

Helt eller antihelt?

En empirisk resepsjonsanalyse av elevers møte med
doktor Stockmann

NOLISP350



Sonja Bjørbak Wimpelmann
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen

Mai 2014

Forord

ENDELIG er dagen her, da jeg kan velte meg i selvtilfredshet og stolthet og sentimentalitet. Masteroppgaven er ferdig, så jeg ser overhodet ingen grunn til å spare på kruttet. Mange har vært flotte støttespillere på den lange veien fram, noen fortjener en ekstra takk:

Elever (og foresatte) som lot meg bruke tekstene deres: Kjære dere, takk for tilliten, takk for at dere gjorde dette mulig.

Heming, min veileder: Takk for at du hele veien har trodd på meg, og på prosjektet mitt, til og med når min egen tro har vært mikroskopisk. Takk for din uendelige tålmodighet med alle mine stressede (paniske) og masete e-poster, takk for all din konstruktive kritikk, og dine gode innspill. Du er en ... helt (!).

Mamma og pappa: Ord blir fattige når det gjelder å takke dere. Men takk! TAKK!

Nora og Marie: Kjære vakre døtre, dere er de vidunderligste. Takk for at dere har krevd at jeg har tatt fri fra masterbobla innimellom.

Lise Marthe: Takk for vennskapet ditt. Takk for at du alltid er den du er. Carrie Bradshaw ville ha vært beæret over å ha deg med i kvartetten på Manhattan.

Tante Ragnhild: Tusen takk for førsteutgavene. Det er en av de aller beste julegavene jeg noen gang har fått.

Min nåværende arbeidsgiver og rektor Gry: Som innvilget meg et stipend til å fullføre prosjektet, og Gry, som tipset meg om ordningen. Tusen, tusen takk!

Henrik Ibsen: Takk for at du *alltid* sprenger min horisont, takk for at du *aldri* vil slutte med det. Du er en skikkelig rocker, gamle mann!

Innhold:

1. Innledning	5
1.1. Innledning.....	5
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.3 Plassering innen didaktisk forskning.....	7
1.3.1 Hva er så en "lesning"?.....	9
1.3.2. Å lese, kontra "en lesning"	10
1.3.3 Elevenes møte med teksten	12
1.3.4. Skrivning i litteraturarbeidet.....	14
Kapittel 2: Norskfaget i skolen.....	17
2.1. Hva skal faget være?	17
2.2 Norsk som danningsfag	18
2.3 Hva skal leses i skolen?	19
Kapittel 3: Metode og empiri	24
3.1. Feltarbeidet: Hvorfor og hvordan?.....	24
3.1.1. Rammer for feltarbeid	24
3.1.2 Skriveprosessen	27
3.1.3 Om helter og antihelter	28
3.2 Kvalitativ metode.....	29
3.2.1 Om valg av metode	29
3.2.2. Måling av resultat	30
3.3. Forskningsobjekt.....	31
3.3.1. Grunnlag og rammer	31
3.3.2. Informanter og representativitet	32
3.3.3. Materialets egnethet.....	33
3.4. Forskningsetikk som bakgrunn for innsamling av tekster	34
3.5. Skriftlig materiale: Skuespillet.....	35
Kapittel 4: Elevtekstene.....	39
4.1. Innledning.....	39
4.1.1. Generelt om tekst 4.....	40
4.1.2. Tomas Stockmann som "ordinær person"	40
4.1.3. Fluktplaner og fravær av løsning.....	42
4.1.4. Elevens metaresepsjon.....	42
4.1.5. Peter som motmakt.....	44
4.1.6. Stockmann som Supermann.....	45
4.1.7. Tomas som katalysatorhelt?.....	47
4.1.8. Oppsummering tekst 4	48
4.2. Elevtekst 5.....	50
4.2.1. Innledning.....	50
4.2.2. Leser eleven Stockmann som helt?.....	50
4.2.3 Grunnlaget for lesningen	51
4.2.4. Stockmann som antihelt.....	53
4.2.5. Helteskikkelser i endring?.....	56
4.2.6. Oppsummering tekst 5	58
4.3. Elevtekst 6.....	59
4.3.1 Innledning.....	59
4.3.2. Eleven som bevisst leser	59

4.3.3. Helten som ofrer seg.....	62
4.3.4. Helt og anti-helt i endring?.....	63
4.3.5. Oppsummering tekst 6	65
4.4. Elevtekst nummer 7	67
4.4.1. Innledning.....	67
4.4.2. Doktoren som mislykkes	67
4.4.3. Peters rolle	68
4.4.4. Overmot eller naivitet?	69
4.4.5. Respons som "bestilt"?.....	72
4.4.6. Oppsummering	74
Kap. 5: Sammenligning av tekstene	76
5.1. Innledning.....	76
5.2. Legerollen	76
5.3. Borgernes resepsjon av Tomas.....	78
5.4. Det klassiske heltebegrepet	79
5.5. Peters rolle.....	81
5.6. Peter som antihelt.....	83
5.6.1. Et begrep i endring.....	83
5.6.2. Antihelter "skal" mislykkes.....	84
5.7. Tomas Stockmann sett i lys av den klassiske tragiske helten.....	85
5.7.1. <i>Tomas`tragiske feilgrep</i>	86
5.7.2. Legeetikk som både hamartia og hybris.....	88
5.8. Elevenes faglighet og kanoniserte lesninger	89
5.8.1. Elevene og resepsjonshistorien	90
Kap. 6: Sammendrag	96
Summary in English	98
Litteraturliste.....	100
Vedlegg.....	104

1. Innledning

1.1. Innledning

Som åtteåring fikk jeg boka *Ronja Røverdatter* av Astrid Lindgren i julepresang. Den ble en fantastisk leseopplevelse. Jeg lå våken og leste den til langt etter leggetid, gang på gang på gang. Historien var stadig like spennende, og lykken var derfor stor da nyheten kom om at boka skulle filmatiseres.

Spent sto jeg i kø for å komme inn på kino og se filmen. Gråtende kom jeg ut et par timer senere. Universet som hadde utspilt seg på kinolerretet var ikke sånn som det ”skulle” være, altså slik jeg hadde sett det for meg når jeg leste om Ronja. For filmens Ronja så ikke ut som *min* Ronja. Villvettene var bare rare, ikke skumle. Filmens Birk hadde krøllete hår, og det stemte ikke. *Alt* var egentlig feil. Da jeg som litteraturstudent 15 år seinere møtte begrepet ”forventningshorisont” satte det barndommens selvsentrerte skuffelse over filmen i et helt nytt lys. At tekster kan tolkes på ulike vis fordi *leserne* har med seg ulike perspektiver var en ny, spennende tanke. Filmene var ikke nødvendigvis feil, den var bare *annerledes* enn den forestillingen jeg som barn hadde av Ronjas univers.

Louise Rosenblatt oppsummerer dette på en måte som for meg fremstår som meningsfull: ”[...] books do not simply happen to people. People also happen to books. A poem or play is merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols” (1956:62).

Jeg støtter meg til den resepsjonestetiske litteraturredidaktikken, som fokuserer mer på hva tekster gjør med sine potensielle lesere, enn på hva teksten ”betyr”, eller hvordan den bidrar til ”dannelse”, som tidligere tradisjoner har fokusert på. Mitt utgangspunkt er at tekstene som skal brukes i norskundervisningen i skolen må oppleves som relevante for elevene, og at undervisningen må utfordre elevene i deres refleksjoner. Som lærer, først i videregående skole, og nå i ungdomsskolen har jeg gjentatte ganger erfart at Ibsens skuespill setter i gang noe hos elevene, også hos dem som vanligvis ikke deltar mye i klasserommet.

Dette ”noe” er som oftest et spørsmål som det kan finnes mange ulike svar på, og sjelden ett riktig svar med to streker under. Wolfgang Iser kaller dette for ”ubestemtheter” eller ”tomrom” i teksten. Her inviteres leseren inn for å møblere tomrommet i teksten med sine

egne tanker og erfaringer. *En folkefiende* inneholder mange slike ubestemtheter. Ikke minst kan hovedpersonen Tomas Stockmann sies å være en figur som kan leses på mange ulike måter.

Prosjektet mitt er bygget over et utvalg elevtekster, skrevet av elever på tiende trinn. Tekstene tematiserer nettopp doktor Stockmann, og drøfter hvorvidt han kan sies å være en helt, eller en antihelt. Gjennom skriveprosessen har de vært nødt til å gå i dialog med både seg selv og med andre elever, samt med et vidt spekter av helteskikkelser som de kjenner fra før, og som de har møtt i mange ulike former for tekster.

I det følgende vil jeg beskrive og drøfte denne prosessen, fra og med undervisningsopplegget som var utgangspunktet for tekstskrivingen. Jeg vil først gjøre rede for teorigrunnlag i kapittel 1, deretter problematiseres norskfaget i skolen, der lesing og skriving har sentrale funksjoner i kapittel 2. Videre gjør jeg rede for metode og empiri i kapittel tre. I kapittel 4 drøftes fire utvalgte elevtekster hver for seg, mens kapittel 5 retter et komparativt blikk på disse fire tekstene. Her vil det også bli henvist til andre elevtekster som finnes i utvalget. Kapittel 6 er ment å fungere som en oppsummering.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet mitt er elevers resepsjon av doktor Tomas Stockmann fra dramaet *En folkefiende* av Henrik Ibsen, slik resepsjonen kommer til uttrykk i elevtekster. Leser elevene ham som en heltefigur, eller ser de ham som en antihelt? Eller er han litt begge deler, slik elevene ser ham?¹ Hvilke eventuelle variasjoner og likheter kan finnes i elevenes lesninger? Hvordan begrunner de sine lesninger? For å finne ut av dette vil jeg først behandle fire utvalgte tekster hver for seg, og deretter sammenligne dem innbyrdes. I den komparative delen vil jeg også referere fra flere tekster i utvalget, der dette er relevant.

