metoden kunne resultere i «the intentional fallacy» (Claudi, 2013, 61). Dette betyr at leseren ikke kan vite forfatterens intensjoner og det blir en risiko. Forfatterne mente dette var en stor risiko for den historisk-biografiske metoden. «Intentional fallacy» kunne være en konsekvens når en anvender den historisk-biografiske metoden.

Litteraturvitenskapen skulle være objektiv og bygge på interne sider med teksten. I nykritikken står begrepet autonomiestetikk sentralt og betyr organisk helhet og konkret universalitet. Claudu skriver at «Forestillingen om tekstens autonomi innebærer at diktverket

betraktes som en selvstendig eller autonom enhet som eksisterer og bærer sin mening uavhengig av enhver kontekst» (Claudi, 2013, 62). Et kjent eksempel for nykritikken er Cleanth Brooks' verk *The Well Wrought Urn* (1947). Tekstens kraft i seg selv stammer fra den indre strukturen som bygger opp teksten til en organisk helhet. Enkeltdeler av teksten kan være motsetninger, men de er gjensidig forbundet og skaper verkets helhetlige mening (Claudi, 2013, 62). Denne formen for litteraturteori -og metode ble mer dominant innenfor skolen og pedagogikken utover 1960-tallet. Eksamen for gymnaset ble basert på tekstanalysen der forfatterbiografier -eller portrett ikke ble relevant i eksamensbesvarelser (Rekdal, 2010, 193). Dermed ble litteraturhistorien innskrenket til de mest leste forfatterne i skolegangen, og Ibsen-biografien hadde fortsatt en plass i litteraturhistorien.

3.2.2 «Historisk positivisme under avvikling»

Paradigmet «historisk positivisme» ble etter hvert farget i nykritikken, skriver Rekdal (2010, 193). Rekdal skriver om Dales *Norsk Litteraturhistorie gymnaset* fra 1972 i litteraturparadigmet «den historiskbiografiske metoden er under avvikling». Dette var den siste utgaven av denne læreboken. Den første utgaven ble utgitt i 1962 og Ibsen sin framstilling virker å være uberørt mellom utgavene. Denne læreboken har en lik oppbyggingsstruktur til Ruges *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet*, og Ibsen får omtrent like stort omfang i begge lærebøkene. Det kan diskuteres at læreboken ikke er en del av nykritikken som oppsto på 1960-tallet. Både Ruges og Dales framstillinger av Ibsen fremmer ikke en tekstintern tolkning. De forklarer alle Ibsens verk gjennom biografiske hendelser eller som et resultat av en direkte påvirkning fra forfatterens liv og virke. Rekdal kategoriserer Dales *Norsk litteraturhistorie for gymnaset* i et paradigme der historisk positivisme er under avvikling, men Dales lærebok tilhører det positivistiske paradigme i like stor grad som Ruges *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet*. Et eksempel er verseskuespillet *Brand*. Dramaet har samme opprinnelse der Ibsen kritiserer det skandinavpolitiske i nordmenn ved å ikke hjelpe Danmark i den andre slesvigske krig i 1864. Det er viktig å minne at Dales framstilling ikke lever innenfor nykritikkens rammer. Selv om paradigmet tilsier at den historiske positivismen er på vei ut, er det ikke merkbart hos Dale. Karakteren Ibsen er fortsatt framstilt ulikt hos lærebokforfatterne. Nykritikkens innvirkning på norskfaget kan en se i neste analysen av *Ord i tid* (se delkapittel 3.3.3). For å begynne analysen av læreboken kan vise først på forfatterskapet til Dale.

3.2.3 Johs A. Dale

Johs A. Dale (Johannes Andresson Dale) var professor i nordisk, nynorsk målbruk og i litteratur ved universitet i Oslo fra 1954 til 1968. Hans *Norsk boksøge* (1939) ble utgitt i 13 opplag og det kom en revidert versjon som hadde tittelen *Norsk litteraturhistorie for gymnaset* (1972) (Rekdal, 2010, 193). Han hadde en omfattende produksjon innenfor nynorsk litteratur, og som litteraturforsker skrev han doktoravhandlingen *Studiar i Arne Garborgs språk og stil* (1950) (Strand, 2020).

3.2.4 Komposisjon

Norsk litteraturhistorie for gymnaset (1972) er en kunnskapsformidlende lærebok der et oversiktsperspektiv dominerer formidlingen. Elevene skal tilegne seg kunnskap om alle forfatterne fremfor å gå i dybden på en. Boken er oppbygd av litterære tidsepoker og forfatterportrett. Dale dedikerer 11 sider til Henrik Ibsen, noe som er et litt redusert omfang sammenlignet med Ruge. Passasjen om Ibsen er delt inn i seks overskrifter som representerer den kronologiske tidslinjen ved Ibsen; «Henrik Ibsen», «Ungdom», «I Kristiania», «I utlandet, ny diktning», «Kritisk realisme» og «Ibsen let symbola tala». Hver overskrift presenterer verkene i en tidsepoke ettersom vi følger Ibsen gjennom sitt liv og forfatterskap. Ruge og Dale har en lik struktur på framstillingen, og den preges av den historiske-biografiske metoden. Verkene blir sett på som en enhet mellom forfatterens liv (Claudi, 2013, 17). For å illustrere viser konteksten rundt *De unges forbund* (1869) Ibsens politiske posisjon. Den politiske høyresiden mener Ibsen var i tråd med deres meninger, men dette avkrefter Dale ved å kalle Ibsen en kosmopolitisk humanist (Dale, 1972, 115). Det er ingen tekstanalogier og ingen oppgaver til fagstoffet. Framstillingsformen baserer seg på den viktigste funksjonen som lærebøker eier: å formidle kunnskap (Skjelbred, 2017 et al., 498). Hvilken type kunnskap kommer jeg tilbake til i denne analysen, først skal vi se på framstillingen av karakteren Ibsen.

3.2.5 Karakteren Ibsen

Dale begynner forfatterportrettet ved å anerkjenne Ibsen som den største dramatikerer Norge har hatt (Dale, 1972, 109). Ibsen var en grubler og en som stilte spørsmål, men han svarte nødvendigvis ikke på disse spørsmålene. Dale identifiserer den personlige Ibsen med to karakteristikk, i livet var Ibsen en medborger og halvt aristokrat, mens i diktningen var han en anarkistisk individualist (Dale, 1972, 109). Ibsen er omtalt som kosmopolitisk humanist. Det vil si at Ibsen var en verdensborger uten politiske tilknytninger til eget hjemland. (Dale,

1972, 115). Dale bruker også begrepet «menneskeåndens revoltering» som et ideal i diktningen til Ibsen. Forfatteren var selv interessert å «skildre menneskekarakterer og menneskeskjebner» (Dale, 1965, 140). Dale mener at samtiden er interessert i karakterene heller enn tidsbundet samfunnsproblemer, og Ibsens aktualitet stammer fra det hverdagslige og i stuen til karakterene (Dale, 1972, 109). Ifølge Dale skriver Ibsen om verdensomspennende problematikk og dette forspiller seg i en vanlig stue. Handlingen forekommer gjennom dialog mellom karakterene (Dale, 1972, 109). Her får vi et innblikk på storheten til Ibsen. Ikke bare setter Ibsen samfunnsproblemene til lys, men han gjør det gjennom «ein retrospektiv, tilbakeskodande, dramatisk teknikk som vi kan kalle ibsenskk» (Dale, 1972, 116). Elevene får vite hvordan Ibsen utformer sine skuespill, og hva som gjorde Ibsen til en stor forfatter, noe som er nedtonet hos Ruge. Den største forskjellen mellom Ruges framstilling og Dales framstilling er at Ibsen er forfatter på to forskjellige grunnlag. Hos Ruge skriver Ibsen på grunn av et dikterkall, mens Dale framstiller Ibsen som en grubler som stiller spørsmål uten å nødvendigvis svare på dem (Rekdal, 2010, 194). Ibsen er mer opptatt av å gruble over menneskeskjebner i samfunnet og drive «selvanatomerer» av det åndelige hos mennesker. Ibsen kritiserer ikke bare det bestående samtidssamfunnet, men også borgere i samfunnet (Dale, 1972, 116). For å forstå denne delen av Dales framstilling må vi se på Ibsens barndom.

3.2.6 En vanskelig barndom

Dale begynner fortellingen med at barndommen var preget av fattigdom og skam (Dale, 1972, 109). Det blir nevnt at faren til Ibsen var alkoholisert. De første årene i Grimstad var Ibsen ensom og venneløs (Dale, 1965, 141). Barndommen og ungdomsårene til Ibsen er i tråd med Ruges framstilling. Heller ikke de første årene av teatertiden er positivt framstilt. Rekdal (2010, 194) skriver at Dale nedtoner denne tiden, i likhet med Ruge, med retoriske grep. «Med Ibsen var det ille på mange måtar desse åra, det så mest ut som han skulle forkammast» (Dale, 1965, 142). Som et resultat av dette tviler Ibsen på sitt dikterkall Dale (1972, 112). Her er karakteren Ibsen på sitt laveste før vendepunktet. Da Ibsen flytter til utlandet, begynner Dale å forklare verkene utfra karakterer, tematikk og kontekst. Dale vender mer bort fra det personlige livet til Ibsen og går dypere inn i diktningen hans.

En tolkning av Ibsen sin barndom og ungdomsår kan være en skapningshistorie hos helten Ibsen. «Det var så mykje i hans eige liv som gjorde han til opprørar; både minne, menneske og livskår kjende han trong til å fri seg ifrå» (Dale, 1972, 110). De retoriske strategiene

bygger karakteren Ibsen. Dale summerer dette opp allerede i begynnelsen av portrettet: «Han gjennomlevde problema, og kledde dei så i kjøtt og blod» (Dale, 1972, 109). På mange måter skaper retorikken karakteren og dikteren Ibsen. Det blir også en bakenforliggende årsak til hvilken forfatter Dale ønsker å fremstille. Heltefortelling er ikke noe nytt innenfor læreboksjangeren. I *Normalplanen* (1939) var det et krav å lese om idealmennesker som overgikk utfordringer beundringsverdig (Skjelbred, et al, 2017, 496). Skjelbred (et al, 2017) nevner dikteren Henrik Wergeland som en personlighet innenfor heltefortellinger. I henhold til denne framstillingen er fortellingene nok veldig ulike. Men en kan se spor til en heltefortelling i framstillingsmåten av Ibsen. Innenfor forskning har Atle Kittang skrevet boken *Ibsens heroisme – Frå Brand til Når vi døde vågner* (2002). Der knytter Kittang karakterene fra skuespillene opp mot substantivet heroisme. Etter min oppfattelse kan en forbinde Ibsen med et heltennarrativ i Dales framstilling.

3.2.7 Politikk og skandinavisk romanse

Ifølge Rekdal (2010, 194) er den politiske og nasjonalromantiske dimensjonen nedtonet. Her vil jeg argumentere for det motsatte. Selv om temaet ikke dominerer framstillingen er det viktig å få frem at Dale nevner den revolusjonære arbeiderbevegelsen. Dette ble en lærdom for Ibsen, ifølge Dale, (1972, 111). Den neste politiske involveringen var den andre slesvigske krig i 1864. Ifølge Dale var den skandinavromantiske kritikken en bakenforliggende årsak til skuespillet *Brand*. Det er en «refsende preken» til nordmenn der kravet er «alt eller ingenting» (Dale, 1965, 144). Det er en politisk hendelse hvor Norge ikke velger å hjelpe Danmark i en krig. Dette skaper en reaksjon fra Ibsen. Dette er i tråd med en nasjonalpolitisk idealisme. Det kan diskuteres om dette er nedtonet hos Dale, men det er en uunngåelig faktor i framstillingen av Ibsen.

Dale skygger heller ikke unna de politiske skuespillene til Ibsen. *De unges forbund* (1869), *Samfundets støtter* (1877) og *En folkefiende* lever i en politisk atmosfære, selv om politikk ikke er en direkte bakenforliggende årsak til verkene. *De unges forbund* blir forklart gjennom sakføreren Stensgaard, og karakteren er å gjenkjenne både hos Bjørnstjerne Bjørnson og Johan Sverdrup (Dale, 1972, 115). Begge var politisk engasjerte i det norske samfunnet. Dette går også tilbake til den andre Slesvigske krig, der Sverdrup ble beskyldt for å ikke bistå Danmark i krigen (Dale, 1972, 115). Bjørnson var politisk venstreorientert, likevel stadfester Dale at Ibsen ikke tilhørte noen politiske parti. «I denne tida trur han ikkje på liberalisme og reformer, han vanørder den skitne, feige og ukunnige mugen» (Dale, 1965, 146). Her tar også

Dale mer avstand fra Ibsens politiske posisjon, og kaller Ibsen for en kosmopolitisk humanist; et menneske som er en verdensborger. Dale mener Ibsen har ingen store politiske bånd, men Ibsen tar et oppgjør med politikken til tross for det. *En folkefiende* ble et oppgjør mot de liberale som ikke hadde støttet han da *Gengangere* ble først utgitt (Dale, 1972, 118). Ifølge Dale ble Ibsen mer reformvennlig mot slutten av livet. Som resulterte i sympati for de liberale lederne (Dale, 1972, 118). Dale nevner også at Ibsen holder en tale i Trondheim om ytringsfrihet og religionsfrihet (Dale, 1972, 119). Dette er eksempler på politikken som preger framstillingen av Ibsen. Jeg mener den politiske dimensjonen ved Ibsen er i stor grad til stede i Dales framstillingen av Ibsen i denne læreboken. Dette kan sees på som kontekstkunnskap om Ibsen, og dette kan vi se nærmere på.

3.2.8 Gengangere og kontekstkunnskap

Før jeg ser på Dales omtale om *Gengangere* er det viktig å poengtere hvordan verkene er framstilt, og hvilket læringssyn læreboken fremmer. Alle verk ser ut å ha fått like stor plass. En av grunnene til denne likestillingen, er at elevene skulle lære om hele litteraturhistorien. Det er et litteraturhistorisk oversiktsperspektiv, der elevene lærer seg hele forfatterskapet til Ibsen. Dette er igjen i tråd med begrepet overflatelæring (Skaalvik og Skaalvik, 79). Dermed vil ikke *Gengangere* ha en større plass enn de andre verkene i Ibsen-portrettet. I motsetning til Fagfornyelsen, der dybdelæring er sentralt i læringssynet¹¹. Hos Dale (1972) og Ruge (1934) preger kontekstkunnskapen i forfatterportrettet. Resepsjonen tilsvarer konteksten til skuespillene. «Dei som skeik no, dei hylte da *Gjengangere* kom to år seinare» (Dale, 1972, 117). Dale fremhever kritikkstormen som kom ved resepsjonen av samtidsskuespillene. Dale mener begrepene «ættesammenheng og ætteansvar» blir sentrale hos Ibsen. Ifølge Dale er skuespillet *Gengangere* et Ibsensk mesterskap og skuespillet er en årsak etter resepsjonen til *Et dukkehjem* (Dale, 1965, 150). Resepsjonen tilsier at Ibsen ble utnevnt til *En folkefiende* og skuespillet fikk ikke gjennomføres på nordiske teater (Dale, 1965, 150). For Dale er resepsjonen mer viktig enn å faktisk analysere skuespillet. Dale bruker metaforen og kaller Ibsen for «en folkefiende» etter kritikkstormen. Han nevner også at stykket ble utestengt fra alle nordiske teater (Dale, 1972, 118). I likhet med handlingen fra skuespillet er konteksten rundt skuespillet viktig. *En folkefiende* springer ut av Ibsens vrede på kritikerne, «fornummede teologer» (Dale, 1972, 118). Dette viser kontekstualiseringen Dale framstiller

¹¹ Dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Ibsen i. Alle verk får en form for kontekstualisering, også med en kobling til Ibsen sitt liv. Til nå har kontekstkunnskap preget begge lærebøkene, og dette ser ut til å bli en tendens ved framstillingen av Ibsen. Det bringer oss til neste lærebok i analysen.

