

MASTEROPPGAVE

Fornyelse og tradisjon: På dypet med Peer Gynt

Løgn og sannhet som tematisk tilnærming til *Peer Gynt* (1867), i lys av Sheridan Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse

Mats Melleby

Våren 2021

*Masterstudium i norsk i skolen
Avdeling for lærerutdanning*



Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan *løgn og sannhet* som tematisk tilnærming til scenene omtalt som «bukkerittet» og «mor Åses død» i Ibsens *Peer Gynt* (1867) kan bidra til å utvikle elevers litterære kompetanse og fremme dybdelæring i litteraturundervisningen. Målet med en tematisk strukturert litteraturundervisning er å «koble elevene på» og engasjere dem i arbeidet med litteraturen. Temaene skaper assosiasjoner som de kan dra nytte av i de utforskende samtalene i klasserommet. Jeg anvender Sheridan Blaus (2003) perspektiver på skjønnlitterær kompetanse for å forklare hvordan man kan utvikle tekstkompetanse. Blaus syn inkluderer de tre bestanddelene *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*. Arbeidet med tekstuell literacy skal utvikle elevenes evne til å nærlese tekster, intertekstuell literacy fokuserer på de ulike kontekstene for å videreutvikle forståelsen for en tekst, og en performativ literacy skal gjennomsyre det litterære arbeidet i norskfaget når læreren og elevene deltar i et felles utforskende tolkningsfellesskap.

Peer Gynt har vært gjenstand for analyse og fortolkning utallige ganger. Det som er nytt ved min lesning, er at jeg studerer et spesifikt tema i teksten og kobler det opp mot de didaktiske «buzz-ordene» *literacy* og *dybdelæring*. Formålet med oppgaven er å understreke og diskutere hvordan man kan skape en litteraturundervisning med kraft og relevans, der leseglede ikke står i et motsetningsforhold til utvikling av faglig kompetanse. I oppgaven argumenterer jeg for at klassiske skjønnlitterære tekster har livets rett i litteraturundervisningen, ved å peke på sider ved undervisningen som kan legge til rette for utvikling av litterær kompetanse og dybdelæring.

Forord

Nå som jeg er ferdig med masteroppgaven min, er det mange jeg ønsker å takke. Først og fremst må jeg rette en stor takk til mine to veiledere, Maja Michelsen og Ragnar Arntzen. Dere har lest utkast grundig, stilt kritiske spørsmål og hjulpet meg videre når jeg har stått fast. Takk for god veiledning.

En spesiell takk til Inger Thune for faglige råd og oppmuntrende ord på veien. Takk til de flotte elevene mine som har gitt meg nødvendige pauser fra skrivinga. Tusen takk til venner og familie som alltid stiller opp for meg. Og takk til Marius. Nå lover jeg å tenke på andre ting fremover.

Til slutt vil jeg takke medstudenter og ansatte ved Høgskolen i Østfold for seks lærerike år.

Sarpsborg, våren 2021

Mats Melleby

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON.....	10
1.1	FORNYELSE OG TRADISJON: BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	11
1.2	OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG STRUKTUR	17
1.3	TIDLIGERE FORSKNING.....	20
2	TEORETISK UTGANGSPUNKT	22
2.1	SHERIDAN D. BLAUS PERSPEKTIVER PÅ SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE	22
2.2	TEMAINNGANGER I MØTE MED SKJØNNLITTERÆRE TEKSTER	25
2.3	DYBDELÆRING OG <i>DYBDELESING</i>	28
3	METODE.....	33
3.1	OPPGAVENS RELEVANS.....	34
3.2	Å LESE DRAMA	35
3.3	TOLKNING, GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET	37
4	OM <i>PEER GYNT</i> (1867).....	40
4.1	BAKGRUNN FOR VERKET.....	40
4.2	HANDLINGEN.....	42
5	ANALYSE OG DRØFTING AV TO SENTRALE SCENER I <i>PEER GYNT</i> (1867).....	46
5.1	«BUKKERITTET»	46
5.2	«MOR ÅSES DØD»	53
6	DISKUSJON.....	58
6.1	DISKUSJON I LYS AV BLAUS PERSPEKTIVER PÅ SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE	58
6.2	«BUKKERITTET» OG «MOR ÅSES DØD» I ET DYBDELÆRINGSPERSPEKTIV.....	67
7	KONKLUDERENDE REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE	73
	LITTERATURLISTE.....	75
	VEDLEGG 1: MASTERARBEIDETS RELEVANS FOR VIRKET SOM LÆRER	84

*Man skal ej læse for at sluge,
men for at se, hvad man kan bruge*

Henrik Ibsen i *Peer Gynt* (1993 [1867], s. 81)

1 Introduksjon

Denne masteroppgaven omhandler lesing av *Peer Gynt* (1867) i skolen og det fagfornyede klasserommet. Oppgaven søker å drøfte en eldre teksts betydning og posisjon i norskfaget, ved å studere hvordan tematisk arbeid i litteraturundervisningen kan skape gunstige vilkår for utvikling av elevers litterære kompetanse og dybdelæring. Oppgaven forener det gamle og det nye, gjennom å vise hvordan man kan legitimere bruk av en eldre skjønnlitterær tekst i en fagfornyet norskundervisning. Ved å anvende Sheridan D. Blaus (2003) perspektiver på skjønnlitterær kompetanse, vil jeg drøfte hvordan åpningsscenen og «mor Åses død» i *Peer Gynt* kan leses tematisk, for å vekke elevers engasjement for litteratur som utfordrer dem, samt skape rom for dybdelæring. Sheridan Blaus (2003) perspektiver står sentralt i denne oppgaven, fordi jeg mener at han i et literacy-perspektiv tilfører noe konstruktivt til synet på skjønnlitteraturen. For Blau reiser litteraturen autentiske problem, og drar man nytte av dette i undervisningen, øker man sjansene for å skape engasjement rundt de litterære tekstene i klasserommet. Jeg er av den klare oppfatning av at dette er nødvendig for at de eldre skjønnlitterære tekstene fortsatt skal ha en relevans i det moderne norskfaget.

Et av premissene som oppgaven hviler på, er at tematiske innganger gjør det lettere å arbeide helhetlig med litteraturundervisningen, samt at det potensielt kan skape økt engasjement blant elevene (Sæther & Melvold, 2020, s. 16). Tematisk arbeid innebærer at man tar utgangspunkt i ett eller flere allmenngyldige temaer, som for eksempel *kjærlighet* eller *menneskeverd*, der målet er at elevene skal motiveres til å gå i dybden når de utforsker litterære tekster. Dette er ikke nytt for norskfaget, men utrulling av LK20 har betydning for hvordan vi som lærere og fagpersoner utøver vår litteraturformidling, samt hvordan elevene møter og tilegner seg kunnskap. Dybdelæring må ses i sammenheng med kjerneelementene i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020), og disse aspektene ved faget er viktig å belyse og utvikle videre. Samtidig er *Peer Gynt* et eksempel på en tekst som er tidsuavhengig, eller sagt med andre ord: Den unike kunnskapen som teksten tilbyr er uavhengig av tid og sted, hvilket gjør den til en «udødelig» klassiker. Dette er ett av argumentene for hvorfor det er fruktbart å diskutere hvordan den best kan leve videre i litteraturundervisningen.

I juni 2013 fikk Sten Ludvigsen oppdraget med å lede et utvalg som skulle studere hva som kjennetegner den norske skolen *i dag*, og hva som burde kjennetegne skolen *i morgen*. I siktet hadde utvalget fagfornyelsen. I Ludvigsen-utvalgets NOU 2014: 7, *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*, presiserer forfatterne at skolen må legge til rette for livslang læring, samt at mandatet blant annet er å ruste elevene til å takle utfordringer vi enda ikke kjenner til (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 23). Denne utredningen konkluderer blant annet med at «mål for lesing av skjønnlitterære tekster betoner leseferdigheter, analytiske ferdigheter og leseglede» (NOU 2014: 7, s. 78). Disse tre komponentene henger sammen, og *leseglede* er fundamentalt for utviklingen av skjønnlitterær kompetanse. Med dette som utgangspunkt, ble jeg nysgjerrig på hvordan man kan legge til rette for dette i et samfunn preget av et stort tekstmangfold. Ulike studier (se f.eks. Roe, 2020) viser at det har vært en markant endring i barn og unges lesevaner, og den digitale mediekulturen ser ut til å appellere mer enn skjønnlitterære tekster. Dette krever at vi tenker nytt rundt hvordan vi presenterer og formidler skjønnlitteraturen i klasserommet, slik at vi igjen kan skape leseglede, og dermed også utvikle leseferdigheter og analytiske ferdigheter blant elevene. Det er viktig å rette fokuset mot skjønnlitteraturens plass i skolen, fordi det å legitimere dens plass som kulturarv og som en vesentlig del av vår kulturelle identitet ikke lenger fremstår som like selvfølgelig. I en legitimering av skjønnlitteraturens rolle og oppgave, er det heller ikke tilstrekkelig å forutsette at alle elever vil se på skjønnlitteratur som kilde til livsvisdom og underholdning. Denne utviklingen krever at vi drøfter hvordan vi bruker og formidler skjønnlitteraturen i klasserommet.

1.1 Fornyelse og tradisjon: bakgrunn for prosjektet

Nå vil jeg redegjøre for bakgrunnen for dette prosjektet, ved å utdype skjønnlitteraturens betydning i norskfaget. I norskdidaktikken er det en grunnleggende tanke om at norskfaget har to sentrale dimensjoner: norsk som *redskapsfag* og *danningsfag* (Bakken, 2020, s. 252). At norsk er et redskapsfag, betyr at det skal ruste elevene til å kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Denne dimensjonen dreier seg med andre ord om skolens utdanningsoppdrag. Likeledes har skolen et dannelsesoppdrag. At norsk er et dannelsesfag, betyr at faget har i oppdrag å formidle den norske kulturarven til elevene og la dem bli kjent med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid. Bakken (2020) poengterer at dette i hovedsak dreier seg om den skrevne skjønnlitteraturen (s. 253). Norskfaget og formidling av

litteratur har i lang tid vært sett på som et ledd i elevenes *danning*. Det å være dannet, dreide seg tidligere om å kjenne til skikk og bruk i selskapslivet, samt å ha oversikt over nødvendig kunnskap innenfor områder som kunst, kultur, vitenskap og historie (Straume, 2016). Dette omtales som «borgerlig danning», og som navnet tilsier, utspringer det fra forventninger og krav stilt innenfor borgerskapets rådende kultur. I skolen ble danning lenge forstått som en kristelig oppdragelse, og det å være «et gagns menneske», betød i praksis å være et kristelig dannet menneske (Straume, 2016, s. 45). I moderne tid har dette synet endret seg, og Skaftun (2009) fremhever danning som noe som foregår i grensesnittet mellom individet og kulturen (s. 89). I denne oppgaven vil danning primært bli satt i en skole- og undervisningskontekst, men det innebærer at jeg, i likhet med læreplanverkets overordnede del, også ser danningen som en livslang prosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Klafki (2001) gjør rede for det han omtaler som *kategorial danning*, hvilket inkluderer et dialektisk forhold mellom material og formal danning. Dette har betydning for hvordan man formidler klassisk skjønnlitteratur og innebærer i korte trekk at møtet med tekstene ikke må reduseres til kun formidling av innhold, men at det samtidig må legges til rette for at elevene kan bli utfordret og berørt.

Norskfaget beskrives som et danningsfag, identitetsfag, kommunikasjonsfag, ferdighetsfag, kulturfag, literacyfag og tekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). De ulike dimensjonene ved faget må ses i lys av hverandre, og skjønnlitteraturen kan bidra konstruktivt på samtlige felt. Fagfornyelsen legger opp til et komparativt fokus, hvilket er hensiktsmessig når man skal anvende eldre tekster i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Lesing av *Peer Gynt* kan både settes i en kulturhistorisk kontekst og i samtiden vi lever i, hvilket kan bidra til å skape ytterligere mening i litteraturformidlingen i klasserommet. Tematiske innganger i lesing av tekster kan legge til rette for dette. I LK06 skulle elevene lese for å «sette tekster inn» i en kulturhistorisk kontekst. I LK20 ser man en endring, og elevene skal nå se tekster «i lys av» konteksten (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er det kontekstens påvirkning på teksten som settes i fokus, ikke hvordan teksten kan plasseres innunder en litteraturhistorisk epoke. Sæther og Melvold (2020) argumenterer for at dette øker bevisstheten om tekstens egenverdi (s. 32). I arbeid med *Peer Gynt* blir det følgelig mer interessant å studere teksten i lys av konteksten dramaet oppstod i, fremfor å forsøke å identifisere kjennetegn som plasserer stykket innunder nasjonalromantikk eller poetisk realisme.

Under *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanverket, fremheves det at norskfaget er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (s. 2). Jonas Bakken (2020) fremhever at et syn på norskfaget både som et redskapsfag og et danningsfag har betydning for hva lesing i norskfaget egentlig er (s. 254). Lesing står sentralt innenfor begge dimensjonene, og i det innledende avsnittet til læreplanen i norskfaget blir lesing som redskap belyst i forbindelse med fagets relevans og sentrale verdier. Her fremheves lesing som betydningsfullt både for eleven selv og som en deltaker i samfunns- og arbeidslivet. Lesingen bidrar blant annet til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», de rustes til «å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst», og de forberedes «på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Det finnes knapt et litterært verk som er mer fortolket enn *Peer Gynt*. Dette kan blant annet begrunnes med at spørsmålene verket reiser kretser rundt universelle temaer. Disse temaene kan knyttes opp til dagens problemer og utfordringer. Dette kan eksempelvis være løgn og sannhet versus selvrealisering og hvordan komme seg opp og frem i livet. Samtidig er det en tekst som utfordrer leseren, fordi den er *vanskelig* og tidvis krevende å forstå. Til tross for den enorme mengden sekundærlitteratur, finnes det fortsatt nye innganger til hvordan man kan lese og følgelig arbeide med stykket i skolen. Dette er ikke eksklusivt for *Peer Gynt*, og det er både interessant og fruktbart å diskutere hvilke tekster som skal prege elevenes skolehverdag. Det eksisterer fortsatt en felles forståelse av hva slags litteratur som er av høy kvalitet, samt at disse tekstene har et estetisk og moralsk innhold som er en del av en kulturhistorisk tradisjon (Aamotsbakken, 2018). En slik «felles forståelse» kan knyttes til den litterære kanon. En felles litterær kanon er en naturlig forlengelse av felles referanser – et prinsipp som stod sterkt i Norge etter at vi fikk vår selvstendighet fra Danmark i 1814 (Haarberg, 2017, s. 22). Innenfor skjønnlitteraturen, har kanonbegrepet erstattet betegnelser som «nasjonallitteratur», «verdenslitteratur» og, til dels, «klassikere» (Steinfeld, 2009, s. 171–172). Disse tekstene kjennetegnes gjerne ved at de er åpne og byr på store interpretative utfordringer (Eco, 1981). Ofte eksisterer det en tydelig motstand mot klassiske eller kanoniserte tekster blant elevene, hvilket ifølge Aamotsbakken (2018) kan skyldes at disse tekstene forbindes med nøysom analyse og disseksjon. Eriksen (sitert i Aamotsbakken, 2018, s. 84) beskriver det på følgende måte:

Engelsk ungdom hater Shakespeare, de tyske avskyr Goethe, de italienske får brekninger av Dante og de norske får utslett av å lese Ibsen. De oppfatter ordene «klassiker» og «klasserom» som beslektede. Ofte følger disse aversjonene dem hele livet, fordi klassikerne assosieres med skolens påtvungne, ufrivillige lesning og den a priori respekt man skylder klassikerne.

Hvis dette er faktum, er det interessant å undersøke *hvorfor* det er slik. Denne oppgaven søker ikke å gi et direkte svar på denne problemstillingen, men vi vet at barn og unge i dag vokser opp i et samfunn som endrer seg raskt. Tekstmangfoldet er vesentlig større og mye mer komplekst enn det foreldregenerasjonen vokste opp med (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Dette har ført til at barn og unge i større grad enn tidligere leser korte, fragmenterte tekster. Roe (2020) har studert hvordan norske elevers lesevaner har endret seg i en tjueårsperiode. I PISA 2018 rapporterer langt flere elever enn tidligere at de ikke betrakter seg selv som lesere. De identifiserer seg ikke som lesere, og de leser ikke på fritiden. Denne endringen har naturligvis betydning for elevenes læring og opplevelse av norskfaget. Hvis norske elever får utslett av å lese Ibsen, betyr det ikke at det *må* være slik. Det betyr imidlertid at vi trenger å diskutere hvordan man kan formidle Ibsen i klasserommet på en måte som gjør at elevene får lyst til å ta ham med seg videre i livene sine. For hva er egentlig poenget med å formidle litteratur, hvis litteraturen skaper sterk aversjon blant elevene? Blikstad-Balas (2017) fremhever at det skjer noe med enhver tekst som kommer inn et klasserom:

Ikke fordi lærerne er trauste og bare har med seg gamle, kjedelige fagtekster eller klassesett fra 1973. Ikke fordi lærerne ikke kjenner klassene sine godt nok til å velge tekster som treffer. Ikke fordi ungdommen nå til dags ikke gidder å engasjere seg i noe annet enn sosiale medier og klikk-journalistikk på nett. Det handler nemlig ikke bare om tekstene. For å sette det litt på spissen, og kanskje pirke i den pågående kanondebatten: Innenfor rimelighetens grenser er det uvesentlig *hvilke* tekster elevene møter på skolen. Langt viktigere er det at tekstene blir brukt på meningsfylte måter som krever noe av elevene. Når forventningene er så lave til «sånne tekster som vi leser på skolen», tror jeg det handler mer om hvordan tekstene brukes enn om tekstenes faglige eller estetiske kvaliteter¹.

Her er jeg delvis uenig med Blikstad-Balas. Jeg er av den klare oppfatning at det *ikke* er uvesentlig hvilke tekster elevene møter i skolen. Elevene skal stifte bekjentskap med et bredt spekter av tekster, hvilket jeg mener er grunnleggende for barns og unges leseutvikling, fordi

¹ Sitatet er hentet fra et innlegg skrevet på Ublogg, Universitetsforlagets blogg: <https://ublogg.no/hva-skjer-med-en-tekst-naar-den-kommer-inn-i-klasserommet/>

ulike typer tekster tilbyr noe særegent. Hvordan elever forholder seg til litteratur og hva de foretrekker å lese, er ikke bare et resultat av hva de er sosialisert inn i, men også deres personlige utvikling i møte med litteratur (Wicklund, 2018, s. 23-24). Appleyard (1991) har hatt innflytelse på dette området. Han er opptatt av ulike leseroller og oppdaget som litteraturlærer på collegenivå at studentene ikke leste tekster med det faglige og kritiske blikket som man er opptatt av innenfor klassisk litterær analyse. Appleyards studenter var derimot mer opptatt av hva tekstene sa om livet, hvorvidt de fant litterære karakterer å identifisere seg med og holdninger som stemte med deres egne. Dette er interessant, da det understreker skjønnlitteraturens potensielle betydning for blant annet identitetsutvikling. Samtidig poengterer Blikstad-Balas noe essensielt, nemlig at formidling er grunnleggende for enhver litteraturundervisning. Skal man anvende en tekst i klasserommet, må man studere tekstens muligheter og utnytte dens kvaliteter. Teksten må *formidles*, ikke bare leses og legges bort.

De amerikanske literacy-forskerne James Paul Gee og Elisabeth Hayes (2011) har gjennom ulike forskningsprosjekter arbeidet for å forstå hvordan man tilegner seg kunnskap i vår digitale tidsalder. De retter særlig oppmerksomheten mot det de betegner som «out-of-school-system» (s. 69). Dette begrepet innebærer at både unge og gamle lærer nye ting på måter som er svært forskjellige fra hvordan læring er organisert i skolen. Som utforskende mennesker beveges vi, ifølge Gee og Hayes, ut i et kunnskapssøk. Det som driver dette søket fremover, er nysgjerrigheten vår og et ønske om å finne informasjon om noe. Dette kan være søken etter informasjon på et overfladisk nivå, som å finne ut av hvem som var konge i Norge under andre verdenskrig, eller søken etter svar på et problem innenfor et faglig domene – for eksempel hvordan man skal gå frem når man skal analysere et litterært verk. Gjennom å bevege oss mellom de ulike virtuelle rommene, tilegner vi oss gradvis mer kompetanse, helt til vi har oppnådd en forståelse. Dette tegner et levende bilde av hvordan vi som mennesker lærer og utvikler oss, og filosofen Karl Popper (1999) hevder at denne læringen og utviklingen springer ut av *problemer* som forstyrrer våre forventninger. Disse problemene kan avvises og neglisjeres, men de kan også utforskes gjennom prøving og feiling (s. 2). Det er i stor grad dette Blaus (2003) perspektiver på skjønnlitterær kompetanse dreier seg om. Jeg vil presentere hans tanker mer grundig i teorikapittelet, men kort sagt, innebærer hans literacy-begrep at elevene blant annet skal utforske og problematisere tekster som utfordrer dem.

I vårt moderne og komplekse informasjonssamfunn, er det å skulle navigere mellom de ulike sekundærdiskursene en krevende oppgave, og både Penne (2012a) og Skaftun (2009) argumenterer for at skjønnlitteraturen spiller en vesentlig rolle når elevene skal utvikle ulike *literacies* for å kunne bli best mulig rustet til å delta i informasjonssamfunnet og bevege seg mellom sekundærdiskursene. Atle Skaftun (referert i Røilid, 2019, s. 13) understreker skjønnlitteraturens plass i *dialogen* og belyser i denne sammenhengen kontekstbegrepet. Han skiller mellom to måter å kontekstualisere forfattere og litterære verk opp mot den historiske konteksten. Man kan velge å kontekstualisere innenfra, hvilket innebærer at man tar utgangspunkt i teksten og verden, eller man kan lese teksten som et eksempel på en litteraturhistorisk epoke. Den sistnevnte plasserer teksten i en ferdig lagt kontekst, mens den første måten å lese på er *kontekstualiserende*. Skaftun (2009) hevder at det handler om å komme *inn i teksten*, samt at norsklærere, med sine ulike faglige bakgrunner, har ulike nøkler til ulike dører. En tekst har flere dører, men det er sjeldent meningsfullt å åpne alle sammen på en gang (s. 94). Skaftun (2009) etterlyser en balansert tilnærming i møte med litterære verk, ved at man både analyserer tekstene alene og de kontekstuelle koblingene. Dette er betydningsfullt, fordi man står i fare for å undergrave betydningen av tekstene hvis man kun konsentrerer seg om den litteraturhistoriske konteksten. Dette kan medføre at man frarøver elevene muligheten til å oppleve og erfare tekstene på deres egne premisser. I lys av den nye ferdighetstenkningen, argumenterer Skaftun (2009) for at litteraturen og arbeidet med denne har en selvsagt og betydningsfull plass i norskfaget, så lenge man anerkjenner at litterære tekster tilhører kommunikasjonssfæren, hvilket fører til at de ikke reduseres til å kun tilhøre «tempelet for høyere essenser» (s. 101). Spørsmålet er om det er mulig å tilrettelegge for meningsfulle problemer innenfor skolens institusjonelle rammer – ikke bare de rammene man finner i Gee og Hayes sine «out-of-school-systems»? I denne oppgaven ønsker jeg å vise at skjønnlitteraturen, i dette tilfellet Ibsens *Peer Gynt* fra 1867, skaper problemer² som forstyrrer og utfordrer elevenes forventninger. Noen av disse problemene vil jeg utforske nærmere, og jeg vil belyse hvordan de kan besvares på en meningsfull måte, slik at elevene gjennom litteraturarbeidet får høste erfaring med problemløsning og utvikler litterær kompetanse på flere nivåer.