Med litterær resepsjon i bred forstand menes vanligvis resepsjon av tekst. Mitt prosjekt omfatter også mer spesifikk konkretisering av en litterær karakter innenfor dramaet.

Videre vil jeg rette et komparativt blikk på noen utvalgte akademiske lesninger av Stockmannskikkelsen. Hensikten med dette er *ikke* å bruke de akademiske lesningene som no

¹ Begrepsparet helt-antihelt er også brukt i læreplanen (LK06) som gjaldt på det tidspunktet elevtekstene som er brukt i prosjektet ble skrevet (våren 2011).

form for modell eller målestokk som elevenes lesninger skal holdes opp mot. Mitt mål er snarere å bruke de akademiske lesningene til å belyse elevenes faglighet, og hvilke rammer primært teksten, altså *En folkefiende*, setter for mulige lesninger. Jeg håper at dette kan bidra til forståelsen av hvorfor elevene leser Stockmann slik som de gjør.

Gjennom å skrive tekster der de drøfter Stockmann, blir elevene nødt til å ta stilling, og gå i en dialog med både doktoren, og med sine egne forestillinger om hva en helt er. Tomas Stockmann må omarbeides og konkretiseres av elevene for at han skal kunne gi mening for *dem*. Samtidig utforsker jeg hvorvidt betydningen i et gammelt litterært begrep, nemlig heltebegrepet, kan ha endret seg siden Aristoteles skrev *Poetikken* for cirka 2700 år siden.

1.3 Plassering innen didaktisk forskning

Jeg støtter meg til et sosiokulturelt syn på læring, i tradisjon etter Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin, der læring sees som "ei form for sosial og kulturell praksis og skjer ved at ein tar del i ulike former for aktivitetar og samhandling i bestemte situasjonar" (Hoel 2000:23). Derfor er det nyttig å se på Bakhtins og Vygotskys teorier om språk og språkets betydning i læringsprosessen. Ikke minst er Vygotskys teorier om skriftlig språk relevante, ettersom elevs skriftlige produkter er selve grunnlaget for prosjektet mitt.

Bakhtin ser mening og forståelse som noe grunnleggende dialogisk, som noe som skjer i samspill med flere. Ifølge ham er passiv forståelse av lingvistisk mening ikke forståelse i det hele tatt. Forståelse i Bakhtins betydning betyr aldri overføring av mening fra sender til mottaker. "Forståelsen er alltid avhengig av at mottakeren aktivt kommer "budskapet" i møte med en eller annen form for reaksjon, og i dette møtet eller samspillet oppstår mening og forståelse" (Dysthe 1995:65). Hvis et budskap skal kunne sies å være kommunikativt, så må altså mottakeren respondere noenlunde adekvat på budskapet. Meningen oppstår altså gjennom denne interaksjonen.

Dette er viktig i undervisningssammenheng, fordi undervisning dypest sett handler om kommunikasjon, enten det dreier seg om kommunikasjonen mellom lærer og elever, eller mellom elever og teksten i en lærebok, eller, som i mitt prosjekt, kommunikasjonen mellom en dramatekst, elever, og tekstene som klassen skrev etter lesningen. Elevtekstene kan etter

dette sees som elevenes reaksjon på, og forståelse av, møtet med en ganske kompleks rollefigur². Læreplanen fastslår dessuten at kommunikasjon er en sentral del av norskfaget.

Vygotsky bruker begrepet *mediering* eller formidling om ”alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er personar eller reiskapar i vid forstand” (Dysthe 2001:46). For mennesket er språket det viktigste medierende redskapet. Det er derfor naturlig at det i skolens litteraturundervisning legges opp til at elever gjennom språket kan dele og utveksle erfaringer med litterære tekster, og at delingen kan skje både i skriftlig og i muntlig form.

Torlaug Løkenngaard Hoel (2000:82) viser til at Vygotsky skiller mellom to ulike abstraksjonsnivåer i forholdet mellom tale og skrift. Skriveprosessen krever større bevissthet om selve uttrykksprosessen, uttrykksmediet og kommunikasjonssituasjonen enn det en samtalsituasjon gjør. I skrift er mottakeren av budskapet i større grad integrert, i den forstand at skriveren må prøve å forestille seg reaksjonen fra den eller dem som skal lese den ferdige teksten. Vygotsky kaller dette ”dobbelt abstrahering”. Det er et aspekt som har betydning når elever skriver i skolen, særlig i de tilfellene der teksten skal leveres inn og vurderes av læreren. Man må kunne gå ut ifra at elevene har en bevissthet om at læreren vil lese produktet med kritisk blikk, og at det dermed vil kunne være et element av selvredigering i elevenes skriveprosess.

Samtidig kan dette også slå ut i motsatt retning: ”Mykje som kan utelatast i ei samtale må bli gjort eksplisitt i skrift” (ibid:83). Ifølge Vygotsky krever skriftliggjøring bruk av flere ord og detaljer enn vi gjør i muntlig tale, fordi teksten representerer selve kommunikasjonssituasjonen. Etter dette kan man si at den særegne produksjonskonteksten for tekster som skolen utgjør, legger mange implisitte føringer på elevenes skriftlige produkter. Eksempelvis er elevene klare over at læreren er mottaker av teksten deres, noe som kan påvirke måten elevene skriver på. Kommunikasjonen pålegges i tillegg eksplisitte føringer gjennom oppgavetekstene som læreren ber elevene om å skrive ut ifra, enten dette gjelder målform, tema, sjangerkrav, etc.

² I den reviderte Læreplanen som gjelder fra 1. august 2013 er for øvrig kommunikasjonsfokuset styrket. Der tre av norskfagets hovedområder i 2010-utgaven av LK06 het ”Skriftlige tekster”, ”Muntlige tekster” og ”Sammensatte tekster”, heter de i 2013-utgaven ”Muntlig kommunikasjon” og ”Skriftlig kommunikasjon”, samt ”Språk, litteratur og kultur”. Tekstbegrepet er altså byttet ut med begrepet ”kommunikasjon”.

Hoel (2000:58) påpeker at skriving av argumenterende tekster blant annet krever samordning av tre sett av synspunkter: De som ligger i tekstgrunnet (en vedlagt tekst som elevene skal ta stilling til, eksempelvis et Ibsen-stykke), elevens egne meninger, og de meningene som leseren av elevteksten, som oftest læreren, kan tenkes å ha. Dette er det viktig å ha i bakhodet når lærere leser elevers tekster. Skrivesituasjonen er krevende for elevene.

1.3.1 Hva er så en "lesning"?

Resepsjonsetetikken tar for seg hva som skjer i samspillet mellom leser og tekst.

Utgangspunktet er både enkelt og komplisert. Jon Smidt (1989:16) ser meningen i en tekst som styrt av både leseren og sammenheng den leses i. Han peker på at meningen i en tekst ikke er fastsatt av det forfatteren "har tenkt, følt eller ment. Den styres alltid av hvem som leser teksten, og hvilken sammenheng den leses i. Teksten "realiseres" ikke som tekst før den har fått en mottaker. Det er alle resepsjonsteoretikere enige om" (ibid).

Dreiningen mot en mer leserorientert teoretisk tilnærming innebærer at fokuset ligger på hvilken mening *leseren* får utav teksten, altså en mer individorientert retning. Leseren som subjekt får en viktig rolle i arbeidet med å skape mening ut ifra teksten. I stedet for å ha fokus på hvordan doktor Tomas Stockmann har blitt lest i *akademia*, er jeg opptatt av lesningene som fremkommer i et utvalg tekster skrevet av elever i tiende klasse. *En folkefiende* er en del av den kanoniserte norske litteraturarven. Dermed kan prosjektet mitt også sies å være en undersøkelse av en krevende kanontekst som leses på ungdomstrinnet.

Fokuset som denne retningen legger på leserens rolle er særlig relevant i en didaktisk sammenheng der det arbeides med *elevenes* tekstforståelse. Louise Rosenblatt skrev om leserrollen i skolesammenheng allerede i 1938. Smidt (1989:17) viser også til at I.A. Richards gjorde nybrottsarbeid innen empirisk resepsjonsforskning allerede på 1920-tallet. Innenfor denne retningen gjøres eleven til subjekt i arbeidet med utforskningen av teksten. Fokuset ligger på å utvikle elevens tekstforståelse, ikke på at hun mer eller mindre ukritisk skal overta lærerens oppfatning av teksten. Dette har konsekvenser for hvordan arbeidet med teksten blir lagt opp: Det må tilrettelegges på en slik måte at elevene føler at deres lesninger har en betydning, og at innspillene de kommer med er viktige.

1.3.2. Å lese, kontra "en lesning"

Ordet "lesning" er her sentralt, og har en klar avgrensning mot ordet "lese", forstått som den rent tekniske prosessen der en person avkoder tegn³. Wolfgang Iser (1974:274) forklarer forskjellen gjennom begrepene "artistic" og "esthetic": "the artistic refers to the text created by the author, and the esthetic to the realization accomplished by the reader". Ifølge Iser realiseres altså ikke tekstens innholdsside før teksten får en leser. Det er leseren som realiserer meningen i teksten.