3.3 *Ord i tid* (1982a)

3.3.1 M74 og læreplan for videregående (1976)

«Lærestoffet i planen er ikkje eit obligatorisk pensum, men snarare ei ytre ramme som lærarar og skular kan velje innhald i frå» (Ryssevik, 2018, 9). Dette var formålet med Mønsterplanen fra 1974. Læreplanen var et styringsdokument som brøt med Normalplanen fra 1939, og ga større ansvar og frihet til de lokale skolene. Allmennfag i videregående fikk læreplan i 1976. «Den gamle kunnskapsskolen ble erstattet med felles faglige krav til elevene» (Ryssevik, 2018, 9). Lærebøkene skulle også ta mindre plass. De nye idealene handlet om at elevene skulle være mer nysgjerrige og utforskende, samt kunne finne lærestoff selv. Lærerne måtte utarbeide mye av læremidlene selv og tilpasse midlene etter elevenes behov, som førte til individuelle handlingsrom (Ryssevik, 2018, 9). Fjørtoft skriver at norskfaget fikk innflytelse fra pragmatikk, tekstanalyse og diskursanalyser. Her var det en stor interesse for elevens evne til å vurdere tekster (Fjørtoft, 2014, 53). Norskfaget skiftet fokus over til det tekstanalytiske, og gjorde dermed mer plass til tekstinterne analyser. Norskfaget fikk et «utvidet tekstbegrep». Fjørtoft mener dette var i tråd med samfunnsutviklingen. På en annen måte kunne interessen for tekstbegrepet være overdreven, og konsekvensen var at lesingen i norskfaget ble nedtonet (Fjørtoft, 2014, 53). Videre på 1980-tallet ble prosessorientert skrivepedagogikk innført. Dette videreførte utviklingen med et utvidet tekstbegrep. Posisjonen til Ibsen i norskfaget ble ikke direkte truet av det utvidet tekstbegrepet, men noe av fagstoffet måtte vike plass til dette.

3.3.2 Utvidet tekstbegrep og samfunnsutvikling

I skolen oppstod det en problemstilling om plass i norskfaget. Tekstanalysen tok for alvor mer plass, og forfatterportrettene ble satt mer i utkanten av faget. Tekstbegrepet skulle gjøre norskfaget mer praktisk og samfunnsnyttig. Rekdal poengterer at denne debatten om plassmangelen var en unnskyldning, fordi litteraturhistorien forsvant mer og mer fra pensum (Rekdal, 2010, 195). I realiteten virker det som tekstbegrepet forstørret norskfaget, og forfatterportrettene ble lagt i periferien for å lage plass til tekstbegrepet og tekstinterne tolkninger.

Rekdal skriver at «Læreverkene i norsk ble bokpakker med tekstantologier og tilhørende studie bøker med elevoppgaver, sjangerlære og framstilling av de litterære tekstenes historie og idéhistorie» (Rekdal, 2010, 198). Når det gjaldt Ibsen, ble de idealistiske verkene byttet ut med nutidsskuespillene. *En folkefiende*, *Et dukkehjem* og *Gengangere* fikk større plass i læreverkene (Rekdal, 2010, 198). Dette representerte en ny tidsperiode innenfor lærebøkene. Læreplaner som styringsdokument begynte for alvor å stå på seg. Læreverk skal speile samfunnets verdier og moral, dette bidrar til at elevene blir medborgere i samfunnet (Skjelbred et al., 2017). Dermed begynte læreverkene å speile en annen kultur enn tidligere. For eksempel i 1960-årene begynte flere kvinner, i Norge, å utdanne seg og jobbe i arbeidslivet. Tidlig i 1970-årene får samfunnet en radikaliserings av kvinneorganisasjoner som kjemper for likestilling, selvbestemt abort og politisk innflytelse. Denne samfunnsutviklingen måtte læreverk ta stilling til og dette dannet andre perspektiver på litteraturhistorien i norskfaget. For eksempel blir kampen om kvinnenes rettigheter fremhevet i *Ord i tid*. Ibsen er nevnt i en stor grad som forkjemper for kvinnenes rettigheter, og det er et av flere samfunnspektiver *Ord i tid* skriver om. Dette er nye tendenser som kan utforskes ved framstillingen av Ibsen. *Ord i tid* representerer en ny tidskontekst enn de tidligere lærebøkene.

3.3.3 Modernistisk paradigme eller nykritikk?

Rekdal (2010) kaller tidsperioden 1975-2000 for det modernistiske paradigme. Det er ikke tydelig hvorfor hun kaller dette paradigme for modernistisk, men det kan være et speilbilde på hvilken trend litteraturen og kunsten befant seg i. Jon Haarberg, Tone Selboe og Hans Erik Aarset skriver i, *Verdenslitteratur – den vestlige tradisjon*, at modernisme indikerer et brudd med det gamle og en form for nyteknisk innenfor kultur og litteratur (Haarberg, Selboe og Aarset, 2007, 427). Dette kan en se i tråd med M74¹² og læreplan fra 1976¹³ som skulle styre skolene både ideologisk, politisk, men også pedagogisk. Tidligere bruker Rekdal begrepet estetisk-formalisme etter Hans Jauss sin paradigmeinndeling om denne tidsperioden (Rekdal, 2010, 189). Med «estetisk-formalisme» mener Rekdal et litteraturteoretisk grunnsyn som fokuserer på tekstinterne tolkninger, og dette grunnsynet ser vi eksempelvis i nykritikken. Forfatter og kontekst blir mindre viktige i teksttolkningene (Claudi, 2013, 22). Når Rekdal skriver om modernistiske paradigme mener hun nykritikken som en litteraturteoretisk

¹² Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974.

¹³ Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976.

strømning inspirert av modernisme. Selve begrepet modernisme er stort og utfordrende å definere konkret¹⁴. Nykritikkens dekontekstualisering gjør det mulig å danne seg en mening om tekstens indre uten å ta hensyn til forfatter eller kontekst. Dette mener Claudi harmonerer med modernistisk estetikk (Claudi, 2013, 67). Således kaller Rekdal denne tidsperioden for det modernistiske paradigmet.

Forfatterne av *Ord i tid* årsakforklarer ikke verkene gjennom livet til Ibsen. Den positivistiske fremgangsmåten er ikke til stede i dette forfatterportrettet. Det vil si at forfatterne skriver mer om verkene, handling og resepsjon, enn om Ibsens indre motivasjon til å skrive drama. Det er også et fokus på tekstsamlingen i del 2. Her har forfatterne samlet dikt og tekster fra Ibsen som var i utgangspunktet vanskelig å få tak i (Folkedal at el., 1982b, 2). Dette kan tolkes som at læreboken vil ha et økt fokus på selve tekstene av Ibsen, som kan være en påvirkning fra nykritikken. *Ord i tid* skriver avslutningsvis at Ibsen var opptatt av symbolbruk i hans siste verk, men forfatterne avslutter forfatterportrettet ved linjen «I 1890-åra ser vi jo også ei slik fornying av lyrikken, men Ibsen deltar ikke i den» (Folkedal at el., 1982a, 202). Dette er en veldig merkbar stor kontrast til Ruge og Dale, som avslutningsvis framstiller Ibsen i et mer indre personlig bilde. *Ord i tid* tar en merkbar distanse fra forfatterens personlige idealer. De nevner ikke en gang at han døde i 1906 (Folkedal, at el., 1982a, 202). Fokuset er på verkene til Ibsen og ikke hans personlige mål med verkene, som Ruge og Dale skriver om. Dette kan være et perspektiv fra nykritikken, hvor læreboken distanserer seg fra det personlige med forfatteren og fokuserer bare på å forklare verkene i forfatterportrettet. Grunnen til at dette kan tolkes som nykritikk er mangel på personlige detaljer. Det er ingen menneskelige handlinger eller personlige impulser som fører til verkene, som vi møter hos Ruge og Dale. *Ord i tid* fremhever ikke denne tematikken i portrettet av Ibsen. Da er det relevant å som læreboken har en ulik komposisjon.

3.3.4 Komposisjon

Komposisjonen er inndelt på annerledes enn de tidligere lærebøkene i analysen.

Litteraturantologien er del inn i tre deler. Den første delen omfatter kunnskap om litteraturvitenskap. Den andre delen av boken er delt inn i litteraturhistoriske epoker med sosiologiske perspektiver. Gjennom disse epokene blir Ibsen og hans verk nevnt flittig.

¹⁴ Jeg blir ikke å greie ut mer om modernisme, for videre lesning: *Modernisme* (2008) av Per Thomas Andersen og *Norsk litterær modernisme* (2007) av John Brumo & Sissel Furuseth.

Kritisk realisme, naturalisme, striden om kjønnsmoral og nyromantikken deler disse epokene inn. Her velger forfatterne å skrive om forholdet mellom litteratur og samfunnsendringene, en kontekstualisering av verkene. Med underoverskrifter dykker forfatterne ned i samfunnet og skriver om hvordan ulike verk passer til samfunnsproblemene. Læreboken gir mye informasjon om Ibsen gjennom litteraturhistorien, men fremstillingen er spredt utover litteraturepokene. Det er dermed vanskelig å danne seg et helhetlig bilde av Ibsen. På den andre siden står ikke de litteraturhistoriskforfatterne i fokus, men lærebokforfatterne skriver om samfunnet og nevner verk av Ibsen i relasjon til samfunnet. Under underoverskriften «Det politiske livet» får leseren to setninger om Doktor Stockmann som står mot «den forbannende majoritet» (Folkedal, et al., 1982a, 118). Et annet eksempel er underoverskriften «Samliv og ekteskap – Kvinneundertrykking og kvinneopprør», her nevnes *Et dukkehjem*, *Gengangere* og *Samfundets støtter* (1877) og disse skuespillene ble direkte koblet mot tematikken (Folkedal, et al., 1982a, 118). Komposisjonen står i kontrast til Ruges og Dales litteraturhistorie, selv om disse forfatterne skriver om litteraturepoker så skaper *Ord i tid* en sosiologisk tilnærming der litteraturhistorien blir sett i et med samfunnet. Dermed blir konteksten i samfunnet en forutsetning for litteraturen i denne læreboken. Under delkapittelet «Skolen» (Folkedal, 1982a, 118) referer læreboken til Petra i *En folkefiende* (1882) for å poengtere at skolen var en institusjon som forfatterne kritiserte. Forfatterne skriver egentlig om samfunnet på 1800-tallet, men bruker litteraturen og forfatterne for å forklare samfunnet.

Den tredje delen består av forfatterportrett og arbeidsoppgaver. I forfatterportrettet får Ibsen tildelt omtrent fire sider (Folkedal, et al., 1982a, 197-202), som er vesentlig mindre enn Ruge og Dale har gitt ham. Her kan en argumentere for at Ibsen allerede er fremstilt gjennom litteraturepokene og dermed ikke trenger like stor plass. Det er et valid argument, men fremstillingen er spredt over flere forskjellige tematikker og det er utfordrende å danne seg et helhetlig bilde av Henrik Ibsen. Nesten hvert verk får få linjer hver og ingen får mer plass enn andre. Det er en likhet mellom alle lærebokforfatterne, at verkene ser ut til å få like stor plass i form av noen få linjer om verkene. På slutten av portrettet er det en liste over noen verk, og henvisninger til Ibsenbiografier og arbeidsoppgaver.

3.3.5 Tekstsamling

Ord i tid (1982b) har en egen bok som består av en tekstsamling. Den inneholder «Bergmannen», «Lysredd», «et vers, til min venn revolusjons-taleren!» og et lite utdrag fra tre forskjellige brev. I tillegg et utdrag fra et Ibsen-minne skrevet av Gunnar Heiberg i 1924,

og et utdrag fra «De tre» av Bergljot Ibsen også med (Folkedal at el., 1982b, 282-283). Hvorfor disse tekstene er fremhevet i tekstsamlingen er vanskelig å svare på. I forordet påpeker forfatterne at de ville fremheve tekster og dikt som var vanskelig å få tak (Folkedal at el., 1982b, 2). Lærebokforfatterne ville ikke nødvendigvis fremheve en velkjent tekstsamling, men fokusere på tekster som ikke tidligere var like fremhevet. Forfatterne ville bruke tekster som er utfordrende for elever, samt bruke tekster som ikke bryter med den originale språkformen (Folkedal at el., 1982b, 2). Dette kan være en indikasjon på nykritikkens innflytelse med en tekstbasert tilnærming i norskfaget. På en annen måte er det ingen god forklaring på hvorfor akkurat disse diktene er fremhevet i tekstanantologien. Tekstsamlingen blir en motsetning til de andre lærebøkene i analysen, noe som gjør *Ord i tid* mer særegen.

Dale siterer det første verset i diktet «Bergmannen» og poengterer at Ibsen er en mester til å bearbeide tanke -og følelsesfulle vers i en liten form. Det blir en digresjon i den store fortellingen om Ibsen. Det er den eneste omtalen diktet får hos Dale. Dale og Ruge skriver en gjennomgang av Ibsens liv med et fokus på de største dramaene, mens *Ord i tid* velger ulike dikt som ikke nødvendigvis er de mest kjente av Ibsens verk. Alle diktene er fra diktsamlingen *Digte* (1871). Tekstsamlingen og komposisjonen gir oss inntrykk til hvordan læreboken velger å skrive sin litteraturhistorie. Med det som bakgrunn kan vi se på Ibsen som karakter i læreboken.

3.3.6 Forfatterportrett og karakteren Ibsen

Vi skal ikke i dette portrettet ta stilling til om Henrik Ibsen er den største forfatteren Norge har hatt. Heller ikke skal vi prøve å definere hva en stor forfatter er. Det vi kan slå fast er at mange regner Ibsen som vår største forfatter, og at han er den norske forfatteren som er best kjent i utlandet (Folkedal, et al., 1982a, 197).

Dette er en klar hyllest til Ibsen selv om de ikke vil påstå om han er Norges største forfatter, i motsetning til Ruge som ikke nevner Ibsens storhet. Dale mener Ibsen er en av Norges største forfatter. Disse forfatterne plasserer seg i midten av motpolene. Dette kan diskuteres å være et grep fra nykritikk, fordi forfatterne tar en bevisst avstand fra å karakterisere forfatterskapet. Rekdal (2010, 198) mener dette er en ideologisk markering fordi forfatterkollektivet ikke skal legge føringer for elevene ved å påstå at Ibsen er en av de største forfatterne Norge har hatt.