² I denne oppgaven bruker jeg begrepet «problem» på to ulike måter: samfunnsproblem – etter Georg Brandes' hjerte, samt små og store problemer som litteraturen skaper i leseren. Brandes formulerte i 1871 det som for ettertiden har blitt stående som selve programerklæringen for en realistisk litteratur i Norden: «Det at en Litteratur i vore Dage lever, viser seg i, at den sætter Problemer under Debat» (Andersen, 2012, s. 206).

I moderne tid har literacy-begrepet fått større innpass i norskfaglige diskusjoner. Direkte oversatt fra engelsk betyr *literacy* evnen til å lese og skrive (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). En av de mest brukte internasjonale definisjonene beskriver literacy-kompetanse på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

Denne definisjonen innebærer at literacy er mer enn funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Literacy handler blant annet også om å identifisere, forstå, tolke og kommunisere i vårt moderne tekstlige samfunn. Enkelt forklart, handler literacy om å skape *mening* ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster. Sosiokulturelle tilnærminger har avløst kognitive tilnærminger til literacy. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv, har man et syn på språket som en sosial praksis, og språket blir forstått som en måte å utføre handlinger på (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Sammenligner vi *literacy* og *litterær kompetanse*, ser vi at begge begrepene omhandler meningsskaping i tekster. Literacy er en kompetanse som både rommer lesing og skriving, og selv om denne oppgaven primært dreier seg om lesing, er et av de sentrale poengene mine at elevene skal kunne overføre den kompetansen de tilegner seg i møte med skjønnlitterære tekster til andre kontekster.

1.2 Oppgavens problemstilling og struktur

Følgende problemstilling ligger til grunn for denne oppgaven:

Hvordan kan en tematisk tilnærming til Peer Gynt, i lys av Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse, skape rom for dybdelæring og styrke elevers literacy?

Det er flere grunner til at jeg har valgt å studere *Peer Gynt*. For det første, har det med årene bergtatt meg mer og mer, og jeg ønsker å overføre denne gleden til elevene mine. For det andre, kan *Peer Gynt* betraktes som hovedverket innen norsk litteratur (Andersen, 2012). For det tredje, er det en tekst som i stor grad utfordrer leseren når han eller hun skal skape mening

i teksten, og det i seg selv er verdifullt å drøfte. Samtidig er dramaet, til tross for at det er over 150 år gammelt, bemerkelsesverdig moderne i sin problematisering av hva det vil si å være seg selv. Peer har flere lag, men ingen kjerne. Denne problematikken er symptomatisk for oss mennesker. Vi ønsker å være oss selv, men finner det ofte vanskelig. Finnes det egentlig en kjerne i oss? Som Peer, bærer vi ulike masker og spiller forskjellige roller. Dette taler til fordel for verkets aktualitet i nåtiden.

Denne oppgaven omfatter i stor grad skjønnlitterær kompetanse, men dette er ikke eksplisitt nevnt i problemstillingen. Årsaken til at jeg heller har valgt å skrive inn «literacy», er at jeg har en tese om at lesing av skjønnlitterære tekster ikke bare vil påvirke den *skjønnlitterære* kompetansen, men ha betydning for den helhetlige litterære kompetansen. *Litterær kompetanse* er i den litteraturredidaktiske faglitteraturen et godt innarbeidet begrep. Culler (2002) brukte begrepet som motsvar til Chomskys begrep *lingvistisk kompetanse*. I nordisk sammenheng har blant annet Steffensen (2005) og Torell (2002) brukt begrepet i forbindelse med studier tilknyttet undervisning. Culler definerer litterær lesing som en regelstyrt, meningsproduserende prosess (Kjelen, 2014, s. 57). Innenfor dette perspektivet, dreier litterær kompetanse seg om å ha tilegnet seg et sett med ferdigheter, ved at leseren internaliserer en rekke regler og konvensjonelle lesemåter gjennom gjentatte møter med litteratur (Culler, 2002, s. 131). Culler vektlegger leserens rolle og hevder at det ikke først og fremst er *teksten* som er fiktiv, men at det er leseren som leser teksten som litteratur. Litterær kompetanse handler med andre ord også om å beherske bestemte måter å lese på. Dette begrepet kan dermed forstås som noe som må læres i et fellesskap med andre. Dette er grunnen til at jeg i denne oppgaven primært bruker begrepet «kompetanse» fremfor «ferdighet». Ved å anvende kompetansebegrepet, får man i mine øyne tydeligere frem at lesing dreier seg om *mer enn* avkoding og bruk av ulike lesestrategier.

Til tross for at de litterære konvensjonene som den kompetente leseren må internalisere er psykososiale, har tradisjonen, kulturen og lesefellesskapene en betydelig oppgave, fordi litteraturen vanskelig lar seg forstå uten at man er sosialisert inn i den kulturelle institusjonen «skjønnlitteratur» (Kjelen, 2014, s. 57). En vektlegging av literacy – tekstkompetanse – i undervisningen, styrker elevenes evner til å møte tekster. Denne påstanden vil jeg senere underbygge ved å anvende Blaus ulike former for literacy. Enkelte har påstått at literacy-begrepet undergraver norskfagets dannelsesoppdrag og reduserer det til et redskapsfag (Sæther & Melvold, 2020, s. 22). Denne oppgaven støtter ikke en slik påstand. Jeg velger heller å se til

Smidt (2018), som hevder at literacy handler om å «kunne bruke tekster til å forstå, tenke og handle kritisk og selvstendig, i tråd med et klassisk syn på danning» (s. 96).

I det påfølgende teorikapittelet vil jeg gjøre rede for tre sentrale teoretiske utgangspunkt: Sheridan Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse, temainnganger som metodisk tilnærming til skjønnlitteratur, samt dybdelæring. Gjennom min redegjørelse vil jeg vise at disse tre komponentene naturlig henger sammen. Videre vil jeg si litt om de metodiske rammene for denne oppgaven. Dette kapittelet inkluderer perspektiver på det å lese dramatiske tekster, tanker som utdyper denne oppgavens relevans for fagfeltet, samt refleksjoner vedrørende tolkning, gyldighet og pålitelighet. Videre vil jeg beskrive bakgrunnen for tilblivelsen av *Peer Gynt*, før jeg kort presenterer handlingen i det dramatiske diktet. Deretter følger mine analyser og tolkninger av scenene omtalt som «bukkerittet» og «mor Åses død». Utgangspunktet for analysene og tolkningene er «løgn og sannhet», og dette temaet er førende for hvordan jeg leser tekstene. Her har jeg bevisst valgt å ikke trekke inn Blaus perspektiver, grunnet frykt for å miste fokuset på de to tekstene. Dette gjør jeg derimot i det påfølgende kapittelet, der jeg også drøfter de to scenene i et dybdelæringsperspektiv. Her ønsker jeg å skape en nyansert debatt rundt skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget. Avslutningsvis formulerer jeg noen konkluderende refleksjoner, før jeg retter blikket fremover og sier litt om hva slags forskning vi trenger i kjølvannet av denne oppgaven.

I min tekst blir betegnelsene «litteratur» og «skjønnlitteratur» brukt om hverandre, slik det er tradisjon for i norskfaget. «Vanskelig», «krevende» og «utfordrende» litteratur dreier seg i denne oppgaven om tekster som ved første øyekast ikke fremstår som åpenbare. Disse tekstene har til felles at de motsetter seg entydige svar, åpner opp for ulike tolkninger og kan antas å forstyrre elvenes forventninger (Sønneland, 2019, s. 4). For mange lesere representerer eldre tekster en slik type litteratur, og *Peer Gynt* er følgelig et eksempel på en «vanskelig» tekst. I dette litterære verket er det et vidt tolkningsmangfold. Fokuserer man på meningsinnholdet i teksten, skaper det møteplasser der ulike synspunkt kan brynes mot hverandre. I disse tekstene ligger det ikke noe fasitsvar, og i en undervisningskontekst kan ikke læreren nøye seg med å presentere en «fasittolkning». I stedet kan det være fruktbart å betrakte forståelse som en prosess, der man gradvis tilegner seg en dypere forståelse av teksten.

1.3 Tidligere forskning

Hva vet vi egentlig om det å skape interesse for *Peer Gynt* i klasserommet? Forskere og assistenter i LISA-prosjektet har gjennom et helt skoleår (2014/2015) filmet norsk- og matematikkundervisning rundt om i landet. Funnene i studien er nedslående. Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg (2019) undersøkte bruken av skjønnlitterære tekster i 47 åttendeklasser og fant ut at tekstene i stor grad blir brukt som «bevis» på at ulike sjangre finnes. Videre funn tyder på at litterære virkemidler ofte forstås som noe forfatteren har tatt i bruk for å oppfylle sjangertrekk. Slike tilnærminger til skjønnlitteratur inviterer ikke elevene til å utforske og problematisere krevende tekster, da fokuset kun er rettet mot teksten. Dette motarbeider verdier som selvstendig refleksjon, oppøving av fantasi og utforskning av teksters tankegods – verdier «vi» gjerne mener at norskfaget har spesielt gode forutsetninger for å fremme. Funnene i LISA-studien understreker at vi fortsatt trenger å diskutere *hvorfor* vi leser litteratur, samt at problemstillingen i denne oppgaven er av betydning for fagfeltet.

Lind, Nergård og Svenkerud (2019) har gjennomført en annen studie, der de undersøker lærerstudenters forhold til klassisk skjønnlitteratur. Gjennom en praksisperiode i studentenes utdanningsløp, skulle de utforme et undervisningsopplegg som gikk ut på å adaptere en klassiker i klasserommet, og *Peer Gynt* var en av tekstene som ble tatt i bruk (s. 115). Forskerne bak studien konkluderer med at norskundervisningen ved høyere utdanningsinstitusjoner ikke ser ut til å være tilstrekkelig for å vekke engasjement blant lærerstudenter for eldre skjønnlitterære tekster, og informantene oppgir at de ikke ser en umiddelbar sammenheng mellom den undervisningen de selv har gjennomgått ved universitetet og den kompetansen de tar i bruk når de selv formidler litteraturen i klasserommet. Funn i studien kan imidlertid tyde på at metoder som favoriserer estetisk lesing kan skape forståelse, engasjement og økt kunnskap. «Jeg visste ikke at femteklassinger kunne bli så fenget av *Peer Gynt*», uttalte en av informantene, og det var elevenes positive mottakelse av den klassiske skjønnlitterære teksten som fikk lærerstudentene i studien til å endre holdning til eldre litteratur (Lind et al., 2019, s. 114, 129). Dette er interessant, fordi det understreker at lærerens rolle som formidler er av betydning for elevenes motivasjon og engasjement. Det er vanskelig å skape interesse for tekster som *Peer Gynt* hvis man selv ikke er interessert. Studien til Lind et al. (2019) viser blant annet at engasjement har en verdi, samt at det å spille på elevenes følelser i arbeid med skjønnlitteratur skaper positive ringvirkninger.

Sønneland utforsket i sin doktoravhandling fra 2019 elevers møter med vanskelig litteratur i norskfaget. Gjennom prosjektet oppdaget hun gang på gang at elevene lot seg begeistre og engasjere. Sønneland mener at dette engasjementet har sitt utspring i at det ligger en tiltrekningskraft i problemer, dersom arbeidet iscenesettes som problemer (s. 111). Dette viser at møtet mellom elev og tekst danner et godt utgangspunkt for elevenes kompetanseutvikling i litteraturundervisningen. Her kan vi trekke paralleller til dataspillkulturen, der problemløsning ofte står sentralt. Sønneland (2019) hevder at denne formen for problemløsning ikke er så ulik den man finner i skjønnlitteraturen. Et annet svært interessant funn fra Sønnelands avhandling, var at elever som ble karakterisert som faglig «svake», også ble engasjerte i undervisningen. Slik sett kan en åpen og utforskende tilnærming til vanskelig litteratur skape et mer inkluderende norskfag. Senere skal vi se at dette også er en viktig side ved Blaus syn på skjønnlitterær kompetanse.

Forskning tyder altså på at tilnærminger til skjønnlitterære tekster i klasserommet i liten grad inviterer elevene til undring og utforsking. Videre understreker studier at ulike estetiske tilnærminger kan skape engasjement og leseglede blant elevene, samtidig som det å bryne seg på de reelle problemene som litteraturen reiser danner grobunn for utvikling av elevenes literacy. Det som er nytt ved min oppgave, er at jeg leser *Peer Gynt* med en tematisk tilnærming, der ambisjonen er å skape relevans for å utvikle litterær kompetanse og dyp læring. Jeg åpner ikke alle dørene til de to tekstene. Til gjengjeld, undersøker jeg noen sider ved dem – sider som kan åpne opp verket for elevene og lede dem inn i et meningsfullt arbeid med litteraturen.

2 Teoretisk utgangspunkt

I de påfølgende delkapitlene vil jeg gjøre rede for teori som er sentral for denne oppgavens problemstilling. Teoridelen inkluderer Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse, temainnganger i forbindelse med undervisning i skjønnlitteratur og dybdelæring. Teorien jeg bruker er forankret i litteraturredidaktisk teori og ses i lys av de utdanningspolitiske styringsdokumentene. Blaus fremstillinger, teori vedrørende temainnganger og dybdelæring står spesielt sentralt i denne sammenhengen, og de kan naturlig kobles til hverandre. Blaus perspektiver krever en litteraturundervisning som oppleves som relevant. Kravet om relevans er en viktig premiss når man skal arbeide tematisk, og dette kan videre åpne opp for dybdelæring, da tematiske tilnærminger stimulerer elevene til å anvende kunnskap og erfaringer for å oppnå en dypere forståelse.

Nasjonalt og internasjonalt er det en tendens til å framholde nytteverdi som pedagogisk og utdanningspolitisk vurderingsgrunnlag (Skaftun, 2009, s. 12). Skjønnlitteraturens plass i den norske skolen har opp igjennom tidene forandret seg, og spørsmål om hva som skal leses og hvorfor man skal lese skjønnlitteratur er under stadig debatt. Innholdet i norskfaget styres av ideologiske rammer som fordeler positiv og negativ verdi etter bestemte mønstre. Dette kan være nyttig i bevarelsen av viktige aspekter ved morsmålsopplæringen, men det kan også begrense den naturlige utviklingen, fordi man står i fare for å bli mer opptatt av å bevare enn å fornye. En av forutsetningene for denne oppgaven er at skjønnlitteraturen har en sentral plass i mylderet av literacy, dybdelæring, kritisk tenkning og ferdighetsutvikling, samt at klassiske skjønnlitterære tekster fortsatt har en nytteverdi i en norskfaglig undervisningskontekst.

2.1 Sheridan D. Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse

Sheridan Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse dreier seg om å utforske tekster åpent, strukturert og reflektert i et litterært praksisfellesskap. Han fremstiller skjønnlitterær kompetanse i et literacy-perspektiv, der både sosiokulturelle og kognitive aspekter ved literacy ivaretas, i tillegg til kritisk og kulturell literacy (Thomassen, 2016, s. 14). I vid forstand dreier dette seg om å forstå og forholde seg til tekster i ulike sammenhenger, samt om livslang læring og utvikling. Det sosiokulturelle aspektet innebærer at skjønnlitterær

kompetanse utvikles i fellesskap med andre, der meninger utveksles og man sammen tilegner seg en forståelse av en tekst, mens de kognitive aspektene omhandler individets evne til å møte en litterær tekst som en autonom og engasjert leser. Blau (2003) hevder at skjønnlitterær kompetanse er å undersøke og vurdere skjønnlitteratur disiplinert og reflektert for å utvikle forståelsen av teksten og meningsinnholdet i denne. I en didaktisk sammenheng, handler det om å tilrettelegge for at elever utvikler en selvstendighet i litterære tolkningsprosesser. Kompetansen Blau peker på består av tre domener, som han mener er avgjørende for litterær kompetanse: *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*.

Tekstuell literacy handler i korte trekk om evnen til å lese, fortolke og analysere en litterær tekst. I en dypere forklaring av tekstuell literacy, tar Blau (2003) utgangspunkt i Scholes' perspektiver på tekstkompetanse. Disse går ut på å vite hvordan man går frem for å forstå og skape mening i møte med en skjønnlitterær tekst, samt hvordan man kan anvende logiske resonnementer som kan knyttes direkte til teksten og dens kontekst (s. 204). Dette innebærer at tolkningen og dens argumenter og resonnementer underbygges av bevis funnet i teksten eller i tekstens kontekst. Disse bevisene finner man frem til gjennom handlingene *lesing*, *tolkning* og *vurdering*. Disse delkompetansene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Lesing handler om å avkode den skrevne teksten og kunne forstå hva den kommuniserer. Dette forutsetter en kjennskap til ord, syntaks og ulike måter å skrive på. Tolkning er å forstå tekstens underliggende betydninger, og Blau (2003) hevder at gode tolkninger skapes gjennom nøye lesing og refleksjon, hvilket er essensielt for å unngå overflatiske lesninger. Vurderingen av teksten handler om refleksjon rundt det teksten formidler, hvilket innebærer at man setter spørsmålstegn ved tekstens implikasjoner. Denne verdimessige vurderingen påvirkes av leserens verdier og perspektiver, hvilket det er viktig for en leser å ha et reflektert forhold til. Blau understreker at dette ikke er problematisk, så lenge tolkningen hviler på logiske resonnementer og en gyldig bevisføring (2003, s. 52). Tekstuell literacy har således også et kritisk aspekt ved seg. Blau (2003) mener at denne formen for literacy fremmer en analytisk og kritisk tenkemåte som kan fungere som et redskap i enhver kontekst. Kritisk tankegang er relevant i mange sammenhenger, og tekstuell literacy muliggjør at vi kan lese, tolke og vurdere det mangfoldige tekstsamfunnet og den kulturen vi er en del av (s. 205). Dette åpner opp for deltakelse i samfunnet.

Intertekstuell literacy³ refererer til det å ha kjennskap til tekster, sjangrer, historiske hendelser og lignende, noe en tekst forutsetter, for at man fullt ut skal kunne forstå den. Videre er kunnskap om litteratur- og kulturhistorie nødvendig, dersom elevene skal utvikle en god forståelse av en tekst. Det å forstå en tekst ut fra tekstens bakgrunn er en viktig side ved Blaus intertekstuelle literacy. Dette innebærer at elevene må lære seg å lese og forstå tekster ut fra konteksten de ble skapt i. Hvis dette ikke er tilfellet, vil tekstene gi mindre mening, og følgelig vil det minske læringsutbyttet (Sæther & Melvold, 2020, s. 31). For Blau (2003) innebærer intertekstuell literacy å evne å lese skjønnlitterære tekster med et etnografisk blikk, der man ser seg selv som en deltaker i den historiske samtiden som teksten ble skapt i (s. 207). Hvis man ikke har kunnskap om de tekstene som danner bakgrunn for teksten, eller de tekstene som står i et intertekstuell forhold til den, kan dette by på utfordringer. Blau (2003) fremhever at elever står i fare for å gå glipp av viktige poeng, dersom de ikke øyner de intertekstuelle og kulturelle referansene i en tekst. Leser man disse bokstavelig, forsvinner en bit av meningsinnholdet (s. 208). Dette kan øves opp, og intertekstuell literacy dreier seg også om å ha et reflektert forhold til hvordan egen lesing blir påvirket av ens kulturelle bakgrunn og tekstkompetanse (Blau, 2003, s. 79).

Performativ literacy beskriver den enkeltes evne til å møte krevende tekster som autonome og engasjerte lesere. Blau (2003) hevder at denne formen for literacy er «foundational to the cognitive processes that most teachers identify with literate behavior» (s. 208). Performativ literacy er kvaliteten på leserens anvendelse av tekstuell literacy i arbeidet med å forstå krevende tekster, samt det å kunne tilegne seg relevant intertekstuell literacy i denne arbeidsprosessen (Thomassen, 2016, s. 16). Lesere med høy grad av skjønnlitterær kompetanse anvender sosiale og kognitive tenkemåter i tolkninger av vanskelige tekster, og det er dette som rustet lesere til å virkelig forstå tekster (Blau, 2003, s. 210). Blau identifiserer flere dimensjoner ved performativ literacy, og alle disse settes i sammenheng med særskilte tankemåter og handlinger: Leseren må inneha en utholdende og fokusert oppmerksomhet, en vilje til å ta risiko, må kunne tolerere feil og utsette konklusjoner, samt ha en metakognitiv oppmerksomhet (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 5). Blau (2003) hevder at én av grunnene til at elever ikke forstår tekster, er at de ikke har arbeidet grundig nok med teksten, samt at de ikke har vært oppmerksomme nok. Dette henger sammen med evnen til å lese en tekst flere ganger, dersom man ikke umiddelbart forstår den. En leser med en god skjønnlitterær

³ Sheridan Blau anvender begrepet «kulturell literacy» synonymt med «intertekstuell literacy». Lars August Fodstad (2018) bruker dette begrepet om «kulturell kunnskap som alle elever bør lære» (s. 165).

kompetanse har troen på seg selv som leser og ser på det å lese en tekst flere ganger som en naturlig del av leseprosessen. Dette rører ved et annet trekk ved performativ literacy, som handler om å tolerere at tekster kan være tvetydige og uklare. Blau mener at lesere med mangelfull skjønnlitterær kompetanse kan tro at det kun finnes én riktig lesning av en tekst, og at det å være forvirret og usikker, tyder på at man ikke er en kompetent leser (s. 213). Like fullt er det viktig at man våger å ta sjanser og være djerv i arbeidet med tekster. Man må våge å mene noe om tekstene, dele meningene sine med andre, drøfte meningsinnhold og utfordre teksters idéer. Samtidig er det essensielt at man evner å moderere seg hvis man oppdager at man har feil, eller hvis man etter hvert treffer andre konklusjoner. Dette er en viktig side ved performativ literacy, og det handler om å ta lærdom av tekstmøter (Blau, 2003, s. 214). Selve grunnlaget for disse dimensjonene ved performativ literacy er for Blau (2003) metakognitiv bevissthet (s. 216). I tekstarbeid kan dette beskrives som ens evne til å følge, overvåke og styre egen leseprosess (s. 214). Lesere med en velutviklet skjønnlitterær kompetanse overvåker sin egen læring, redigerer sin forståelse og innser hva som må til for å forstå en tekst bedre. En slik metakognitiv bevissthet bidrar til at leseren i mindre grad lar seg overvinne av vanskelige tekster.