Iser (ibid:280) opererer med begrepet "gaps" ("tomrom") i teksten når han sier noe om hvordan og hvorfor en gitt tekst har et potensial for ulike lesninger. "Each individual reader will fill in the gaps in his own way, thereby excluding the various other possibilities; as he reads, he will make his own decision as to how the gap is to be filled". Han skiller dessuten mellom lesninger av det han kaller "traditional texts", som etter Isers eget syn gjorde at denne prosessen foregikk ubevisst. Mot dette stiller han modernistiske tekster, som han ser som så fragmentariske at leserens oppmerksomhet hele tiden vil være rettet mot meningsskaping og mot det å finne sammenhenger mellom de ulike tekstfragmentene (ibid).

Hva gjelder lesningene av *En folkefiende*, og mitt fokus på Tomas Stockmann som heltefigur, så er det rimelig å anta at elevene vil ha flere referanser som de kan fylle tekstens tomrom med. Etter Isers terminologi er nok *En folkefiende* å regne som en tradisjonell tekst, samtidig som den inneholder relativt mange "tomrom" som må fylles. Elevene møter ulike helteskikkelser i sin hverdag både i og utenfor skolen, gjennom ulike former for litteratur, og ikke minst gjennom forskjellige medier. Samtidig er det verdt å merke seg at Iser kun forholder seg til begrepet "leser", jeg kan ikke se at han nevner "studenter" eller "elever" i det materialet som jeg har brukt.

I en del modernistisk litteratur, både dramaer, romaner og ikke minst lyrikk, så er motsetninger, en tilsynelatende mangel på sammenheng, og uventede kombinasjoner av ord og uttrykk brukt bevisst som et virkemiddel fra forfatterens side. Ett eksempel er diktet "Jeg ser" av Sigbjørn Obstfelder. Diktet er krevende for lesere, både unge og voksne, blant annet på grunn av måten det kombinerer uventede elementer som naturfenomener med et urbant miljø og et lyrisk "jeg" som føler seg fremmedgjort.

³ Denne sistnevnte prosessen kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på, da jeg anser dette for å falle utenfor rammen for mitt prosjekt.

Hvis Isers teori om tomrom i teksten skal legges til grunn, så kan man si at dette modernistiske diktet har mange tomme rom som leseren må fylle. Særlig for unge lesere kan dette bli utfordrende, da potensialet for ulike tolkninger kan oppleves som svært stort. En annen utfordring er at i en gjennomsnittlig skoleklasse kan det være store variasjoner i elevenes erfaringer som lesere. Dette gjør at modernistiske tekster også kan være utfordrende å jobbe med for læreren i klasserommet, da det gjør det nødvendig med mer omfattende tilpasning av nivå på både gjennomgangen av teksten, og eventuelle oppgaver som elevene skal jobbe med.

Hans Robert Jauss (1981:58) ser leseprosessen som preget av historiske implikasjoner hos leseren. Han hevder at leseren ved første gangs lesing av en for henne ny tekst prøver ut og jevnfører teksten med andre tekster hun har lest tidligere. Dette innebærer altså at leseren aktivt sammenligner tekstene med sitt eget arsenal av tidligere lesererfaringer. Jauss betegner dette som leserens *forventningshorisont* (ibid:61).

Hvis dette synet legges til grunn, så leste elevene mine doktor Støckmann innenfor en horisont av tidligere møter med ulike helteskikkelser. Ut ifra dette blir teksten en svært dynamisk størrelse, da potensialet for ulike lesninger er ganske stort. Forventningshorisontene i en gruppe av lesere som tilhører samme kultur kan imidlertid også ha fellestrekk. Disse fellestrekkene kan sees som kulturelt betinget. På bakgrunn av dette reflekterer lesere over tekster, og kan komme frem til en revidert forståelse, som de vil bruke i møtet med fremtidige tekster.

Roland Barthes (1968:49) trekker tanken om leseren som medskaper av teksten svært langt. Han tar utgangspunkt i *skriften* på papiret, og stiller denne helt åpen for leseren når han sier at "Å tillegge en tekst en Forfatter (sic) er å påtvinge denne teksten en bremse, utstyre den med et endelig signifikat og stenge for skriften". Barthes har et relevant perspektiv; ved å kople en teksts innhold tett med eksempelvis forfatterens livssituasjon på det tidspunktet hun skrev teksten, så kan tekstens mening komme til å bli gjort statisk og endelig. Meningen kan sementeres og til en viss grad lukkes for eventuelle fremtidige nylesninger. Ved en slik tilnærming har man egentlig laget en form for "fasit" for hvordan teksten *skal* leses, og alle lesninger som skiller seg fra denne vil følgelig være feil.

Både i undervisningssammenheng og ellers er dette lite hensiktsmessig, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2. Samtidig er det også problematisk å fristille teksten så sterkt som det Barthes gjør. Teksten setter noen grenser for hva som er rimelige og sannsynlige tolkninger av teksten, i alle fall når den leses av erfarne lesere. Eksempelvis kan man vanskelig rettferdiggjøre en påstand om at Amalie Skrams novelle "Karens jul" *ikke* tematiserer sosial urettferdighet, og ugifte mødres vanskelige situasjon på 1800-tallet.

Resepsjonsteori innvilger leseren stor frihet, men friheten ligger samtidig innenfor betingelsene som settes av teksten. Å fristille teksten fullstendig ville i ytterste konsekvens kunne snu resepsjonestetikken på hodet: Alle lesninger ville være like gyldige, og teksten ville som sådan bli ganske tom for mening. Dette momentet vil jeg komme tilbake til i kapittel 5, der jeg sammenligner elevenes lesninger.

1.3.3 Elevenes møte med teksten

Åsmund Hennig (2010:78) anvender begrepet *tilknytningspunkt* for å si noe om forholdet mellom elever og en litterær tekst. Med dette mener han at teksten som introduseres for elevene må dreie seg om "problemstillinger vi synes er interessante, eller kan relatere til sider ved vår erfaring". Det er lærerens oppgave å hjelpe elevene til å finne eventuelle tilknytningspunkter i en gitt tekst.

Thomas Ziehe (1994:160) bruker begrepet *relevanskriterier* når han drøfter relasjonen mellom elever og skole. Han ser en tendens til at elever i møtet med skolen driver en selektiv filtrering av hva de mener er relevant for dem personlig, en form for subjektiv relevans. Dersom eleven ikke finner en slik subjektiv relevans, så vil han kunne komme til å avvise skolens kunnskapsinnhold. Samtidig ligger det her en mulighet for at elevene stagnerer i sitt eget, selvdefinerte subjektive univers, dersom all definisjonsmakt overlates til dem. Dette kan sees som en svakhet ved den elevnære litteraturredidaktikken, dersom fokuset ligger ensidig på at elever må identifisere seg med lærestoffet. Lærerrollen må uansett være å hjelpe eleven til å finne et tilknytningspunkt, gjennom å utfordre henne på dette.

Smidt (1989:32-33) drøfter dette gjennom Ziehes begreper *regresjon* og *progresjon*. Regresjon forstås her som "[...] intet negativt, tvert imot er regresjonsinteressen koplet til grunnleggende og fullt legitime behov for nærhet og trygghet og nødvendig i dialektikken med progresjon".

Etter dette må elevene altså først kunne identifisere noe i lærestoffet som de kjenner igjen fra før. Deretter må de utfordres i sin forståelse, og bringes videre, altså progresjon.

I klasserommene brukes det gjerne mye tid på å fokusere på litteraturhistorie, forfatterens liv, tekstens struktur, og sjanger, faktorer som Rosenblatt (1995:57) kaller "useless baggage, if he [eleven, min merknad] has not been led primarily to seek in literature a vital personal experience". Jeg forstår dette som at litteraturhistorie, sjangerlære, etc. ikke nødvendigvis er meningsløst i seg selv. Mange ganger kan det tvert imot være nødvendig å vite litt om hvilken kontekst et verk ble til i, for å kunne lære noe om dets budskap.

Likevel må altså en tekst på ett eller annet plan berøre noe som eleven kan kjenne seg igjen i, i vid forstand en fellesnevner mellom eleven og teksten. Samtidig vil også litteraturhistorien *isolert sett* kunne fremstå som ganske meningsløs for elevene, dersom den ikke knyttes til relevante tekster fra en gitt periode, og uten at forståelsen av disse tekstene blir vektlagt.

Hvis ikke dette skjer vil relasjonen mellom lærer, tekst og elev i beste fall kunne kalles monologisk, i verste fall er det snakk om helt mislykket kommunikasjon: Tekstens skrift kommuniserer ikke noe som eleven finner det verdt å forholde seg til, langt mindre reflektere over. Rosenblatt (ibid) beskriver dette som en prosess der eleven ikke "ser" det hun primært forventes å se, ifølge undervisningen om verkets struktur, tema, personkarakteristikk, etc. Dermed vil reaksjonen sannsynligvis bli at eleven støtes bort, sier Rosenblatt.

David Bleich (1980:145) mener derimot at Rosenblatt ikke skiller tydelig nok mellom teksten og leseren som den aktive parten i leseprosessen. Etter hans syn fremhever Rosenblatt teksten som en aktiv størrelse i relasjon til leseren, noe han mener er unyansert. Teksten er etter hans syn bare tekst, den er ikke aktiv som sådan. Det er det kun *leseren* som er: "It is true that there is often an illusion that a text acts on a reader, but it can hardly be the case that a text actually does act on the reader" (Bleich:145). Tanken om teksten som en aktiv part i lesingen gjør forståelsen unødige komplisert, ifølge Bleich. Han tar til orde for at "The symbolization of the text and the interpretive resymbolization, if any, are both located in the reader's mind". På dette punktet skiller Bleich seg fra Iser, som opererer med et skille mellom

teksten som kunstnerisk størrelse, produsert av en forfatter, og teksten som estetisk realisering, forstått som meningen som leseren får ut av teksten.