Videre påstår forfatterkollektivet at Ibsen er «skaperen av realistisk drama» (Folkedal, et al., 1982a, 197). Her skriver forfatterne om den retrospektive metoden. Andre lærebøker har kanskje brukt dette begrepet, men dette er første gang det kommer i denne komparative analysen. Dale bruker begrepet «Ibsensk» (Dale, 1972, 126). Forfatterkollektivet beskriver

hva som er særegent med skuespillene. Dialog, miljøbeskrivelse og scenebeskrivelser er faktorer som forklarer hvordan Ibsen bygger sine skuespill. Det er heller ikke en fortelling, men en instruksjon på hvordan Ibsen skriver og gjennomfører skuespillene. Dette medfører en objektiv fremstilling, fordi de skriver ikke om Ibsens personlige liv. Den objektive framstillingen er en motsetning til Ruge og Dale. Disse to forholder seg til Ibsens personlige liv og skriver en kronologisk fremstilling, i tillegg nevner de verkene gjennom deres Ibsenfortelling. Framstillingen i *Ord i tid* gir elevene en mer essensiell kunnskap om hvordan Ibsen fungerer som forfatter.

Etter innføringen av den retrospektive metode, begynner framstillingen vi er mer vant med. Forfatterne skriver om Ibsen sitt liv og nevner verkene i det kronologiske livsløpet. Hvert verk får noen setninger og ingen får mer dybde enn andre. Forfatterbiografien er redusert i omfang og det preger forfatterbiografien i den grad at det er liten plass til å omtale verkene. Mens Dale og Ruge breier seg utover 10-14 sider så er dette forfatterportrettet på fire sider. Dermed har forfatterkollektivet vært kort og presist i språket og i framstillingen. En annen likhet med Dale og Ruge er at *En folkefiende* blir sett på som et svar på resepsjonen *Gengangere* fikk. *En folkefiende* blir et resultat av mottakelsen av *Gengangere*, og dermed har vi en komparativ enighet mellom disse tre lærebøkene.

Det er vanskelig å tyde framstillingen om livet til Ibsen, fordi det er en objektiv skildring i forfatterportrettet. Til tross for det fremstiller forfatterkollektivet ungdomsårene hans som vanskelig. «Ibsen strøk imidlertid i to fag og kunne ikke studere [...] I Kristiania-tida hadde Ibsen ved sida av vansker med skrivninga lidd svært under dårlig økonomi» (Folkedal et al., 1982a, 200). Dette er en gjentakende framstilling i alle lærebøkene i denne analysen. Da Ibsen får stipend og flytter til Roma begynner fortellingen om Ibsen og verkene. Ibsen skifter ideologiske posisjoner mener Rekdal (2010, 198) og *De unges forbund* blir representativt for det konservative, mens *Samfundets støtter* slår tilbake mot høyre. Samtidig er Ibsen begeistret for Thrane-bevegelsen, men forfatterkollektivet fastslår at Ibsen ikke var en sosialist. Etter min oppfatning skifter ikke Ibsen ideologiske posisjoner, men lærebokfatterne viser at Ibsen ikke hadde noen politisk tilknytning, og kritiserte begge sider. Dette er nedtonet sammenlignet med Dale og Ruge, og det er en annen tendens som dukker opp i denne framstillingen.

3.3.7 Kvinnekampen hos Ibsen

I forordet i *Ord i tid* står det: «Ei viktig målsettjing har vore å få kvinnene i norsk litteratur tydelegare fram. Vi har tatt gløynde kvinner som har skrive, og kvinner som står sentralt plassert i vår samtidslitteratur og pregar den littære utviklinga» (Folkedal et al., 1982a, 1). Forfatterne dedikerer et delkapittel om «Striden om kjønnsmoralen», og de skriver om prostitusjon, hanskedebatten og moraldebatt. I denne sammenhengen blir ikke Ibsen nevnt, men det representerer det sosiologiske perspektivet læreboken tilbyr. Denne vinklingen ser vi tydelig preg av i fremstillingen av Ibsen. I underoverskriften «Samliv og ekteskap» dominerer Ibsen mer enn andre forfattere. Verkene *Et dukkehjem*, *Gengangere*, *Fruen fra havet* og *Samfundets støtter* blir en representasjon på kvinnekampen i samtiden. Ibsen og forfatterne skriver om ekteskap som en institusjon. Dette er en kontekst som kobler samfunnet til dramaene til Ibsen. På den andre siden får leseren bare noen få linjer om verkene. Det blir bare en kobling mellom litteraturhistorie og et sosiologisk tema. Det er ingen analyse av verkene og dermed blir verkene bare referanser gjennom tematikken til læreboken. Et eksempel er *Et dukkehjem* der Nora blir den ultimate representanten for ekteskapet, og kvinnekampen forfatterne prøver å fremheve. Her referer forfatterne til selve stykket ved å kalle Nora for «lerkefugl», et navn som symboliserer ekteskapets isolasjon og undertrykkelse (Folkedal et al., 1982a, 119). Dette er et godt eksempel på hvordan denne læreboken er oppbygget, ikke med analyser, men samfunnskontekster Ibsen skrev i. Ibsen blir fremstilt som en samfunnskritiker, og forfatterkollektivet fremhever kvinnenes rolle både i ekteskap og i samfunnet på 1800-tallet.

Fokuset på kjønnsrollene i *Ord i tid* kan forklares gjennom utviklingen av læreplanene, og samfunnet. Mønsterplanen fra 1974 vektla likestilling mellom kjønnene i læreplanmålene. Tidligere i lærebøkene hadde rollene vært knyttet til hvordan kjønnsrollene opptrådte i familielivet og arbeidslivet. Når samfunnet gjennomgikk endringer gjenspeiles dette i lærebøker, og skolen fikk en aktiv rolle i kampen for likestilling (Skjelbred et al., 2017, 521).

Lærebøkene må ikke gi ensidig eller diskriminerende framstilling av oppgavefordelingen av kvinne og mann, men gi realistiske og varierte identifikasjonsmønstre både for jenter og gutter, og dermed forberede til samarbeid og ansvarsdeling i hjem-, yrkes- og samfunnsnivå (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 23).

Dette gikk i tråd med det offentlige godkjenningssystemet for lærebøker (Bratholmen, 2001). Denne instansen jobbet for å undersøke om likestillingen ble fremhevet i lærebøkene. Dette tok både læreplaner og forlag alvorlig (Skjelbred et al., 2017, 521). Dermed er det ingen

tilfeldighet at forfatterkollektivet dedikerer plass til kjønnsroller i litteraturhistorien. Ibsen blir en del av denne beskrivelsen. Forfatterne fremhever kampen om likestilling gjennom Ibsen og hans dramaer. Dette er en tematikk som står i kontrast til Ruge og Dale, fordi verkene forklares gjennom årsak og kausalitet i livet til Ibsen.

3.3.8 Litteratursosiologisk kontekstkunnskap

Fra et elevperspektiv tilbyr denne litteraturhistorien en forbausende mye kontekstkunnskap.

Ord i tid skriver mye om konteksten rundt verkene, og forfatterne har valgt kontekst foran

analyse av ulike verk. Det blir mye bakgrunnskunnskaper og ikke mye tekstanalytiske

perspektiver på verkene. En elev på gymnaset på denne tiden vil kunne fortelle om flere

institusjoner i samfunnet som forfatterne angrep, men dette er kontekstkunnskap. Da vil

spørsmålet være om elevene brukte tekstanalytiske tilnærminger andre steder i norskfaget.

Denne litteraturantologien tilbyr mye kontekstbasert kunnskap om samfunnet i Ibsens samtid.

Dette er en annen type kontekstualisering enn Dale og Ruge viser til.

Alle undertitlene tilbyr en kontekst, men med litteratursosiologiske tilnærminger. Undertitlene

«a. forretningsmoralen – det nye økonomiske livet», «b. Forskjellen mellom fattig og rik» «c.

Religion og kirke», «d. skolen», «e. Det politiske livet» «f. Samliv og ekteskap som

institusjon» er deler som forklarer samfunnet, og litteraturens innvirkning. Alle undertitlene

har en eller annen referanse til Ibsen, og han blir en del av det store bilde. Dette er et

eksempel hvilken kontekstkunnskap *Ord i tid* representerer. Kjønnsrolledebatten, i læreboken,

er et eksempel på de samfunnsmessige fremstillingene læreboken tilbyr i Ibsens samtid.

Nasjonalisme, realisme og naturalisme er egne litterære tidsepoker i dagens lærebøker, men

inneholder ikke like mye sosiologiske perspektiver som *Ord i tid* gjør. Det er et større fokus

på det tekstinterne og hvordan dramaene/tekstene står i forhold til samfunnets samtid. Om

lærere skal bruke læreboken må lærere betrakte dette som litteraturhistorie med perspektiv på

samfunn og sosiale forutsetninger i Ibsens egen samtid. For eksempel fremhever *Ord i tid*

kvinnenes posisjon i samfunnet i Ibsens tid. Det vil være et perspektiv lærere kan bruke i

Ibsen-undervisning, men da må læreren velge å bruke dette perspektivet. Analysen viser nye

tendenser ved framstillingen av Ibsen. Det bringer oss til dagens lærebok i videregående skole

på VG3.

3.4 Grip teksten (2016a)

3.4.1 Kunnskapsløftet (2006)

Kunnskapsløftet ble lansert i 2006. Bakgrunnen for denne læreplanen var resultatene fra de internasjonale prøvene PISA, TIMMS og PIRLS (Ryssevik, 2018, 8). De tilsa at det norske utdanningssystemet lå langt bak andre land i et globalt perspektiv (Ryssevik, 2018, 10). Kunnskapsløftet introduserte begrepene kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Ryssevik mener det var innslag av kompetansemål i 90-talls planene, men begrepet blir satt inn for alvor i skolen ved Kunnskapsløftet (Ryssevik, 2018, 11)¹⁵. Når det gjaldt klassisk litteratur, ble denne delen av norskfaget enda mer innskrenket. Henning Fjørtoft skriver at «Her er vekten på sentrale kanontekster ytterligere nedtonet, og såkalte sammensatte eller multimodale tekster har fått en ny og sentral rolle» (Fjørtoft, 2014, 56). Dette er et eksempel på hvordan lærebøkene og læreplanene speiler den teknologiske utviklingen både samfunnet og skolen gjennomgår. Den digitale kompetansen ble for alvor en del av norskfaget, og dermed oppstod det nye teksttyper, medier og uttrykksformer. Resultatet medførte til at den litterære kanon ble nedtonet. I læreplanene fra 90-tallet hadde Ibsen en særskilt plass i litteraturkanon i norskfaget (Rekdal, 2004, 17). Reform 94 ga flere anbefalinger og direktiver, men her ble Ibsen nevnt med modalverbet «bør» i planen. Modalverbet «bør» er beslektet til verbet «skal», og det legger føringer hva elever bør lese, men modalitet tilsier at det ikke er et krav (Aamotsbakken, 2003, 1-2). Resultatet av mange og åpne kompetansemål i Kunnskapsløftet, var at lærere sto helt fritt til å velge tekster fra den litterære kanon, men og velge nye tekster fra egen samtid. Alt i alt, med et fokus på grunnleggende ferdigheter og dette nye tekstbegrepet ble litteraturhistorien slanket. Trebindsserien *Grip teksten* rommer tekstbegreper, tekstinterne analyser, litteraturhistorie, pragmatikk og retorikk. Ruge, Dale og *Ord i tid* er rene litteraturhistoriebøker, mens *Grip teksten* for VG3 er en del av en norsk bokpakke som skal dekke hele norskfaget, der Ibsen er en liten del av et stort spektrum.

3.4.2 Postmoderne paradigme

«Læreverkene som har fulgt Kunnskapsløftet er «bokpakker» som dekker hele norskfaget med en bok for hvert trinn» (Rekdal, 2010, 199). *Grip teksten* er en slik bokpakke der én lærebok er dedikert til hvert års trinn. Her fordeler bøkene litteratur – og kulturhistorien utover tre bøker. *Grip teksten* for vg1 gir en innføring i tekstuniverset. Analyse, tolkning og

¹⁵ Torbjørn Ryssevik – Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon, 2018.

skrivning og det pragmatiske står i sentrum her. På VG2-nivå begynner litteratur -og kulturhistorien fra år 500 til år 1500 i første kapittel. De to neste kapitlene heter «Litteratur og kultur 1500-1850» og «Forestillingen om det norske». Ibsen blir i hovedsak omtalt i *Grip teksten* for VG3 og i mindre grad for VG2. I *Grip teksten* for vg3-nivå starter litteraturhistorien fra 1850-årene og fram til i dag. Ibsen får sitt forfatterportrett i sammenheng med litteraturepoken kritisk realisme. Rekdal karakteriserer denne tidsperioden innenfor et postmoderne paradigme.¹⁶ Hun mener det er et passende begrep på grunn av Kunnskapsløftet. Rekdal mener læreplanen ber norskfaget om å trekke frem litt av alt (Rekdal, 2010, 199). Poenget her er at litteraturfaget er redusert kraftig. Tekstproduksjonen og evne til å uttrykke seg gjennom en rekke sjangre, blir viktigere enn Ibsen, mener Rekdal (2010, 199). På grunn av et mindre omfang kan lærebokforfattere skrive forskjellige forfatterportrett. Om lærebokforfattere vil skrive om politisk tematikk, og ha et fokus på *Samfundets støtter*, kan portrettet være annerledes enn portrettet som vil fokusere på *Et dukkehjem* og kjønnsroller. Oppbygning og strukturen kan fortelle oss hvordan lærebokforfatterne ønsker å formidle sin Ibsen framstilling.

3.4.3 Komposisjon

Grip teksten for VG3 er delt inn i 9 kapittel, med en tekstsamling med utdrag fra forskjellige litterære verk. Elevene møter Ibsen allerede i første kapittel «Realismens gjennombrudd – litteratur og kultur fra 1850-1900». De første tre kapitlene er litterære tidsepoker, før læreboken begynner med språk -og dialektlæring. Videre er et kapittel basert på analyse, tolkning og skrivning, men Ibsen er ikke nevnt i dette kapittelet. Det største omfanget av Ibsen er i det første kapittelet, der nevnes han som en referanse på nesten hver side, og han får et forfatterportrett (Dahl, et al., 2016a, 32). I forfatterportrettet er det et lite utdrag fra dramaet *Gengangere*. I neste kapittel går forfatterne inn på modernisme og postmodernisme, og her nevnes *Vildanden* og Ibsen under underoverskriften «1890-årene – modernisme og nyromantikk» (Dahl, et al., 2016a, 78).

Ibsen blir brukt som flere referansepunkter i store deler av kapitlene. For eksempel blir Ibsen sidestilt med Bjørnstjerne Bjørnson i forbindelse med brytningen med den romantiske tradisjon og diktsamlingene *Digte (1871)* og *Digte og Sange (1870)* blir fremhevet (Dahl et

¹⁶ For postmodernisme se *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (1979) av Jean-Francois Lyotard og *Postmodernism, or, The cultural Logic of Late Capitalism* (1989) av Fredric Jameson.

al., 2016a, 24). Ibsen blir nevnt i forbindelse med Knut Hamsun, da Hamsun kritiserte samtidslitteraturen i foredrag med Ibsen på første rad (Dahl et al., 2016a, 79). Her er Ibsen en inspirasjon til Sigmund Freud. Verkene til Ibsen blir en del av hans psykoanalytiske studier, og her nevnes Freuds sin psykoanalyse av karakterene i *Rosmersholm* (1886) (Dahl et al., 2016a, 78). Til slutt blir Ibsen brukt i sammenheng med begrepet sammensatte tekster. Kapittelet «Sammensatte tekster» framstillinger ikke Ibsen sitt liv stor grad, men representerer en pedagogisk og didaktisk utvikling norskfaget har vært gjennom de siste årene. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysen.