2.2 Temainnganger i møte med skjønnlitterære tekster

En tematisk struktur bygger ifølge Sæther og Melvold (2020) på tre grunnprinsipper: tekstkompetanse, dybdelæring og relevans. Dette innebærer at man må skape et norskfag som springer ut av tolkning og utforsking av tekst, fremfor kulturhistoriske perioder. Videre kan en tematisk struktur legge til rette for dybdelæring, fordi det skaper et mer helhetlig norskfag, samtidig som man lettere kan se sammenhenger i faget og mellom fagområder. Premisset om relevans, dreier seg om at elevene skal ha et større eierskap til faget og tekstene. Dette fordrer motivasjon, hvilket et tematisk arbeid kan bidra til (s. 5). I boken *Temainnganger til norskfaget* er et av utgangspunktene til Sæther og Melvold (2020) at ikke alle elever opplever de litterære møtene i norskfaget som relevant. Dette gir også Aamotsbakken (2018) inntrykk av, når hun beskriver hvordan en elev opplevde sitt møte med et oppstykket *Peer Gynt* i klasserommet:

Heidi på femten år kom opprørt og skuffet hjem fra skolen. I klassen hadde de lest om Dovregubbens hall og Peer Gynts møte med den grønnkledde. Det var bare det at «det var

det». Da var elevene sikret et møte med den store dikteren Henrik Ibsen, men konteksten uteble (s. 75).

Sæther og Melvold (2020) poengterer at kravet om relevans ikke nødvendigvis innebærer at man alltid må øyne en direkte sammenheng mellom tekster og eget liv, da det kan skape «curlinglærere» for elever som ikke takler å lese tekster som yter motstand (s. 29). Læreren må evne å balansere mellom elevers følelse av mestring og motstand. Jeg har tidligere referert til Sønnelands (2019) doktoravhandling, der ett av funnene var at elevene trekkes mot det som forstyrrer dem når de forsøker å skape en helhetlig tolkning av en vanskelig tekst. De klassiske skjønnlitterære tekstene skaper forstyrrelser og reiser problemer, og her må elevene få tid og rammer som gir dem mulighet til å gå inn i tekstene. Solbu og Hove (sitert i Sæther og Melvold, 2020) uttrykker det slik: «Vi må vise elevane noko anna enn det dei trur dei er opptekne av. [...] riste litt i dei og vise dei kva som finst» (s. 29). Dagens elever er til en viss grad vant med å lese digitale tekster, og for mange kan møtene med klassiske skjønnlitterære tekster med høy grad av substansielt innhold oppleves som uoverkommelige og utmattende (Nyhus & Talsethagen, 2020). Allmenngyldige temaer i litteraturundervisningen fungerer som en inngang til at man på sikt kan arbeide produktivt med tekstenes egenverdi og kompleksitet, men starter gjerne med gjenkjennelse og at man utforsker noe som er nytt og annerledes. Dette kan bryte med elevenes forventninger, og følgelig kan en tematisk organisert norskundervisning bidra til å skape et utgangspunkt for arbeid med litterære emner som elevene opplever som interessant.

Hverken det å lære om temaet eller lete etter temaet i tekstene er selve målet når man arbeider tematisk med skjønnlitterære tekster. Det ville hatt en begrensende effekt og i praksis vært det samme som å eksempelvis lete etter naturalistiske trekk i en roman av Amalie Skram. Tanken er at temaet skal «koble elevene på», og i så måte ligger det en motiverende faktor i det å arbeide tematisk. Elever lærer gjerne at temaet i en tekst er det teksten *egentlig* handler om – det som står mellom linjene. Når man arbeider tematisk i norskundervisningen, slik det er tenkt i denne konteksten, skaper temaene assosiasjoner. Temaene er ord og begrep som åpner opp for nye tanker, og *forforståelse* er et sentralt begrep. Gadamer (2012) hevder at forforståelse dreier seg om menneskers kulturelle, historiske, faglige og personlige bakgrunn. Skolen er et «samfunn i miniatyr» som må ta høyde for mangfoldet av elever, og dette har betydning for arbeidsmåtene i fagene.

I boken *The act of reading* fra 1980, ser Wolfgang Iser på den trykte litterære teksten som uferdig, der det eksisterer «tomme plasser» eller «hull» som leseren selv må fylle. De tomme plassene forstås som informasjon som er utelatt fra teksten, og som dermed skaper hull i den helhetlige forståelsen av den. Iser fremsnakker nærlesing ved å lese en tekst flere ganger. Dette begrunner han med at det i en tekst finnes mange *negasjoner*, hvilket innebærer at vi stadig må korrigere det vi leser og tror vi forstår (Nerland & Vika, 2019, s. 11). Dette betyr at det skapes en form for konfrontasjon mellom leserens forestillinger og det som faktisk står i teksten. Selv om vi leser den samme teksten, vil leseropplevelsene være forskjellige, fordi tomrom og negasjoner i en tekst erfares fra ulike ståsted. Dette gjør seg gjeldende når man arbeider tematisk, fordi ett av prinsippene handler om å bruke kunnskaper og forestillinger som leseren allerede besitter. Dette kan knyttes til erfaringsbaserte, eller leserorienterte, innganger, som innebærer at leseren settes i sentrum. Her dreier det seg om å skape tekstforståelse ved å ta utgangspunkt i leserens ressurser. I et forsøk på å forstå tekster, trekker leseren paralleller til egne erfaringer. En slik måte å arbeide på blir kritisert for å flytte fokuset fra selve teksten til lesernes egne fortolkninger og erfaringsbaserte refleksjoner knyttet til det de har lest (Rødnes, 2014, s. 2). I en skolekontekst kan dette føre til at det er vanskelig å fastholde faglige læringsmål, men samtidig er det mye som tyder på at man er nødt til å tenke nytt når skjønnlitteratur skal formidles i klasserommet. Dette dreier seg både om fornyede læreplaner og endringer i hva elevene lar seg begeistre av. Temainnganger til norskfaget åpner opp for at elevene som lesere kan trekke paralleller til egne erfaringer, hvilket skaper rom for å forstå tekstene de møter. Dette er ikke bare betydningsfullt for utviklingen av deres skjønnlitterære kompetanse, men dreier seg i stor grad også om erfart overføringsverdi – eller *dybdelæring*.

Sett i et historisk-didaktisk perspektiv, har historiefagets sterke posisjon i skolen, nasjonsbyggingsprosjektet etter 1814 og dannelsesstanken bidratt til at den historiske posisjonen har festet grep om norskfaget. Dette har medført at de kulturhistoriske periodene har fått en sentral plass i læreplaner og lærebøker (Sæther & Melvold, 2020). Selv om norsk som skolefag har gjennomgått fornyelse og forandring, er det ikke gitt at formidlingen av de klassiske skjønnlitterære tekstene har endret seg nevneverdig. Historisk sett, har man i norskfaget ofte arbeidet med skjønnlitterære tekster i lys av kulturhistoriske epoker. Det å tenke tematisk i norskfaget er ikke nytt, selv om det ikke har vært en utbredt praksis. Sæther & Melvold (2020) ser at det ofte eksisterer tematiske innslag i nyere lærebøker, men da som oftest som et tillegg til den periodiske strukturen (s. 22). Claudi argumenterer i artikkelen «I

Blindsonen» (2019) for at tekstenes historisitet skal få en sterkere posisjon i norskfaget. Samtidig kritiserer han norskfagets lange tradisjon for å presentere kulturhistorien som en statisk «pakke», der litterære kjennetegn og ferdigformete strømninger ligger komplett. I artikkelen refererer Claudi til skandinaviske studier som viser at en vektlegging av litteraturhistorie og kunnskap om teksten i formidling av skjønnlitteratur gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem (2019, s. 5). Dette er ikke holdbart i et norskfag som blant annet skal arbeide for å fremme elevenes literacy.

I denne oppgaven leser jeg to sentrale scener i *Peer Gynt* med «løgn og sannhet» som tematisk utgangspunkt. Som et av de største verkene i norsk litteraturhistorie, er det ikke utenkelig at mange elever stifter bekjentskap med dette verket i norskfaget. I *Peer Gynt* er språket gammelmodig, og det lukter nærmest mugg av teksten. Dette kan være til hinder for elevenes leseglede – for hvorfor skal de bry seg om en tekst som er mer enn 150 år gammel? Skoleforskeren John Guthrie (2008) argumenterer for at elever ikke opplever lesing som vanskelig fordi de er «late», men fordi kjedsomheten blir et reelt problem når de ikke opplever at tekstene de møter i skolen er relevante for dem. Relevans er som nevnt ett av grunnprinsippene i en tematisk strukturert undervisning. Evner man å trenge gjennom det gamle i *Peer Gynt*, kan verket oppleves som tøft, levende og ungdommelig. Allmenngyldige temaer kan bidra til at elevene knytter det de leser til egne erfaringer og eget liv (Sæther & Melvold, 2020, s. 27). Dette bidrar til å øke elevenes subjektive oppfattelse av relevans, hvilket igjen kan bidra til å styrke deres motivasjon for lesing og generelt skolearbeid.

2.3 Dybdelæring og dybdelesing

Nyhus og Talsethagen, forfatterne bak boken *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis* (2020), presiserer at norskfaget har gode forutsetninger for dybdelæring. Faget har lange tradisjoner med å gi elevene fordypningsoppgaver, det legges vekt på å se sammenhenger mellom ulike felt, det arbeides med prosessorientert skriving, og elevene øves opp i å eie sin egen læringsprosess og aktivt arbeide med å overføre erfaringer og kunnskaper fra én lærings- og vurderingssituasjon til en annen (s. 14). Med Ludvigsen-utvalgets fokus på livslang læring i NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (2014), fikk begrepet *dybdelæring* rotfeste. Dette begrepet ble raskt satt i

et kunstig motsetningsforhold til *overflatelæring* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 13). Da arbeidet med å formulere kompetansemålene for de nye læreplanene i 2018 startet, var det følgende definisjon av dybdelæring læreplangruppene skulle forholde seg til:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagene. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Regjeringen, 2018, s. 9).

Denne definisjonen legger opp til at elevene skal lære alene og i fellesskap med andre, i både kjente og ukjente situasjoner. Det er viktig å merke seg at dybdelæring ikke er noe Ludvigsen-utvalget har funnet opp helt av seg selv. Den historiske bakgrunnen for dybdelæring som et prinsipp i opplæringa har de selv redegjort for i artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger», publisert i *Bedre skole* i 2018. Her kan vi blant annet lese at forskningen til Roger Säljö og Ference Marton på 70-tallet har hatt betydning for skillet mellom overflatelæring og dybdelæring. Deres analyser førte til at de mer eller mindre kunne dele elevmassen inn i to grupper: de som hadde pugget detaljert kunnskap og fakta for å bestå eksamen og de som ønsket å se kunnskapen i en større sammenheng. Den sistnevnte gruppen viste en høyere grad av indre motivasjon i læringsarbeidet, og de tilegnet seg en *dypere* forståelse av faget (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 123). Videre understreker forfatterne av artikkelen de kognitive og sosiokulturelle tilnærmingene til dybdelæringen. Kort fortalt, vil dybdelæring i et kognitivt perspektiv vektlegge fagenes kjerneelementer og elevenes forkunnskaper. Her er man opptatt av hvordan elevene kan tilegne seg mer robuste kunnskapsstrukturer i fagene. Dette perspektivet fokuserer med andre ord på individets læring. Læring innenfor skolens rammer krever derfor at man utvider synet ytterligere, og det er her det sosiokulturelle perspektivet kommer inn. Dette synet beskriver læring som prosesser, der man må se kognisjon og sosial samhandling i lys av hverandre. Det sosiokulturelle perspektivet gir en mer nyansert forståelse av hvordan dybdelæring skjer i klasserommet og i det fellesskapet som eksisterer der (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018).

Disse perspektivene harmonerer med Blaus forestillinger om skjønnlitterær kompetanse. Vi har sett at hans tre domener innebærer hvordan man kan skape forståelse i møte med en tekst, selv når det å forstå teksten synes umulig. Skjønnlitterær kompetanse dreier seg for Blau om individets evne til å møte en utfordrende tekst som en autonom leser, men det handler også

om å delta i et tolkningsfellesskap for å forstå teksten og belyse dens innhold fra flere vinkler. Dette forener de kognitive og sosiokulturelle perspektivene og skaper rom for dybdelæring, men for å skape gunstige vilkår for dette i klasserommet, er man avhengige av at elevene lar seg engasjere. Dybdelæring handler om mer enn bare faglig fordypning. Ikke minst, handler det om å løfte blikket og se hvordan det man har lært kan settes inn i en større sammenheng. Dette understreker at tematiske innganger til arbeid med skjønnlitteratur er i tråd med prinsippene for dybdelæring. Dersom elevene skal oppnå dyp læring, må de eie læringsprosessene sine selv (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 19). En tematisk organisering av litteraturundervisningen kan hjelpe elevene med å se det faglige i en større sammenheng, og dybdelæring handler i stor grad om å myndiggjøre elevene og gi dem eierskap til det de arbeider med (Nyhus & Talsethagen, 2020). Samtidig kan tematiske innganger styrke norskfaget som estetisk fag og identitetsdag, da hverdagslige temaer kan bidra til å motvirke instrumentalisering av faget. Dette gjenspeiler tanken om norskfaget som et literacyfag, der literacy ikke lenger er avgrensa til funksjonelle lese- og skriveferdigheter, men også dreier seg om hvordan språket og tekster blir brukt og forstått i ulike sosiale sammenhenger (Veum & Skovholt, 2020).

Sheridan Blau (2003) taler til fordel for en åpen og utforskende tilnærming til tekster, hvilket innebærer at elevene har en stor grad av autonomi. Metoder som legger til rette for fordypningsarbeid i norskfaget, bygger på flere av de samme tankene. Et eksempel på en slik metode er utforskende samtaler. Slike samtaler, der elevene er aktive deltakere, hjelper dem med å få en dybdeforståelse av litteraturen (Gourvennec, 2016). Dessuten går denne metoden rett inn i kjernen av LK20, da kjerneelementet om muntlighet sier at elevene «skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre er utforskende samtaler en viktig side ved dybdelæringa, fordi det kan motivere elevene til å gå dypere inn i tekster ved å anvende norskfaglige begreper og fagkunnskaper. Samtidig kan faglige, utforskende samtaler skape en «forbindelseslinje mellom den individuelle eleven og et større kulturelt univers» (Hennig, 2011, s. 176). Dette rører ved litteraturens potensielle danningsfunksjon. Kittang (1976) formulerer det på følgende måte:

Spørsmålet om litteraturens autonomi og den litterære estetikken er to sider av same sak. Men saka har også ei tredje side, nemleg spørsmålet om den spesifikke litterære meningsfunksjonen. På kva slags måte betyr ein litterær tekst? Kva er forholdet mellom litteraturen og livsverda vår? Eller mellom litteraturen og det nettet av meningssamanhengar

vi lever våre liv innanfor, og som ikkje er litteratur? Kva meiner vi egentleg når vi seier at den «speglar» (eller bør «spegle») den samfunnsmessige totaliteten? (s. 9).

Det å arbeide med vidtfavnende temaer kan gjøre det enklere å gå inn i utforskning av slike problemstillinger, samt synliggjøre kontaktflatene mellom norskfaget, verden utenfor og dem selv. Sæther argumenterer i *Norsklæreren* nr. 1-2019 for en tematisk organisert undervisning og sier at «når kulturhistoria underordnes, trer tekstene fram i lyset» (s. 33). Man kan se for seg at tekstenes meningsinnhold åpenbares, slik at elevene lettere kan gripe fatt i det som vekker deres interesse når de leser. Dette er nødvendig for at skjønnlitteraturen skal kunne bevege dem og oppleves som relevant. Nyhus og Talsethagen (2020) peker på at nøkkelen er *dybdelesing* (s. 114). Dette begrepet ble først tatt i bruk av Sven Birkerts i *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age* fra 1994. Han definerte dybdelesing som «the slow and meditative possession of a book» (Birkerts sitert i Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 114). Hvis det å beherske avkoding og leseflyt er den mest grunnleggende fasen i leseopplæringen, kan dybdelesingen karakteriseres som den mest avanserte. Når man dybdeleser, foregår det flere komplekse prosesser i hjernen på samme tid. Bakgrunnskunnskap og ny kunnskap forenes, ulike former for sensorisk bildespråk aktiveres, og vi deduserer, reflekterer og stiller kritiske spørsmål til det vi leser. Denne formen for lesing krever imidlertid trening, og de nevnte ferdighetene svekkes dersom man ikke tar dem i bruk (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 115).

I grunnskolen og i videregående skole er det vanlig at elevene leser utdrag av romaner og skuespill, slik at de kan bli kjent med viktige tekster, forfattere og perioder i norsk litteraturhistorie (Penne sitert i Bakken, 2020, s. 270). Jonas Bakken peker på at det etter innføringen av LK20 er tilrettelagt for at man kan bryte med denne praksisen, og begrunner dette med at ingen av kompetansemålene for ungdomstrinnet tilsier at elevene hverken skal få en innføring i litteraturhistorien eller lese store deler av den norske litterære kanon. I de studieforberedende programmene på Vg2 og Vg3 er litteraturhistorien riktignok godt representert, men det er på samme tid presisert at elevene skal lese hele verk (Bakken, 2020, s. 270). Det er ikke slik at det å lese hele verk automatisk fører til dybdelæring. Det er heller ikke slik at det å lese tekstutdrag hindrer en dypere og bredere forståelse. Det er et behov for å skape et engasjement for lesing blant elever – både i klasserommet og på fritiden. Dette engasjementet kan skapes selv om man leser utdrag, for utdrag kan vekke en nysgjerrighet og et ønske om å lese *mer*. Bakken (2020, s. 270) understreker at den viktigste faktoren er

hvordan lærere underviser i lesing. Til tross for at man leser utdrag, kan litteraturens potensial som oppøvingsarena for forestillingsevne, fantasi og følelser bli utnyttet. Det å lese utdrag i skolen har tidvis blitt kritisert (se for eksempel Penne, 2012c), og det er fruktbart å skape en nyansert debatt rundt bruken av tekstutdrag versus hele verk, samtidig som det er viktig å belyse ulike sider ved det å lese utdrag, da dette fremdeles er utbredt i læreres undervisningspraksis.

3 Metode

I denne oppgaven undersøker jeg ikke en empirisk virkelighet, men snarere hvordan man kan forstå hva skjønnlitterær kompetanse innebærer i et norskfag som er preget av fornyelse. Dette medfører at jeg studerer nærmere noen av de begrepene vi anvender for å forstå den empiriske virkeligheten. En tekstanalyse av et dramatisk verk baserer seg på en oppmerksom lesning – en *nærlesning*. Dette står helt sentralt i Blaus tekstuelle literacy. Her må ulike ferdigheter hos en leser tas i bruk: observerende ferdighet for å legge merke til signaler i teksten, analytisk ferdighet for å se på de enkelte bestanddelene i et drama og på sammenhengen mellom dem, interpretativ ferdighet for å se helheter og tolke en overordnet betydning på grunnlag av observasjoner og analytisk arbeid med teksten, samt diskursiv ferdighet for å beskrive resultatene av undersøkelsen man har gjort av teksten (Skarðhamar, 2005, s. 106). Når man skal analysere en litterær tekst, studerer man den grundig for å kunne beskrive og forstå den. Å *analysere* betyr helt enkelt å plukke fra hverandre en helhet – en tekst – for å studere enkeltdelene (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47).

Peer Gynt er et dramatisk dikt fra 1867. Stykket er svært sammensatt og komplekst, hvilket gjør at det også kan tåle et mangfold av lesninger og tilnærminger. Litteraturforskere har i de siste årene vært mindre opptatt av *Peer Gynt* som dikterisk helhet. I stedet har enkeltscener, enkeltmotiv og enkelttemaer blitt studert (Rekdal, 2004, s. 34). Dette kan muligens ha sin forklaring i at verket oppleves som brokete, og at de ulike scenene i dramaet nærmest kan leses som «selvstendige» verk. Wyller (1999) sier at «det er ene og alene Peer Gynt-skikkelsen som binder handlingen sammen. Det er derfor den indre, sjelelige enhet i denne skikkelse det gjelder å finne frem til» (s. 53). Et slikt syn kan bidra til å legitimere at jeg kun analyserer to scener i denne oppgaven. Disse scenene er til gjengjeld grunnleggende for Peers karakter og synet på ham som dramaperson, og en lesning av disse bidrar til å skape en forståelse av *Peer Gynt* som helhet. I denne oppgaven har jeg valgt å skrive inn et kapittel som omhandler tilblivelsen av verket, samt et kortfattet referat fra de fem handlingene. Dette har jeg gjort for å gi et innblikk i verkets kontekst, samtidig som jeg ved enkelte anledninger i oppgaven også henviser til glimt fra andre deler av *Peer Gynt* enn de jeg primært har fokusert på.

Analysene mine bygger på en tematisk tilnærming til tekstene, med *løgn og sannhet* som tematisk inngang. Grunnen til at jeg har valgt dette temaet, er at det er fremtredende i både «bukkerittet» og «mor Åses død». Samtidig er det et hverdagslig tema som elever kan si noe om og har et forhold til. Det er naturligvis flere andre tematiske tilnærminger man kan bruke i en lesning av *Peer Gynt*. Eksempler er temaer som *fattig og rik*, *sorg og død*, *det uhyggelige*, *utenforskap* og *identitet*. Dette understreker hvordan eldre verk har sin naturlige og selvsagte plass innenfor en tematisk struktur. Temaene kan brukes hver for seg, men de kan også brukes på en måte som gjør at man leser verket innenfor en ramme av ulike temaer. De store verkene, deriblant *Peer Gynt*, er evig relevante. Når elevene får arbeide med dem på denne måten, er tanken at det skal gi felles referanserammer, bidra til å skape mening i teksten og i leseren, samt gi en innsikt i den norske kulturarven. Samtidig kan det å anvende tematiske tilnærminger i litteraturundervisningen legge til rette for dybdelæring, for eksempel gjennom utforskende samtaler i klasserommet, der de individuelle kognitive ferdighetene styrkes, samtidig som man drar nytte av fellesskapet gjennom et sosiokulturelt syn på læring. Blaus perspektiver på litterær kompetanse, der grunnsynet er at elevene må få lese tekster for å skape mening (2003, s. 2), harmonerer med disse teksttilnærmingene. Derfor har jeg valgt å bruke ham som teoretisk samtalepartner, når jeg i kjølvannet av analysene drøfter hans syn i lys av mine funn. I analysekapittelet fokuserer jeg utelukkende på de to tekstenes tematisering av løgn og sannhet, hvilket innebærer at ikke alle aspekter blir belyst. Dette er tilsiktet, da det understreker hvordan tematiske tilnærminger kan anvendes for å åpne opp en tekst.

3.1 Oppgavens relevans

I denne oppgaven har jeg et ønske om å sette litteraturdidaktiske resonnement i direkte kontakt med litteraturen, fordi jeg er av den klare oppfatning av at vi trenger å snakke om *hvorfor* vi leser litteratur i skolen, og ikke minst *hvordan* elever skal kunne dra nytte av eldre skjønnlitteratur. Moi (2003) forklarer det slik:

Hvorfor skal vi ikke bare se Ibsen og lese Ibsen, men bry oss om ham? Her nytter det ikke å komme trekkende med ahistoriske observasjoner om livet, døden og kunsten. For alle store forfattere har noe å si om dette. Vi må gjøre Ibsen mer spesifikk enn som så. Vi må forsøke å vise hva det er i disse stykkene som fremdeles snakker til oss, *nå*. For å få dette til, trenger vi mange forskjellige Ibsen-prosjekter med nye og originale innfallsvinkler (s. 77).