Videre mener han at en diskusjon mellom flere lesere av en litterær tekst må forstås som en diskusjon av lesernes subjektive synteser av teksten, og ikke som lesernes interaksjon med teksten. Personlig forstår jeg dette som en form for skinn-uenighet, da jeg ikke kan se at Rosenblatt har beskrevet tekst som en aktiv størrelse i bokstavelig forstand. Samtidig er det klart at tekster, gjennom ord, struktur, setningsbygning, etc. gir rom for at ulike lesere, med ulik erfaring, kan få ganske ulike forståelser av den samme teksten. Det er for meg klart at det er leseren som er den aktive parten, samtidig som det er teksten, her forstått som ord og setninger på et papir, som er utgangspunktet for at det aktiveres assosiasjoner og tanker hos den som leser.

1.3.4. Skrivning i litteraturarbeidet

Prosjektet mitt har en klar empirisk dimensjon: Jeg forholder meg til tekster som tydeliggjør hvilke lesninger elever faktisk har produsert med *En folkefiende* som utgangspunkt, og hvordan de har omsatt disse til egne tekster. Jeg vil derfor gå over til å drøfte skrivning i sammenheng med litteraturarbeid.

Den tette sammenhengen mellom lesing og skrivning, og forankringen denne har i både litteraturdidaktisk teori og i skolens læreplaner, er allerede påpekt. Ferdighetene utvikles gjensidig og parallelt. Smidt (1989:22) er opptatt av den spesielle konteksten som litteraturlesing i skolen foregår innenfor. Det samme kan sies om skrivning i skolesammenheng. Lesningene som mine elevtekster rommer, har blitt til innenfor en egen ramme, de er i høy grad situasjonsbetinget, og de er tekster som neppe hadde blitt til hvis ikke elevene hadde fått i oppgave å skrive dem.

Skrivepedagog og forsker Torlaug Løkensgaard Hoel (2000:52) trekker fram at leseren av en tekst konstruerer en personlig tekstverden underveis i lesingen. Denne personlige tekstverdenen revideres kontinuerlig, og rommer også forventninger om hva som vil komme senere i teksten. Det Hoel kaller "personlig tekstverden" kan vanskelig forstås som noe annet enn en bestemt leasers forestilling av et bestemt tekstunivers, eksempelvis hvordan en tiendeklassing ser for seg miljøet rundt doktor Stockmann, ut ifra beskrivelsene som gis i

teksten. Dermed vil *dette* være utgangspunktet for denne eleven, dersom hun blir bedt av sin lærer om å skrive noe om Ibsen-stykket. Hennes tekstunivers finnes egentlig bare i hennes hode, samtidig som det kan være tett knyttet til den litterære teksten som hun har lest.

Hoel er også opptatt av begrepet *mottakerbevissthet* som et moment i skriveprosessen (ibid:57). Hun påpeker at skriveren alltid er den første leseren av sin egen tekst. Dette forutsetter imidlertid at eleven som skriver teksten faktisk engasjerer seg såpass i arbeidet at han leser igjennom teksten sin underveis i skriveprosessen. Som et minimum må eleven lese igjennom teksten sin når han mener at den er ferdig skrevet. Som lærer kan man imidlertid oppleve at en del elever ikke har dette engasjementet. For noen elever er det eneste målet med skrivingen å bli ferdig med den, da de av ulike årsaker har et vanskelig forhold til det å skrive.

I skolesammenheng vil elever flest ha en relativt sterk bevissthet om at teksten også skal leses av læreren, i alle fall i de tilfellene der læreren har gitt beskjed om at teksten skal leveres inn og karaktersettes. I så fall vil elevens tekst inneholde en revidert versjon av tekstuniverset hennes. Eleven vil etter dette forme teksten sin ut ifra sine egne forestillinger om hva som passer å formidle videre til læreren. Samtidig er det klart at elever har varierende grad av bevissthet rundt dette.

Videre skiller Hoel mellom innoverorientert og utoverorientert lesing i forbindelse med skriving. Det første er når skriveren leser sine egne ord for å teste ut hvordan de passer med hennes egne intensjoner med skrivingen. Den andre er når skriveren antesiperer hvordan mulige eksterne lesere vil forstå det hun har skrevet, samtidig som hennes egne intensjoner ligger i bakhodet. Hoel påpeker at denne prosessen "forutset eit høgt nivå av skrivedugleik, av *metaspråkleg evne* og av *metakognisjon*" (ibid:58). I klasserommet, på de fleste nivåer, vil man oppleve at elever i ulik grad mestrer dette. Ikke minst vekslingen mellom innoverorientert og utoverorientert lesing er krevende for mange elever.

Dette gjelder i høy grad under skriving i skolen. Ikke alt som skrives i skolesammenheng er gjenstand for lesing av andre enn eleven selv. Andre ganger kan skrivingen for eksempel være en del av arbeidet i en responsgruppe som består av elever som leser hverandres tekster. Da kan utformingen av tekstene bli annerledes enn hvis elevene skriver med en bevissthet om at læreren eller en annen voksen person er den fremtidige leseren. Både ordvalg, setningsformulering og strukturering kan, særlig hos dyktige elever, bli

preget av denne vissheten om at læreren skal lese teksten, og at dette vil innebære en kvalitetsvurdering fra hans side. Elevers utvikling av mottakerbevissthet når de skriver i skolesammenheng forutsetter i det hele tatt at de tilegner seg kjennskap til og bevissthet rundt de særegne normene og sjangrene som gjelder i skolen som et eget diskursmiljø, slik også Hoel påpeker (ibid:64).

På bakgrunn av dette er det vanskelig å karakterisere lesningene som fremkommer i elevtekstene som elevenes fullstendige lesninger av doktor Stockmann. Elementer har blitt redigert vekk, og noe annet har blitt vurdert som mer viktig, og derfor satt inn i stedet. Hennig (2010:79) tar til orde for at læreren bør ha et hermeneutisk blikk på elevers litterære respons i klasserommet. Responsen bør sees som lesninger fra et gitt tidspunkt. Dette har også overføringsverdi til litterær respons som kommer i skriftlig form. Prosjektet mitt har etter dette som mål å studere elevers respons på Stockmann i et resepsjonsperspektiv.

Kapittel 2: Norskfaget i skolen

2.1. Hva skal faget være?

Prosjektet mitt har utgangspunkt i et undervisningsopplegg med en flerleddet prosess:

Elevene leste hele *En folkefiende*, vi diskuterte stykket sammen i klasserommet, og deretter skrev de tekstene som er grunnlaget for denne avhandlingen⁴. På denne bakgrunn vil jeg bruke dette kapitlet til å drøfte nettopp lesing og skriving i skolen både generelt, og mer spesifikt knyttet til mitt prosjekt. Utgangspunktet vil være Læreplanen i norsk, LK06, primært utgaven av 24. juni 2010, da det var denne som gjaldt på det tidspunktet undervisningsopplegget mitt ble gjennomført⁵. Jeg vil likevel trekke inn den reviderte utgaven fra 2013 der dette kan gi relevante perspektiver. Jeg har videre valgt å knytte drøftingen til begrepet ”danning”, slik det fremkommer i Laila Aases artikkel ”Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid” (2005).

Beskrivelsen av ”Formål for faget” (Læreplanen 2010:2) sier noe om målene for skolens opplæring i norsk. ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”, heter det i planen. Dette er målsettinger som henger tett sammen.

Elaine Showalter (2003:22-23) peker på at

In the past, most educators agreed that teaching literature was a way of making people better human beings and better citizens. When English literature became a course study at University College in London in the 1820s, its purpose was to moralize, civilize, and humanize.

Denne retningen, der litteraturarbeidet altså hadde en uttalt oppdragerfunksjon dominerte ifølge Showalter fram til 1970-tallet. Danningstenkingen var langt mer material, forstått som knyttet til et bestemt stoff, eksempelvis kanontekster. Innenfor dette paradigmet lå fokuset på at litteraturarbeidet i skolen skulle virke samfunnsbyggende og identitetsformende på elevene, slik Showalter beskriver det. Elever og studenter fikk lære om tekstene de leste. Denne retningen kan kritiseres for på ett plan å umyndiggjøre og passivisere elevene i møtet med en gitt tekst. Den ”flinkeste” eleven er den som klarer å gjenfortelle eller reprodusere en kanonisert tolkning. Det er ikke gitt at dette nødvendigvis lærer eleven noe

⁴ Jeg gir en mer detaljert beskrivelse av arbeidet med stykket i klasserommet i avhandlingens kapittel 3.

⁵ Jeg refererer heretter til denne som Læreplanen 2010, pluss sidetall.

som helst, men hun klarer kanskje å gjengi hva teksten handler om – noe som er lett for læreren å måle. Rosenblatt (1994:4) beskriver dette som at ”some, preoccupied with the author`s text, have seen the reader as a tabula rasa, receiving the imprint of ” the poem”. Innenfor dette paradigmet lå fokuset på å undervise elever om kanoniserte tolkninger av en tekst. Leseren ble dermed tildelt en rolle som mer eller mindre passiv mottaker av informasjon *om* teksten.