Henrik Ibsen blir for første gang nevnt i begynnelsen av første kapittel «Realismens gjennombrudd – litteratur og kultur ca. 1850-1890» Da skriver forfatterkollektivet: «I dette kapitlet skal du lære: om en del sentrale realistiske forfattere som Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Alexander Kielland, Arne Garborg og Amalie Skram» (Dahl et al., 2016a, 11) Her anvende forfatterne modalverbet «skal». Når elevene leser kapitlet om realismens gjennombrudd, skal de også lese om Ibsen. I den hensikt «skal» elevene lære om Ibsen under kritisk realisme i *Grip teksten*. Læreplanene i Kunnskapsløftet spesifiserer ikke hva elevene skal lære, og legger opp til åpne kompetansemål. Det er opp til lærere å bruke lærebøker i undervisning, men allerede i åpningen av kapitlet skriver forfatterne at i dette kapitlet «skal» elevene lese om Ibsen. Med andre legger læreboken direktiver som læreplanen ikke gjør. Læreboken nevner alle forfatterne elevene «bør» eller «skal» lære om. Om lærere følger læreboken, vil elevene gjennomgå portrettet av Ibsen.

3.4.4 Forfatterportrett

Dette portrettet går over hele fem sider, og inkluderer et lite tekstutdrag fra *Gengangere*. I likhet med tidligere lærebokforfattere fremstilles Ibsen med en vanskelig og utfordrende barndom (Dahl et al., 2016a, 32). Dette mener læreboken er med på å forme Ibsen som forfatter. Trenden med å sammenligne eller sidestille Ibsen og Bjørnstjerne Bjørnson er intakt fra Ruge sin lærebok fra 1925. Her blir Ibsen kontrasten til Bjørnson: «Ibsen var Bjørnsons rake motsetning. Mens Bjørnson var sosial, utadvendt, snakkesalig og engasjert, var Ibsen innadvendt og mutt, ja han kunne nesten virke menneskefiendtlig» (Dahl et al., 2016a, 32). Denne læreboken kutter en stor del av livet til Ibsen ut, og begynner rett på samtidsdramaene i realismens storhetsperiode. Tidligere verk som *Brand* og *Peer Gynt* er ikke nevnt i forfatterportrettet. En av grunnene til det, er at disse to dramaene er omtalt i *Grip teksten* (2016b) for vg2, og det er et resultat av den oppdelte litteraturhistorien. I *Grip Teksten* for

VG3 begynner litteraturhistorien på 1850-tallet, og dermed er det deler av Ibsens liv som ikke er prioritert i denne lærebokpakken.

I forfatterportrettet nevner forfatterkollektivet Herman Hettner og hans bok *Das moderne Drama* (1852), og Ibsen skulle videre utvikle ideene som skapte det moderne teater (Dahl et al., 2016a, 32). Forfatterne beskriver Hettner som en stor inspirasjonskilde til Ibsen om scenekunst og teaterforestilling. Herman Theodor Hettner var en tysk litteratur- og kunsthistoriker. Hans bok *Das Moderne Drama* er betraktet som et av hans hovedverk (Salmonsens konversationsleksikon, 2010). Hettner er ikke nevnt i tidligere lærebøker, og det undres hvorfor Hettner er med i denne framstillingen. Forfatterne av *Grip teksten* påpeker at Ibsen er en av skaperne av det moderne drama, og det er viktig å redegjøre for hvem Ibsen er inspirert av. En annen grunn kan være en fragmentert framstilling av Ibsen, noe som Rekdal (2010, 201) mener er tilfelle med disse bokpakkene. Forfatterne plukker instanser ut av livet til Ibsen og setter det sammen til en framstilling, og dermed vil det ikke være en enhetlig framstilling. Dette forklarer ikke hvorfor Hettners bok er en stor inspirasjonskilde for Ibsen, og ifølge *Grip teksten* videreutvikler Ibsen ideene om «det moderne teater» (Dahl, et al., 2016a, 32). Dette er ikke nevnt hos Ruge, Dale, eller hos *Ord i tid*. I tillegg studerer Ibsen scenekunst i utlandet. Dette blir nevnt i Dales framstilling, men hos Ruge og *Ord i tid* er dette uinteressant. *Grip Teksten* prøver å skape en kontekst om hvordan Ibsen skaper sin særegenhet som dramaartist, og begrunner for inspirasjonen til Ibsens scenekunst. En ville trodd at forfatterne kommenterte «den retrospektive metoden» som Ibsen er kjent for i denne sammenhengen. «Den retrospektive metoden» blir ikke nevnt før i en modelltekst senere i forfatterprofilen. Avsnittet slutter med at Ibsen tar sin store utenlandstur i 27 år, og læreboken går over til en tekstbasert tilnærming med *Et dukkehjem* og *Gengangere* (Dahl, et al., 2016a, 33-34).

3.4.5 *Et dukkehjem* og *Gengangere*

I dette forfatterportrettet er det et stort fokus på *Et dukkehjem* og *Gengangere*. «Et skarpt blikk er å se» (Dahl et al., 2016a, 35) skriver forfatterkollektivet når de starter avsnittet om *Et dukkehjem*. Her får elevene vite den største inspirasjonskilden til skuespillet, historien til Laura Kieler, kort fortalt (Dahl et al., 2016a, 35). Videre skriver de om hovedkarakterene og resepsjonen til *Et dukkehjem*. Forfatterkollektivet dedikerer et helt avsnitt til dette stykket, mens tidligere lærebøker i analysen gir stykket bare noen linjer om resepsjonen til stykket. *Gengangere* og *Vildanden* får også et avsnitt hver (Dahl, et al., 2016a, 34-36). Dette bryter

med den gamle overflatelæringen, der forfattere skriv litt om alle verk, men her velger forfatterne tre bestemte verk som de skriver mer om. Dette blir diskutert senere i kapittelet.

I avsnittet om *Gengangere* går forfatterne dypere til verks og forklarer handlingen til dramaet i en større grad, samt tar forfatterne med et lite utdrag fra lærebokens egen tekstsamling. Her er det lagt vekt på tabuene i samfunnet som utroskap, uekte barn, kjønns sykdom og barmhjertighetsbarn. Avsnittet aktualiserer temaet fra utdraget med en «tenkepause» og spør leseren på hvilke livsområder er det viktig å fremstå vellykket. Dette aktualiserer og gjør framstillingen mer nærværende for elevene og de kan relatere dette til egne liv.

3.4.5.1 Valg av drama (litteratur)

Fremheving av *Et dukkehjem*, *Gengangere* og *Vildanden* skaper et kjønnsrolleperspektiv i framstillingen av Ibsen. Forfatterne får frem at Ibsen kjemper mot kvinneundertrykkelse i sin samtid. Det virker som forfatterne har valgt disse skuespillene for å fremme dette temaet ved Ibsen. Kjønnsroller ble en tendens i framstillingen til *Ord i tid*, og det kan forklares gjennom føringer fra læreplan fra 1976. Her virker det som at forfatterne fremmer dette område ved Ibsen på eget initiativ. «Ibsen og andre forfattere i samtida var på **kvinnenes side**. Deres ufrie stilling i samfunn og ekteskap førte til at forfatterne lot dem representere de nye idealene om sannhetens og frihetens ånd» (Dahl et al., 2016a, 34). I omtalen om *Vildanden* skriver forfatterne at Ibsen er på kvinnes side (Dahl et al., 2016a, 37). Dette er en gjennomgående tendens i framstillingen. Dette kan være en av grunnene til at forfatterne valgte å rette fokus mot *Et dukkehjem* og *Gengangere*. En annen grunn til at forfatterne valgte *Et dukkehjem* og *Gengangere* kan være resepsjon da skuespillene kom ut. Begge skuespillene får en resepsjonsomtalelse om hvordan dramaene vakte harme mot det bestående samfunn. Forfatterne skriver at *Gengangere* ble oppfattet som kloakklitteratur i England (Dahl et al., 2016a, 35). Elevene får en innføring av hvordan skuespillet skapte kritikkstorm i egen samtid. Samtidig får elevene en gjennomgang av de tabulagte temaene som Ibsen opererte med. Dette skaper en kulturhistorisk kontekst rundt skuespillet. Læreboken fremhever også likestilling som tematikk i litteraturen.

Ifølge *Grip teksten* er *En folkefiende* i like stor grad et drama tilhørende kritisk realisme, men dette dramaet får fire linjer. *Samfundets støtter* (1877) får en linje der forfatterne sammenligner det med Bjørnsons drama *Fallit* (1875) (Dahl et al., 2016a, 37). Vi ser en tendens ved at *En folkefiende* blir nedprioritert til fordel for *Et dukkehjem* og *Gengangere*. Disse to dramaene kjempet mot kvinneundertrykkelse i sin egen samtid. Om dette påvirker lærernes valg av Ibsens tekster, er vanskelig å si. Lærebøker legger føringer for hva elever

skal lære og hva lærere skal undervise. Dermed vil læreboken ha en påvirkningskraft i form at læreboken vil prioriterer *Et dukkehjem* og *Gengangere*. Med det store tekstutdraget fra *Gengangere* i tekstsamlingen, og et avsnitt om handlingen og karakterene, vil det være enkelt og tilgjengelig å bruke *Gengangere* i undervisning. Som et resultat av dette vil kjønnsroller ved Ibsen være et fokus i klasserommet.

3.4.5.2 Modellering – en didaktisk utvikling

Etter forfatterportrettet får elevene en og halv side med analyse av *Gengangere* (Dahl, et al., 2016a, 38-39). Dette blir en modelleringstekst for elevene på hvordan en analyse av dramaet kan se ut. Modellering handler om å overføre informasjon til observatører (elever) om hvordan elementer kan organiseres til å produsere et handlingsmønster (Banduras, 1971, 41). Dette sees som en stillasbyggende overgangsfase fra lærer til elevene. Overgangen går fra modellering til øvelser, eller selvstendig arbeid (Skaftun & Michelsen, 2017, 46). Ved en modelleringstekst får elevene innblikk i den kognitive prosessen til en kompetent litteraturanalytiker som skriver en litterær analyse av et klassisk verk. Elevene ser hvordan analysen bruker utdraget fra verket, samt hvordan analysen jobber seg gjennom verket og resonnerer seg til ulike standpunkt (Solbu og Hove, 2017, 38). I dette tilfelle ser elevene hvordan forfatterne bruker ulike litteraturbegreper ved analysen av *Gengangere*. Forfatterne anvender «den retrospektive metoden», intrigue og borgerlig drama for å vise hvordan dette anvendes i en analyse (Dahl et al., 2016a, 37).

En modellering av analysetekst forekommer nok i flere lærebøker, men i denne analysen er det bare *Grip teksten* som inneholder modellering for elevene. Hva sier dette om framstillingen av Ibsen? Det representerer en didaktisk utvikling av framstillingen av Ibsen. Her er det to motpoler: På den ene siden opplever elevene *Gengangere* som et verk, og elevene skal ha rom og tid til å kjenne på følelser og konstruere seg meninger om verket, men de også danne seg et bilde av Ibsens påvirkningskraft i verket. På den andre motpolen er nykritikken som konsentrerer seg om tekstens autonomi. I denne litteraturvitenskapelige metoden er ikke forfatterbiografien relevant (Solbu og Hove, 2017, 37). *Grip teksten* plasserer seg i en mellomposisjon av disse motpolene. Det virker som *Grip teksten* vil se en balanse når elevene skal analysere. Elevene skal kunne se forfatteren i relasjon til verket, men samtidig utføre tekstinterne tolkninger. Dette blir den litterærkompetansen elevene tilegner seg. Spenningen mellom tekstinterne og forfatterportrett, er et eksempel på plassdebatten og den fragmenterte framstillingen av Ibsen Rekdal (2010) referer til. Tekstanalysen tar plass og skyver ut flere personlige detaljer om forfattere. For eksempel nevner *Ord i tid* og Dale at Ibsen giftet seg

med Suzanna Ibsen og det kan diskuteres om slike detaljer ikke får plass, fordi det kan ansees som irrelevant kunnskap i en tettpakket lærebok. En faktor som bidrar til at tekstinterne tolkninger tar mer plass er sammensatte -og multimodale tekster.

3.4.5.3 Sammensatte tekster

Som nevnt innledningsvis ble tekstbegrepet utvidet med læreplanene etter 1976. Med den teknologiske utviklingen samfunnet gjennomgikk ved Kunnskapsløftet (2005) ble tekstbegrepet utvidet ytterligere (Fjørtoft, 2014, 56). Flere ulike tekster ble samlet under paraplybegrepet sammensatte tekster i *Grip teksten* (Dahl et al., 2016a, 277). Læreboken har et eget kapittel for dette. Her utforsker forfatterkollektivet hva disse sammensatte tekstene består av. Et eksempel henter forfatterne fra tegneserieboken *Ibsen på en time* (2013) (Dahl et al., 2016a, 277). I denne boken blir Ibsens liv og verk framstilt gjennom tegneserier, og *Grip teksten* har valgt å bruke tegnestripen *Et dukkehjem* der fortellingen blir fortalt gjennom fire tegnebilder. Her er den didaktiske motivasjonen at elevene skal lære seg å analysere sammensatte tekster, og forfatterne bruker en forenklet og multimodal tekst som baserer seg på *Et dukkehjem*. I likhet med en forenklet tekst aktualiserer den sammensatte teksten *Et dukkehjem* ved å møte teksten i et annet medium enn i dramaformatet. Selv om det er i et annet medium, får elevene jobbet med tematikken i *Et dukkehjem*. Dette representerer den didaktiske utviklingen i framstillingen av verk til Ibsen. Det vil si at det er en mulighet for elevene til å møte Ibsen i norskfaget gjennom det utvidete tekstbegrepet.

En annen sammensatt tekst er adaptasjoner mellom bok og film. Her kommer forfatterne inn på *En folkefiende* (2005) regi av Erik Skjoldbjærg. «Slike nytolkninger ønsker å treffe et moderne publikum, og adaptasjoner kan også ofte fortelle mye om den samtiden filmversjonen er en del av» (Dahl et al., 2016a, 285). Elevene møter Ibsens tematikk gjennom denne sammensatte teksten, men gjennom en film der handlingen er gjennomført på 2000-tallet. Dette er et nytt eksempel på hvordan «sammensatte tekster» aktualiserer og moderniserer verk til Ibsen for å treffe flere elever. Tematikken, Ibsen skriver om, ligger oftest til grunn i adaptasjonene, og dermed vil elevene møte Ibsens tematikk. Denne utviklingen av tekstbegrepet preger hvordan elevene møter Ibsen, men tematikk forblir det samme som i skuespillene. Med disse tekstbegrepene kan er det relevant å se på hvilken kunnskapslæring *Grip teksten* fremmer.