Selv om *Peer Gynt* har blitt analysert utallige ganger, mener jeg at det å fokusere på temainnganger i analysene har noe originalt og nytenkende ved seg. Sett i lys av LISA-studien (Gabrielsen et al., 2019), kretser litteraturundervisningen i norske klasserom i stor grad rundt tekstanalyse og litteraturhistorie. Forskning (se for eksempel Gourvennec, 2015) tyder på at en slik tilnærming oppleves som mindre relevant og demotiverende. Hvis elever synes det er vanskelig å forstå en tekst, må læreren endre strategi og oppfordre dem til å prøve på nytt gjennom å tilby andre innfallsvinkler og verktøy. Like fullt kan ulike tematiske tilnærminger hjelpe de elevene som mener at de har forstått teksten til å oppdage andre sider ved den og dermed utfordre dem ytterligere.

Videre er «dybdelæring» et høyaktuelt begrep i fagfornyelsen. Lærere har ulike oppfatninger av begrepet, og i mine øyne er det nødvendig å drøfte dybdelæring og hva det har å si for vår undervisningspraksis. Å diskutere, problematisere og nyansere dette begrepet, øker forståelsen for det. Dette bidrar til å styrke denne oppgavens relevans.

3.2 Å lese drama

Dramaet utgjør sammen med *epikk* og *lyrikk* de tre hovedsjangrene innenfor skjønnlitteraturen. Ordet *drama* stammer fra gresk og betyr «å gjøre» eller «å agere». En dramatekst er en sammensatt tekst som består av replikker og sceneinstruksjoner, og den skiller seg fra en episk tekst ved at hendelsene utspiller seg mens man leser, selv om de er lagt til fortiden (Svartaas, 2018, s. 104–105). I denne oppgaven utforsker jeg scenene «bukkerittet» og «mor Åses død» i *Peer Gynt* fra en litteraturvitenskapelig innfallsvinkel. Dette innebærer at jeg i vesentlig grad forholder meg til dramateksten, fremfor elementer som scenerom, teknikker, regimessige løsninger også videre. Som i resten av det dramatiske diktet, er det hovedfiguren Peer som står i sentrum av begivenhetene. Det bærende elementet i verket er motsetningen som er innebygd i hans identitetsprosjekt⁴, og konfliktene i dramaet utspiller seg ikke bare mellom de handlende i verket, men like mye i Peers indre. Dette fører med seg en økt grad av subjektivitet, fordi slike karaktertrekk er tvetydige. Dette påvirker hvordan jeg leser de utvalgte scenene. Utgaven av *Peer Gynt* som jeg har brukt i arbeidet med denne

⁴ Motsetningen mellom å være *seg selv* og å være *seg selv nok* (Ibsen, 1993 [1867], s. 48).

oppgaven er Universitetsforlagets utgave fra 1993. Dette er en kommentarutgave ved Asbjørn Aarseth, som i etterordet poengterer at *Peer Gynt* er et dramatisk dikt – ikke et skuespill. Det er en viktig presisering, for verket var opprinnelig planlagt og skrevet som et lesedrama, fortrinnsvis med tanke på norske, svenske og danske lesere (Aarseth, 1993, s. 183). Til tross for dette, fungerte og fungerer stykket fremragende som oppført på en scene, og de fleste som har sett én eller flere oppsetninger av *Peer Gynt*, vil i en lesning av dramaet mest sannsynlig ha dette i tankene. Følgelig er det vanskelig å lese diktet objektivt vurderende, med en litteraturvitenskapelig «avstand».

Lesingen av dramatiske tekster har sine spesifikke problemer og forutsetninger. Teateret bygger på en rekke kulturelle og estetiske koder, og for å kunne være i stand til å oppleve et skuespill, må man kjenne til og følge en rekke bindende, men skjulte og ikke-ekspliserte normer (Helland & Wærp, 2005, s. 10). Det å forstå et dramatisk verk, forutsetter at man kjenner til disse normene, selv om de ikke fremstår som eksplisitte. Eksempler på slike faktorer, kan være skillet mellom scene og sal, aktinndeling og scenevekslinger. Disse representerer de kulturelle kodene, men det er også viktig å understreke at dramatiske verk ikke bare er noe som spilles i teateret – de utgjør også en litterær sjanger. Utgangspunktet for en teateroppsetning er en tekst, og det er den som fremføres. *Peer Gynt* var opprinnelig ikke beregnet til oppføring på scenen, men som et lesedrama. En slik tekst må også betraktes som en estetisk gjenstand (Helland & Wærp, 2005, s. 10), og dette kan også innebære spesifikke utfordringer og forutsetninger som man må ta hensyn til. I *Peer Gynt* kommer man ikke utenom formen. Det er ikke bare et fortellende verk, men også et *lyrisk* verk. Det er skrevet på skiftende versemål – mest på knittel⁵ –, og Ibsen lar replikkene strømme på et poetisk vis. Enkelte sekvenser er skrevet for å synges, noen er skrevet for å ropes, mens andre er skrevet for å føre oss mot et sted utenfor scenen. Dette har betydning for hvordan man analyserer og tolker en dramatisk tekst. En annen fremtredende egenskap ved et drama, er at språket dreier seg om replikker. Dette innebærer at språket oftest vil kunne ses som en del av personkarakteristikken. De dramatiske personene i et stykke blir indirekte karakterisert ved det språket de snakker, det stillaget de representerer og måten de formulerer seg på (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 99). I *Peer Gynt* brukes blant annet gestikk for å danne

⁵ *Knittel* er et gammelt germansk versemål, som i eldre tid særlig ble brukt til historiske fortellinger, eller «rimkrøniker». Knittelvers kjennetegnes ved at linjene har fire trykk og blandet versemål. Som regel anvendes parrim: AABBC ... (Bjerke, 2000, s. 35).

et bilde av forholdet mellom Åse og Peer. Når mor Åse skjeller i første akt, sparker hun og vakler, mens Peer løfter hendene i været og ler.

Det er verdt å merke seg at jeg bruker begreper som «verket», «teksten», «diktet», «stykket» og «dramaet» om hverandre når jeg refererer til *Peer Gynt* i denne teksten. Om man kaller Ibsens *Peer Gynt* for en *tekst* eller et litterært *verk* kan i litteraturvitenskapelige og –didaktiske sammenhenger fortelle oss noe om faglig ståsted. Betegnelsen «verk» forteller oss at objektet vi studerer har en privilegert posisjon blant verbale ytringer, i kraft av å være skapt av en kunstner. Hvis vi derimot anvender betegnelsen «tekst», sidestiller vi studieobjektet med andre objekt som skiller seg vesentlig fra det (Furumo, 2018, s. 25). Det utvidete tekstbegrepet, slik det fremstilles i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), plasserer alle former for ytringer i én og samme kategori. Når vi omtaler skjønnlitterære ytringer som «verk», er det med utgangspunkt i en grunnleggende forståelse av at det er en forfatter som står bak konstruksjonen. Disse ulike synene på litteraturen som studieobjekt representerer en vedvarende konflikt i litteraturredidaktiske resonnementer (Furumo, 2018, s. 26-27), men i denne oppgaven tar jeg ikke hensyn til dette og betegner *Peer Gynt* både som en *tekst* og et *verk*.

3.3 Tolkning, gyldighet og pålitelighet

I denne oppgaven er det min forståelse og mine valg av teoretiske innfallsvinkler som legger premissene for hvordan jeg svarer på problemstillingen. *Peer Gynt* omtales som en gåte, og det er ingen som kan forstå verket fullt ut. Når jeg analyserer og tolker to sentrale scener i diktet, er det med utgangspunkt i hvordan jeg leser og forstår det. Dette er noe man som leser av verket må akseptere. Mange har forsøkt å løse gåten *Peer Gynt*, hvilket gjør at man ender opp med å finne «sin *Peer Gynt*». Dette gjør seg også gjeldende i denne oppgaven, og for meg er dette én av de store gledene ved lesinga. De ulike dimensjonene ved *Peer Gynt* kan tolkes på flerfoldige måter, og det er mange linjer i verket. Jeg har heftet meg ved én av disse linjene og valgt å undersøke hvordan man i en undervisningskontekst kan lese to scener med en bestemt tematisk inngang, og følgelig er det flere sider ved *Peer Gynt* og de utvalgte scenene som ikke blir belyst i dette prosjektet.

De teoretiske perspektivene jeg anvender i denne oppgaven har vokst frem i løpet av arbeidet med oppgaven. Gradvis har jeg fått en dypere forståelse av fagfeltet og de ulike perspektivene, og undersøkelsen min baserer seg på lesing og fortolkning av ulike tekster, i tillegg til min erfaring som litteraturlærer. Slik sett står dette prosjektet i en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikk dreier seg i korte trekk om å tolke og forstå tekster. Et fundamentalt trekk ved den hermeneutiske tradisjonen, er gjensidigheten mellom helhet og del. Fortolkningen består av bevegelser mellom disse – mellom det som er gjenstand for fortolkning og vår forståelse. Denne bevegelsen kalles *den hermeneutiske sirkel* (Nerland & Vika, 2019, s. 10). En av de som har hatt størst betydning for hermeneutikkens påvirkning på litteraturvitenskapen, er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002). Perspektivene til Gadamer rettes mot teksten og leseren. Leserens fortolker teksten ut fra sin egen forforståelse, bygget på erfaringer og forkunnskaper. Denne forforståelsen kaller Gadamer *forståelseshorisonten*. Gadamer var påvirket av den tyske filosofen Martin Heidegger, som skriver følgende:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen (sitert i Gadamer, 2012, s. 303-304).

Heidegger beskriver her en prosess der man reviderer et førsteutkast, før man fremlegger et nytt utkast. Rivaliserende utkast kan fremlegges parallelt med det nye utkastet, helt til meningens enhet er entydig fastlagt. Dette beskriver møtet mellom leserens forståelseshorisont og tekstens horisont som en dialogisk interaksjon. Gadamer (2012) bruker begrepet *horisontsammensmelting* for å beskrive hva som skjer når leseren endrer sin horisont i møte med en tekst og trenger dypere inn i tekstens opprinnelige forståelseshorisont. Begrepet *horisontutvidelse* bruker Gadamer for å beskrive hva som skjer når en leser legger nye momenter inn i en allerede eksisterende horisont (Nerland & Vika, 2019, s. 10). Dette er betegnende for mitt masterprosjekt, og min forståelse av fortolkningsprosesser i møte med skjønnlitterære tekster baserer seg på disse perspektivene. Når jeg nå har arbeidet med to tekstutdrag fra *Peer Gynt*, har min horisont utvidet seg i takt med prosessen. I gjenlesninger har jeg oppdaget nye sider ved tekstene, hvilket har ført til en dypere forståelse. Det samme

gjelder min forståelse av de faglige perspektivene denne oppgaven kretser rundt. Dette er mine subjektive forståelser, og det er ikke gitt at andre vil dele mine oppfatninger.

4 Om *Peer Gynt* (1867)

I denne delen av oppgaven vil jeg rette søkelyset mot bakgrunnen for *Peer Gynts* tilblivelse og presentere et kort handlingsreferat fra de fem handlingene i det dramatiske diktet. Selv om jeg kun analyserer to scener av verket, synes jeg det er hensiktsmessig å kontekstualisere det i denne sammenhengen. Vi bruker alltid forkunnskapene våre når vi forsøker å forstå en tekst, og vi forstår mer av en tekst når vi vet noe om sammenhengen den er skrevet i. Min forståelse av *Peer Gynt* som helhet har hatt innflytelse på hvordan jeg leser «bukkerittet» og «mor Åses død» i denne oppgaven, og derfor faller det meg naturlig å si litt om verkets bakgrunn og de fem handlingene.

4.1 Bakgrunn for verket

Ti år før Ibsen skrev *Peer Gynt*, ble han inkludert i en krets bestående av historikere, folklorister, kritikere og andre litterater som hadde for vane å møtes hos den norske redaktøren Paul Botten-Hansen. Tonen innad i kretsen – populært kalt «Det lærde Holland» – var preget av en ironisk munterhet, og både *Brand* (1866) og *Peer Gynt* bygger på impulser fra denne omgangskretsen (Aarseth, 2007). 5. januar 1867 skriver Ibsen i et brev til sin forelegger Fredrik Hegel at han har satt i gang arbeidet med et nytt verk:

Endelig maa jeg fortælle Dem at mit nye Arbejde er i fuld Gang og vil, om intet tillstøder, være færdigt tidligt paa Sommeren. Det bliver et stort dramatisk Digt, hvis Hovedfigur er en af den norske Almues halv mythiske og eventyrlige Personer fra den nyere Tid. Det bliver uden nogen Lighed med «Brand», uden direkte Polemik o. s. v. – Jeg har længe havt Stoffet i Tankerne; nu er hele Planen udarbejdet og nedskrevet og første Akt paabegyndt. Det voxer under Behandlingen og jeg er viss paa at De vil blive tilfreds med det. Forresten beder jeg at dette maa blive holdt hemmeligt indtill videre (Ibsen, 1867a).

Året før hadde Ibsen hatt stor suksess med *Brand* (1866), og Hegel hadde dermed ingen grunn til å tvile på suksessen til Ibsens nye verk. *Peer Gynt, et dramatisk Digt* ble utgitt på Gyldendalske Boghandel i København 14. november 1867, og Ibsen selv hadde stor tro på sitt nye verk: «Gid nu Kritiken vil være os gunstig. Jeg tror Bogen vil blive meget læst i Norge» (Ibsen, 1867b). Det dramatiske verket fikk imidlertid en blandet mottakelse. Kritikerne som

ett år tidligere hadde vært begeistret for *Brand*, var ikke like entusiastiske over *Peer Gynt*. Camilla Collett uttalte på kvinnenens vegne sin misnøye med den trofaste Solveig, landsmålsfolket ergret seg over latterliggjøringen av nynorsken i Huhus skikkelse (Rekdal, 2004, s. 31), og den innflytelsesrike danske kritikeren Clemens Petersen forkastet verket og mente at det manglet idealisme og inneholdt tomme gåter (Andersen, 1998, s. 57). Tre dager etter lanseringen, mottok Ibsen imidlertid et brev fra en begeistret Bjørnson: «(...) ja, *Peer Gynt* er ypperlig, Ibsen! Blot Nordmænd kan se, hvor god den er!!». Året etter, skriver Ibsen nok et brev til sin forelegger:

Hvorledes gaar det med «Peer Gynt»? I Sverig er den, saa vidt jeg af Bladanmeldelserne kan slutte, bleven meget vel modtagen; men svarer nu Afsætningen hertil? I Norge erfarer jeg at Bogen har vakt megen Larm; det bekymrer mig ikke det ringeste; men baade dersteds og i Danmark har man fundet meget mere Satire end af mig tillsigtet. Hvorfor kan man ikke læse Bogen som et Digt? Thi som et saadant har jeg dog skrevet den. De satiriske Partier staaer temmelig isolerede. Men hvis Nutidens Normænd, som det jo lader, gjenkjender sig selv i Peer Gynts Person, faar det blive de Godtfolks egen Sag (Ibsen, 1868).

Peer Gynt er en bok, som primært vender seg til lesere. Asbjørn Aarseth (1993) føyer til at boken *egentlig* vender seg 1860-tallets nordiske lesere, og at lesere fra andre land vil ha vanskeligheter med å forstå seg på teksten. Denne kulturelle begrensningen var Ibsen selv klar over, og han ytret selv at *Peer Gynt* var det av hans verk som minst egnet seg utenfor Skandinavias grenser. Det dramatiske diktet setter store krav til leserens horisont og litterære dannelse, grunnet de tallrike referansene og allusjonene til flere skjønnlitterære, filosofiske og historiografiske verk fra samtiden og fra tidligere epoker (s. 185-186). Ibsen skrev *Peer Gynt* i en tid da det skandinaviske åndslivet stod overfor radikale endringer. I mer eller mindre alle litteraturhistoriske fremstillinger i Norden blir realismens gjennombrudd knyttet til den danske litteraturkritikeren Georg Brandes. I 1871 foreleste han ved Københavns Universitet og ytret det velkjente: «Det at en Litteratur i vore Dage lever, viser seg i, at den sætter Problemer under Debat. (...) At en Litteratur Intet sætter under Debat er det samme som, at den er ifærd med at tabe al Betydning» (Andersen, 2012, s. 206). Til tross for at *Peer Gynt* ble utgitt før det moderne gjennombrudd, er dramaet nokså moderne i sin problematisering av hva det innebærer å være seg selv. På den ene siden står en religiøs, substansiell og helhetlig tanke om identitet, mens det på den andre siden står en moderne karakter uten kjerne og substans. Leser man verket med satiriske øyne, blir Peer en slags bestemt nasjonalromantisk karakter, på flukt fra pliktene sine og jagende etter ære og herredømme.

Peer Gynt var fra Ibsens side ikke tenkt som et teaterstykke, og han understreket altså at man skulle «læse Bogen som et Digt». Det var først i 1876 at planene om en oppføring på scenen ble satt ut i livet. Arne Garborg (sitert i Rees, 2014), som i sin ungdomstid var sterkt påvirket av Ibsen, hadde ikke høye forventninger til at *Peer Gynt* skulle settes opp på scenen:

From our point of view, it cannot be conceded that the staging of a piece like *Peer Gynt* would be unconditionally successful endeavor. It is difficult for us to see that *Peer Gynt* would gain anything by such a staging, – and this should surely be the point, actually, especially when one considers the great efforts that have been made in this case (s. 36).

Garborg beskriver verket som grunnleggende *udramatisk*, men han skulle vise seg å ta kraftig feil. Det har senere vist seg at en teateroppførelse av *Peer Gynt* vanskelig kan bli mislykket, fordi handlingen er full av spennende situasjoner og dramatiske omslag. Allikevel kan det diskuteres om *Peer Gynt* egner seg best som bok eller som skuespill. Sistnevnte fordrer et relativt høyt framføringstempo, der tilskueren hele tiden må henge med. Samtidig åpner en fremføring av verket opp for visuelle og musikalske effekter, hvilket kan bidra til å styrke fascinasjonen. Leser man *Peer Gynt* i ro og mak, får man tid til å fordype seg i teksten. Dette kan være fruktbart, fordi *Peer Gynt* har lag på lag med mening. Man kan lese den gjentatte ganger, og selv *da* kan man oppleve å komme over nye funn og meningslag.

4.2 Handlingen

I første handling har Peer stukket av fra høyonna, og mor Åse er sint på ham. Vi får raskt vite om Peer Gynts viktigste karaktertrekk. Han tar ikke fem flate øre for å ljuge moren sin opp i fjeset og serverer en fantasifull fortelling om at han ridd på en reinbukk over Besseggen. Moren er skeptisk og blir sint, fordi hun har hørt en lignende fortelling. Dessuten er hun skuffet over ham. Peer er en ung, frisk og sterk mann, men han gjør ingenting for å sette i stand den falleferdige gården. Moren tror likevel at Peer har alle muligheter. På den største gården i bygda er det nemlig ei jente som liker Peer veldig godt, men hun skal gifte seg med Mads Moen allerede neste dag. Peer tropper uinvitert opp i bryllupet, der han møter den vakre jenta Solveig. Hun er ny i bygda og vil danse med ham, men når Peer blir for full, drar hun sin vei. Peer blir så innblandet i slagsmål og røver med seg bruden Ingrid. Dette gjør ham fredløs, og han må rømme fra bygda.

I andre handling er Peer allerede lei av Ingrid, og han ber henne om å dra tilbake til bygda igjen. Mads Moen og resten av bygdefolket har sverget hevn over Peer etter «bruderovet». Forfulgt og fredløs, stikker han innover i fjellet. Her møter han tre elskovssyke seterjenter som han slår følge med. Så får han øye på et slott, og i sin iver etter å springe bort til slottet, slår han hodet i en fjellvegg og besvimer. Når han våkner igjen, står en vakker, grønnkledd kvinneskikkelse over ham. Hun er Dovregubbens datter og lokker ham dypere inn i fjellet, der faren hennes ønsker Peer velkommen. Dovregubben forteller Peer at menneskenes motto er «å være seg selv» og ber han forandre seg til et troll, ved å legge til et «nok» bak. Dovregubben krever at Peer tar et stort valg: Enten må han være en mann og være seg selv, eller så må han være et troll, hvilket innebærer å være seg selv *nok*. Disse alternativene representerer diametralt motsatte livsformer. Begge tilhører en dualistisk virkelighet, og Peers valg later til å bli skjebnesvangert. Som i Dantes *Inferno*, der det over porten til helvete står «La alt håp fare, dere som går inn» (2018, s. 47), får man en følelse av at ingen slipper ut igjen. Dersom Peer hadde valgt å være «seg selv nok», ville han ha gitt avkall på det livet han higer så sterkt etter. «For det første maa du love, at du aldrig ændser hvad der ligger udenfor Rondernes Grænser; Dag skal du sky, og Daad og hver lysbar Plett» (Ibsen, 1993 [1867], s. 47), krever Dovregubben. «Seg selv nok» innebærer med andre ord et selvsentrert og mørkt liv – hvilket, til tross for at Peer nå har muligheten til å bli konge, er langt unna det livet han forestiller seg og drømmer om. Allikevel godtar han dette vilkåret, i sitt begjær etter keiserdømme. Forandringen fortsetter. Han får hale og spiser kukaker, men i det Dovregubben vil snitte ham i øyet, slik at han kan se det hele som et troll, setter Peer foten ned. Trollene går løs på ham, og Peer faller ned i et mørke, der han hører en stemme som ber ham om å «gaa udenom». Han våkner nok en gang, denne gangen ved en seterbu, og der er Solveig og hennes søster. Peer er fortsatt fredløs og må rømme videre, men han ber Solveigs søster om å fortelle Solveig at hun aldri må glemme ham.

I den tredje handlingen møter vi Peer dypt inne i en barskog, der han er i ferd med å bygge en hytte. Solveig kommer til Peer for å bo med ham. Peer blir glad og vil at de skal leve sammen i nybyggerhytta, men plutselig dukker Den grønnkledd opp igjen. Hun har med seg en trollunge som hun påstår at Peer er far til. Peer forstår at denne fantasien ikke vil la han leve lykkelig med Solveig, og han flykter nok en gang. Han ankommer bygda, der mor Åse ligger for døden. Hun har mistet alt hun eier, på grunn av sønnens bruderov, og hun ber om at Peer leser bibelord for henne. I stedet setter Peer seg på sengegavlen, og i full fantasi rir han moren

sin til Soria Moria slott. Moren er redd for å dø, men finner trøst i Peers fantasier. Når han snur seg for å se til henne, har hun sovnet stille inn. Peer reiser så mot havet – og lengre enn det.