2.2 Norsk som dannelsesfag

Aase (2005:37) sier noe av det samme, når hun trekker fram at elever gjennom norskfaget skal lære å ”delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, altså ikke bare å ha lært om den⁶”. Ett nøkkelord her er ”delta”. Begrepet forutsetter nødvendigvis aktivitet, altså må elevene aktiviseres og engasjeres i lærestoffet. Hennig (2010:165) peker på at litteraturarbeidet i klasserommet bør ha både et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. På kort sikt *må* man nesten ta utgangspunkt i elevene selv, og de lesningene de presenterer på et gitt tidspunkt. Elevene må igjennom en bevisstgjøring rundt sin egen lesing, hvilke reaksjoner en tekst får fram i dem, og hva litteraturen kan si dem om liv og samfunn. I denne fasen påligger det etter mitt syn læreren å ha en åpen holdning i forhold til elevenes referanser. På lengre sikt foreslår Hennig (ibid) at elevene utvikler et litteraturteoretisk begrepsapparat, og avansert litterær sensitivitet.

Dette forstår jeg som en forutsetning for at de skal kunne *delta* i tekstkulturen, slik Aase tar til orde for. Læreplanen sier eksplisitt at norskfaget ”representerer en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv” (LK06:2). I denne sammenhengen er det et poeng at begrepet ”tekstkultur” favner svært bredt i vår samtid, og rommer således langt mer enn bare skjønnlitteratur og annen litteratur. Deltakelse i dagens samfunn skjer gjennom tekster. I tillegg må det være en forutsetning for deltakelse at eleven får komme til orde med sine lesninger og meninger om dem, videre at de utvikler en bevissthet om at språket de uttrykker seg igjennom er situasjonsbetinget.

Aase (2005:37) formulerer dette som at

”Danning krever bestemte måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre. Det dreier seg om vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier”.

⁶ I denne sammenhengen er også begrepet literacy relevant. Dette vil jeg drøfte fra s.15 og utover.

Ut ifra dette forutsetter danning at elevene må gjennomgå ganske komplekse prosesser. De må ta et metaperspektiv på seg selv og sitt eget språk, i både et mikro – og et makroperspektiv: I et mikroperspektiv må de bli bevisste sitt eget språk, og hvordan de selv bruker det.

Parallelt med dette må de se seg selv i et makroperspektiv; som en del av flere små og større samfunn, som kan stille svært ulike krav til språkbruk. Eksempelvis vil en 14-årig elev møte helt andre krav til språkbruk og oppførsel når han er barnevakt for sin fem år gamle bror, enn han gjør når han er på trening med fotballaget sitt, eller når han sitter i en matematikktime på skolen. Slik jeg oppfatter det, så handler Aases dannelsbegrep i stor grad om å utvikle bevissthet om ulike språkbrukssituasjoner, og mer eller mindre uttalte kulturelle konvensjoner. I dette bildet er også konvensjoner som omfatter ulike typer tekster, både muntlige og skriftlige en meget viktig brikke, all den tid tekstmengden i samfunnet aldri har vært mer enorm enn den er nå.

Nicolaysen (2005:22) bruker begrepet *tilgangskompetanse* når han peker på at litteraturarbeid i skolen ikke lengre bare handler om *tekstkompetanse*. Vel så viktig er det at elever kan orientere seg i utvalget av tekster, hvordan de finner de tekstene som er relevante, hvordan tekstene kan brukes når elever skal skrive egne tekster, etc. Dette er et viktig poeng, fordi, som Nicolaysen også peker på, samfunnet som dagens elever (og lærere) er en del av er uhyre kompleks. Den tilgjengelige tekstmengden har aldri vært større. Derfor er det nesten en forutsetning at elever også utvikler tilgangskompetanse dersom de skal kunne delta i tekstarbeid i vid forstand – ikke bare i skolen, men også utenfor.

2.3 Hva skal leses i skolen?

Læreplanen gir noen føringer for hvilke tekster som skal være gjenstand for litteraturarbeidet i skolesammenheng. I LK06, hovedområdet *Språk og kultur*⁷ defineres det som et mål for opplæringen at elevene skal kunne ”presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv”. Det er ut ifra dette ikke tvil om at det er dekning i læreplanen for å la skoleelever lese tekster av Ibsen. Få, om noen, vil protestere på at hans tekster representerer en sentral del av klassisk norsk litteraturarv.

⁷ I den reviderte utgaven fra 2013 heter dette hovedområdet ”Språk, litteratur og kultur”.

Samtidig er det, hvis Aases dannelsbegrep legges til grunn, ingen automatikk i at å lese Ibsen nødvendigvis fører til dannelse hos elevene. For at det skal kunne skje, må eleven ha blitt utfordret på det intellektuelle planet. "Å ha lest Ibsen må ha satt i gang noen tankeprosesser som er produktive for den enkelte" (Aase 2005:39). I forhold til norskfaget, så sier Aase eksplisitt at en dannende norskundervisning forutsetter at elever må utfordres "i deres tenkning og forståelse" (ibid:43). Skal lesingen virke dannende, så forutsetter det at eleven både *blir* utfordret, og at hun *tar* utfordringen, og er aktiv i forhold til den.

I denne sammenhengen er det interessant at LK06, i hovedområdet "Språk og kultur", formulerer det som et "Mål for opplæringen" (ibid:10) at eleven på tiende trinn skal kunne

presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar

Slik dette står formulert, med ordene *presentere* og *sammenligne temaer og uttrykksmåter*, så forutsettes det at elevene skal kunne noe mer enn å *gjengi* hva som er temaet i et gitt verk. Å kunne sammenligne innebærer at noe, minst to elementer, sees i relasjon til hverandre, med fokus på likheter og ulikheter. Dette forutsetter en annen type intellektuell aktivitet enn en reprodusert beskrivelse av ett element. Det forutsetter at elevene tar eierskap til sine egne lesninger, at de aktivt reflekterer, og også at de tør å prøve ut sine egne lesninger mot andres forståelse av teksten. Ettersom sammenligningene skal ligge på tema-nivå, jfr. begrepsparene som er nevnt i kompetansemålet, så innebærer dette relativt høye krav til elevens forståelse av teksten. Hun må for eksempel ha en grunnleggende forståelse av innholdet i begrepsparene i bunnen, for deretter å kunne forklare hvorfor og hvordan de er relevante i forhold til en gitt litterær tekst.

At formuleringen i planen er "temaer" sier dessuten noe om at elevens kompetanse forutsettes å være knyttet til *lesningen* av de litterære tekstene. Det står for eksempel ingen steder eksplisitt i *Et Dukkehjem* at teksten tematiserer ekteskap som institusjon på 1800-tallet, og kvinners underlegne posisjon i denne. Likevel er det dette som er temaet i stykket, ifølge de aller fleste kanoniserte lesningene.

Det er for øvrig verdt å påpeke at i 2013-utgaven av Læreplanen er kompetansemålet endret. Nå skal elevene kunne ”presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (s.9). Dette kan vanskelig forstås som annet enn en reduksjon i kravene til hva elevene skal kunne mestre, blant annet er begrepet ”sammenligne” tatt vekk. Etter revisjonen skal elevene kun ”presentere tema og uttrykksmåter”, noe som er en mindre omfattende prosess. Det sies heller ikke noe i 2013-utgaven av Læreplanen om hvordan elevene skal finne fram til tekstens tema. Begrepsparene fra 2010-utgaven er også tatt vekk. Dette siste punktet kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

I tillegg må elevene åpenbart også lære noe *om* tekstene, for å etablere et sammenligningsgrunnlag som de kan reflektere ut ifra. Læreplanen sier eksplisitt at elevenes egne leseerfaringer og leseopplevelser *skal* være en del av undervisningen; disse skal ”formidle[s] muntlig og skriftlig”, og de skal være ”basert på tolkning og refleksjon” (Læreplanen 2010, s.9).

For læreren innebærer dette et betydelig ansvar i forhold til hvordan disse tolkningene og refleksjonene blir møtt, både i klasseromsdiskusjoner og i skriftlig form. Det er eksempelvis helt sannsynlig at en elev kan presentere en lesning av en tekst som gir god og relevant mening for henne, i hennes erfaringsverden, men som kan være på siden av tradisjonelle lesninger av den aktuelle teksten. I materialet mitt finnes et eksempel på dette i elevtekst nummer 4, der skriveren sammenligner doktor Stockmann med tegneserie – og filmhelten Supermann⁸.

Skjelbred og Veum (2013:18) drøfter innholdet i begrepet *literacy*. De definerer begrepet som ”å kunne tolke, produsere, og reflektere over tekster”, altså reseptiv og produktiv tekstkompetanse.

Skjelbred og Veum sammenfatter innholdet i begrepet som ”en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn” (ibid:19). Slik jeg forstår dette, så har deres definisjon av literacy-begrepet flere likhetstrekk

⁸ Jeg går ikke nærmere inn på dette her, da den aktuelle elevteksten blir drøftet både i kapittel 4, og kapittel 5.

med Aases danningsbegrep, da det forutsettes at eleven utvikler en form for selvstendighet knyttet til bruk, forståelse og produksjon av tekster.

For at dette skal kunne skje må elevene stadig utfordres i sin tenking. Thomas Ziehe (1994:160) er i denne sammenhengen kritisk til at utgangspunktet skal være elevens opplevelse av subjektiv relevans for ham eller henne. Han ser et faremoment i at eleven slik kan definere seg bort fra uttrykk som de opplever som subjektivt irrelevante. Dermed vil de kunne stagnere, ifølge Ziehe.