3.4.6 Overflatekunnskap til dybdekunnskap

I delkapittel 3.1.8 og 3.2.8 har jeg sett på hvilken kunnskapsformidling de tidligere lærebøkene formidler. *Grip teksten* formidler sin kunnskap objektivt, men det er likevel en stor forskjell fra de tidligere lærebøkene. Gjennom læreplaner har det pedagogiske perspektivet gått fra overflatelæring til dybdelæring¹⁷. Lærebøker har blitt preget av dette. Nyhus og Talsethagen poengterer at norskfaget har hatt en lang tradisjon med dybdelæring i sammenheng mellom språk, litteratur og samfunn (Nyhus & Talsethagen, 2019, 141). Analysen min gir gode eksempler på den didaktiske utviklingen ved framstillingen av Ibsen. Ruge, Dale og *Ord i tid* driver sin framstilling gjennom overflatekunnskap som resulterer i overflatelæring. Eleven skal lære litt om alle verk til Ibsen, fra barndom, til *Catilina* (1850), gjennom kritisk realisme til symbolismen ved *Vildanden*. I *Grip teksten* ser vi et utvalg av skuespill som vies mer til dybdelæring. Læreboken velger et skuespill som elevene skal gå i dybden på. *Ord i tid* baserer sin Ibsen-tekstsamling på flere tekster som var utfordrende å få tak i, mens *Grip teksten* baserer sin tekstsamling på *Gengangere* (Dahl et al., 2016a, 357). Livet til Ibsen blir nedtonet av denne pedagogiske utviklingen. På den ene siden viser utviklingen at norskfaget er blitt større og omfanget til litteraturhistorien, sammen med Ibsen, har fått mindre omfang. På den andre siden går de nye lærebøkene i dybden på en fasene i livet til Ibsen, som for eksempel kritisk samtidslitteratur. Det kan virke som lærebokforfatterne mener enkelte faser er viktigere enn andre deler av forfatterlivet til Ibsen. Når det gjelder *Grip teksten* starter læreboken første kapittel fra år 1850, da er det unaturlig å ikke nevne Ibsen og hans samtidskritiske skuespill. Dette er ståstedet for denne bokpakken. For VG2 møter de *Peer Gynt* og *Brand*, men her er Ibsen nevnt kort ved navn. I *Grip teksten* for VG2 er det større fokus på dramaene enn Ibsen som forfatter, og han har derfor ikke et forfatterportrett på VG2-nivå. Derfor kan en diskutere at forfatterne vil fokusere mer på Ibsen og kritisk realisme, enn Ibsen og *Peer Gynt* eller *Brand*. Framstillingen blir oppstykket på tvers av trinnene, men det gir mulighet for dybdelæring.

3.4.7 «Didaktisk motivert»

Rekdal (2010) velger å fokusere sitt perspektiv på *Brand* og *Peer Gynt* i sin omtale om *Grip teksten*-bøkene. Rekdal mener at *Brand* og *Peer Gynt* har vært de mest leste Ibsen-dramaene i skolen, og disse dramaene blir ikke lest i dagens skole (Rekdal, 2010, 199). Det er ikke

¹⁷ Utdanningsdirektoratet – Dybdelæring, 2019c.

ulogisk med tanke på den samfunns -og teknologiske utviklingen skolen opplever i dag (Blikstad-Balas, 2014, 11). Lærebøkene skal gjenspeile denne utviklingen, men den skal samtidig gjøre lærestoffet aktuelt og motiverende for elevene. Det kan argumenteres for at *Brand* og *Peer Gynt* ikke gjør i like stor grad i dag. Gjennom denne analysen kan jeg poengtere at samtidsdramaene *En folkefiende*, *Et dukkehjem*, og *Gengangere* tar større plass i fagstoffet, enn generelt alle verkene til Ibsen. Disse dramaene får et større fokus på VG3-nivå. Basert på en historisk utvikling blir litteraturhistorien redusert i omfang, og dermed må noe vike plass. Da er det opp til lærerne om elevene skal lese *Brand* eller *Peer Gynt*, noe som kan virke mer usannsynlig, fordi samtidsskuespillene tar mer plass nå enn noen gang tidligere. Det kan diskuteres om fokuset i *Grip teksten* for VG3 ligger andre steder enn Rekdal ønsker, siden hun tar opp at *Brand* og *Peer Gynt* ikke leses i dagens norskfag. Rekdal skriver «I dag leses ikke lenger *Brand* og når dette dramaet omtales i dagens lærebøker, ser det ut til å være didaktisk motivert» (Rekdal, 2010, 199). Her er det uklart hva Rekdal mener med «didaktisk motivert», men Ibsen er ikke lenger en fast spalte som elevene må lese, og med Kunnskapsløftet som bakteppe, er undervisningen om litteraturhistorien mer eller mindre didaktisk motivert. Fjørtoft skriver «Faget skal bidra til å utvikle elevenes språksans, uttrykksevne og kritiske evner slik at de kan forholde seg til en lang rekke tekster, perspektiver, kontekster og uttrykksformer som er sentrale for samfunnet som omgir dem» (Fjørtoft, 2014, 15). I dagens norskfag virke det som at alle tekster elevene leser skal være didaktisk motivert. Analysen av *Grip teksten* viser et redusert omfang av framstillingen av Ibsen, men den har likevel et stort nærvær innenfor kritisk realisme. Norskfaget er blitt større etter kunnskapsløftet, men Ibsen er fortsatt en stor del av læreboken.

4 Diskusjon av lærebøkene

Dette kapittelet er todelt der den første delen handler om tendensene i framstillingene om Ibsen mellom til de ulike lærebøkene. Den andre delen vil ha en didaktisk vinkling der jeg diskuterer lærebokens utvikling i henhold til læreplanene, og hvordan dette påvirker framstillingen av Ibsen. Til slutt vil jeg diskutere dette i henhold til fagfornyelsen.

Jeg har analysert fire framstillinger av Henrik Ibsen. Både Ruge (1925) og Dale (1972) skriver i en biografitradisjon som er preget av et historisk positivistisk perspektiv. *Ord i tid* (1982a) deler biografitradisjonen i forfatterportrettet, men framstillingen av Ibsen er også skrevet gjennom samfunnsmessige og sosiologiske delkapittel. Ibsen og hans verk blir forklart gjennom samfunnets status og dens utfordringer. *Grip teksten* (2016a) utvider tekstbegrepet etter innføring av Kunnskapsløftet (2006) og det analytiske får større plass i litteraturundervisningen. Derfor reduseres framstillingen om Ibsen i omfang sammenlignet med de tre andre lærebøkene. *Grip teksten* er preget av den pedagogiske utviklingen norskfaget har hatt de siste 30 årene, med tanke på læreplaner og et utvidet tekstbegrep i faget.

4.1 En vanskelig barndom

Analysene viser at alle lærebokforfatterne skriver at Ibsen hadde en vanskelig barndom. Dette er en fast tendens i alle lærebøkene. Ibsen kom fra trange kår, og det virker som det har formet han som forfatter (Ruge 1934, Dale 1972, Folkestad et al., 1982a, og Dahl et al., 2016a). Rekdal (2010) referer til dette selv og påpeker at alle lærebøker skriver om en utfordrende barndom for Ibsen. Her vil det ikke være hensiktsmessig å gå inn på hvordan forskningen karakteriserer Ibsen sin barndom, siden den kan være både omdiskutert og nyansert. Disse framstillingene samsvarer derimot med Ibsens barndom og hans studietid i alle lærebøkene. Det er interessant å diskutere hvorfor og hvordan dette er med på å forme Ibsen. *Grip teksten* spør om Ibsen fikk et innblikk i hvordan helvette ser ut (Dahl et al., 2016a, 32). *Ord i tid* fremhever at Ibsen strøk i to fag, og at Kristianiatiden var preget av dårlig økonomi (Folkedal, et al., 1982a, 200), samt at Ibsen hadde problemer med alkohol da han bodde i Kristiania (Folkedal, et al., 1986, 181). Ruge påpeker at Ibsen står best alene mot

samfunnets tabulagte temaer, men Ibsen selv oppnår ikke det han dikter om, han blir ikke et frigjort menneske (se delkapittel 3.1.6).

En av grunnene til denne framstillingen kan være karakterisering av Ibsens personlighet. I alle lærebøkene oppleves hans personlighet som mørk, dystre og tilbaketrukket. Dette kan stamme fra barndommen til Ibsen, og dermed har lærebøkene et utgangspunkt til hans karakterisering. Karakteristikken har en historisk tendens som ikke har rørt seg gjennom lærebokhistorien. Dermed er den ansett som gyldig. Den negative barndommen sees i tråd med den dystre personligheten til Ibsen, og blir en årsak til dette. Dermed velger alle lærebøker å fortsette med denne tendensen. I alle lærebøkene blir Ibsen sidestilt med Bjørnstjerne Bjørnson, og Ibsen framstilles som en kontrast til Bjørnson. I Ruge og Dale får Ibsen og Bjørnson like stort omfang, og *Grip teksten* karakteriserer Ibsens motstykke til Bjørnson. «På grunn av at forfatterne levde samtidig, men var svært forskjellige som dikterpersonligheter, ble Ibsen til som Bjørnsons motstykke» (Rekdal, 2010, 186). Dette finner jeg i min analyse også. Denne sammenligningen påpeker bare personligheten til Ibsen i større grad, og beskriver hans personlige karakteristikker. Rekdal mener at uten Bjørnson ville framstillingen av Ibsens personlige egenskaper sett annerledes ut (Rekdal, 2010, 186). Det er vanskelig å konkludere, men dette viser at Bjørnson har påvirket måten Ibsen blir framstilt på. Til tross for det, er det mange som betrakter Ibsen som en stor forfatter.

4.2 «Ibsen, på toppen av vår kanon»

En tendens jeg mener er viktig å diskutere er karakteriseringen av Ibsens forfatterskap. Den er representert ulikt på tvers av lærebøkene. Jeg mener dette kan være aktuelt å diskutere på grunn av Ibsens posisjon i norskfaget.

Dale karakteriserer Ibsen som den største forfatteren Norge har hatt, og beskriver han som en spørre og en grubler (Dale, 1972, 109). *Ord i tid* vil ikke karakterisere Ibsen som en av Norges største, men skriver at det er mange som betrakter han som den aller største Norge har hatt (Folkedal et al., 1982a, 197). *Grip teksten* og Ruge tar ikke stilling til hvor stor forfatter han faktisk var. *Grip teksten* nevner at Ibsen skapte «en gjenlyd» som vi kan høre den dag i dag (Dahl et al., 2016a, 27). Det virker som både Ruge og *Grip teksten* går mer eller mindre ut ifra at elevene vet hvor stor Ibsen var. Som jeg nevnte innledningsvis (se delkapittel 1.1), er det en diskusjon om bruk av Ibsens navn i læreplanene. Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen nevner ikke Ibsen eller noen andre forfattere med navn, men Ibsen kan fortsatt være en del av

undervisningen i faget. Jeg vil diskutere Ibsens storhet i relasjon til Ibsens aktualitet i norskfaget.

Ved å påpeke Ibsens storhet vil det poengtere hvorfor elevene skal lese Ibsen. Hoel skriver «Da kan det være betimelig å minne om at Henrik Ibsen ikke bare topper vår egen kanon, men at han er kanonisert i de fleste land i verden» (Hoel, 2010, 7). Dette gir elevene ikke bare en bakgrunn til hvorfor de skal lære om han, men det stadfester Ibsen mer inn norskfaget. Hoel poengterer at elever fra Russland og Tyskland har lest flere dramaer av Ibsen enn elever i Norge, etter fullført videregående skole (Hoel, 2010, 8). Som Bushra påpekte, kan det diskuteres om det er uforsvarlig å ikke bruke Ibsen i litteraturundervisningen (Bushra, 2016). Dette leder til lærebokens funksjon i undervisningen. Om lærebøkene er en stabil funksjon i formidlingen av Ibsen, vil Ibsen fortsette å være en stabil faktor i litteraturundervisning. Nyere lærebøker, som *Grip teksten*, viderefører tekstsamlinger fra den historiske skjønnlitteraturen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, 89). Da er spørsmålet hvordan lærebøkene skal formidle Ibsen? Her må det foreligge en argumentasjon for hvorfor elevene skal lære om Ibsen. Dette er noe lærebøkene er med på å formidle ved å påpeke at Ibsen blir ansett som en av de største Norge har hatt. Jeg mener det er viktig å kunne forklare til elever at Ibsen blir ansett som en av de største forfatterne, som satt preg på samfunnet i egen samtid. Dette gjelder ikke bare Ibsen, men alle klassiske forfattere for å gi elevene en litterær begrunnelse til hvorfor disse forfatterne burde leses. Når elever og lærere leser Ibsen er det flere perspektiver de kan velge å bruke, som for eksempel en politisk Ibsen.

4.3 Politisk Ibsen

Alle lærebøkene referer til Ibsen med en politisk referanse. Ruge og Dale skriver om politikk mer enn *Ord i tid* og *Grip teksten*, men Ruge og Dale operer med et større omfang. I analysen av Ruge og Dale påpeker jeg at begge skriver om arbeiderbevegelsen, den andre slesvigske krig, og konteksten til *Samfundets støtter* (1877). *Grip teksten* skriver ikke om arbeiderbevegelsen, men skriver om *En folkefiende* (1882) og *Samfundets støtter* i et politisk perspektiv. Det er en enighet mellom lærebøkene at Ibsen ikke tilhørte noen politisk parti og forfatteren kritiserte begges sider av den politiske skalaen.

Analysen min viser derimot at denne politiske tendensen ved Ibsen nedtones i dagens *Grip teksten*. Læreboken viser til en politisk referanse gjennom *En folkefiende*, men det er lite sammenlignet med Ruge, Dale og *Ord i tid*. For å illustrere er *De unges forbund* (1869) en referanse til den radikale politikeren Stensgaard, ifølge Ruge, Dale og *Ord i tid*. *Grip teksten*

nevner ikke dette skuespillet og dermed er ikke denne politiske dimensjonen tiltredende i framstillingen. Ruge og Dale skriver i noen grad likt om den politiske instansen med Ibsen. På grunn av komposisjonen til *Ord i tid* får elevene et helt annet referanseunivers. For eksempel blir Dr. Stockmann nevnt under delkapittelet «Det politiske livet» (Folkedal, et al., 1982a, 118) som en motstander av både de konservative og de liberale. Dale skriver at Ibsen fikk sympati for de liberale og arbeiderklassen ved slutten av sitt dikterliv (Dale, 1972, 119).