Når vi møter Peer igjen i fjerde handling, har han blitt en rik mann. Etter noen tiår i Amerika, befinner han seg nå på vestkysten av Marokko. Hans mektige venner lurar på hva som er grunnen til hans suksess, og Peer svarer at han har vært seg selv. De andre beundrer ham. Nå er Peer en verdensborger, og han omtaler seg selv som «Sir Peter Gynt». Han ønsker fremdeles å bli keiser – i Gyntiana, med Peeropolis som hovedstad. Etter hvert gjennomskues han av de andre, og de stjeler den store yachten hans. Peer sitter alene igjen i ørkenen og skriker til Gud om hjelp. Ibsen svarer med å senke skipet hans. Peer står igjen – uten retrettmuligheter, og alene starter han på vandringen østover gjennom ørkenen. Dagene preges av luftspeilinger som han maner frem, og han får på eventyrlig vis tak i en hest og et flott antrekk. Han når en beduinstamme, der han blir tatt imot som en profet. Høvdingens datter, Anitra, danser for ham. Peer synes hun er primitiv, men han er full av begjær, og han lover å gjøre henne til jomfru i paradiset. Peer bruker all sin energi på å overbevise seg selv om at selvbildet hans er ekte. Det eneste han vet, er at han ikke er et menneske hvis han ikke er *seg selv*. Men han vet ikke hva det innebærer å være seg selv, og i et glimt ser vi Solveig som fortsatt venter på ham. Peer fortsetter reisen, og ørkenvandringen hans ender på et galehus i Kairo. Der har de bruk for en keiser, og Peer kronas til å bli deres leder – på selvets fundament.

I femte handling har Peer blitt en gammel mann. I begynnelsen befinner seg ombord på et skip i Nordsjøen. Han vil hjem, men er misunnelig på de andre ombord som har noen å vende hjem til. Det er stormfullt vær, og en fremmed passasjer ber om å få liket hans når han dør. Skipet forliser, og for å redde seg selv, skubber Peer en kokk i døden. Den fremmede passasjeren bivåner det hele og trøster Peer med at man ikke dør i midten av femte akt. Peer overlever, og han mener bestemt at han fortsatt har seg selv i behold. Tilbake i hjembygda er det imidlertid ingen som kjenner ham igjen, og Peer fortsetter videre. Sulten finner han en løk, og han blir selvransakende. Han skreller løken, men innser at den ikke har noen kjerne – akkurat som ham selv. Løkens ulike lag representerer de forskjellige rollene han har spilt i livet, og han løper til skogs. En knappestøper kommer. Han er utsendt for å hente Peers sjel, hvilket innebærer at Peer må smeltes om i støpeskjeen, med mindre han kan bevise at han har vært *seg selv*. Peer har vitner, men Dovregubben kaller ham en egoist og minner om det lille

«nok» han føyde til menneskenes motto. Peer er redd, og når knappestøperens frist nok en gang er ute, har han ikke noe synderegister å melde. I sin fortvilelse finner Peer tilbake til Solveig. Peer kaster seg så ned på dørstokken og ber om dommen fra hun han har sveket aller mest. Han er halvveis og utvisket og kommer hjem som en hempeløs knapp. Til tross for dette, har han fortsatt én mulighet; Han må gjøre om det sviket han begikk mot Solveig ved nybyggerhytta i tredje handling. Han ber henne innstendig om å anklage ham, men Solveig har for lenge siden tilgitt Peer. I hennes tro, håp og kjærlighet har han levd sitt liv med «Bestemmelsens Mærke paa sin Pande; været, som han sprang i Guds Tanke frem». I dette ligger redningen for reglesmeden. Endelig har han funnet veien hjem, og han skriker ut det gripende: «Min Moder; min Hustru; uskyldige Kvinde! – O, gjem mig, gjem mig derinde!» (Ibsen, 1993 [1867], s. 181).

5 Analyse og drøfting av to sentrale scener i *Peer Gynt* (1867)

Nå vil jeg analysere scenene kjent som «bukkerittet» og «mor Åses død», med *løgn og sannhet* som tematisk tilnærming og døråpner til tekstene. Gjennom mine analyser og fortolkninger av disse scenene, ønsker jeg å problematisere og studere teksten med et tematisk utgangspunkt, for å senere kunne argumentere for hvordan man kan «åpne opp» stykket for elevene og engasjere dem i lesingen.

5.1 «Bukkerittet»

PEER GYNT.	Det smaldt!	stod med et paa alle fire,
Bukken stupte bums i Bakken		slog mig med et Agterkast
Men i samme Stund, han faldt,		ud af Næven Kniv og Slire,
sad jeg skrævs paa Bukkeryggen,		skrued mig om Lænden fast,
greb ham i det venstre Øre,		stemte Hornene mod Læggen,
vilde netopp Kniven kjøre		klemte mig, som i en Tang; –
bagom Skolten ind i Nakken; –		dermed satte han paa Sprang
hej! da skreg han vildt, den Styggen,		bent fremover Gjendin-Eggen!

(Ibsen, 1993 [1867], s. 10)

Dramaet innledes med en samtale mellom mor og sønn som er av det intense slaget. Det finnes vel knapt en litteraturinteressert person i Norge som ikke kjenner til åpningsreplikken «Peer, du lyver!». Dette setter i gang den famøse scenen som blir omtalt som «bukkerittet». Mor Åse er sint, fordi Peer til stadighet stikker seg unna arbeidet på gården. Som en forklaring på hvorfor han nok en gang har sluntret unna, forsøker Peer å overbevise sin mor om at han har fluktet over Gjendineggen, ridende på en reinsdyrbukk. Åse, som lenge har latt seg rive med av Peers skrøne, avslører ham etter hvert som en løgner og plagiatør: «O, din Fandens Rægglesmed! Kors og Kors, hvor du kan lyve! Remsen, som du kommer med, minds jeg nu at jeg har kjendt som en Jente paa de tyve. Gudbrand Glesne er det hændt, – ikke dig, du –!» (Ibsen, 1993 [1867], s. 12). Peer har stjålet en annen manns bragd. I «bukkerittet» står

mor og sønn mot hverandre – som i et dialektisk sammenstøt, og selv om Mor Åse påpeker at Peer lyver, hvilket han selv er klar over, står han på sitt og fortsetter å fabulere. «Det er sandt – hvert evigt Ord!» uttaler Peer med rak rygg – hvilket understreker at det for ham ligger en form for sannhet i «bukkerittet». Selv om det hele er løgn og forbannet dikt, finnes det en kjerne av sannhet i fantasiene til Peer, til tross for at de, som i eventyrene, har sitt utspring i noe annet enn rasjonell virkelighet. Forholdet mellom fantasi og virkelighet er følgelig fremtredende i scenen. De innledende sekvensene avslører hvilket forhold Peer har til sannheten, når han overtar en annens fortellinger og utgir dem for å være sine egne.

Løgn og sannhet er et velkjent motsetningspar. Løgnen kan dekke over sannheten, den kan beskytte og bedra, og den kan danne grunnlag for heder og fallitt. «Tar De livsløgnen fra et gjennomsnittsmenneske, så tar De lykken fra ham med det samme», uttrykker doktor Relling i Ibsens *Vildanden* (2005 [1884], s. 93). Kammerspillet ble skrevet 17 år etter *Peer Gynt*, men de to dramatiske verkene møter hverandre i skjæringspunktet mellom løgn og sannhet.

Gjennomsnittsmennesket – den «vanlige mannen i gata» – ljuger, og tar du det fra ham, går det ham ille, antyder Relling. Kanskje kan man si at *Peer Gynt* og *Vildanden* dreier seg om å vise hvor lite hensiktsmessig det er å stille for høye krav til det ‘vanlige’ mennesket?

Samtidig er ikke Peer en vanlig mann, snarere tvert imot; Han er en høyst uvanlig karakter, som på bakgrunn av sitt tankesett og sine gjerninger, havner i de mest utrolige situasjoner. Dette kan fornemmes i åpningsscenen, og *løgn og sannhet* som en tematisk inngang i en lesning av denne, kan skape gunstige forutsetninger for å forstå scenen, dramapersonen Peer og verket som helhet. Er Peer en løgner, eller er han først og fremst en dikter? *Hvorfor* forteller han skrøner, og *hvorfor* sluntrer han unna arbeidet på gården? Slike spørsmål kan åpne opp teksten for elevene og bidra til å skjerpe blikkene deres. «Bukkerittet» er åpningsscenen i verket og leserens første møte med Peer, og teksten i seg selv anses for å være et lyrisk mesterverk. Scenen er intens, billedlig, humoristisk og vemodig på samme tid, men for at man skal innse det, trenger man verktøy som åpner opp den nødvendige innsikten.

Det er legitimt å sette spørsmålstegn ved *hvorfor* Ibsen innleder *Peer Gynt* med en løgn på drøye 80 linjer. Et av svarene ligger i at scenen er sentral i verket, fordi den anslår mye av hovedtematikken i stykket. Peer har visse ferdigheter som historieforteller, men skrønen avslører ham også som bedragerisk, arbeidssky og ansvarsløs. «Bukkerittet» er en jaktfortelling, der Peer, til tross for at han ikke kommer hjem med noe bytte, konstruerer seg selv som en fremragende jeger. I tradisjonelle jaktfortellinger setter man sjeldent

spørsmålstegn ved jegerens egenskaper som skytter, men i innledningen til *Peer Gynt* bidrar Peers overdrivelser og Mor Åses tvil til å skape en ironisert jakt-skrøne, der helten snus om til å bli en slags antihelt (Furumo, 2018). Videre er det interessant å spørre seg hva det egentlig er Peer lyver om i «bukkerittet». På den ene siden, kan man hevde at han lyver for å slippe unna sine hjemlige plikter. På den andre siden, lyver han muligens fordi det er det han kan best. Mor Åse ser ham som en løgnhals, men forfatter André Bjerke (2000, s. 40) godtar ikke at Peer kun blir sett på som dette:

Han [Peer Gynt] er jo Brands diametrale motsetning: en karakterløs døgenikt, en sjarlatan og en fantasiløgner [...] Hele «bukkerittet» er jo en eneste diger skrøne og ikke noe annet. Har ikke Ibsen ment å avsløre Peers grunndefekt nettopp i åpningsscenen? «Peer, du lyver!» heter det i stykkets første replikk. Er ikke det nøkkelordet? Men akkurat her lyver Peer tilfeldigvis ikke. Han dikter. Han skaper et stort dikt om menneskets fantastiske muligheter, dets mot og dets jaktglede, og dets evne til å overleve det frykteligste fall. Det essensielle er skildringen av selve *fallet* – og det faktum at Peer kommer fra det med livet. Selvsagt har han ikke «opplevet» dette i bokstavelig forstand; han bare fabulerer. Allikevel er ikke «bukkerittet» en løgnhistorie; det er en imaginasjon.

Sett i lys av dette, kan «bukkerittet» forstås som Peers forsøk på å være noe *mer* enn den han egentlig er. Dermed lyver han hverken av lyst eller for å slippe unna arbeidet på gården, men snarere fordi han er preget av forestillinger om storhet, et forvrengt selvilde og virkelighetsflukt. Dette kan være resultat av at Peer i oppveksten har hatt to ustabile foreldre i Jon Gynt og mor Åse. De to har vært preget av de samme storhetsforestillingene, samtidig som de begge har hignet etter en bedre virkelighet. I «bukkerittet» framstår ikke mor Åse som en stabil morsskikkelse, så hun i det ene øyeblikket farer opp, banner og fordømmer sønnen, mens hun i det neste betingelsesløst beundrer ham.

Ett av bevisene for at Peer lyver og fabulerer, ligger i måten han overdriver på når han forteller moren om rittet med bukken. Han legger ingenting imellom, og han viser ikke tegn til hverken å moderere seg eller innrømme at han i det minste overdriver. Videre får man tidlig følelsen av at Åse ikke kjøper historien til Peer, da det i sideteksten står at hun *ler spotsk*, før hun utbryter «Riktigt, ja!», når Peer forteller at han traff bukken «Vest ved Gjendin» (Ibsen, 1993 [1867], s. 9). Dette kan underbygge en påstand om at moren er vant til å høre på Peers skrøner, og man kan nesten fornemme at hun tenker at «nå er han i gang igjen». Et tredje bevis synliggjøres i måten Peer beskriver bukken på. Han forteller at den har

en *hov*, men reinsdyr har *klover*. Asbjørn Aarseth antar at dette bygger på tankeløshet hos Ibsen (1993, s. 195), men kan det være at Ibsen bevisst har tilegnet Peer denne uvitenheten for å svekke hans troverdighet?

Det som taler til fordel for at det hele er reell imaginasjon hos Peer Gynt, er at han skildrer på en forbilledlig måte, samtidig som han iherdig forsøker å få virkeligheten rundt seg til å stemme med hans egne ønsker og forestillinger. Han skisserer menneskenes muligheter, og han dikter virkeligheten i sitt eget bilde. Dette er en tolkning som utfordrer Mor Åses utsagn om at Peer lyver. Det leseren ikke får vite i «bukkerittet», men som man får greie på etter at Peer har stukket til fjells etter bruderovet, er at hun systematisk har trent sinn sønn opp til å mestre diktetkunsten. Dette gjorde hun for å fortrenge det sosiale fallet, etter at Peers far hadde drukket opp pengene deres. Hun betror seg til Solveig når hun sier følgende:

Det er saa fælt at se Skjæbnen under Øjne;
og saa vil en jo gjerne ryste Sorgerne af sig,
og prøve som bedst at skyde Tankerne fra sig.
En bruger Brændevin, en anden bruger Løgne!
aa, ja! saa brugte vi Eventyr
om Prinser og Trolde og alleslags Dyr.
Om Brudrov med. Men hvem kunde tænkt,
de Fandens Ræggler skulde i ham hængt?
(Ibsen, 1993 [1867], s. 38)

Åse fortviler over at Peer har holdt fast ved denne diktningen, men kan ikke dette sies å være en positiv side ved Peers karakter? I Wyllers artikkel «Peer Gynt-skikkelsens dramatiske enhet» (1953), er forfatteren på jakt etter den indre enhet i dramahandlingen og i Peers karakter. Her fremhever han Solveig-skikkelsen og begrunner hennes kjærlighet til Peer ved å peke på Peers verdifulle egenskaper. Solveig ser Peers evner til å fantasere og omskape sagn og gamle fortellinger til kunst. Wyller hevder at «bukkerittet» er noe av det mest fullkomne innenfor norsk poesi og fremhever at det er Peer som dikter (s. 100-101). Hvis det er mulig å dikte virkeligheten i sitt eget bilde, så er det vel også slik at den sterkeste fortelleren – den med den mest livlige fantasien – avgjør hva som til enhver tid er virkelig? Tidligere var det en utbredt konsensus om at Peers fantasi representerte en karakterbrist hos ham. Dette synet har blant annet blitt begrunnet av Egil Anders Wyller (sitert i Aarseth, 1993, s. 189), som i en

artikkel fra 1953 finner det vanskelig å forstå Solveigs kjærlighet til Peer, dersom sistnevnte utelukkende vurderes negativt. Dette synet ble utviklet videre av blant annet litteraturhistoriker Daniel Haakonsen (1967), som til tross for å erkjenne at Ibsen antakelig harselerer over Peers virkelighetsflukt, også ser noe kreativt og ideelt i hovedpersonens forestillingsevner.

Peer Gynt konstruerer i «bukkerittet» et bilde av seg selv som modig – en jeger og rytter som nærmest svever over de andre som kaver nede i dalen. Dette er betegnende for Peers karakter, og åpningsscenen tegner et bilde av hans stigning og fall: I gjengivelsen av rittet er han og reinsbukken drømmende oppe i lufta, men det hele ender i et «bukplask» i Gjendevatnet. De luftige fantasiene til Peer kolliderer med virkelighetens speilbilde i vannet, og fra det øyeblikket der «bukk fra luften, bukk fra bunden, stangedes i samme stunden saa at skummet om oss klasket» (Ibsen, 1993 [1867], s. 12), gjenspeiler ikke lenger vannflaten Peers virkelighet. Peer bruker drømmen som en slags overlevelsestrategi og virkelighetsflukt. Han har store ambisjoner og ser for seg en stor fremtid. Selv om han ikke evner ta et tak i onnen, vil han «blive konge, keiser!». Drømmene hans tar ham oppover, til lysere steder, men han trekkes raskt ned mot jorden igjen – selv om man ikke kan si at han har beina godt plantet på den.

Ibsen fant inspirasjon i folkediktningen, hvilket underbygges ved at *Peer Gynt* har klare folkloristiske trekk. Sagnet om ham er opprinnelig nedskrevet av Peter Christen Asbjørnsen og utgitt som en del av «Rensdyrjagt ved Ronderne» i *Norske Huldreeventyr og Folkesagn* fra 1848 (Aarseth, 1993, s. 195). Sagnfiguren i Asbjørnsens nedskriving har helt andre egenskaper enn Ibsens Peer, men ett trekk har de til felles: De er begge reglesmeder. Denne karakteristikken er noe av det mest sentrale ved *Peer Gynt*, og det at han stjeler historien til Gudbrand Glesne i «bukkerittet», gjør at åpningen får en dobbelthet ved seg. Det mytiske rittet på bukken over Gjendineggen danner et bilde på hele verket, fordi Peers fortelling understreker hans personlige styrke, det kraftfulle, ville fortellertalentet som springer ut av en enestående fantasi (Alnæs, 2003). Rittet tematiserer flukt gjennom fantasi – mennesket som i sine drømmer flyr høyt over de andre, trosser naturlovene og har hele verden under seg. Samtidig skildrer «bukkerittet», som i eventyrene, den norske naturen. Etter 1814 skulle nasjonalfølelsen styrkes, blant annet gjennom naturskildringer. «Bukkerittet» tegner et naturskjønt bilde, der Besseggen, som etter hvert har blitt et av landets mest kjente turmål, står i sentrum.

Knut Brynhildsvoll, tidligere senterleder ved Senter for Ibsen-studier ved Universitetet i Oslo, sammenligner i artikkelen *Peer Gynt – en pikaresk tekst?* (2018) Peer med pícaroen.

Betegnelsen «pícaro» er spansk og kan direkte oversettes til «skøyer» eller «kjeltring». I tysk litteraturtradisjon ble termen brukt om en landstryker, eller en skalk, hvilket utmerket også kan brukes i en beskrivelse av Peer. Et av hans mest fremtredende karaktertrekk, er at han kamuflerer seg i enhver situasjon og driver gjøn med de menneskene han omgir seg med. Når Mor Åse i åpningsreplikken karakteriserer sin sønn som en løgner, er det en egenskap han deler med pícaroen i pikareskromanen (Brynhildsvoll, 2018, s. 85–86). Peer ønsker å være fri, og han møter verden som en pícaro og ser en uendelig rekke av valgmuligheter. Dette blinder ham og gjør at han ikke velger de alternativene som fører til at hans karakter i positiv forstand vokser. I «bukkerittet» fremstilles han som en outsider, og han lever et pikaresk liv som består i «an endless series of roles to be played in response to ever-changing circumstances» (Meeker sitert i Brynhildsvoll, 2018, s. 86). Peer Gynt er en opportunist, hvilket også gjør ham til en som flykter fra virkeligheten. Han flykter fra den harde realiteten på gården⁶ og opp i fjellet, der han tilsynelatende kan være fri og uten forpliktelser. Dette er noe mange kan kjenne seg igjen i, og man kan drøfte hvilke forutsetninger Peer har for å være eller bli et fritt menneske. Hva innebærer det å være et fritt menneske, og hvilke faktorer kan hindre individer fra å være frie? Filosofen Isaiah Berlin deler i essayet «Two Concepts of Liberty» (1969) frihetsbegrepet i to deler: negativ og positiv frihet. Negativ frihet innebærer frihet i form av å ikke være pålagt eller underlagt noe, mens positiv frihet kan beskrives som reelle muligheter til å realisere seg selv og sine valg. Fordi han har plikter på gården og et skralt rykte, er Peer delvis hindret fra å oppnå sine ønsker og forestillinger. Samtidig har han ved flere anledninger muligheten til å rette på omdømmet sitt, men dette forutsetter at han velger sannhet fremfor løgn. Kanskje er «bukkerittet» en skrytehistorie for å stille seg selv i et bedre lys? Hvis det er tilfellet, hvem er det egentlig Peer ønsker å overbevise? Svaret på dette spørsmålet kan også ses på som et bevis for at Peer ikke bevisst lyver i åpningsscenen. For hva er poenget med å lyve, når han innerst inne vet at moren uansett vil gjennomskue ham? Wyller (1953) fremhever at den unge Peer ikke er en ferdig kunstner, og at det ikke nytter å klistre etiketten «fantast» på ham, for så å sette ham i bås med andre litterære fantaster, som Hjalmar Ekdal og Askeladden (s. 101). Peer lider av mangel på selvbevissthet. Han kan riktignok fornemme at han i utgangspunktet var «ættlet till en blinkende Knapp paa

⁶ Peer stammer opprinnelig fra en rik familie, men faren og bestefaren hans drakk bort alle pengene.

Verdensvesten», men han evner ikke å fylle det med innhold. Motstridende ønsker og handlinger skaper ubalanse i Peers sinn, og når han forsøker å søke sannheten i sitt indre, viskes skillet mellom løgn og sannhet ut, og dermed også skillet mellom virkelighet og fantasi. Denne konflikten bærer hele det dramatiske verket, og i «bukkerittet» utgjør Peer den ene parten i en situasjonskonflikt, der han som kunstner og fantast kjemper mot den andre parten: mor Åse og hverdagens krav.

Barndommen former oss til dem vi blir som voksne, og moralen utgjør en vesentlig dimensjon i det dramatiske verket *Peer Gynt*, fordi Peers handlinger alltid får konsekvenser for ham. «Bukkerittet» er i virkeligheten mer enn en tilfeldig oppdiktet løgn. Ved siden av å innlede verket, innleder den Peers frigjørelse fra virkeligheten og gir oss meningen med det. Rittet på reinsdyrbukken viser en ung manns løsrivelse fra barndommen og er et spontant bilde på hans drømmeri, og kreftene fører han med seg, uten at han evner å holde følge med dem. Dette viser hvordan livet noen ganger kan skyte fart og ta brå vendinger. Peers oppbrudd ender med et bukplask, hvilket understreker at frigjøring ikke nødvendigvis er synonymt med frigjørelse. Det innebærer risiko. «Bukkerittet» kan leses som en moralfortelling, der moralen er «slik går det med den som farer med løgn og fantestreker», men teksten kan også leses som en mer positiv fortelling om hvordan fantasi og drømmer kan løfte deg opp og ta deg ut i verden. Slike refleksjoner er verdifulle å ta med seg inn i klasserommet. For hvem er egentlig Peer Gynt, og hvorfor gjør han som han gjør? Er det for å slippe unna det livet som i utgangspunktet ligger foran ham, eller kan det begrunnes med en søken etter noe som er større enn ham selv? De utforskende samtalene slike spørsmål kan lede til, rører ved noe helt sentralt ved våre liv: identitet. Spørsmål om identitet er mangefasettert og flyktig. I den klassiske litteraturen blir identitet gjerne fremstilt som noe stabilt, og tekstene handler ofte om en karakters muligheter til å uttrykke sin identitet og til å «være seg selv» (Sæther & Melvold, 2020).