Rosenblatt (1995:101) ser derimot ikke noen motsetning i dette. Hun forutsetter at elevens første, subjektive respons på en tekst skal være et utgangspunkt, og at eleven gradvis skal føres videre, slik at perspektivene hennes på teksten kan utvides og revideres. Teksten kan tilby noen nye tankemønstre som eleven kan se sine egne erfaringer i lys av, mener Rosenblatt. En dannende litteraturundervisning må altså gi elevene mulighet til å utvide og rekontekstualisere sine egne erfaringer. Dette kan gjelde både generelle livserfaringer, og litterære erfaringer. I et slikt perspektiv kan litteraturundervisning sies å allmenngjøre individuelle erfaringer, ettersom noen temaer og skikkelser er gjennomgående i ulike typer tekster, fra enkle barnebøker, til kanoniserte klassikere.

I forhold til mitt prosjekt, så kan dette sies å dreie seg om elevenes rekontekstualiseringer av deres tidligere erfaringer med ulike helteskikkelser, samt deres erfaringer med å ta valg. Målet var at de gjennom møtet med *En folkefiende* skulle kunne reflektere over blant annet dette, og konkretisere noen av refleksjonene i tekster.

Vibeke Hetmar bruker begrepet *elevfaglighet* (Hennig 2010:87) for å ta et oppgjør med det tradisjonelle litteraturdidaktiske målet om en form for "idealleser" som elevenes lesninger kan måles mot. Hun peker på at idealleseren som begrep er en konstruksjon – det finnes ingen idealleser. Videre konstruerer bruken av begrepet, eller kanskje selve forestillingen om at det finnes en "ideell" lesning en situasjon der elevens lesninger uansett vil komme til kort.

Dersom ideallesninger kan forstås som kanoniserte lesninger av en gitt tekst, så er elevene på de fleste nivåer i utdanningssystemet vårt dømt til å tape: De har eksempelvis ikke lesererfaringer nok til å kunne få det samme ut av en tekst som en litteraturlærer, hvis

formelle utdanning bare er èn av faktorene som gjør at han vil lese teksten med andre øyne enn mindreårige skoleelever. Teksten gjøres også statisk hvis den skal leses opp mot en ideell lesing. Tekstens tolkningsrom snevres inn, og det legges føringer på noen tolkninger som er mer verdt enn andre. Ut i fra blant annet dette perspektivet bør det være stort rom for ulike lesninger av en tekst i et klasserom. Utfordringen for de enkelte elevene blir åpenbart å forklare og begrunne hvorfor deres lesninger er relevante ut ifra deres ståsted.

Kapittel 3: Metode og empiri

I dette kapittelet vil jeg gjøre greie for målene jeg hadde for feltarbeidet og rammene rundt utførelsen av det. Kapittelet vil videre utdype valg av metode og forskningsobjekt.

3.1. Feltarbeidet: Hvorfor og hvordan?

For å kunne kartlegge elevenes resepsjon av Doktor Stockmann som litterær heltefigur var det nødvendig å lage et opplegg der de kunne få formidlet sin resepsjon videre til meg som lærer og forsker. Ettersom jeg hele tiden har kombinert masterstudiet med hundre prosent lærerstilling, så visste jeg også at det ville bli et forholdsvis langt tidsgap, cirka ett år, mellom Ibsen-prosjektet i klasse 10X, og tidspunktet da arbeidet med avhandlingen ville kunne starte. Derfor var det av praktiske grunner mest hensiktsmessig å la elevene skrive tekster om Stockmann, slik at jeg kunne få noe konkret å jobbe ut ifra.

Ved å la elevene skrive, i stedet for å eksempelvis gjøre lydopptak av litterære samtaler i klasserommet, ville jeg også få flere av elevene til å bidra med sine synspunkter. Flere av elevene i klassen var av ulike grunner reserverte, og lite muntlig aktive. Det kunne derfor bli vanskelig å få disse med i en muntlig diskusjon. Ved å la elevene skrive tekster, ville alle bli nødt til å bidra med sine refleksjoner.

Resepsjonsteori står sentralt i mitt prosjekt. Smidt (2005:39) trekker fram Gunnar Hanssons empiriske undersøkelse fra 1950-årene, der han viste hvordan dikt leses og tolkes ulikt av forskjellige lesere. Andre viktige teoretikere er Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser og Umberto Eco. I Norge er Jon Smidt sentral. Bernt Fossetøl har også skrevet om resepsjon. Felles er fokuset på de *individuelle tolkningene*. All litteraturdidaktikk må nødvendigvis plassere seg innenfor et resepsjonsparadigme i vid forstand.

3.1.1. Rammer for feltarbeid

Ettersom feltarbeidet skulle utføres i en klasse som jeg selv underviste, hadde jeg stor frihet til å velge ut hvilken litterær tekst elevene skulle lese, og deretter skrive om. Tekstvalget var blant annet basert på min kjennskap til elevene i klassen. *En Folkefiende* gir stort rom for tilpasset undervisning, og på tiende trinn har de fleste elever allerede fått noe erfaring med å

ta valg som kan oppleves som vanskelige. Jeg håpet derfor at mange ville være motiverte for å bidra med sine lesninger av stykket og helteskikkelsen.

Samtidig innebar dette at jeg kom i en dobbeltrolle: Elevene ville primært få sine kunnskaper om stykket via meg. En bør ta høyde for at dette kan ha lagt føringer på deres resepsjon av teksten, særlig fordi det ikke er noen selvfølge at elevene på eget initiativ oppsøker andre kilder enn læreren. Videre var det ikke sikkert at feltarbeidet ville gi et formålstjenlig resultat, i form av tekster som jeg kunne bruke som grunnlag. Dette har jeg imidlertid fått, informantene har bidratt med flere spennende tekster enn det er mulig å gi en fullstendig analyse av innenfor rammen av denne avhandlingen.

Aase (2005:106) definerer litterære samtaler som *"klasesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane"*. Hennes fokus ligger altså på elevenes forståelser av teksten de har lest, og på det faktum at det kan oppstå mange ulike lesninger av samme tekst i et og samme klasserom. Aase peker også på at slike samtaler har viktige funksjoner, blant annet tvinges elevene til å møte andre lesninger enn sine egne (ibid). Gjennom slike møter kan elevene også bli nødt til å revidere sin egen forståelse av teksten.

Litterære samtaler tar elevenes resepsjon ett skritt videre: Elevene må *formulere* sine lesninger både for seg selv og for andre, i en situasjon som kan komme til å ta uventede eller spontane vendinger. Sagt på en enkel måte – elevene må snakke om teksten med sine egne ord, og sine egne formuleringer. Samtidig peker Aase på at litterære samtaler i klasserommet skiller seg fra dagligdagse samtaler fordi de har et annet formål, og fordi de er iscenesatte (ibid:107).

Showalter (2003:53) peker på viktigheten av at læreren kan stille gode spørsmål til elevgruppen ved starten av det som kan bli en litterær samtale: *"The perfect opening question should be the one that everyone can answer, but that leads into other important issues of the work"*. Ideelt sett kan litterære samtaler dermed bidra til mer refleksjon og dannelse hos elevene. Samtidig forutsetter en litterær samtale at elevene er trygge nok i situasjonen, slik at de er komfortable med å dele sine lesninger med de andre som er i rommet. Det er det langt ifra alle elever som er, av ulike årsaker.

Under de litterære samtaler som ble gjennomført i 10X under Ibsenprosjektet var det få elever som deltok aktivt, samtidig som et mindretall på tre-fire elever var svært aktive. Dette til tross for at elevene kjente både hverandre og meg forholdsvis godt. Mitt håp var derfor å aktivere litterære refleksjoner hos flere av elevene gjennom å la dem skrive tekster. Dette kan være interessant både for dem selv og for lærere og forskere. For elevene gir skrivning, i likhet med litterære samtaler, rom for å reflektere aktivt rundt, og formulere sine egne lesninger av en tekst, eller som i dette tilfellet, av en litterær skikkelse. Elevene har kontinuerlig muligheten til å gå i aktiv dialog med sine egne oppfatninger mens de skriver, særlig fordi de ideelt sett bør begrunne synspunktene som de kommer med. Samtidig forutsetter skrivning at elever blir utfordret i forhold til sin egen faglighet. Faglighetsbegrepet betyr her "evnen til å kommunisere lesningene til andre" (Hennig 2010:264)

For lærere kan elevtekster gi en liten pekepinn om hva som har fungert i undervisningsopplegget, og ikke minst på hva som eventuelt bør endres eller forbedres. Som norsklærer har man en viktig rolle i forhold til elevens møte med litteratur. Å legge til rette for at dette møtet kan bli så positivt som mulig, slik at de motiveres til å bli litteraturlesere også utenfor skolesammenheng, er en sentral del av jobben, slik Louise Rosenblatt (1956:63) fremhever: "Above all, students need to be helped to have personally satisfying and personally meaningful transactions with literature, Then they will develop the habit of turning to literature for the pleasure and insight it offers". Rosenblatt forholder seg her til begrepet "students", altså "studenter" på norsk, en gruppe som både er betydelig eldre og mer erfarne lesere enn ungdomsskoleelever. Samtidig støtter jeg det Rosenblatt sier om at tekster må oppleves som meningsfulle for leseren. Det gjelder i høy grad også for lesere på alle nivåer i skolen.

Rosenblatt poengterer at leseren i en undervisningssituasjon må oppleve tekstmøtet som meningsfylt for ham eller henne *personlig*. Det spiller altså i utgangspunktet liten rolle for eleven om litteraturlæreren mener at den aktuelle teksten som gjennomgås er en glimrende tekst, dersom teksten ikke utløser noen erfaringer hos elevene, på godt eller vondt. Et slikt ståsted må nødvendigvis få konsekvenser for litteraturdydidaktikken, særlig fordi Rosenblatt også sier at eleven ideelt sett skal oppnå innsikt gjennom lesningen.