Ved analysen av *Grip teksten* kan vi se en utvikling der politiske tendensen er nedtonet. *Grip teksten* vender blikket bort fra den politiske tendensen og fokuserer heller på realismens *Gengangere* (1881) og *Et dukkehjem* (1879). Kvinnenes kamp for likestilling har blitt en tendens som overstrider den politiske dimensjonen med Ibsen. *Grip teksten* velger å fokusere på Ibsens kamp for kvinnenes rettighet i motsetning til å utforske den politiske siden med Ibsen. Dette er et valg av kontekst. Samtidig må en se på hva som er aktuelt i dagens norskfag. Skaug og Blikstad-Balas (2019) sin undersøkelse viser at *Gengangere*, *En folkefiende*, *Et dukkehjem* og *Vildanden* (1884) er dramaene norsklærere velger når elevene skal lese Ibsen. Dette er ikke en nasjonal undersøkelse som tilsier hva alle norsklærere velger, men den viser tendenser ved valg av litteratur i undervisningen. Dramaene ovenfor viser at *En folkefiende* er det mest aktuelle dramaet som gir den politiske tendensen ved Ibsen. På bakgrunn av det vil jeg påpeke at den politiske tendensen fortsatt er til stede hos Ibsen, men den er nedtonet til fordel for andre dramaer. Disse dramaene fremmer en annen tendens hos Ibsen, nemlig kvinnekamp og kjønnsrolleproblematikken i Ibsens egen samtid.

4.4 Kvinnekampen – et resultat av samfunnsendringer

En annen tendens som dukker opp i framstillingen av Ibsen er kvinnenes kamp for rettigheter i samfunnet. Analysen av *Ord i tid* viser en åpenbar fremheving av kvinnenes posisjon, ikke bare i litteraturen, men også i samfunnet. Ibsen får en sentral rolle i kampen for kvinnenes rettigheter. *Grip teksten* og *Ord i tid* fremhever kjønnsrolleproblematikken i samfunnet i Ibsens egen samtid. Begge lærebøkene bruker *Et dukkehjem* og *Gengangere* for å skrive om kvinners ufrie stilling og ekteskapet som en institusjon. *Grip teksten* velger *Et dukkehjem* og *Gengangere* fremfor *En folkefiende*, noe som kan peke mot at forfatterne ønsker å fremheve denne tematikken ved *Et dukkehjem* og *Gengangere*.

Denne tendensen er et resultat av samfunnsendringer og likestillingskamp mellom kjønnene på 1960-70-tallet. *Ord i tid* bekrefter dette i forordet sitt, der forfatterne skal fremheve kvinnenes posisjon i litteraturen og i samfunnet. Både lærebøker og læreplaner skal speile

samfunnets utvikling, verdier og normer (Blikstad-Balas 2014, Engelsen, 2017, Skjelbred 2017). Lærebøkene fremhevet denne kulturelle endringen i samfunnet. På grunn av kvinnesakskampen kom det føringer fra læreplanen for videregående skole. Dette er et eget punkt for litteraturdelen i læreplanen, «Kjønnsrolleproblem» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, 47). Samtidig skriver forfatterne til *Ord i tid* i forordet at det skal være et søkelys på kjønnsroller i læreboken. Som et resultat blir kvinnekampen en tendens i denne læreboken. Med fokus på kjønnsroller er Ibsen en god aktør for kvinnes kamp for likestilling. Verken Ruge eller Dale fremhever Ibsens kamp for like rettigheter mellom kjønnene. At Nora velger å gå fra sin mann er en handling preget av en kvinnelig impuls. Handlingen er i samsvar med de nye kvinneidealene (Dale, 1972, 117), men Dale forklarer ikke hva de «nye kvinneidealene» er. Det er ingen framstilling om hvordan Ibsen er med å endre diskursene om kjønnsroller i samfunnet. Dette kommer ikke frem i Dales framstilling. Dale velger heller å skrive om resepsjonen til *Et dukkehjem*. Ruge skriver at

I *Et dukkehjem* er det kvinnen som det gjelder; hun er blitt en ufri dukke i sitt hjem, og først da mannen har avsløret sig som en tarvelig egoist, kan hun løsrive sig og arbeide på sin egen utvikling som et fritt menneske (Ruge, 1934, 170).

Han sammenligner Noras gjerning som en handling av et fritt menneske. Kjønnsrolledebatten blir liggende til side, og Ruge fremhever heller en personlig frihet hos Nora. I *Gengangere* mener Ruge at Fru Alving er ikke er stand til å oppnå denne personlige friheten. Kvinnes posisjon i samfunnet blir ikke en tendens i like stor grad som *Ord i tid*.

Med dette som et bakteppe kan jeg argumentere for at kvinnekampen som en tendens i framstillingen av Ibsen, er konstruert i opphav av samfunnsendringer. Denne tendensen er ikke til stede hos verken Ruge eller Dale. Det skal påpekes at disse to lærebøkene ble skrevet før, eller rett før, kvinnekampen på 1960-1970-tallet. Derfor kan det tenkes at Dale og Ruge ikke hadde mulighet til å speile denne samfunnsutviklingen. Hvis en ser på konteksten til læreboken *Ord i tid*, er likestillingskampen og samfunnsendringene godt i gang. *Ord i tid* speiler denne utviklingen og bruker framstillingen til Ibsen for å fremme likestillingskampen i sin egen tid.

Det er ingen indikasjon på hvorfor *Grip teksten* følger denne tendensen, men tendensen er en gjennomgående tematikk i hele læreboken. Ikke bare hos Ibsen, men kvinneundertrykkelse er et gjennomgående tema i hele kapitlet. Dette kan sees på som et bevisst valg fra forfatternes side. *Grip teksten* skriver mer om kvinneundertrykkelsen og Ibsens kamp for kvinnene. Her

blir det påpekt at industrialiseringen gjorde vondt verre for kvinnesaksforeningens posisjon i samfunnet. Forfatterne trekker fram John Stuart Mill og *Kvinneundertrykkelse* (1869) som frontkjemper for kvinnene (Dahl et al., 2016a, 15). For Norge sin del nevner forfatterne Norsk kvinnesaksforening, stiftet i 1884, med Ibsen og Amalie Skram som støttespillere (Dahl et al., 2016a, 15). Denne tematikken er allerede til stede før elevene møter forfatterportrettet av Ibsen. Dette henger sammen med forfatterens valg ved å fremheve *Et dukkehjem* og *Gengangere*. Det virker som at forfatterne tar et bevisst valg ved å vektlegge kjønnsproblematikken i Ibsens egen samtid.

4.5 *Gengangere* – en historisk lærebokutvikling

Rekdal (2004) mener skuespillene er nært knyttet til menneskets «selvforståelse, til identitet, subjektivitet og subjektivitetens mulighet» (Rekdal, 2004, 28). Dette er faktorer norskfaget skal være med å utvikle hos elevene. Vi kan lese i den nye læreplanen i norsk at elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med *Gengangere* mener Rekdal at Ibsen setter familiedramaet i et større kulturelt perspektiv i et patriarkalsk samfunn (Rekdal, 2004, 103). *Gengangere* blir nevnt eller gjort rede for i alle lærebøker. Det har vært en åpenbar stabil tendens i framstillingen av Ibsen. Ruge (1934, 170) og Dale (1972, 117) gir lik plass til alle samtidsskuespillene, men skuespillet er fortsatt til stede i framstillingen. *Ord i tid* bruker skuespillet som en referanse i nesten alle de samfunnsmessige delkapitlene. *Grip teksten* gjør en modelleringsanalyse av skuespillet, og skriver en del om handlingen i biografien til Ibsen.

Tendensen ved *Gengangere* er at alle lærebøkene skriver om resepsjonen, og kritikkstormen skuespillet skapte. De skriver også om Fru Alvings valg, ved å bli hos sin mann, som en kontrast til Noras valg, å forlate sin mann. Dette har vært en stabil tendens fra Ruge (1925) frem til dagens *Grip teksten*. Vi kan likevel se på en større fremhevelse av skuespillet i *Ord i tid* og *Grip teksten*. Hvorfor er *Gengangere* en fast tendens i lærebøkene? En av grunnene kan være resepsjonen til verket da det først kom ut. Resepsjonen blir kontekstkunnskap til skuespillet. *Gengangere* skapte stor diskusjon, misnøye og forargelse hos sitt respektive publikum. Vigdis Ystad samlet flere av anmeldelser av *Gengangere* i «Innledning til *Gengangere*», og skriver at ingen bøker hadde skapt en slik kritikkstorm som *Gengangere* (Ystad, 2008). Dramaet provoserte i sin egen samtid gjennom tabulagt tematikk. Det er viktig for elevene å kunne ta del i en slik prosess. Elever skal kunne identifisere og ta eget

standpunkt til tabulagte temaer i samfunnet. Resepsjonen viser ikke bare hvordan litteratur kan påvirke samfunnet, men også hvordan det belyser problematikken i samfunnet. Elever må forstå hvorfor *Gengangere* provoserte publikum. Gjennom å gjøre det identifiserer elevene en samfunnsproblematikk, og kan relatere dette til egen samtid. Dette mener jeg henger sammen med den første linjen av kjerneelementet «Tekst i kontekst»: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Resepsjonen av *Gengangere* lar elevene få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Mottakelsen av *Gengangere* kan engasjere elevene til å utforske hvorfor skuespillet skapte misnøye i samfunnet. Dette kan sees i lys av hvordan litteratur kan skape kritiske debatter i sin egen samtid. Dette er kontekstkunnskap som vil være relevant i framstillingen av Ibsen. Resepsjonen bidrar til en kontekstualisering som setter preg på en eventuell analyse av *Gengangere*.

En annen grunn til at *Gengangere* er et fast verk, er Ibsens kamp for kvinnerettigheter og likestilling i et patriarkalsk samfunn. Undervisning om *Gengangere* kan fremme denne tematikken i klasserommet. Analysen min av *Grip teksten* viser nettopp at forfatterne vil fremheve *Gengangere* som et skuespill med kjønnsrolletematikk. «Ibsen og andre forfattere i samtida var på **kvinnenes side**» (Dahl, et, al., 2016a, 34). Ettersom *Grip teksten* vier mye plass til *Et dukkehjem* og *Gengangere* kan det tenkes at forfatterne vektlegger denne tematikken bevisst. Kritikken mot ekteskap som institusjon, er en faktor som kobler disse to samtidsskuespillene. Forfatterne gjør det enklere for elever å se koblingene mellom Nora og Fru Alving. *Ord i tid* nevner i sitt forord at det skal være et fokus på kjønnsroller i læreboken, og da trekker de frem *Gengangere*. Med drøftingen av de samfunnsmessige endringene på 1960-70-tallet er det ikke overraskende at *Gengangere* bidrar til fremheving av denne tematikken. Dette viser en fast tendens som er blitt større gjennom en historisk utvikling og av samfunnsendringer, men og et bevisst valg om å fremheve tematikken skuespillet tilbyr. Det virker som at *Gengangere* blir ansett som mer relevant og mer aktuell i dagens norskfag, enn for eksempel *Samfundets støtter*. På den andre siden ser vi et fokus på selve verket, og ikke på forfatteren selv. På mange måter har fokuset tatt den dreiningen der lærere ser på epokene først og fremst, for så tilføye litteratur og forfattere. Det vil være relevant å tolke skuespillet i tråd med den litterære epoken den ble skrevet i. *Grip teksten* karakteriserer *Gengangere* innenfor litteraturepoken kritisk realisme. Om eleven skal trekke inn Ibsen i en oppgave, vil det være relevant å skrive om Ibsen i lys av kritisk realisme, og ikke en

framstilling om livet hans. Som et resultat av dette eksemplet, vil ikke livet til Ibsen være relevant bortsett fra hans litterære bidrag innenfor litteraturperioden kritisk realisme.

4.6 Det moderne drama – ulike innfallsvinkler

Analysen min poengterer at *Grip teksten* tar Herman Hettner inn som en viktig instans i utviklingen hos Ibsen. I *Grip teksten* er Hettner og boken *Das moderne Drama* (1852) en inspirasjon til både scenekunsten og ideene om det moderne drama (Dahl et al., 2016a, 32). Dette er en kontekstkunnskap som ikke er representert hos resten av lærebøkene. Forfatterne av *Grip tekstene* har gjort et bevisst valg ved å bruke denne kunnskapen om Ibsen i framstillingen, mens Ruge, Dale og *Ord i tid* ikke skriver om dette. Vi kan diskutere hvorfor dette er med i framstillingen til *Grip teksten*, men er nedtonet eller ikke eksisterende i de andre lærebøkene. Tidsperioden for denne konteksten i Ibsen sitt liv er rundt 1850-1857. Dette skriver Ruge om den perioden:

I 1851 ble han instruktør ved den nyopprettede «nationale scene» i Bergen, og her hørte det med blant hans forpliktelse at han skilde levere et originalt skuespill hvert år, og det opfylte han og meget samvittighetsfullt (Ruge, 1934, 161-162).

Ruge nevner ingen Hettner eller at Ibsen dro utenlands for å studere scenekunst. Ruge forbinder heller Ibsen med arbeiderbevegelsen. Dette skriver forfatterne i *Ord i tid*: «I tidsrommet 1851-1857 var Ibsen ansatt som dramaforfatter og sceneinstruktør ved det nye norsk teatret i Bergen. Her begynte Ibsen for alvor å lære handverker å skrive skuespill» (Folkedal et al., 1982a, 200). De beskriver at Ibsen lærte seg å skrive skuespill, men ikke hvordan Ibsen lærte det. Her nevnes ikke en utenlandstur for at Ibsen skal studere scenekunst, det blir summert opp i en setning. På den andre siden beskriver forfatterne Ibsens scenekunst før de begynner på forfatterportrett. Elevene får en innføring i hvordan Ibsen skapte sine dramaer, men ikke hvordan forfatteren har lært det selv. Johs A. Dale derimot nevner Ibsens tur til København for å studere scenekunst:

1851, året etter Ole Bull hadde skipa eit teater i Bergen vart Ibsen teaterdiktar og sceneinstruktør der han fekk eit stipend, så han kunne gjere ei ferd til København og Tyskland. Han såg namngjetne teaterstykke med store skodespelarar, og særleg lærte han korleis eit stykke skal vere oppbygd for å gjere seg på scenen (Dale, 1972, 111).

Dette kan vi koble til *Grip teksten* sin framstilling der Ibsen utvikler ideene om det moderne drama fra Hermann Hettner. Dale nevner Ibsens utenlandstur for å studere scenekunst, men ikke at Ibsen utvikler sine ideer om det moderne drama. Dale nevner heller ikke navnet på Hettner eller referer til boken *Das moderne Drama*.

Denne kontekstkunnskapen om Hettner, er den største forskjellen i framstillingene mellom lærebøkene. Selv om alle skriver at Ibsen blir sceneinstruktør på Ole Bull teater i Bergen, er det forskjellig framstilt hvordan Ibsen lærer seg å skrive drama. Dette er et åpenbart valg av kontekstkunnskap av forfatterskapet til Ibsen. Når forfatterbiografien er minsket i omfang, må lærebokforfattere velge ut kontekstkunnskap som skal være relevant kunnskap for elevene. Her anser forfatterne av *Grip teksten* kunnskapen om Hettner som viktig, men ingen av de tidligere lærebøkene formidler denne kunnskapen i sin framstilling. Det er derimot vanskelig å si hvorfor forfattere skriver om denne kunnskapen om Ibsen sitt liv. Det kan være et innblikk fra nyeste forskning om Ibsen, men dette er vanskelig å svare på. Dette er et eksempel på hvordan lærebøkene kan være forskjellige i framstillingen av Ibsen. Dette understreker derimot spørsmålet om hva slags kontekstkunnskap som skal være med i framstillingen om Ibsen. Lærebøkene skriver om forskjellige kontekstualiseringer, og tilbyr forskjellig kontekstkunnskaper. Dette er en tendens som har forandret seg gjennom årene.