Dette med å «være seg selv» står som selve kjernen i *Peer Gynt*. Det gjennomsyrrer hele verket, men blir kanskje aller mest synlig mot slutten av stykket, i det som er kjent som «løkscenen». Peer har blitt en gammel mann, og hele livet har han vært på søken etter hvem han er, samt hvilken plass han har i livet. Hele tiden har han gått utenom, og han har syndet mer enn én gang. Peer skreller en løk og ser seg selv i alle rollene han har spilt i livet, men han finner ikke kjernen. I en fortolkning av denne scenen, kan man velge flere innfallsvinkler. Flere litteraturhistorikere har pekt på Goethes *Faust* som et av de dramaturgisk viktigste

foreleggene for *Peer Gynt* (Aarseth, 1993, s. 192). Det dramatiske diktet kan følgelig settes i sammenheng med moralitetssjangeren, der et trekk er at menneskets skjebne først og fremst ikke fremstilles som noe individuelt, men som et bilde på menneskehetens rolle og plass i skaperverket (Furumo, 2018). Som jeg har vært inne på, er dette noe som også kan drøftes i lys av «bukkerittet», og slik sett kan arbeid med scenen forberede elevene på den videre handlingen i det dramatiske diktet. *Peer Gynt* lar seg vanskelig analysere med utgangspunkt i litteraturhistoriske sjangertrekk. Dette gjør ikke verket uegnet til bruk i klasserommet. Snarere tvert imot; Ibsen utforsker et evig relevant tema, og det hele *starter* med «bukkerittet». Jahr Larsen (2006) ser på Peers vandring fra Vestlandet til Gudbrandsdalen som Peers seilas gjennom dødsriket (s. 396), og han hevder at *Peer Gynt* er et dikt med erkjennelse som hovedtema (s. 405). I «bukkerittet» er Peer overlegen. Han er en løgner, jeger, reglesmed og drømmer. I «løkscenen» derimot, *erkjenner* Peer sine menneskelige forutsetninger; Mannen som ville være keiser over hele verden, innser at han slett ikke er noen keiser, men snarere en løk med flere lag. Samtidig ser han på det hele med et humoristisk blikk og utbryter at naturen er vittig. Det sistnevnte kan tyde på at Peer mangler intellektuell kapasitet til å virkeliggjøre analogien mellom sin livshistorie og den kjerneløse løken (Aarseth, 1993, s. 245).

5.2 «Mor Åses død»

Hvorfor ser du, som Øjet skulde briste?
 Moer! Er du fra Samling og Sans – !
(Gaar opp till Hovedgjerdet.)
 Du skal ikke ligge og glane – !
 Snakk, Moer; det er mig, din Gut!
(føler varsomt paa hendes Pande og
Hænder; derpaa
kaster han Snoren bort paa Stolen og siger
dæmpet:)

Ja saa! – Du kan hvile dig, Grane;
 for rett nu er Rejsen slut.
(Lukker hendes Øjne og bøjer sig over
hende.) Hav Takk for alle dine Dage,
 for Bank og for Barne-Byss! –
 Men nu faar du takke tilbage –
(Trykker Kinden mod hendes Mund.)
 Se saa; det var Takk for Skyds.

(Ibsen, 1993 [1867], s. 76)

Den siste scenen i tredje handling utspiller seg mens Peer er hjemme hos mor Åse. Etter «bruderovet» i første handling, har Mor Åse mistet alt hun eier til Heggstadbonden, fordi hun

har kjøpt Peer fri fra sine synder. Åse ligger for døden i Peers harde barneseng, og Peer har akkurat kommet tidsnok. I «bukkerittet» har vi sett at både mor Åse og Peer søker mot eventyrets forestillingsverden, og nå flykter de igjen: Peer fra Solveig, som han nettopp har forlatt ved nybyggerhytta, Åse fra dødsangsten. Duologen mellom mor og sønn etablerer en fantasiverden, på samme måte som i Peers barndom:

AASE. Ja, minds du! Saa legte vi Slæde,
naar Faer din i Langfart foer.

Fellen var Karmesprede
og Gulvet en islagt Fjord.

PEER GYNT. Ja, men det allerbedste, –
Moer, kan du minds det med? –
det var dog de glupe Heste –

AASE. Ja, mener du ikke jeg ved –?

Det var Karis Katt vi fik laane;

den sad paa en Kubbestol –

PEER GYNT. Till Slottet vestenfor Maane
og Slottet østenfor Sol,

till Soria-Moria-Slottet,

gik Vejen baade højt og lavt.

En Kjæpp, som vi fandt i Kottet,
du brugte till Svøbeskaft.

(Ibsen, 1993 [1867], s. 73).

Deretter overtar Peer som forteller og dikter et eventyrlig «dødsritt» til henne. Han letter morens redsel for døden ved å sette seg på sengekanten, la sengen bli til en slede og i full fantasi ri Åse til Soria Moria slott. Nok en gang bruker Ibsen elementer fra den norske eventyrtradisjonen, og diktet svever mellom drøm og poesi. Som i «bukkerittet», er det nærmest Peer som dikter – ikke Ibsen, men man kan fornemme at Ibsen i denne scenen har lagt noe verdifullt inn i Peers talent som reglesmed. Den eventyrverdenen som Peer danner for moren sin overgår sannheten, men den gir ham på samme tid makt til å mildne og trøste. Han fremstilles nok en gang som en fantasifull dikter, og her *bruker* han talentet sitt til noe godt.

I «bukkerittet» har vi vært vitne til det anstrengte forholdet mellom mor og sønn, men kort tid før Peer dukker opp i slutten av tredje handling, sier Mor Åse følgende: «Aa, dersom bare jeg vidste jeg ikke har holdt ham for strængt» (Ibsen, 1993 [1867], s. 71). Åse har i Peers oppvekst vært rask til å skjenne, men hun har også vært tilgivende. Allikevel aner man at det ligger et svik i Peers oppvekst. I dødsscenen får vi vite en hel del om barndommen til Peer,

men enda mer avsløres i andre handling, når Åse betror seg til Solveig og innrømmer at Peers far var en dranker. I et forsøk på å unnslippe sorgen og skammen, har Åse og Peer hatt for vane å dikte seg bort fra realitetens harde fakta, og slik sett er kanskje mor Åse også en «reglesmed». Samtidig kan det tenkes at det å fortelle eventyr var en måte å fange Peers beundring og oppmerksomhet på, noe hun i sin ensomhet så sår trengte. Hun diktet om helter som sønnen kunne identifisere seg med, men som til syvende og sist endte opp som næring til Peers fantestreker og storhetstanker om keiserdømme. Først var Åse fortelleren og Peer tilhøreren, men i både «bukkerittet» og «dødsrittet» er rollene byttet om. Her kan man stille seg undrende til om Ibsen i *Peer Gynt* har gitt en psykologisk forklaring på fantasier og drømmeri, som om dette er former for sjelelige forsvarsmekanismer. I tiden etter utgivelsen av verket, betraktet realistiske og naturalistiske forfattere oppvekstvilkår som forklaring på senere liv (Andersen, 2012). Sett i lys av at Peer lyver, fabulerer, dikter og drømmer, kan man diskutere hvorvidt disse egenskapene, som må sies å være overveiende negative, er resultat av erfaringer Peer gjorde i sin tidlige barndom. Vi har tidligere i verket sett den anstrengte relasjonen mellom mor og sønn, men de siste ordene de to utveksler, vitner om at de til syvende og sist hadde et kjært forhold:

PEER GYNT. Der ser jeg Slottet sig højne;
om lidt saa er Kjørslen slut.
AASE. Jeg vil ligge og lukke Øjne
og lide paa dig, min Gut!
(Ibsen, 1993 [1867], s. 75)

Mor Åse ender sine dager, og Peer takker morens dobbelthet: «Hav Takk for alle dine Dage, for Bank og for Barne-Byss! →» (Ibsen, 1993 [1867], s. 76). Slik jeg ser det, skildrer «mor Åses død» to ulike bilder. Det ene av en Peer som synes det er vanskelig å se «Skjæbnen under Øjne», som flykter fra vanskelighetene og dødens alvor, og som midt oppi sine egne fantasier, ikke enser at hans egen mor sovner stille inn. Det andre bildet er av en sønn som gir sin mor en fredfull og trygg avslutning på livet, og som rir Åse inn i den fantasiverdenen de to har besøkt siden Peers guttedager. Dette dreier seg altså om hvorvidt Peer er en hensynsløs eller hensynsfull sønn. Jeg vil ikke forsøke å gi et entydig svar på dette, da jeg ser ham som begge deler. Hos Solveig møter Peer motstand, og han flykter fra henne. Åse er derimot lett å trekke med seg inn i fantasiverdenen, og det er kanskje en av årsakene til at Peer oppsøker henne før han reiser ut i den store verden. Hjemme hos mor Åse mente han at han «her var

fri», men i stedet støter han på det som kanskje er drømmerens og reglesmedens egentlige motstander: selveste *døden*. Ut fra et slikt perspektiv, kan man diskutere om Peer gripes av panikk og forsøker å utfordre døden til duell. Peer vil ikke høre snakk om at Åse skal «gå bort», og derfor gjør han sengen hennes om til en slede og dikter en drømmende reise. «Ferden til Soria-Moria-slottet er ikke et rørende dikt om en sønn som mildner sin gamle mors reise, heller ikke bare en flukt fra en ubehagelig situasjon. Det er en voldsom dikterisk dragkamp mellom *drømmen* og *døden*», skriver Aaraas (1995). Mor Åses døds kamp og Peers reise i sleden løper parallelt, og de flettes inn i hverandre gjennom de vekslende replikkene. Peer tar hele tiden føringen – for han vil alltid sette seg selv først og gå foran. «Nu kommer Peer Gynt med sin Moer!» (Ibsen, 1993 [1867], s. 75), utbryter han. Som i «bukkerittet», maler «mor Åses død» et bilde av stigning og fall. Her stiger mor og sønn opp og rir over fjell og fjord, men denne gangen ender det ikke med et «bukplask».

Aalen (2014) skrev i forbindelse med sin doktoravhandling en artikkel om krefter i Peers indre, der hun søker å forklare hvordan Ibsen konstruerer en person som har noe krevende i seg, samt hvordan Peers relasjonsevne forstyrres, skades og repareres. I forbindelse med «mor Åses død», skriver hun følgende:

Peer cannot accept the need for extensive and detailed reparation because he has to deny the cause for the reparation, the injury he has inflicted on his mother. This gives rise to grief and guilt. It may seem as if Peer knows he is driving Åse to the wrong place (Ay, broad is the way/ Her er brede Vejen). (...) Therefore, Peer is trying to make half-hearted reparation, which makes him feel better and helps him to deny the gravity of the situation. Thereby, he can remove his guilt, but he lets his mother down at her moment of death (s. 17).

Aalen peker på at det skjer en kynisk utvikling i Peer fra det øyeblikket moren dør, fordi han ser seg rundt i stuen hennes og innser hvor fattig Åse har blitt etter hans brudrov. Han innrømmer skyld, men vrir seg unna på en hard måte. Mor Åse er alvorlig og ber ham om å hente Luthers lille katekisme, men han velger i stedet å konstruere en drømmende reise (Benneche, 2019, 40:14-40:45). Han velger løgn fremfor sannhet, og man kan kanskje hevde at han sløser bort sin siste sjanse til å kjenne på de menneskelige følelsene i seg selv? Skyld, sorg, gråt og anger er universelle følelser som gjør at vi som mennesker kan knytte oss til andre mennesker. Peer avviser disse følelsene, og kanskje er det nettopp dette som er drivkraften bak hans flyktende karakter? Det er interessant å drøfte hvorvidt man kan være

seg selv hvis man ikke evner å være i kontakt med sine egne følelser. Peer mener at han er seg selv, men han mangler selvinnsikt og mot til å erkjenne sine handlinger.

«En kjender sig altid i Slægt med Peer Gynt», heter det hos Ibsen (1993 [1867], s. 149). For meg understreker dette slektskapet det menneskelige ved Peer – gjennomsnittsmennesket som lyver. Balansegangen mellom å «være seg selv» og å «være seg selv nok» mestrer han imidlertid ikke, og dette gjør ham til en karakter som ikke finner noen retning i livet. Mor Åse har forsøkt å lede ham inn på den rette vei, men når hun forlater ham, har han ingen til å holde ham i tøylene. Dermed flykter han ut i verden, hvor han dikter opp livskall som det ikke finnes grunnlag for i hans faktiske virkelighet.

6 Diskusjon

Problemstillingen og funnene i analysene av «bukkerittet» og «mor Åses død» danner strukturen for dette kapitlet. Diskusjonen søker å besvare følgende problemstilling: «Hvordan kan en tematisk tilnærming til Peer Gynt, i lys av Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse, skape rom for dybdelæring og styrke elevers literacy?». Jeg vil starte med å diskutere de aktuelle scenene fra *Peer Gynt* i lys av Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse, før jeg videre drøfter hvordan disse tekstene kan brukes for å fremme dybdelæring i litteraturundervisningen.

6.1 Diskusjon i lys av Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse

I de to foregående delkapitlene har jeg analysert og tolket «bukkerittet» og «mor Åses død» med *løgn og sannhet* som tematisk inngang. Nå vil jeg se disse analysene og tolkningene i lys av Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse. Det er Sheridan Blaus fremstilling av skjønnlitterær kompetanse som har den mest sentrale plassen i denne diskusjonen, men for å utdype og nyansere Blaus synspunkt, anvender jeg også andre teoretikere som samtalepartnere. Blaus modell for litterær kompetanse, som inkluderer de tre bestanddelene tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy, bygger på et premiss om at skjønnlitteraturen reiser autentiske problem, der elevene må evne å ha en vedvarende konsentrasjon, tolerere usikkerhet og takle eventuelle uenigheter innad i tolkningsfellesskapet. «Problemene» jeg undersøker i «bukkerittet» og «mor Åses død» spinner i hovedsak rundt Peer som dikter og løgner. Dette medfører at jeg muligens diskuterer løgn mer enn sannhet, men når man først skal diskutere løgn, kommer man ikke utenom sannheten, som er dens rake motsetning. Selv om det er dette spesifikke temaet jeg har undersøkt i denne sammenhengen, er det viktig å poengtere at man i andre lesninger kan fokusere på helt andre sider og temaer ved de to tekstene.

Tolkning starter alltid med en form for forvirring. Ifølge Blau (2003) er dette nødvendig, og det er en viktig del av elevens vei mot å bli en autonom fortolker. Med forvirring som utgangspunkt, må man starte med å lete etter bevis i teksten. I analysene av «bukkerittet» og «mor Åses død» pekte jeg på ulike bevis som taler til fordel for at Peer er en dikter, og ikke

bare en løgner. Jeg belyste for eksempel Peers oppvekst, som var preget av historiefortelling, samt hans positive selvilde. Videre viste jeg hvordan man gjennom lesing, tolking og vurdering kan finne frem til disse bevisene, slik at de på en logisk måte kan knyttes til teksten. Når tolkningen og dens argumenter og resonnementer underbygges av bevis funnet i teksten eller i tekstens kontekst, styrkes elevenes tekstuelle literacy, fordi man gjør noe aktivt for å skape en forståelse. Tekstuell literacy handler om å vite hvordan man går frem for å forstå og skape mening i møte med en skjønnlitterær tekst. Dette kan en tematisk inngang bidra til, fordi en spesifikk tilnærming konkretiserer hva man skal studere i teksten. Dette innebærer imidlertid ikke at man *kun* skal konsentrere seg om temaet, slik mine analyser til en viss grad gjør, men snarere at temaet kan fungere som en inngang og døråpner til teksten. Hvis man skal utvikle evnen til å lese, analysere, fortolke og vurdere litterære tekster, er det fruktbart å forholde seg aktivt til det man skal studere. Dessuten inkluderer tekstuell literacy også tekstintern lesning, hvilket innebærer at man blant annet vil forsøke å komme frem til en felles forståelse av teksten. Da fungerer læreren mer som en veileder og rettleder enn en objektiv formidler, noe som støtter opp om et sosiokulturelt perspektiv på læringen. Spørsmål som: «Hvordan fremstilles Peer?» og «Hva er det som taler for at han lyver?», styrker en tekstintern tilnærming. Dette bidrar til å fremme elevenes tekstuelle literacy, fordi det øver opp evnen til oppmerksom lesing, samtidig som det fremmer et litterært fagspråk. Når det er sagt, kan det være en fare for at man blir for opphengt i detaljer, hvilket kan gjøre at man mister en helhetlig opplevelse av teksten. Dette kan være til hinder for elevenes leseglede.

Blaus tekstuelle literacy involverer også kritisk tenkning og det han betegner som «reading the world». I møter med litteratur, vil vår tekstuelle literacy få oss til å stille spørsmål som: «Hva står det?», «Hva betyr det?» og «Hva har dette å si?» (2003, s. 204). Denne formen for literacy har flere fellestrekk med det Blikstad-Balas (2016) og Veum og Skovholt (2020) betegner som *kritisk literacy*. Den australske literacy-forskeren Allan Luke definerer begrepet på følgende måte:

The term critical literacy refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life (sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Denne definisjonen ser på kritisk literacy som en kompetanse der man har innsikt i hvordan tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder. Å lese kritisk handler i stor grad om å kunne

avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle forestillingene (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Ifølge Blau (2003) er dette overførbart til det virkelige liv. De samme spørsmålene man stiller i møte med en tekst, kan man stille i andre situasjoner, selv om de kanskje er noe omformulert. Skal man for eksempel tyde resultater fra et vitenskapelig eksperiment, arrangere et kulturarrangement eller utvikle en internettside, kan man stille spørsmål som: «Hvilke fakta har vi?», «Hvilke slutninger kan vi trekke?» og «Hvordan kan vi bruke dette?». Den kritiske tenkningen man gjennom lesning og fortolkning av litteratur blir oppøvd til, er med andre ord relevant for deltakelse i så og si alle akademiske disipliner og yrker. Videre bygger tekstuell literacy også på ideen om at verden er en vanskelig tekst som vi hele tiden leser (Blau, 2003, s. 205). Dermed er ikke den kritiske tenkningen kun verdifull for yrkesdeltakelse, men også for deltakelse i det sivile liv. Sett fra en norsklærers ståsted, er metaforen om at verden er en tekst interessant, fordi den forklarer betydningen av litterære møter. Hvis verden er en vanskelig tekst som man skal forsøke å lese og forstå, er ikke arbeidet med et litterært verk kun av betydning «her og nå», men for enhver tekst⁷ man møter i livet. I forbindelse med dette, er det vanskelig for meg å unngå å trekke paralleller til Hellesnes' kritiske dannelsesperspektiv. I artikkelen «På veg mot ein tilstand utan danning?» fra 1999 utvider han dannelsesbegrepet, ved å markere et skille mellom danning og tilpasning:

Tilpassinga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei til ei kvad tid eksisterer og arbeider innanfor.

Danninga inneber derimot ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene og føresetnadene deira; den utviklar dømmekrafta, fornufta og den individuelle autonomien (s. 25).

Fra Hellesnes' betraktninger kan man trekke paralleller til Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse. For å bli en autonom fortolker, kreves det at man våger å bryte med de etablerte forestillingene og konvensjonene. Man må våge å stille spørsmål og markere egne standpunkt. Først da kan man bryte ut av tilpasningen og oppleve utvikling. Dette kan den litterære samtalen i klasserommet bidra til. I elevenes første møte med «bukkerittet» og «mor Åses død» er det rimelig å anta at mange vil oppleve usikkerhet, men gjennom nærlesing, gjenlesning, utforskning av problemstillinger og tematiske innganger til teksten, kan man gradvis oppnå en forståelse. Til tross for at denne forståelsen kanskje innebærer

⁷ Her snakker jeg om tekst i en utvidet betydning, der tekst, uavhengig av modalitet, representerer en sosial handling og er tilstede i enhver form for kommunikasjon (Kress, 2003, s. 47).

forsoning med at man forstår lite, er det allikevel en form for forståelse. Samtidig er det verdt å nevne at litteraturundervisningen ikke er den eneste arenaen der barn og unge kan utvikle sin kritiske sans. Omgivelsene, enten det er skolen eller hjemmet, spiller en rolle. Når det er sagt, er det rimelig å hevde at norskfaget gjennom litterære samtaler har en særegen anledning til å fremme analytiske, fortolkende og kritiske ferdigheter.

Elever kan lett bli forvirret i møte med *Peer Gynt*. Språket er vanskelig og kan oppleves som ugjennomtrengelig. Det å skape minst mulig forvirring i møte med en tekst er ikke nødvendigvis et mål i seg selv, da et viktig aspekt ved skjønnlitterær kompetanse er å akseptere å leve med en midlertidig forvirring. Evner man ikke dette, har man en manglende performativ literacy. Skal man utvikle denne ferdigheten, er det viktig at man utfordres til å lese vanskelige tekster, slik som *Peer Gynt*. Blau (2003) mener at det er viktig å arbeide med tekster som er utfordrende å lese og vanskelige å forstå, da det er disse tekstene som genererer et autentisk tolkningsarbeid (s. 22). Dette danner grunnlag for tvil, og for Blau har dette en verdi. Han refererer til John Dewey, når han sier følgende:

(...) confusion is the generative force or motive for the intellectual work that constitutes interpretation. In *How We Think* (1910), his classic study of the mental operations that define intellectual work in all academic and artistic disciplines, Dewey notes that the process of thinking that he identifies with authentic reflection and interpretation begins with the recognition of a problem or question that for the thinker constitutes a state of intellectual disequilibrium of confusion (Blau, 2003, s. 22).

For Blau er altså forvirring en slags «kraft» som driver tolkningsarbeidet fremover. Det skapes en intellektuell «ubalanse», hvilket utløser en iver etter å finne svar. I skolesammenheng, ligger det en utfordring i at ikke alle elever har en iboende lyst til å søke etter mening og svar i tekster som utfordrer dem. Her spiller læreren en nøkkelrolle som motivator, veileder og tilrettelegger. Blau (2003, s. 211) skiller mellom syv ulike dimensjoner innenfor performativ literacy:

1. Vedvarende kapasitet
2. Fokuseret oppmerksomhet
3. Vilje til å utsette konklusjoner
4. Villighet til å ta risiko

5. Toleranse for feil, toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet
6. Intellektuell sjenerøsitet og fallibilisme
7. Metakognitiv bevissthet

En leser som mestrer disse syv dimensjonene, vil ideelt sett kunne møte tekster med en forståelse for at han eller hun muligens ikke vil begripe alt, men at denne usikkerheten og tvetydigheten kan skape et godt utgangspunkt for å gradvis utvikle en forståelse. Dessuten har leseren en metakognitiv forståelse for de strategiene han eller hun tar i bruk i tolkningsarbeidet. Videre har leseren en vilje til å komme med tolkningsforslag og dele en gryende forståelse av tekstens innhold, samtidig som han eller hun aksepterer at dette innebærer en risiko for å gjøre feil og at man kan bli møtt med motargumenter. Disse dimensjonene understreker hvorfor jeg mener at Blau tilfører noe positivt til litteraturdidaktikken. Slik jeg ser det, skaper hans perspektiver en form for balanse mellom teksten og leseren. I et tematisk arbeid vil mening skapes i møtet mellom disse to (Sæther & Melvold, 2020, s. 19), fordi det legges vekt på den individuelle leserens erfaringer. Betraktes teksten som utilgjengelig, kan dette imidlertid være vanskelig. Hvis læreren i tillegg sitter på en «tolkningsfasit», oppleves teksten som enda mer meningsløs og uforståelig. Blaus perspektiver kan bidra til å skape en balanse i dette, der terskelen senkes og eleven motiveres til å bidra inn i klasserommets litterære fellesskap.