3.1.2 Skriveprosessen

Selve skrivingen av tekstene var primært et hjemmearbeid, så en bør ta høyde for at elevene kan ha fått hjelp hjemme i skrivearbeidet. En dobbeltime (2x45 minutter) ble likevel satt av til skriving på skolens datasal. I disse timene var jeg til stede og kunne hjelpe de som hadde behov for det. Jeg var spent på hva elevene ville mene om doktor Stockmann, og på hva som ville være deres hovedfokus når de skrev om ham. Basert på de relativt begrensede litterære samtaler vi hadde hatt i klasserommet, var jeg forberedt på at elevene ville fremstille Stockmann som en ganske endimensjonal og unyansert helt, selv om han også har egenskaper som tilsier noe annet. Oppgavetekstene som elevene skrev ut ifra var derfor utformet med tanke på å få frem de nyansene som elevene eventuelt hadde sett. Tekstene er for oversiktens del gjengitt her, men de er også vedlagt bak i avhandlingen (vedlegg 3).

Oppgave 1: Hvem er Doktor Stockmann?

Skriv en personkarakteristikk av doktor Thomas Stockmann. I teksten din skal du spesielt fokusere på egenskapene som kommer frem i stykket - basert på hva han *sier* og hva han *gjør* (og kanskje det han *ikke gjør*?). Du skal også si noe om hva DU mener om doktor Stockmanns håndtering av saken med badeanlegget. Synes du han handlet riktig, eller burde han ha gjort noe annerledes?

Oppgave 2: Helt eller antihelt?

Les igjennom definisjonene av begrepene helt og anti-helt som er vedlagt disse oppgavene. Skriv deretter en saktekst der du drøfter hvorvidt doktor Thomas Stockmann er en helt, eller en antihelt. Eller er han litt begge deler? Hva mener DU om dette? Si noe om det også!

Oppgave 3: Hvorfor feiler Stockmann?

Doktor Stockmann har skaffet god dokumentasjon på at badeanlegget er helseskadelig, men likevel lykkes han ikke med prosjektet sitt: Å få folk til å innse helsefaren og gjøre de endringene som trengs. Hvorfor går det som det går? Og vil du si at det er doktorens feil, eller er det andre krefter som forårsaker fallet hans?

Som lærer kan man imidlertid oppleve at det kan være ulike grader av manglende samsvar mellom "bestillingen" i en oppgavetekst som gis til elevene, og det som elever leverer inn. Elevene kan for eksempel misforstå oppgaveteksten, og skrive noe helt annet enn

det læreren har bedt om. Det er heller ikke uvanlig at oppgaven bare er delvis besvart. Elevens tekst kan for eksempel være for kort til at den kan fungere som et tilstrekkelig svar på oppgaven. Samtidig var det heller aldri noen garanti for at de faktisk ville lese Tomas Stockmann som en heltefigur, og heller ikke at de ville formidle en slik lesning videre til meg via tekstene sine. Uansett var det den Stockmann som elevene beskrev i tekstene sine, som jeg var ute etter.

3.1.3 Om helter og antihelter

Alle de tre oppgavetekstene berører begrepsparet helt/antihelt, som er hentet fra Læreplanen (2010:10)⁹. I den reviderte utgaven fra 2013 er kompetansemålet der begrepsparene stod, tatt ut. Det er derfor verdt å si noe om hvilke didaktiske perspektiver som lå til grunn for å la elevene skrive ut ifra nettopp et slikt begrepspar.

Slik kompetansemålet står i planen fra 2010, så mener jeg at begrepene som er oppgitt kan brukes som verktøy for å hjelpe elevene til å sortere litterære ubestemtheter. Eller, sagt med Iser (1974:280), for å fylle ut tomrommene i teksten. For at dette skal være effektivt kreves det selvsagt at læreren bruker tid på å forklare og drøfte begrepene med elevene, slik at de opererer med noenlunde relevante referanser. Enkelte av begrepsparene kan dessuten være vanskeligere for elevene å få tak på enn andre, eksempelvis ”oppbrudd og ansvar. Kravet i Læreplanen er at elevene skal kunne ”presentere viktige temaer og uttrykksmåter”, pluss at de skal kunne ”sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv”. Det dreier seg altså om et klart tematisk fokus. I tillegg sies det indirekte noe om hvilke tekster som skal brukes, nemlig ”sentrale samtidstekster” og ”klassiske verk fra norsk litteraturarv”.

I 2013-utgaven av Læreplanen står man igjen med formuleringen ”presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (s.9). Formuleringen er langt mindre konkret, selv om begrepet ”tema” er beholdt. Det skal altså fremdeles fokuseres på tematikken i tekstene.

Fra et lærerståsted, så er det klart at mange temaer kan gjenfinnes i mange tekster, og at en del av disse er dem som var oppgitt i forrige Læreplan. Det er derfor ikke noe prinsipielt i veien for å

⁹ Kompetansemålet lød: ”Eleven skal kunne presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar” (s. 10)

trekke fram eksempelvis paret ”kjærighet og kjønnsroller” under en undervisningsøkt om Alexander Kiellands novelle ”Karen” også i 2014. Samtidig kan det være problematisk å legitimere bruken med at det tross alt stod i den forrige læreplanen, ettersom den faktisk ikke lengre er gyldig.

Mot dette kan man hevde at begrepsparene kan bli for styrende for elevenes lesninger, at de vil oppleve det som en form for ”fasit” for hva temaet i en gitt tekst er. Dette er også uheldig, da det kan begrense dem i arbeidet med å lese teksten ut ifra sine egne forutsetninger.

I *Rapport 2012* fra Forum for norskfaget (UDIR:2012) som gav innspill til Utdanningsdirektoratet i arbeidet med læreplanrevisjonen, har man heller ikke kommet fram til noen klar konklusjon i forhold til hvilke tekster som skal leses. Det sies riktig nok at

Lesing i norskfaget treng både retning og progresjon. For å sikre dette kunne det etter læreplanrevisjonen utarbeidast eit nytt rettleiingshefte som inneheld ei form for leseliste, utan at denne lista skal vera ei tvangstrøye i norskopplæringa. Hovudpoenget med ei eventuell liste må vera å sikra elevar ei felles referanseramme (s.29)

Samtidig pekes det på at norsklærere har ulik bakgrunn, og derfor har ikke alle nye lærere faglig ballast til å dekke en eventuell leseliste. I tillegg er ofte lærebøkene som brukes på skolene styrende for hvilke tekster det undervises i.

Jeg kan vanskelig se at en eventuell leseliste nødvendigvis trenger å være ”ei tvangstrøye”, så på dette punktet mener jeg at Forum for norskfaget går for langt i å ta forbehold. I 2013-utgaven av Læreplanen står da også formuleringen ”klassiske tekster i norsk litteratur” (s.9), som er svært lik ”klassiske verk fra norsk litteraturarv” i 2010-utgaven (s. 10). Akkurat på dette punktet er det stort sett konsensus blant norsklærere, så Ibsen vil neppe bli kastet ut av norske klasserom med det første. At formuleringen er såpass lite konkret kan også gi noe større pedagogisk frihet til lærerne, da de kan velge ut de tekstene som de selv har best kunnskaper om. I så fall vil det være en fordel for elevene.

3.2 Kvalitativ metode

3.2.1 Om valg av metode

Ettersom prosjektet mitt dreier seg om empirisk resepsjonsforskning, var det mest naturlig for meg å velge kvalitativ metode. Formålet var å kartlegge elevers resepsjon av en litterær figur, noe som vanskelig lar seg måle ved hjelp av tall og andre kvantitative data. Samtidig innebærer mitt arbeid med elevtekstene at jeg forholder meg til tekster som har blitt til i en

spesiell kontekst, en kontekst som kan sies å være konstruert eller arrangert. Smidt (1989:34) kaller dette for *response statements*, med henvisning til Reader-response-kritikken.

Aslaug Kongshavn (2011:34) peker på at som kvalitativ forsker har man i langt større grad med seg et subjektivt element i prosessen med å tolke et datamateriale. Prosjektet mitt vil altså være basert på min lesning av det elevene har skrevet, eller sagt på en annen måte: Mine lesninger av deres lesninger, slik disse uttrykkes i tekstene som de har skrevet.

En bør være oppmerksom på at elevtekstene ikke gir noen uttømmende lesning av doktor Stockmann. Det handler om det bildet som elevene hadde dannet seg på skrivetidspunktet. Underveis har de redigert sine egne tekster, og sannsynligvis gjort en rekke valg i forhold til hva som skulle være med i teksten, og hva som ikke skulle stå der. Det er videre en mulighet for at de kunne ha skrevet noe helt annet til en annen lærer, da ingen undervisningsopplegg kan være fullstendig like.

Samtidig mener jeg at ettersom tekstene foreligger slik de faktisk gjør, så er det mulig å si noe om elevenes resepsjon. Jeg har valgt å bruke 14 lengre elevtekster som grunnlag. Opprinnelig skrev elevene også to sett med kortere logger knyttet til stykket. Disse har jeg valgt å ikke ta med, først og fremst fordi jeg fant det mer formålstjenlig og interessant å gå grundigere inn i de lengre tekstene. I tillegg ble det klart underveis i arbeidet, at tekstmengden jeg skulle analysere, måtte begrenses. Fokuset i mitt prosjekt ligger kun på innholdssiden ved tekstene. Jeg kommer ikke til å gå inn på de rent språklige sidene ved tekstene, selv om dette også kunne ha vært interessant å gjøre.