4.7 Kontekstkunnskap og fragmentert framstilling

En stor påvirkning er læreplanene og tekstbegrepet sin utvikling i norskfaget.

Litteraturhistorien går fra å være nært forbundet med akademisk litteraturforskning til didaktiske motiverte kompetansemål, og den går fra å være en egen pensumbok, til et integrert fagområde innenfor norskfaget. Overflatelæring utvikler seg mer i retning av dybdelæring. Hos Ruge dominerer overflatekunnskap med Ibsen, mens i *Grip teksten* handler det om å utvikle en varig forståelse for litteraturhistorien og tekstbegrepet.

Analysen min viser at Ruge og Dale bygger på en utvidet kontekstkunnskap rundt verkene til Ibsen. For disse to forfatterne virker det som at lærebøkene forutsetter at du har lest verkene på forhånd. Det er lite tekstanalytisk i lærebøkene, bortsett fra *Grip teksten* som supplerer en modelleringsanalyse av *Gengangere*. Det presenteres mye informasjon om Ibsen i portrettene. Det kan diskuteres om elevene skal vite hva arbeiderbevegelsen og hvem Marcus Thrane er, samt hva den andre slesvigske krig handlet om. Denne kontekstkunnskapen som Ruge legger opp til lyder slik:

Ibsen hadde vært en ivrig skandinav og hadde deltatt i den skandinaviske studenterbevegelse. Han hadde lyttet til løftene som var gitt og mottatt ved studentermøtene, om at de nordiske folk skulde stå sammen i forsvar for Danmarks sak i Sønderjylland. Også kongene hadde møttes og utvekslet løfter. Men så kom 1864, og Norge og Sverige holdt sig unna da krigen brøt laus» (Ruge, 1934, 166).

Dette er kontekstkunnskap og bakgrunn til diktet «En broder i nød» (1863) og videre kommer Ruge frem til versedramaet *Brand* (1866). Her kan det diskuteres om denne konteksten er irrelevant for Ibsen i dagens norskfag, men det er kunnskap som vil være overflødig i et allerede fullpakket norskfag. I analysen min av Ruge sin framstilling påpekte jeg at det kan være utfordrende for en elev i dag å forstå lesningen. Jeg mener han operer med en kontekstkunnskap som elever i dag ikke vil forstå. På den andre siden vil Rekdal påstå at Ruge skriver en helhetlig framstilling av Ibsen. Det kan virke som Rekdal mener dagens lærebøker representerer en mer fragmentert framstilling av Ibsen (Rekdal, 2010, 201). Ruge sin framstilling preges i stor grad av en slik kontekstkunnskap, der mye bakgrunn og detaljer skal inn i framstillingen. Dale viser samme form for kontekstkunnskap i sin framstilling. Dette skriver Dale om *Brand*:

Han tykte nordmennene var ingen rette avtakarar etter fedrane sine. Han spottar no den nasjonalromantiske eldhugen og blir ein motstandar av norskdomsstrevet. Han byrjar på et episk dikt, men forma utkastet om til *Brand*, eit drama på vers (1866). Til ein spegel for landsmenne sine ville han skildre ein mann med heil vilje, som gjer sin skylnad til siste stund, utan å tenkje på eigen bate, utan å vike på nokon kant, ein som verkeleg fyller kravet «alt eller intet» (Dale, 1972, 113).

Sitatet viser hvordan Dale kontekstualiserer versedramaet *Brand*. Både Dale og Ruge framstiller hele Ibsen sitt liv, slik at det blir en helhetlig framstilling av forfatteren. Kontekstualiseringen blir så stor at kunnskapen kan betraktes som mye informasjon. Dagens norskfag vil verken ha plass eller tid til å anvende slik kunnskap om Ibsen. Om en lærer velger at klassen skal lese *Brand* kan kontekstualiseringen være en del av undervisningen, men i dagens norskfag vil det være større fokus på tolkning og det analytiske ved dramaene, altså selve dramaet. Norsklærere må velge om slik kontekstkunnskap er relevant i undervisningen.

Med tanke på analysen min og drøftingen av skolens utvikling med læreplaner og pedagogikk, kan det diskuteres om denne type kontekstkunnskap bør være relevant i dagens norskfag. Lærebøker har vært gjennom en didaktisk utvikling der lærestoffet skal være treffende, utfordrende, men forståelig og motiverende (Rekdal, 2010, 186). Jeg mener at lærebøker til både Ruge og Dale ikke er spesielt treffende for dagens elever, de er heller ikke motiverende for en elev på videregående skole. Argumentasjonen min stammer fra lærebøkens egen kontekstualisering der læreboken var skrevet for et mindre publikum. I dag skal norskbøkene treffe enorme mengder elever med forskjellige individuelle forutsetninger i

norskfaget, og det er utfordrende i seg selv. Det skal påpekes at disse to forfatterne skrev på et akademisk språk som kan være vanskelig å forstå i dag.

Analysen av *Ord i tid* viser en annen type kontekstualisering, men her er framstillingen forankret i sosiale og samfunnsmessige forutsetninger. Læreboken skriver om forfatterskapet til Ibsen i lys av samfunnet. Med det mener jeg at forfatterne skriver om samfunnet og litteratursosiologiske virkninger først, deretter forklarer de Ibsen innvirkninger i samfunnet. Dette blir en annen type kontekstualisering enn hos Ruge og Dale. Igjen kan det virke som mye informasjon som elevene skal ta innover seg, og som ikke er like relevant i dagens norskfag.

Om vi ser på lærebøkernes kontekstualisering i lys av læreplanutvikling er det en foreliggende forklaring på hvorfor og hvordan litteraturhistorien er blitt nedtonet i norskfaget gjennom årene. Nye fenomener og utvidede tekstbegreper påvirket norskfaget i den grad at framstillingen av Ibsen blir redusert i omfang, og det fører til at lærebokforfattere må velge hvilke deler av Ibsens liv elevene skal lære. Det er mulig for en lærer å velge bort Ibsen og basere undervisningen på andre forfattere og tekstinterne analyser. Rekdal (2010) skriver dette om den fragmenterte framstillingen:

Framstillingene dokumenterer tydelig det nesten uløselige problemet lærebokforfattere i dag står ovenfor, der flere uforenelig intensjoner krysses og fører til en fragmentert framstilling. Her er reminisenser av den biografiske tradisjon lærebokforfattere selv bærer med seg, sammen med til dels nokså tilfeldig eksempler fra det dagsaktuelle forskningsfaget (Rekdal, 2010, 201).

Hun poengterer at framstillingen i dagens bokpakker er fragmentere og lærebokforfattere synes til å ha vanskeligheter med å velge fagstoffet om Ibsen. Samtidig mener hun at fagstoffet blir en forenklet versjon av forskningen, og dermed ikke helt i tråd med hverandre. Analysen min av *Grip teksten* viser en samfunnsutvikling der læreboken i norsk må ta høyde for et utvidet tekstbegrep på grunn av nye digitale verktøy. Elevene skal gjøre rede for sammensatte og multimodale tekster, og kunne anvende tekstene i en analyse. Det resulterer i et økt fokus på tekstkyndighet, og dermed må noe i lærebøkene gi plass til det utvidede tekstbegrepet. Det jeg ser er at framstillingen av Ibsen reduseres i omfang for å gjøre plass til dette. Jeg henviser tilbake til Skjelbred som skriver at lærebøkene skal speile samfunnets verdier og utvikling (Skjelbred et al., 2017, 491), og norskfaget må ta i betraktning den teknologiske utviklingen som har gitt samfunnet nye tekstbegreper. Blikstad-Balas (2014)

skriver at skolens literacy er i ferd med å endres, og jeg mener at dette kan være en årsak til at framstillingene om Ibsen nedtones i dagens lærebøker i norsk:

Aktiv samfunnsdeltakelse forutsetter at en kjent med og i stand til å delta i skolens og samfunnets sekundære diskurser. At skolens literacy endres og blir mer åpen for andre tekster enn skolens egne kanoniserte lærebøker kan absolutt være en bra ting, og at også digitale tekster blir en sentral del av skolens tekstpraksiser er helt i tråd med øvrig samfunnsutvikling (Blikstad-Balas, 2014, 11).

Henrik Ibsen og hans verk har vært et fast element i disse kanoniserte lærebøkene. Med den teknologiske utviklingen vi befinner oss i, samt med nye tekstbegreper, er det utenkelig at Ibsen og litteraturhistorie nedtones til fordel for nye tekstpraksiser og tekstkunnskap.

Blikstad-Balas og Solbu mener at norskfaget har en tendens til å vektlegge fagets ferdighetssider, og dette kan svekke kultursiden ved norskfaget (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, 25). Dette er på bakgrunn av utviklingen av disse målstyrte læreplanene. Det er klart at dette preger framstillingen av Ibsen. Dette bringer oss tilbake til innledningen min og kronikken til Finn Stenstad der han kritiserer læreplanen for det utvidet tekstbegrepet. Han mener det utvidede tekstbegrepet kommer til fordel for store forfatterprofiler, som Henrik Ibsen (Stenstad, 2011). Andreas Lombnæs svarte kritikken og mener at med utvidete tekstbegrepet fører til at elevene utvikler «en kritisk forståelse av sin egen tid» (Lombnæs, 2011). Diskusjonen og analysen viser oss at tekstkyndighet tar over mer og mer av den litterære delen av norskfaget. Fokuset på tekstkyndigheten påvirker framstillingen av Ibsen i den grad at tekstpraksisen i skolen har blitt endret, og forfatterportrettene nedtone i lærebøkene.

Det utvidete tekstbegrepet og tekstinterne tolkninger kan sees på som et resultat av en samfunnsutvikling, og innflytelse fra nykritikken. Det er likevel mulig å argumentere for at Ibsen fortsatt er en viktig del av norskfaget. Ibsens skuespill er fortsatt meget aktuell flere steder i verden, og noen teatre risikerer å bli stengt ned om *Et dukkehjem* blir fremført (Hoel, 2010, 8). Undersøkelsen av Skaug og Blikstad-Balas (2014) viser at Ibsen blir lest av elever, og gjerne hele verk. Et av kompetansemålene i Fagfornyelsen omhandler litteratur og starter rett på året 1850 og kritisk realisme, der Ibsen er sterkt representert. Analysen av *Grip teksten* viser at lærebøkene gjør sin del av jobben for å formidle Ibsen i skolen. Selv om Ibsen ikke er nevnt med navn i den nye læreplan i norsk, og framstillingen er mer fragmentert, er han fortsatt representert i lærebøkene. I bunn og grunn er det opp til norsklærere om de velger å bruke Ibsen eller ikke. Med dagens læreplan i norsk har norsklærere full frihet til å velge

hvilken som helst forfatter fra den kulturhistoriske konteksten. Basert på dette kan Ibsen bli nedtonet i noen grad, men vil neppe forsvinne fra norskfaget.

5 Avslutning

Først av alt vil jeg understreke at disse lærebøkene jeg har analysert er forskjellige. Ruge (1934) og Dale (1972) sine litteraturhistoriebøker kan sammenlignes på grunn av lik komposisjon og struktur, men *Grip Teksten* (2016a) og *Ord i tid* (1982a) er forskjellige lærebøker og er særegne. Det har derimot vært interessant å se på tendensene i framstillingene av Ibsen. Oppgavens intensjon har vært å se på tendenser ved framstillingen av Ibsen i lærebøker. Dette har jeg besvart ved å gjøre en komparativ lærebokanalyse. Fagfornyelsen innføres gradvis i norsk skole, og her vil jeg trekke inn momenter som kan fortelle oss noe om fremtiden til Ibsen i lærebøkene. Bokpakkene skriver oppdaterte lærebøker som er i tråd med Fagfornyelsen i norsk for vg3. Dette skal være klart høsten 2022.

I denne oppgaven har jeg vist hvordan Ibsen har blitt framstilt gjennom en komparativ analyse av ulike lærebøker. Analysen avdekker flere tendenser ved framstillingene, både ved karakteren Ibsen, men også ved kontekstualiseringen av forfatterskapet. Tendensene i framstillingen har vært diskutert i relasjon til hverandre og i henhold til fagfornyelsen. Analysen av *Norsklitteraturhistorie for gymnasiet* (1925) av Herman Ruge og *Norsk litteraturhistorien for gymnasiet* (1972) av Johs A. Dale viser en historisk-positivistisk framstilling der diktning og liv sees på som en enhet. Analysen av *Ord i Tid* viser litteraturhistorie med et sosiologisk perspektiv, og nykritikkens inntog i norskfaget. *Grip teksten* ser inngangen til Fagfornyelsens begrep om dybdelæring. Det er et fokus på et eller to verk, i motsetning til de tidligere lærebøkene. Analysen av *Grip teksten* viser en didaktisk utvikling av framstilling av Ibsen. Forfatterne inkluderer en modelleringsanalyse av *Gengangere* (1881), og *Grip teksten* blir dermed mer didaktisk anlagt en de tidligere lærebøkene.

5.1 Grunn til bekymring for Ibsen i skolen?

Avslutningsvis vil jeg påpeke hva Rekdal (2010, 201) mener om den pedagogiske og didaktiske utviklingen framstillingen av Ibsen. Disse synspunktene er relevant ettersom de forklarer den fragmenterte framstillingen lærebøkene har i dag, og om det er grunn til bekymring for forvaltningen av Ibsen i faget. For det første mener Rekdal at framstillingene

er fragmenterte: «Framstillingene dokumenterer tydelig det nesten uløselige problemet lærebokforfattere i dag står ovenfor, der flere uforenelige intensjoner krysses og fører til en fragmentert framstilling» (Rekdal, 2010, 201). For det andre mener hun det er grunn til bekymring for Ibsens og klassisk litteratur sin plass i norskfaget: «Dersom de korte parafraseringene av Ibsens drama i boken *Slipp meg* (2006) blir erstatningen for elevenes møte med dramatikerens egne tekster som tekster både å oppleve og tenke med, er det grunn til bekymring over skolens og pedagogenes forvaltning av Ibsen» (Rekdal, 2010, 202). Her ser vi at Rekdal er bekymret for forvaltningen av Ibsen i skolen. For det tredje mener Rekdal (2010, 201) at pragmatikken i norskfaget har tatt over oppgaven å binde elevene til det særnorske og kulturarven til nasjonen.

Om Rekdals synspunkter er tilfelle i praksis er vanskelig å si, men undervisningen om Ibsen er for omfattende til at elevenes møte med Ibsen skal være parafrasinger. Undervisningen om Ibsen krever god planlegging, ressurser og tid til å jobbe med verkene. I tillegg er det en dreining mot verkene og sjangerlære, istedenfor mot forfatteren. Elever jobber mer med tekstinterne tolkninger i dag, og da vil ikke en helhetlig framstilling være nødvendig i like stor grad. Om elever jobber med *Gengangere* (1881) og kritisk realisme, vil det ikke være nødvendig å trekke inn hele livet til Ibsen. På grunn av en fragmentert framstilling er det ikke grunn til bekymring for Ibsen i skolen. Et slikt forfatterportrett av Ibsen i dagens lærebøker vil være tilfelle, ikke bare på grunn av plassmangel, men på grunn av størrelsen på norskfaget på videregående skole. Lærebøker har ikke plass til å realisere en helhetlig framstilling av Ibsens forfatterskap. Ingen skjønnlitterære forfattere får en helhetlig framstilling, som Rekdal (2010) refererer til. Dette resulterer at lærebokforfattere må ta valg for hva som skal anvendes som kunnskap i lærebøkene. Dette betyr ikke at Ibsen er en mindre viktig del av norskfaget. Jeg mener Ibsen fortsatt er en viktig del av norskfaget, men fokuset er skiftet fra forfatter til en mer tekstintern tolkning og sjangerlære. Det trenger ikke å være en dårlig utvikling, og det viser at norskfaget fornyes og er i stadig endring.