Refleksjoner rundt tvetydige spørsmål kan danne utgangspunkt for interessante samtaler i klasserommet og bidra til å «koble elevene på» og aktivisere dem. Elevene må *lære* å samtale om tekst. Å samtale om «bukkerittet» og «mor Åses død» i plenum, kan skape innsikt i og utfordre ulike lesemåter. Her tematiseres blant annet løgn og sannhet, foreldreskap, drømmeri og utenforskap. Tekstene vil oppleves på forskjellige måter, og dette må utnyttes, slik at elevene får erfare at det er takhøyde for å ha ulike meninger og synspunkt. Dette er sentrale aspekt ved Blaus performative literacy. Spørsmål om hvorvidt Peer er en løgner eller en dikter, kan besvares på ulike måter. Det finnes argumenter for å hevde at han er begge deler, og det finnes bevis i teksten som kan underbygge ulike påstander. Slik kan det litterære klasserommet bli en slags debattarena, der elevene diskuterer ulike syn og kommer frem til en dypere forståelse sammen. En slik forståelse innebærer ikke nødvendigvis at man kommer frem til en enighet. Tolkningene vil antakelig sprike, men det var også Ibsens mål da han skrev *Peer Gynt* i 1867. Til tross for eventuell uenighet, skaper litterære diskusjoner også

grobunn for Blaus tekstuelle literacy, der et av målene er å tolke og forstå en tekst gjennom en gyldig bevisføring.

Det er essensielt at elevene bidrar med sine meninger og synspunkt, men det er ikke gitt at de gjør det. En litteraturundervisning som omfavner meningsforskjeller og usikkerhet kan skape den nødvendige takhøyden. Slik kan *Peer Gynt* og andre klassiske tekster oppleves som viktige for elevene. Da er det ikke lenger et asymmetrisk forhold mellom teksten og leseren, der teksten har makt over eleven. Dermed ligger det til rette for at eleven kan utvikle kompetanse og dannes, fremfor å tilpasses. Usikkerhet og åpne problemstillinger gir spillerom for å øke elevenes performative literacy. I «bukkerittet» endrer mor Åse til stadighet sin holdning til sønnen. I det ene øyeblikket er hun svært sint på ham, mens hun i det neste snakker til ham på en kjærlig måte. Kan man konkludere med hva hun tenker om sønnen sin? Nei, «bukkerittet» gir ikke et entydig svar på dette spørsmålet. Det kan i høyeste grad diskuteres, men man må vente med å konkludere. Dette gir grobunn for skjønnlitterær kompetanse. Selv om elevenes informasjonskunnskap er begrenset, kan dette åpne opp for at de liker teksten og drives fremover i lesingen – også når de må takle usikkerhet. Overføringsverdi og nysgjerrighet kompensere for den manglende kompetansen. Dette styrker Blaus performative literacy og er et eksempel på hvordan skjønnlitteraturen kan legitimeres både som underholdningsmedium og pedagogisk ressurs.

Blau fremhever betydningen av å kjenne til visse intertekstuelle referanser for å treffe en spesiell tolkning. Når det er sagt, vil selv lærere ofte binde seg til tilfeldige bruddstykker av intertekstuell kunnskap for å skape mening i en kanonisert tekst. For Blau er det derfor viktig at lærere ikke sammenligner seg med elevene i tolkningsarbeidet og ser seg selv som suverene (Blau, 2003, s. 207). Sett fra et pedagogisk ståsted, er dette viktig, da det senker terskelen for elevenes deltakelse i litteraturundervisningen. Følgelig kan det motsatte forekomme, dersom forholdet mellom lærer og elev er *for* asymmetrisk. Blau (2003) peker på at dette er realiteten i mange klasserom og kaller det «pseudoliteracy» eller «counterliteracy». Han forklarer denne kompetansen slik:

the kind of literacy that students acquire when they depend on authoritative sources for their readings of difficult texts or when they have been convinced by their instructional experience not that they are capable of making sense of texts that at first seem unintelligible, but that any encounter they have with such a text is evidence that they are insufficient readers (s. 210).

Blau (2003) understreker at en slik tenkning om elever «deaktiverer» deres kunnskap. Performativ literacy er det motsatte og kan karakteriseres som en *korrigerende* eller *muliggjørende* form for kunnskap. Her får elevene mulighet til å prestere som autonome lesere av vanskelige tekster. Det som kjennetegner disse leserne, er blant annet at de har en høyere grad av toleranse for å begå feil (s. 210).

Som vi har sett, dannet folkediktningen et bakteppe for tilblivelsen av *Peer Gynt*, og følgelig har verket klare folkloristiske trekk. «Bukkerittet» maler et naturskjønt bilde og er inspirert av Asbjørnsens sagn om Gudbrand Glesnes ritt på reinsdyrbukken, mens «mor Åses død» tar oss med inn i Peers eventyr til sin mor (Alnæs, 2003). Ved å være bevisst på dette, kan man tilegne seg en dypere forståelse av teksten og innholdet i denne. Dette er en viktig side ved Blaus intertekstuelle literacy. Den intertekstuelle mosaikken i *Peer Gynt* bør ikke ignoreres, fordi den hjelper oss til å fornemme ironien, det etiske alvoret og tekstens totale bilde. De intertekstuelle referansene til folkediktningen i «bukkerittet» og «mor Åses død» kan styrke synet på *Peer Gynt* som en nasjonalskatt, hvilket kan bidra til å skape interesse for verket og gjøre den mer slagkraftig i klasserommet. Samtidig er det vanskelig å identifisere intertekstualiteten ved første øyekast. Når det er sagt, vil man gradvis kunne oppdage den, gjennom å lese diktet flere ganger. Dette åpner opp for en grundig undersøkelse av teksten, noe som for Blau er sentralt for utviklingen av skjønnlitterær kompetanse. Samtidig er det viktig for samtale i det litterære praksisfellesskapet. Man kan kritisere Blaus modell for å ikke ta hensyn til *transfer*. Dette er et begrep som innebærer evnen til overføring fra en kontekst til en annen kontekst (Pellegrino & Hilton, 2012). Samtidig er det grunnlag for å hevde at denne dimensjonen er immanent i Blaus intertekstuelle og performative literacy, fordi elevene får erfare hvordan de kan bruke kunnskapene og erfaringene sine når de samtaler om *Peer Gynt*. Dette er viktig for utviklingen av deres skjønnlitterære kompetanse, samt en nøkkel til dybdelæring.

De to scenene jeg har valgt meg ut er relativt korte. Dette åpner opp for at man kan lese dem gjentatte ganger. En slik repetert lesning fungerer som en trening i aspekter ved Blaus performative literacy, slik som vedvarende oppmerksomhet rundt teksten og tålmodighet. En virkning av dette, er blant annet økt forståelse av selve teksten. «Bukkerittet» er et relativt kort utdrag, hvilket senker elevenes terskel for å lese teksten flere ganger. Gjennom flere lesninger, kan man rette oppmerksomheten mot detaljer i teksten, hvilket muliggjør en

hermeneutisk fortolkningsprosess, der tekstens deler blir undersøkt i lys av hverandre. En slik gjenlesning legger dermed til rette for arbeid med analysebasert tolkning, hvilket er en vesentlig side ved litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 101–103). For å rette søkelyset mot andre aspekter ved performativ literacy, kan man i klasserommet gjøre en slik tolkning prosessbasert. Dette innebærer at man må utsette konklusjoner og tolerere en viss grad av usikkerhet rundt tekstens sannhet. Flere lesninger vil dessuten bidra til at oppmerksomheten over en lengre tid rettes mot selve teksten.

Videre utfordrer gjenlesning elevene til metakognisjon. Et viktig aspekt ved å styrke metakognitive strategier, er at kunnskap knyttet til egen læring kan overføres fra en norskfaglig kontekst til en annen. Dette har betydning for dybdelæringa i skolen, samtidig som det er en sentral dimensjon ved Blaus performative literacy. Han understreker at dette ikke står i et motsetningsforhold til fokusert arbeid med den litterære teksten. Lesere som har erfaring med å monitorere egen lesing, har lavere risiko for å føle seg «beseiret» av vanskelige tekster, fordi de er bevisste på forskjellen mellom ‘å forstå’ og ‘ikke forstå’ (Blau, 2003, s. 214). Ulike typer spørsmål, som de jeg har stilt i analysene av «bukkerittet» og «mor Åses død», kan fungere som en igangsetter i arbeidet med vanskelige tekster i klasserommet. Barn og ungdom er utforskende og nysgjerrige av natur, og det er mye som tyder på at *nysgjerrighet* er avgjørende for om man lar seg fenge av en tekst som yter motstand eller ikke. Som vi har sett, beskriver Blaus performative literacy den enkeltes evne til å møte krevende tekster som autonome og engasjerte lesere. Ved å stille relevante og nysgjerrigskapende spørsmål til *Peer Gynt*, kan man vekke til live en utforskningstrang. Noe av det som er så interessant med verket, er at jo mer kjent du blir med det, jo mer mystisk blir det. Som Peer selv, består den dramatiske teksten av mange lag, og det er vanskelig å identifisere kjernen. Dette er gjeldende for alle typer lesere, og det å slå seg til ro med dette, tyder på en velutviklet skjønnlitterær kompetanse.

Med utgangspunkt i Blaus syn på litteraturundervisning, skal den både fostre litterær kompetanse som sådan og tolkningsautonomi, kritisk tenkning og demokratisk deltakelse i videre forstand (Fodstad & Thomassen, 2020). En varig og fokusert oppmerksomhet rettet mot teksten fører ikke ene og alene til tekstuell literacy, men fremmer også kritisk literacy, fordi man studerer og analyserer hvilke kort man sitter med på hånden, samtidig som man vurderer hvor god denne hånden er. Én eller flere tematiske tilnærminger kan danne en base både for Blaus modell for skjønnlitterær kompetanse og for *kritisk* literacy. Aslaug Veum og

Karianne Skovholt definerer kritisk literacy som noe som gir «elevane høve til å stille spørsmål, analysere, yte motstand og handle» (2020, s. 9). Tar vi Blaus modell i betraktning, ser vi at dette samsvarer med hans literacy-perspektiver. Dette dreier seg ikke bare om at elevene skal øves opp til å stille kritiske spørsmål til avsender og avsenders motiv, men også om å tilegne seg ferdigheter som gjør dem i stand til å forholde seg kritisk til ulike tekster. Jeg er overbevist om at litterær kompetanse, slik Blau fremstiller det, kan legge et godt grunnlag for å forholde seg kritisk til tekst, da høy litterær kompetanse fører til at man som leser opptrer med en viss selvstendighet og selvsikkerhet. Det sistnevnte kommer godt med når man skal forholde seg kritisk til noe. Kjenner du til *Peer Gynt* – slik at du kan samtale om verket på en nyansert måte – gir det deg en viss «pondus». Ikke bare fordi det dramatiske diktet inngår i den litterære kanon og er en av våre fremste litterære skatter, men også fordi det er komplisert og til en viss grad utilgjengelig.

Så hvordan kan elevene arbeide tematisk med «bukkerittet» og «mor Åses død» for å styrke sin literacy? Før arbeidet med de nevnte tekstene, kan elevene lese samtidstekster som tematiserer «løgn og sannhet», samtidig som de reflekterer rundt begrepene. I begynnelsen vil elevenes oppfatninger om løgn og sannhet fungere som en førlesning av scenene i *Peer Gynt*. Dette kan fungere som en inngang til en tekst som for mange oppleves som vanskelig og utilgjengelig. Den tematiske inngangen hjelper elevene til å komme inn i teksten, men derfra må læreren fungere som en veileder og motivator når de skal nærlese, utforske og skape mening i teksten. Evner de dette, har de styrket sin tekstuelle literacy. I det neste steget, kan elevene for eksempel utforske «bukkerittet» og «mor Åses død» i lys av den norske folkediktningen. Slik kan elevene undersøke ulike kontekster som utvider deres forståelse av *Peer Gynt*, hvilket bidrar til å styrke deres intertekstuelle literacy. Dette kan de videre anvende i sine egne kreative og faglige tekstsapinger. Tekstene jeg har analysert og tolket i denne oppgaven er komplekse, og det er sjanser for at elevene får lite utbytte av undervisningen dersom læreren presenterer en ferdig tolkning for dem. Like fullt er det lite hensiktsmessig hvis læreren og et fåtall av elevene analyserer og tolker tekstene på vegne av alle elevene i klassen i plenum. Ved å gi elevene god tid til å utforske tekstene sammen med andre, unngår man denne problemstillingen. Da utfordrer elevene hverandre til å gå dypere inn i materien, og de utvikler evnen til å møte komplekse, flertydige tekster med utholdenhet og et åpent, faglig blikk.

6.2 «Bukkerittet» og «mor Åses død» i et dybdelæringsperspektiv

Nå vil jeg forsøke å svare på hvordan man kan anvende *Peer Gynt* for å fremme dybdelæring. Jeg har tidligere vært inne på at dybdelæring omhandler erfart overføringsverdi. Dette innebærer at elevene evner å anvende kunnskapen og erfaringen de tilegner seg i nye og større sammenhenger, samt på andre fagfelt (Sæther & Melvold, 2020). Det finnes mange argumenter for hvorfor man skal lese skjønnlitteratur. En skjønnlitterær tekst treffer vårt følelsesregister, den hjelper oss til å utvikle ordforrådet, den får oss til å fundere over etiske problemstillinger, den stimulerer fantasien og viser oss at det meste kan betraktes fra forskjellige vinkler. Videre gir den oss muligheten til å sette oss inn i andre menneskers tankesett og følelsesliv, samtidig som den hjelper oss til å forstå oss selv når vi diskuterer den med andre. Disse argumentene viser at det å arbeide med skjønnlitteratur har et solid potensial for dybdelæring, fordi de fremhever skjønnlitteraturen som *mer* enn selve teksten.

I Dag Solstad roman *Genanse og verdighet* fra 1994 vier den aldrende lektoren Elias Rukla en dobbelttime i norsk til Dr. Relling og hans dirrende stemme, når fru Sørby dukker opp hjemme hos familien Ekdal med budskap om at hun skal gifte seg med grosserer Werle (Ibsen, 2005 [1884], s. 77). Poenget med å nevne dette er følgende: Hvis Rukla kan vie en dobbelttime til dette, kan en hvilken som helst lærer vie god tid til arbeid med enkeltscener i *Peer Gynt*. Elias Rukla er riktignok lei av Ibsens dramatiske dikt:

I 25 år hadde han undervist i de samme verk av Ibsen, stort sett, og det kan ikke nektes for at han ofte opplevde det som han sto og gulpet opp det samme, om igjen og om igjen. Første linjene av *Peer Gynt*, med replikkene «Peer, du lyver», «Nei, jeg gjør ei», avskydde han, likeledes «Bukkerittet», noe han imidlertid passet seg vel for å røpe for sine elever (Solstad, 2013 [1994], s. 19-20).

Solstad tegner et bilde av en aldrende norsklektor som ikke formidler litteraturen på en måte som engasjerer elevene. De hører på ham, men han når ikke gjennom til dem. Dag Solstad sa følgende i et intervju med tidsskriftet *Skolefokus* i 1995:

Visst skal de kjede seg! Det skulle bare mangle om de ikke kjedet seg når kulturarven ble gjennomgått. Det hadde ikke vært mye til kulturarv hvis det ypperste vi hadde innen litteratur fullt ut ble forstått og verdsatt av 18 år gamle, umodne mennesker, med banale såpeoperadømmer i hodet. Skal man strebe mot landets høyeste allmennutdannelse, kreves

det blant annet at man setter seg inn i Ibsens diktning, siden Ibsen altså var norsk, *og det skal være kjedelig!* Her har det forresten skjedd en kolossal forflatning. I dag har man ikke engang vett til å skamme seg hvis man ikke forstår seg på Ibsen (Skjønberg, 1995, s. 41–42).

Her taler Solstad til fordel for en undervisning som formidler litteraturen på en objektiv måte. Jeg har ingen ambisjoner om å kritisere Solstad i denne oppgaven, og selv om jeg er uenig i at Ibsen *skal* være kjedelig, synes jeg Solstad i sitt svar til journalisten rører ved noe interessant. For hvis det å lese Ibsen *skal* være kjedelig, hva er da poenget med å lese Ibsen? Ja, elevene skal kjenne til vår felles kulturarv, men lesingen i skolen er viktigere enn som så: Den skal fremme litterær kompetanse, evne til kritisk tenkning, selvets dannelse og livsvarig leseglede. I en objektiv lesning av «bukkerittet» og «mor Åses død», ville læreren kanskje ha nøyen seg med å lese teksten, understreke at Peer lyver og si noe om scenenes tematikk, samtidig som elevene innehar en passiv rolle. Laila Aase (referert i Melleby, 2019) understreker at det er en stor sjanse for at elevene bare lærer *om*, og ikke *av* eller *gjennom* lærestoffet, når det blir undervist i litteraturhistorie og eldre tekster (s. 19). I dag ser det ut til at tekster *brukes*, fremfor at elevene får *oppleve* og lære gjennom tekster (Gabrielsen sitert i Sæther & Melvold, 2020, s. 77). Fagfornyelsen krever at vi tenker nytt rundt denne undervisningen, hvilket også er innlysende når man tar Blaus modell for litterær kompetanse i betraktning og målsetting om dybdelæring.

Elever med svake leseferdigheter kan streve med det Blau omtaler som tekstuell og performativ literacy. Til gjengjeld vil disse elevene kunne ha et fruktbart utbytte av litteraturundervisningen, hvis overføringskompetansen er høy. Overføringskompetanse dreier seg i korte trekk om en evne til å trekke paralleller mellom teksten og egne livserfaringer (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 4). Dialog og diskusjon er viktige momenter for å kunne realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur (Skaug, 2018, s. 95). Vi leser for å skape mening, men skal man skape mening, må man først lære seg å balansere flere ting på en gang. Gode samtaler om tekster handler om å finne en balanse mellom elevenes følelser og en faglig analytisk tilnærming (Kjelen, 2020). For å kunne gå i dybden, er det imidlertid nødvendig at elevene behersker det som ligger på overflaten: et nødvendig språk og en faglig oversikt. Tekstene de leser skal historiseres og kontekstualiseres, samtidig som man ikke glemmer det som ikke så lett lar seg uttrykke med ord. Dette kan være ambivalensen og tvetydigheten i den skjønnlitterære teksten, samt den språklige usikkerheten, tvilen og sårbarheten som den

enkelte kan oppleve i møte med vanskelige tekster (Aase sitert i Sæther & Melvold, 2020, s. 77). Gjennom arbeid med «bukkerittet» og «mor Åses død», kan elevene få mulighet til å utforske disse sidene ved skjønnlitteraturen. Ved å stille spørsmål til teksten, kan man åpne opp for utforskende samtaler, hvilket fører til at man leser for å skape mening, fremfor å ramse opp kjennetegn på sjangre eller litterære perioder. Dette er også i tråd med Sheridan Blaus (2003) perspektiver. Han fremhever hvor viktig det er at elevene skaper mening i de tekstene de leser, og understreker at det er de åpne spørsmålene som på best vis legger til rette for gode samtaler. Flere lærere opplever at den litterære samtalen i klasserommet fort kan bli en samtale mellom læreren og tre til åtte elever (Sæther & Melvold, 2020), og forskning viser at de tre mest aktive elevene i klasserommet står for omtrent halvparten av innspillene (Aukrust, 2003). Utforskende samtaler åpner opp for at alle elevene kan få taletid, da man ikke er opptatt av endelige konklusjoner og fasitsvar, men snarere fokuserer på nysgjerrige spørsmål og å utvikle ulike ideer. Dette kan ende i nye problemstillinger som må utforskes. Samtidig er det ikke alle elever som klarer å forholde seg til at det ikke finnes noe fasitsvar. Dette er en ferdighet som må utvikles, og læreren kan bidra ved å blant annet tydeliggjøre mål for undervisningen og drøfte sammen med elevene hva tvetydighet og usikkerhet innebærer.

I forrige delkapittel pekte jeg på den intertekstuelle mosaikken i *Peer Gynt*. Jeg hevdet at dette aspektet ved verket ikke bør ignoreres og argumenterte for hvordan de intertekstuelle referansene kan styrke elevenes litterære kompetanse. Dette berører et av dybdelæringens grunnleggende prinsipper: overføringsverdi. Har elevene allerede stiftet bekjentskap med folkediktningen, er sannsynligheten stor for at de vil kunne gjenkjenne elementer fra denne tradisjonen i en lesning av *Peer Gynt*. Videre kan bevissthet om verkets kontekst og historisitet skapes gjennom dialog mellom Ibsens tekster og tekster fra vår egen samtid (Rekdal, 2004). Å lese hele verk eller utdrag fra tekster som forholder seg til *Peer Gynt* på et intertekstuell plan, kan både fungere som forarbeid og som aktuell videreføring av arbeidet med det dramatiske verket. Et slikt arbeid understreker hvordan arbeid med ett tema kan skape en rød tråd og fungere som en vei inn i en rekke ulike tekster fra ulike epoker. Tekstenes egenverdi skal fortsatt stå i sentrum, men ett eller flere temaer kan fungere som førlesningsstrategier, for at elevene skal «koble seg på» og oppleve at tekstene har relevans for dem.

En annen måte å fremme dyp forståelse på i et tematisk arbeid med *Peer Gynt*, er å la elevene reflektere over tekstene de leser. Dette kan starte med en besvarelse av generelle spørsmål,

som: «Hva la dere mest merke til da dere leste?» eller «Likte dere teksten?». Dette er åpne spørsmål som inviterer elevene til å utforske, reflektere og undre seg. Videre kan elevene og læreren gå over i en nærlesing, der man forsøker å besvare problemstillinger som: «Hvordan kan denne teksten knyttes til temaet løgn og sannhet?», «Hvilke tanker sitter du igjen med etter å ha lest denne teksten?» og «Hva er ditt inntrykk av Peer?». Slike spørsmål åpner opp for at elevene kan trekke linjer til egne erfaringer og andre tekster. Samtidig kan disse spørsmålene utvikle elevenes metarefleksjon, da elevene i utforskende samtaler får sette ord på hva og hvordan de lærer. Dette øker sjansene for at kunnskapen fester seg, samt at de får en forståelse for hva de kan gjøre annerledes i læringsprosessen (Sæther & Melvold, 2020, s. 96).

Det er ikke slik at man må arbeide grundig med enhver tekst når man skal arbeide tematisk. Noen tekster kan gjerne leses mer overfladisk. Samtidig er det av betydning at krevende tekster, slik som *Peer Gynt*, utforskes grundig. Dette vil styrke en performativ literacy, fordi man øker sjansen for at elevene utvikler en utholdenhet i møte med tekst, samt en aksept for at man ikke nødvendigvis kommer frem til et fasitsvar. Når arbeidet med litteraturen får elevene til å reflektere på en faglig måte, øker sjansene for at de kan overføre erfaringene til andre områder innenfor skole- og yrkesliv (Nyhus & Talsethagen, 2020). Dette betyr ikke at man *ikke* bør lese tekstutdrag. Debatten rundt lesing av tekstutdrag versus hele verk har lett for å bli lite nyansert, og i mine øyne er det lite fruktbart å kun konsentrere seg om én av delene. Gjennom god formidling og påfølgende arbeid med teksten, vil begge deler være formålstjenlig. Hele verk serverer en fullstendig historie med mange delhistorier, mens et utdrag gir én eller flere delhistorier. Begge deler kan by på noe unikt, og begge deler åpner opp for å gå i dybden. Én av fordelene med å lese utdrag som «bukkerittet» og «mor Åses død», er at man kan lese tekstene gjentatte ganger. Gjenlesning er en vesentlig side ved Blaus (2003) syn på hvordan leseren utvikler forståelse for en tekst, og det harmonerer med prinsippene for dybdelæring, da forståelse er nødvendig for å kunne anvende kunnskap i komplekse utfordringer. Samtidig er det en viktig forutsetning at elever ser nytten av å lese et utdrag flere ganger. Ser man ikke verdien av det, kan det oppleves som meningsløst. Dette må en lærer være oppmerksom på, og når man arbeider på en prosessorientert måte, har læreren en nøkkelrolle når det kommer til å veilede elevene i leseprosessen og tekstarbeidet. Man kan se på læreren som en slags prosjektleder som driver arbeidet fremover ved å stille de rette spørsmålene, legge til rette for fruktbare samtaler og utfordre elevenes synspunkt.

Sæther og Melvold (2020) viser til deres erfaring når de sier at «(...) dersom elevene jobber grundig underveis, og blir inkludert i et utforskende samtalefellesskap, er det lite som gir så mye dybde i læringa som nettopp lesing av hele verk» (s. 60). Det er vanskelig å argumentere for at man i skolen skal lese tekstutdrag fremfor hele verk, og det kan kanskje virke motstridende å skulle arbeide med korte utdrag når man ønsker en litteraturundervisning som åpner opp for dybdelæring. Samtidig er det å lese hele verk i klasserommet tidkrevende, og mange lærere kvier seg for å gi klassen i oppgave å lese en hel roman eller et helt skuespill, fordi de må overlate deler av lesingen til elevene på fritiden (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 122-123). Det er lett å se for seg hva dette kan føre til. Enkelte leser for mye og for raskt, noen leser bare litt, mens andre lar være å lese noe som helst. Dermed blir det en skjevhet i klassen, hvilket ikke skaper de beste forutsetningene for dybdelæring og utvikling av litterær kompetanse når de leste tekstene skal bearbeide. Dette understreker en av fordelene med å lese utdrag. Lesing av hele verk kan være svært krevende for elever, og skal man først gjøre dette, krever det god tid. Dette gjør seg kanskje særlig gjeldende i møter med verk av «*Peer Gynt*-kaliber». *Peer Gynt* er så mangfoldig; Peer gjennomgår flere forvandlinger i løpet av dramaet, man finner enkeltscener som i seg selv kan leses som «selvstendige» verk, og det eksisterer et så stort tolkningsmateriale i stykket, at det å gape over hele verket på én og samme tid kan oppleves som en umulig oppgave for utrente lesere. På den annen side, er det den narrative bredden som på mange måter gjør *Peer Gynt* så enestående, og å lese utdrag kan være en måte å forberede seg på å lese hele verket på sikt.

Det er en grunnleggende hermeneutisk betraktning at forforståelsen og kunnskapsnivået til den enkelte leser spiller inn som en kritisk faktor i et fortolkningsarbeid (Furumo, 2018, s. 71). Dette innebærer imidlertid ikke at arbeid med de vesentlige spørsmålene et litterært verk reiser *ikke* har verdi for en utrent leser. En lærer må til en viss grad ta høyde for mangfoldet blant elevene, der noen kanskje anser seg for å være erfarne lesere, mens andre muligens ikke interesserer seg for lesing i det hele tatt. Skal lesingen i klasserommet ha verdi for den enkelte, må tilnærmingene respektere mangfoldet. Vi har sett at «bukkerittet» og «mor Åses død» reiser spørsmål som det ikke finnes entydige svar på, hvilket ikke bare favoriserer de leseglade elevene, men også de som har et anstrengt forhold til lesing. Temainnganger kan senke terskelen, fordi ordene og begrepene elevene bruker når de skal beskrive en tekst blir satt inn i en mer hverdagslig og familiær kontekst. Kanskje kan en revurdering av fagspråket som det forventes at elever skal bruke i sin utøvelse av litterær faglighet skape et mer levende engasjement for arbeid med litteratur, samtidig som det kan bidra til å øke lesegleden? Hvis

svaret på dette er «ja», kan man da si at en teoretiserende litteraturundervisning, der fokuset hviler på sjangertrekk og litterære virkemidler, hindrer utviklingen av elevenes skjønnlitterære kompetanse? Sett i lys av Blaus perspektiver på litterær kompetanse, kan man argumentere for at det å lese tekstutdrag som «bukkerittet» og «mor Åses død» er fruktbart, så lenge undervisningen kretser rundt de problemene som teksten reiser. Elevene må få tid til å drøfte problemstillinger i fellesskap, slik at de sammen kan nærme seg en felles forståelse. Samtalene i klasserommet tvinger elevene til å stoppe opp og reflektere over lesingen og til å møte andre lesninger enn sine egne. Den litterære samtalen skaper en arena der elevene kan presentere sine meninger om teksten, noe som kan danne grunnlag for forhandling og en ny forståelse. Samtidig må læreren skape en takhøyde for usikkerhet og tvetydighet i klasserommet, slik at elevene lærer seg å håndtere usikkerhet. Dette er betydningsfullt, hvis målet er at elevene skal oppleve den klassiske skjønnlitteraturen som interessant og følgelig oppnå dybdelæring.

7 Konkluderende refleksjoner og veien videre

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse hvordan man kan arbeide med en klassisk skjønnlitterær tekst for å fremme dybdelæring i klasserommet og styrke elevenes literacy. I introduksjonskapittelet presenterte jeg en tese om at lesing av skjønnlitterære tekster ikke bare vil påvirke den *skjønnlitterære* kompetansen, men ha betydning for den litterære kompetansen som sådan. Blaus (2003) perspektiver på skjønnlitterær kompetanse inkluderer et syn på overføringskunnskap, der erfaringene som elevene tilegner seg gjennom lesing av litteratur, kan brukes i andre kontekster. Dette kan være når de står overfor andre typer tekster, men også i situasjoner i arbeids- og hverdagslivet. Dette er også en essensiell dimensjon ved dybdelæring. Å utvikle litterær kompetanse krever at man får bred erfaring med ulike teksttyper. Det gjelder ikke bare ulike sjangre, men også eldre tekster og tekster fra andre kulturer (Wicklund, 2018, s. 29). Dagens medievirkelighet styrer i stor grad hva barn og unge leser, hvilket innebærer at den eldre litteraturen blir mindre lest. I skolen kan elevene møte på tekster de ikke ville ha funnet frem til på egen hånd, men dette fordrer en litteraturundervisning som engasjerer dem til å ville utforske disse tekstene.

I skolen ønsker man at elevene skal få møte fortidens tekster på en kvalifisert måte og drøfte, forklare, beundre og eventuelt forkaste dem (Børhaug, Fenner & Aase, 2005). Flere studier tilknyttet skjønnlitteraturen i skolen, peker på at litteraturundervisningen sjeldent har en god faglig forankring⁸. Norsklærere ser ut til å legge stor vekt på elevenes følelser og private opplevelser av litteraturen, mens de i mindre grad legger vekt på å utvikle elevens litterære kompetanse (Kjelen, 2018, s. 19). Penne (2012b) peker på at norske lærere i stor grad baserer litteraturundervisningen på hverdagsteorier, samt at didaktiske begrunnelser for deres undervisning ofte er fraværende. Dette fører til at litteraturundervisningen i klasserommet «mister sin faglige dimensjon og blir til hygge og kos som skal styrke elevenes trivsel og velvære» (s. 248). Penne hevder at elever med svak faglig kompetanse får en mangelfull litteraturundervisning, der elevorienteringen går over i omsorg. Slik mister undervisningen det faglige aspektet, og litteraturen blir plassert i en «kosekontekst». I mine øyne er det bemerkelsesverdig at man skiller mellom skjønnlitteraturen som *enten* kos eller middel til faglig kompetanse. Jeg har i denne oppgaven pekt på at elevenes engasjement og motivasjon i

⁸ Se for eksempel Kjelen, 2013 og 2014; Penne, 2006 og 2012a, samt Rødnes, 2014.

møte med skjønnlitterære tekster er avgjørende for utviklingen av deres litterære kompetanse. Bruken av skjønnlitterære tekster i klasserommet skal kunne begrunnes ut fra et faglig ståsted, men samtidig må det være et mål at elevene skal kunne finne glede i lesingen. Blau (2003) fremhever vedvarende konsentrasjon som en viktig faktor for utvikling av skjønnlitterær kompetanse. Leseglede skaper engasjement, engasjement skaper leseglede, og dette er elementært for å fremme relevans, motivasjon og vedvarende konsentrasjon i arbeidet med vanskelige tekster i klasserommet.

På ungdomstrinnet er et av kompetansemålene i norskfaget at elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både nye og eldre tekster egner seg til arbeid med dette kompetansemålet, og *Peer Gynt* tematiserer en ung manns livssituasjon. Når vi møter Peer for første gang, står han på dørterskelen i barndomshjemmet sitt, og han er klar for å erobre verden. Hvilke valg er det som former et liv, og hva er kjernen i Peers identitetsprosjekt? Dette er eksempler på interessante spørsmål som utfordrer elevene til undring og refleksjon. *Peer Gynt* har alle muligheter til å kunne fenge barn og unge, fordi verket belyser universelle temaer. Denne påstanden underbygges av at det i løpet av vinteren 2021 vil bli lansert et spill med tittelen *Dataspillet Peer Gynt – en reise gjennom livet* (Aschehoug, 2021). Dette bidrar til å gjøre kulturarven for barn og unge mer tilgjengelig. Tanken om allmenndannelse er fortsatt relevant for norskfaget, og det at elevene skal kjenne til vår felles kulturarv, er fortsatt et sterkt argument for at lærere skal velge klassisk skjønnlitteratur i norskundervisningen. Samtidig er det viktig at elevene utvikler litterær kompetanse når de møter tekster i norskfaget. Dette kan skapes gjennom en litteraturundervisning som vektlegger problemløsning, litterære samtaler og erfart overføringsverdi.

Peer Gynt har vært gjenstand for analyse og fortolkning utallige ganger. Det som er nytt ved min lesning, er at jeg studerer et spesifikt tema i teksten og kobler det opp mot de didaktiske «buzz-ordene» *literacy* og *dybdelæring*. Gjennom arbeid med temaer som oppleves som viktige og relevante, motiveres elevene til å gå i dybden når de utforsker eldre og nye tekster. «Lesing» er et vidt begrep, og vi trenger å forankre det som skjer i klasserommet i en helhetlig teori om lesing og utvikling av litterær kompetanse. I mine øyne tilfører Blaus perspektiver noe konstruktivt til synet på lesing, da han kombinerer et syn som understreker verdien av erfaring og ansvar for egen lesing med et sosiokulturelt syn på utvikling av leseferdigheter. Denne oppgaven fremhever betydningen av å betrakte lesing som et møte

mellom leseren og teksten, fremfor å bare konsentrere seg om tekstenes sjangertrekk og virkemidler. Jeg er av den oppfatning at dette kan bidra til at elevene ikke bare ser de skjønnlitterære tekstene som noe man må gjennomgå i norskfaget, men også ser dem som en kilde til livslang læring. Mitt håp er at denne oppgaven kan gi et konstruktivt innblikk i hvordan man kan realisere dette. Jeg ønsker et norskfag som også i fremtiden vier tid til lesing av klassisk skjønnlitteratur, da jeg mener at disse tekstene har et potensial for å fremme blant annet literacy og dybdelæring. I kjølvannet av min drøfting, etterlyser jeg forskning som kan fortelle oss hvordan elever eksplisitt utvikler skjønnlitterær kompetanse i møte med klassiske verk, samt hvilke metoder og tilnærminger man kan ta i bruk for å engasjere dem i deres arbeid. Dette kan skape et norskfag der skjønnlitteratur og sakprosa utfyller hverandre i realiseringen av elevenes litterære kompetanse.

Litteraturliste

- Aa, L. I. & Neteland, R. (Red.). (2020). *Master i norsk: metodeboka 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aalen, M. (2014). Tears, remorse and reparation in Henrik Ibsen's *Peer Gynt*: A reading inspired by Melanie Klein. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 37(2), 113–124. <https://doi.org/10.1080/01062301.2014.962323>
- Aalen, M. & Zachrisson, A. (2019). Peer Gynt and Freud's the Uncanny. *Ibsen Studies*, 18(2), 169-193. <https://doi.org/10.1080/15021866.2018.1550877>
- Aamotsbakken, B. (2018). Kanon – hvorfor og hvordan? I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 75–88). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Aaraas, H. (1995). *Peer Gynt: En drøm om en drømmer og hans drøm*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aarseth, A. (1993). Forklaringer og kommentarer til teksten. I *Peer Gynt. Et dramatisk dikt. Kommentirutgave ved Asbjørn Aarseth*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarseth, A. (2007). *Innledning til Peer Gynt*. Henrik Ibsens skrifter. Hentet fra https://www.ibsen.uio.no/DRINNL_PG%7Cintro_background.xhtml
- Alighieri, D. (2018). *Inferno*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Alnæs, N. S. (2003). *Varulv om natten: folketro og folkediktning hos Ibsen*. Oslo: Gyldendal.
- Andersen, M. M. (1998). *Ibsenhåndboken* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Appleyard, J. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527609>
- Aschehoug. (2021, 30. april). Peer Gynt som dataspill. Hentet fra <https://aunivers.lokus.no/marked/videregaaende/aktuelt/peer-gynt-som-dataspill>
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom: En studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77–110). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo / Norges forskningsråd.

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen: Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 250–274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Benneche, N. (Programleder). (2019, 19. april). *Hemmeligheten bak Peer Gynt* [TV-program]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/peer-gynt-kveld/sesong/1/episode/2/avspiller>
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bjerke, A. (2000). *Versekunsten: rytme og rim* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2017, 16. mars). Hva skjer med en tekst når den kommer inn i klasserommet? Hentet fra <https://ublogg.no/hva-skjer-med-en-tekst-naar-den-kommer-inn-i-klasserommet/>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (Red.). (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Brynhildsvoll, K. (2018). *Peer Gynt – en pikaresk tekst? Motivanalytiske streiftog gjennom en noksagts livsførsel. Studia Scandinavica*, 2(22), 78–101.
<https://doi.org/10.26881/ss.2018.22.05>
- Børhaug, K., Fenner, A–B. & Aase, L. (Red.). (2005). *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsk læreren*, 2(19). Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/i-blindsonen?rq=blindsonen>
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics* (2. utg.). London, New York: Routledge.
- Eco, U. (1981). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. London: Hutchinson.
- Fodstad, L. A. (2018). Marte Blikstad-Balas: *Literacy i skolen* [Bokanmeldelse av *Literacy i skolen*, av Marte Blikstad-Balas]. *Edda*, 105(2), 162–166.
<https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2018-02-06>
- Fodstad, L. A. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående

- opplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 5, 22 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6149>
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*, 4(19), 20 sider. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Fodstad, L. A. & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86–106.
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Furumo, M. (2018). *Med Peer Gynt på vandring i litteraturredaktikkens periferi: En diskursiv filosofisk undersøkelse av skjønnlitteraturens legitimitet i vår tids norskfag* (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2642648>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? ? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.
<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Milton Park, Abingdon: Routledge.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvgisen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school. Appraisal and intervention. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging Adolescents in Reading* (s. 1–16). Newbury Park: Corwin Press.
- Haakonsen, D. (1967). *Henrik Ibsens «Peer Gynt»*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger: Litteraturen og nasjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hageberg, O. (1967). *Omkring «Peer Gynt»: Vårt nasjonaldrama i den litterære debatt og kritikk gjennom 100 år*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagen, E. B. (2012). *Kampen om litteraturen: Hovedlinjer i norsk litteraturforskning og -kritikk 1920–2011*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harstad, O. & Jølle, L. (2018). Om tolkning i norskfagets litteraturarbeid – fire innfallsvinkler til «Ringene» av Knut Hamsun. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5–10: Litteraturboka* (s. 32–46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugan, J. (1977). *Henrik Ibsens metode: Den indre utvikling gjennom Ibsens dramatikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helland, F. & Wærp, L. P. (2005). *Å lese drama: Innføring i teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan daning? I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 23–31). Oslo: Sypress forlag.
- Hennig, Å. (2011). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Ibsen, H. (1867a). *Brev til: FREDERIK HEGEL* (Publikasjonsnummer: B18670105FH). Henrik Ibsens Skrifter (HIS). Hentet fra https://www.ibsen.uio.no/BREV_1844-1871ht%7CB18670105FH.xhtml
- Ibsen, H. (1867b). *Brev til: FREDERIK HEGEL* (Publikasjonsnummer: B18671123FH). Henrik Ibsens Skrifter (HIS). Hentet fra https://www.ibsen.uio.no/BREV_1844-1871ht%7CB18671123FH.xhtml
- Ibsen, H. (1868). *Brev til: FREDERIK HEGEL* (Publikasjonsnummer: B18680224FH). Henrik Ibsens Skrifter (HIS). Hentet fra https://www.ibsen.uio.no/BREV_1844-1871ht%7CB18680224FH.xhtml
- Ibsen, H. (1993 [1867]). *Peer Gynt. Et dramatisk dikt. Kommentarutgave ved Asbjørn Aarseth*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ibsen, H. (2000 [1884]). *Vildanden* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (1976). *Litteraturkritiske problem: teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (2001). *Sju artiklar om litteraturvitskap – i går, i dag og (kanskje) i morgon*. Oslo: Gyldendal.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Danning, kanon og kompetanse* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren* 38(2), 56–66.

- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærar. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17–38). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2020). Kjensler og litterær kompetanse. *Norsklæreren*, 44(1), 39–49.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Gyldendal.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Larsen, T. J. (2006). *Peer Gynt-koden*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lind, A., Nergård, M. E. & Svenkerud, A. (2019). Lærerstudenters arbeid med skjønnlitteratur i praksisskolene: En studie av fem praksisgruppers adaptasjon av en klassiker. I K. E. Thorsen & S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger* (s. 114–130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melleby, M. (2019). *Hva betyr kategorial, kritisk og teknokulturell dannning for forståelsen av skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget?* (Bacheloroppgave). Høgskolen i Østfold, Halden.
- Moi, T. (2003). Menns titaniske streben etter transcendens. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 01/2003, 67–77. Hentet fra <https://ezproxy.hiof.no:2219/nlvt/2003/01/bokanmeldelse>
- Nerland, M. B. S. & Vika, J. (2019). *Litteraturlaboratorium – en praksis for muntlighet og dybdelæring i norskfaget?* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2629242>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i*

- et identitetsperspektiv, i et likhets– og ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S. (2012a). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 290–310). Oslo: Novus forlag.
- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus forlag.
- Penne, S. (2012c). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Popper, K. (1999). *All Life is Problem Solving*. London, New York: Routledge.
- Rees, E. (2014). *Ibsen's Peer Gynt ant the Production of Meaning*. Acta Ibseniana: Senter for Ibsen-studier, UiO.
- Regjeringen. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Rekdal, A. M. (2004). *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blikk på Ibsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røilid, M. (2019). *Tekst i kontekst? En studie av elevstyrte samtaler om norskfagets eldre tekster* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610088?locale-attribute=no>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

- Skarøhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring. En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære tekster og hele verk på Vg3* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64282>
- Skjønberg, H. (1995). Elevene SKAL kjede seg! *Skolefokus*, 1995, s. 40–42.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Solstad, D. (2013 [1994]). *Genanse og verdighet*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *TijdSchrift voor Skandinavistiek*, 30(1), 167–191.
- Straume, I (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 45–58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svartaas, G. (2018). Drama – litterær tekst, framføring og arbeidsmåte. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5–10: Litteraturboka* (s. 104–123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, V. (2019). Tematisk framfor kulturhistorisk tilnærming. *Norsklæreren*, (1).
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget: ei verktøykasse for klasserommet*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2630411>
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123–143). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. M. (2016). *Litteraturlaboratoriet i praksis: En undersøkelse av hvordan man kan legge til rette for en litteraturredaktisk praksis i norskfaget som fremmer skjønnlitterær kompetanse* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/227476/browse?type=author&value=Thomassen%2C+Maja+Myhre>

- Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (Red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O., *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 74–100). Härnösand: Mitthögskolan.
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket, 2.2: kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturdydaktikk. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5–10: Litteraturboka* (s. 21–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wyller, E. A. (1953). Peer Gynt-skikkelsens dramatiske enhet. *Edda*, 40(1), 93-109. Hentet fra <https://www.nb.no/items/54f8ebc8ecc0592bc22900d589cade84?page=109&searchText=>
- Wyller, E. A. (1999). *Et enhetssyn på Ibsen: Fra Brand til Når vi døde vågner*. Oslo: Spartacus Forlag og Andresen & Butenschøn.

Vedlegg 1:

Masterarbeidets relevans for virket som lærer

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et norskfaglig emne som i særlig grad interesserer meg. Problemstillingen og den metodiske tilnærmingen har ført til at jeg har måttet gjøre et dypdykk i ulike teoretiske perspektiver, hvilket har hjulpet meg til å få en nyansert oversikt over hva som kjennetegner litterær kompetanse, samt hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur i et fagfornyhet klasserom. Samtidig har jeg gjennom arbeidet fått muligheten til å lese *Peer Gynt* med «andre briller», og slik sett har jeg utvidet min horisont.

Under norskfagets relevans og sentrale verdier i fagfornyelsen, står det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen». Videre innebærer kjerneelementet *tekst i kontekst* blant annet at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Studier jeg har pekt på i denne oppgaven (for eksempel Gabrielsen et al., 2019) tyder på at litteraturundervisningen i den norske skolen fortsatt preges av et ensidig fokus på sjangerkjennetegn og virkemidler. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å forene det gamle, representert ved *Peer Gynt*, og det nye, ved å vise hvordan Ibsens tekst kan brukes for å skape relevans i litteraturundervisningen og utvikle elevenes litterære kompetanse. Skjønnlitteratur lærer oss hva og hvordan vi skal føle, den reiser tvetydige problemstillinger og er sentral i dannelsen av verdensborgeren. Dette er viktige perspektiver jeg vil ta med meg i fremtidig undervisning, og jeg er overbevist om at én av nøklene ligger i *problemløsning*. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har Blau (2003) vist meg hvordan problemer kan fungere som «motor» i litteraturundervisningen – en drivkraft som drar elevene fremover i søken etter forståelse og svar. Disse momentene har overføringsverdi til mitt virke i skolen, og jeg har stor tro på at jeg kan dra nytte av arbeidet med denne oppgaven når jeg i min fremtidige lærergjerning skal legge til rette for at elevene skal utvikle litterær kompetanse.