Fagfornyelsen legger opp til åpne kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019a) som resulterer i at lærere bestemmer hva de skal undervise og hvordan de skal undervise. Dette kan problematiseres, fordi det gir ingen garanti for at Ibsen fortsatt blir formidlet i det hele tatt. Valg av litteratur kan resultere i subjektive avgjørelser basert på smak og behag hos lærere. Friheten kan gjøre tekstkulturen for multimodal og samtidsnær, slik at de litterære klassikerne kan sakte, men sikkert forsvinne. Det er ingen form for kontroll på at lærere blir å bruke Ibsen eller de store forfatterne i undervisningen. Som et resultat er det umulig å si

hvordan Ibsenforvaltningen vil foregå i praksis. Laila Aase skriver at norskfaget ser ut til å vektlegge ferdighetssidene ved norskfaget, og kultursiden burde få mer støtte (Aase, 2019, 25). Det kan en åpne diskusjon om norskfaget skal operere med en litterær kanon. Jeg mener lærere burde ha frihet til å velge tekster, istedenfor å velge fra en ferdigprodusert liste over tekster elever må gjennom. Det er læreren som kjenner klassen best, og tilpasser valg av litteratur deretter. *Gengangere* kan passe fint for en klasse, men trenger ikke nødvendigvis å passe for en annen klasse. Det kommer av pedagogiske og didaktiske hensyn. Min oppfattelse er at det er utenkelig at elever ikke møter Ibsen i løpet av utdanningen sin. Om Ibsen skulle være på vei ut av norskfaget vil det være en langvarig prosess og ikke uten motstand. Her vil jeg påstå at lærebøkene gjør sitt for å ivareta Ibsen og den kulturhistoriske arven. I teorikapittelet viser jeg til to kompetansemål, i Fagfornyelsen, som er relevant til å trekke inn Ibsen i undervisningen. Her mener jeg at det er uunngåelig å ikke trekke inn Ibsen i undervisningen. De nyere lærebøkene viderefører den litterære skolekanon med litterære klassikere. Læreboken har fortsatt en stor påvirkningskraft, og spesielt blant nyutdannede lærere (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, 89). Læreboken har en stabil status i skolen, til tross nye digitale læringsmidler (Blikstad, 2014, 3). I tillegg viser studien til Skaug og Blikstad-Balas (2014) at Ibsen fortsatt troner på toppen av leste hele verk. Ikke bare et drama, men flere er med i toppen. Dette er en tendens blant lærere, og ikke en nasjonal undersøkelse. Dette indikerer det at Ibsen fortsatt er populær blant dagens lærere. Resultatene i denne oppgaven påstår at Ibsen fortsatt vil ha en stabil status i norskfaget, sammen med læreboken.

5.2 Refleksjon og veien videre

Denne oppgaven skal være et bidrag til norsklærere. Den gir mulighet til å reflektere over Ibsen i undervisningen, og hvordan norsklærere vil bruke forfatteren i fremtiden. Med det vil jeg peke på noen faktorer for fremtiden. Veien videre er fortsatt uklar om hvordan forvaltningen av Ibsen blir håndtert videre i norskfaget. Dette kan reflekteres over. Skaftun og Michelsen poengterer at skolen er fortsatt i en overgangsfase, der tekstene blir lest på papir og gjennom digitale verktøy (Skaftun & Michelsen, 2017, 174). Tekstkulturen digitaliseres fortløpende, og det blir mer skjermlesing hos elevene. Lærebøkene er også i ferd med å digitaliseres. *Grip teksten* er tilgjengelig for elevene på forlagene sine nettsider. Dermed kan norskfaget se for seg en digitalisert tekstkultur i skolen.

Litteraturfaget og Ibsen må finne sin plass i den digitale verden. Det kan representere usikkerhet når en digitalisert tekstkultur skal ivareta Ibsen. Hvordan dette påvirker

forvaltningen av Ibsen i klasserommet er vanskelig å svare på. Her vil det være ulemper og fordeler knyttet til skjermlesing og digitale læringsressurser. Wikipedia og NDLA er nettsider som blir ansett som relevant av elever (Blikstad-Balas, 2014, 9). Norsklærere vil være skeptisk til nettsider som ikke er sikre fagkilder. Dermed mener jeg det er viktig for dagens lærere å reflektere over undervisning om Ibsen. Skaftun og Michelsen (2017) mener bevegelsen fra relevans til forståelse er en viktig dimensjon i litteraturundervisning. Når elever møter Ibsen i den digitaliserte verden, må de bruke egne erfaringer for å utvide sin egen forståelseshorisont, og dette opparbeider de gjennom møte med tekstkultur (Skaftun & Michelsen, 2017, 174-175). Denne delen er også viktig med Ibsenundervisningen. Ibsen og hans verk som et undervisningsobjekt, kan betraktes stort og mangfoldig for elever. Elever må bruke egne erfaringer i møte med Ibsen i startfasen, for å videreutvikle sin egen forståelseshorisont i litteraturfaget. Elevene utvikler erfaringer med tekstkulturen som ikke er personlige opplevelser, men en faglig erfaring. Da vil elevene utvikle forståelse for tekstkulturen Ibsen representerer, dette er en prosess. Det handler om elevenes møte med den digitaliserte tekstkulturen, og hvordan elevene møter Ibsen i den digitale verden. Dette er et sentralt spørsmål for veien videre og dette er viktig for norsklærere å reflektere over. Med åpne kompetansemål i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a), vil det være viktig å kunne reflektere over hva elevene skal sitte igjen med etter møte med Ibsen og hans dramaer. Det er opp til hver enkelt norsklærer, og ansvaret ligger på lærerne til å videreføre kulturarven Ibsen tilbyr. Siden det kan problematiseres, er det viktig å reflektere over målet med Ibsen i undervisningen, og hvordan norsklærere vil at elevene skal møte Ibsen.

Referanseliste

- Aamotsbakken, B (2003): Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2019): Et fag i strid med seg selv? I Blikstad-Balas M. og K. R. Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 13-25). Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, T, A. (2008): *Modernisme – Tverrestetiske peilinger i musikk og litteratur*. Landslaget for norsk undervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019): Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas M. og K. R. Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 89-106). Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, Albert. (1971): *Psychological modeling: Conflicting theories*. New Jersey. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Bentzen, S, M. (2016): Ibsen trenger også pedagogikk. *Utdanningsnytt*. Hentet 24. april 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/laererstudiet-laereryrket-pedagogikk/ibsen-trenger-ogsaa-pedagogikk/145016>
- Blikstad-Balas, M. (2014): Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel. Hentet 02. Februar 2021 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>
- Blikstad-Balas, M & Solbu, K, R. (2019): *Det (nye) nye norskfaget*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratholmen, B. (2001): Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang. *Fokus på pedagogiske tekster*. 2001(5) <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Brumo, J. (2018). Hamsunproblemet i skolens norskbøker 1945–1970. *Nordlit*, (40), 1–16.

<https://doi.org/10.7557/13.4409>

Brumo, J. & Furuseth, S. (2007): *Norsk litterær modernisme*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.

Bushra, I. (2011): Mer Ibsen, takk! *Aftenposten*. Hentet 24. april 2021 fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/i/VqIJr/mer-ibsen-takk>

Claudi, M, B. (2013): *Litteraturteori*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.

Dahl, B, E., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E, B., Jemterud, I., Torp, A. & Zandjani, C. (2016a): *Grip teksten – Norsk VG3*. Oslo: Aschehoug.

Dahl, B, E., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E, B., Jemterud, I. Torp, A. & Zandjani, C. (2016b): *Grip teksten – Norsk VG2*. Oslo: Aschehoug

Dahl, B, E. Engelstad, A. Engelstad, I. Hellne-Halvorsen, E, B. Jemterud, I. Torp, A. Zandjani, C. (2016c): *Grip teksten – Norsk VG1*. Oslo: Aschehoug

Dale, J. A. (1962): *Norsk litteraturhistorie for Gymnaset*. (8.utg.) Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Dale, J. A. (1965): *Norsk litteraturhistorie for Gymnaset*. (9. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Dale, J. A. (1972): *Norsk litteraturhistorie for Gymnaset*. (11. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Djupedal, Ø. (2006): Henrik Ibsen og norskplanen. *Aftenposten*. Hentet 24. april 2021 fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/a7p6E/henrik-ibsen-og-norskplanen>

Engelsen, B, U. (2017): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Folkedal, K., Fossen, W., Johansen, T., Thorbjørnsen, A., Thorbjørnsen, K. & Aase, L.

- (1982a): *Ord i tid 2 : Norsk litteraturantologi for den vidaregåande skolen. 2: Tekster fram til år 1900 studiebok*. Oslo: Det norske samlaget.
- Folkedal, K., Fossen, W., Johansen, T., Thorbjørnsen, A., Thorbjørnsen, K. & Aase, L.
- (1982b): *Ord i tid 2 : Norsk litteraturantologi for den vidaregåande skolen. 2: Tekster fram til år 1900 studiebok. Tekstsamling*. Oslo: Det norske samlaget.
- Folkedal, K., Fossen, W., Johansen, T., Thorbjørnsen, A., Thorbjørnsen, K. & Aase, L.
- (1982c): *Ord i tid 1: Norsk litteraturantologi for den vidaregåande skolen. 2: Tekster fram til år 1900 studiebok*. Oslo: Det norske samlaget.
- Folkedal, K., Fossen, W., Johansen, T., Thorbjørnsen, A., Thorbjørnsen, K. & Aase, L.
- (1986): *Ord i tid 2 : Norsk litteraturantologi for den vidaregåande skolen. 2: Tekster fram til år 1900 studiebok*. (2.utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Fjørtoft, H. (2014): *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad, M. (2020): Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? Edda, (107), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Haarberg, J. H., Selboe, T. & Aarset, G. E. (2007): *Verdenslitteratur – Den vestlige tradisjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, A. (2010): Innledning. I Hoel, A. (red.) *Hvorfor Ibsen? – Veier til forfatterskapet*. Oslo: Kolofon Forlag.
- Jameson, F. (1989): *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. North Carolina: Duke University press.
- Johnsen, E. B. (1999): *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kittang, A. (2002): *Ibsens Heroisme – Når vi døde vågner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Kittang, A. (1983): Kritisk-historisk analyse av litteraturhistoriografien. Nokre moment til ein metodologisk diskusjon. I Kittang, Atle, Meldahl, Per Skei, & Hans H. 1983. *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk samanheng*. Bergen: Steens Offset.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939): *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974): *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976): *Læreplan for den videregående skole. 3a: studieretning for allmenne fag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Kuhn, T. (1996): *Vitenskapelige revolusjoners strukturer*. Oslo: Spartacus forlag
- Lombnæs, A, G. (2006): Ibsen er død! Leve litteraturen! *Aftenposten*. Hentet 24. april 2021 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/V9pm3/ibsen-er-doed-leve-litteraturen>
- Lyotard, J. (1979): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rekdal, A. M. (2004): *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blick på Ibsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rekdal, A. M. (2010): Ibsen-biografien i skolen. A, Sæther, S, Dingstad, A, Kittang, & A, M, Rekdal (Red.), *Den biografiske Ibsen* (s. 185-203). Oslo: Senter for Ibsen studier.
- Ruge, H. (1925): *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Ruge, H. (1934): *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet* (3.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Ruge, H. (1941): *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet* (5.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Ruge, H. (1956): *Norsk litteraturhistorie for gymnaset*. (8.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Ryssevik, T. (2017. 31.08): Fag og fornying – sentrale idear og begrep. Hentet 02. mars. 2021

fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/fag-og-fornyng--sentrale-idear-og-begrep/>

Ryssevik, T. (2018. 10.10): Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon. Hentet

06.oktober 2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>

Salmonsens konversationsleksikon. (2010, 10.mai): Bind XI: Hasselmus-Hven/418 Hettner.

Hentet 04.april. 2021 fra: <http://runeberg.org/salmonsens/2/11/0426.html>

Skaalvik, E, M., & Skaalvik, S. (2018): *Skolen som læringsarena – Sjølv oppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017): *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019): Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger

norsklærerne?. *Nordic Journal literacy Resarch*. Vol 5 (1). (s.85-117). Hentet

10.01.2021 fra <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017): *Norsk*

Lærebokshistorie. Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013. Oslo:

Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2019, 20.12): Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten.

Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laeremidler/laeremidlene--et-tema-som-forsvant-i-skoledebatten/223026>

Solbu, K. R. og Hove, J. O. (2017): Litterær kompetanse. I *Samtidslirykk i klasserommet*.

(s.19-43). Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå (1994): Examen artium/fullført treårig allmennfaglig studieretning.

Hentet 23. februar 2021 fra <https://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/5-5-11t.html>

Stenstad, F. (2011): Henrik Ibsen, hvem er det? *Aftenposten*. Hentet 24. april 2021 fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5GwxK/henrik-ibsen-hvem-er-det>

Strand, E. (2020, 12.11): Johannes Andreasson Dale. Hentet 11. Mai 2021 fra

[https://snl.no/Johannes Andreasson Dale](https://snl.no/Johannes_Andreasson_Dale)

Talsethagen, A, S. & Nyhus, J, Ø. (2019) Skrapa i overflata eller drukne i djupet? I Blikstad-

Balas M. og K. R. Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget*. (s.123-143). Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011): R94 (utgått) Hentet 25. april 2021 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk* (NOR1-05). I læreplan verket for

kunnskapsløftet, Kunnskapsdepartementet. Hentet 23. mars 2021 fra

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet (2017): Kjerneelementer – Fag i grunnskolen og gjennomgående fag i

vgo. Hentet 25. april 2021 fra: [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/)

[trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/)

Utdanningsdirektoratet (2019a): *Kompetansemål og vurdering* (NOR01-06). I læreplanverket

for kunnskapsløftet, Kunnskapsdepartementet. Hentet 23.mars 2021 fra

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115>

Utdanningsdirektoratet (2019b): *Kjerneelementer* (NOR01-06). I læreplanverket for

kunnskapsløftet, Kunnskapsdepartementet. Hentet 02. februar 2021 fra

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2019c): Dybdelæring. Hentet 02.februar 2021 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Vormeland, O. (2009, 13.02): Herman Ruge. Hentet 20. februar 2021 fra

[https://nbl.snl.no/Herman Ruge](https://nbl.snl.no/Herman_Ruge)

Ystad, V. (2008): Innledning til Gengangere. Hentet 28. april 2021 fra

https://www.ibsen.uio.no/DRINNL_Ge%7Cintro_publication.xhtml