3.2.2. Måling av resultat

Prosjektets mål er ikke å si noe om hva elevene faktisk lærte av Ibsen-prosjektet. Fokuset ligger heller på forholdet mellom leseren, teksten og den sosiale konteksten lesningen og skrivingen skjer i. Målet er å se hva som har skjedd med leserne, individene, under lesningen og skriveprosessen.

Ut ifra dette ønsker jeg å bidra med noen perspektiver på hvordan elevers tekstkompetanse kan utvikles i klasserommet. Læreplanens beskrivelse av formål for faget (2010:2) trekker frem den tette sammenhengen mellom lesing og skriving som ledd i barn og

unges utvikling mot å bli deltakere i vår tekstkultur. Det er også et poeng at språket er et sentralt redskap når de skal gi uttrykk for sine egne meninger og vurderinger.

Videre pekes det i hovedområdet for *Skriftlige tekster* (Læreplanen 2010:9) på at elevers arbeid med skriftlige tekster skal være *både* en læringsprosess, og samtidig ha et opplevelsesperspektiv. Aase (2005:39) knytter begrepet *danning* til den samfunnsoppgaven som skolen er pålagt. I forbindelse med norskfagets danningspotensial peker hun på at danning innebærer at elevene blir i stand til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, ikke at de bare lærer *om* den.

Hovedområdet for språk og kultur er inne på det samme når det der heter at at elever skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur (Læreplanen 2010, s.10). Prosjektet mitt vil dermed kunne si noe om hvordan elevene i mitt utvalg har adaptert en gitt tekst, og hvordan de har formidlet sine lesninger videre. Samtidig har elevene blitt gitt et relativt begrenset rom for hvordan lesningene skal bli formidlet, gjennom rammene for skrivearbeidet deres. Dette har helt klart lagt en del føringer på hva og hvordan elevene skulle skrive.

3.3. Forskningsobjekt

Ettersom jeg selv arbeider som norsklærer i ungdomsskolen, hadde jeg allerede kontakt med en tiendeklasse som det kunne være aktuelt å hente informanter fra. Jeg var kontaktlærer for halvparten av elevene, og underviste hele klassen i norsk. Rektor ved skolen stilte seg positiv til at jeg kunne få gjennomføre innsamling av tekster fra klassen, forutsatt at elever og foreldre samtykket. Ettersom jeg gjennomførte prosjektet i egen klasse, så stod jeg selv for hele undervisningsopplegget som var bakgrunnen for de innsamlede tekstene. Opplegget ble gjennomført i vårsemesteret 2011, elevenes siste semester på ungdomsskolen.

3.3.1. Grunnlag og rammer

I korte trekk brukte vi drøyt fire uker på Ibsen. Vi leste hele stykket *En Folkefiende*. Lesingen foregikk både hjemme og på skolen. Elevene fikk oppsummeringsspmåler til hver akt, for at det skulle bli lettere for dem å få med seg hovedinnholdet i handlingen.

En hel dobbeltime (2x45 minutter) ble brukt til å diskutere doktor Thomas Stockmann. Vi laget tankekart på tavlen, der alle fikk bidra med punkter som de mente karakteriserte ham.

Elevene ble tidlig i prosjektet informert om at de skulle skrive tekster knyttet til stykket, og at jeg ville kopiere og ta vare på tekstene til de som hadde samtykket til det.

Mot slutten av prosjektet så vi filmen *Haisommer* (1975)¹⁰. Denne filmen ble valgt fordi den tematisk har mange likhetstrekk med *En folkefiende*. Det er også likhetstrekk i selve handlingen: Myndighetene på den vesle øya på USAs østkyst velger å se bort ifra solid dokumentasjon på at det virkelig er en stor hvithai som har tatt livet av flere badegjester, fordi turistnæringen på øya er helt avhengig av mange tilreisende i sommersesongen. Konflikten mellom næringsinteresser på den ene siden og liv/helse på den andre er altså svært tydelig til stede i filmen, akkurat som i dramaet.

Min tanke med dette var å vise elevene hvordan konfliktstoffet fra stykket kunne settes inn i en setting som var relativt lik elevenes egen samtid. I Læreplanen 2010 er bruken av filmer i norskfaget nevnt under hovedområdet *Sammensatte tekster*. I beskrivelsen av hovedområdet heter det at ”Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten” (LK06:3).

I filmen brukes et bredt spekter av virkemidler for å få fram budskapet om livsfaren i vannet; konsekvensene av å la være å ta tak i problemet blir for eksempel tydeliggjort gjennom at vi får se at haien spiser flere ofre. I stykket nevnes det ganske kort at doktoren har hatt pasienter som har fått mageproblemer etter å ha besøkt badeanlegget. Videre er handlingen i filmen satt inn i en tidsepoke som er relativt nær elevenes egen samtid. Den foregår på 1970-tallet, cirka 25-30 år før elevene selv ble født. Haien utgjør i filmen en livsfarlig trussel for hver eneste badeturist, samt at et eventuelt fravær av badeturister vil velte økonomien til mange av de fastboende. Samtidig er konflikten mellom penger versus miljø og helse fremdeles tungt fremme i vår samtid.

3.3.2. Informanter og representativitet

Både foreldrene og elevene i klassen ble informert om at det var helt frivillig om de ville delta i prosjektet eller ikke. Jeg laget et informasjonsskriv¹¹ med en tilhørende svarslipp som elevene og foreldrene skulle skrive under på, dersom de ønsket å delta.

¹⁰ Jeg drøfter ikke bruken av film i undervisning nærmere her, da en større drøfting av dette faller utenfor rammen av prosjektet.

¹¹ Vedlegg 1

15 stykker leverte inn svarslipp, cirka to tredjedeler av elevene. Dette kan tolkes som at de mulige informantene opplevde at de hadde et reelt valg, og at noen av ulike grunner ikke ønsket å delta. Samtidig er det mulig at de som faktisk leverte følte et press om å delta, ettersom jeg var lærer i klassen. De hadde uansett muligheten til å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at noen gav melding om at de ønsket dette.

Alle elevene i utvalget var bosatt i de samme to bydelene som den aktuelle skolen er en av nærskolene til. Med unntak av to elever som hadde vokst opp i andre europeiske land, så hadde de noenlunde lik sosial og kulturell bakgrunn, og de fleste hadde bodd i området stort sett hele livet.

Med tanke på å kartlegge elevenes resepsjon av Stockmann hadde det kanskje vært enda mer spennende med større mangfold blant informantene. Dette kunne ha gitt større variasjon i lesningene, ettersom elevene hadde hatt mer ulike ståsteder å lese ut ifra. Samtidig var elevene selvsagt langt ifra helt like, til tross for at de hadde lignende sosial og kulturell bakgrunn. De hadde ulik erfaring som lesere, og ikke minst ulik skrivekompetanse. Dette åpnet for at det kunne bli en viss grad av variasjon i lesningene deres. Videre er det en mulighet for at elevene har ”skrevet det de tror at læreren ønsker å lese”, altså at de har en forestilling om at det finnes ett ”riktig” svar på spørsmålet om Stockmanns heltestatus. Dette er en mulig feilkilde for de fleste prosjekter som omhandler elevbesvarelser, men effekten kan begrenses ved å være oppmerksom på problematikken.

3.3.3. Materialets egnethet

Det empiriske materialet som jeg opprinnelig samlet inn, bestod av 14 lengre tekster, og 28 kortere logger. Som allerede nevnt har jeg valgt å kun bruke de lengre tekstene, primært fordi disse er de mest relevante rent innholdsmessig, men også fordi det etter hvert viste seg at rammen for prosjektet gjorde det helt nødvendig med begrensninger.

Elevtekstene er egnet som grunnlag, fordi de i stor grad handler om det som jeg ønsker å belyse i avhandlingen: Hvorvidt elevene har lest Tomas Stockmann som heltefigur. Hver elev har gitt sin egen presentasjon av dette, ut ifra sitt ståsted, på det tidspunktet de skrev tekstene. De 14 tekstene ble produsert etter at elevene hadde fått utdelt skriveoppgaver fra

meg¹². I disse oppgavene stod det klart hva elevenes tekst skulle si noe om, i tillegg til at det var gitt noen formelle krav.

3.4. Forskningsetikk som bakgrunn for innsamling av tekster

Forskningsetikken setter noen rammer for hvordan forskning skal foregå og hvordan den skal fremstilles. Samtidig handler det etiske aspektet mest om å beskytte menneskene som det blir forsket på. De skal ivaretas på en respektfull og varsom måte, der deres personvern står i fokus. Dette gjelder i særlig grad der barn er involvert. I juridisk forstand er ”barn” alle under 18 år, men *Den nasjonale forskningsetiske komiteen* mener at det bør innhentes samtykke fra foreldre/foresatte når barn opp til 15 år skal involveres i et forskningsprosjekt.

Jeg varslet Personvernombudet med en prosjektbeskrivelse¹³. Foreldrene ble først muntlig orientert om prosjektet under et foreldremøte, senere gjennom et skriv. Ettersom elevene ikke var myndige måtte foreldrene godkjenne deltakelsen deres. Elever og foresatte ble informert om at de kunne trekke samtykket tilbake når som helst, men det var det ingen som gjorde.

Elevenes identitet er beskyttet gjennom at alle navn er fjernet fra tekstene deres, og erstattet med bare et tall. Tallene er satt helt tilfeldig, og det er kun jeg som vet hvilket nummer som er tildelt den enkelte eleven. Prosjektet mitt fokuserer på *det elevene har skrevet*, og ikke på elevene som sådanne, men ettersom det kan bli nødvendig å legge ved tekstene når avhandlingen publiseres er det viktig at informantene ikke kan identifiseres. Jeg kommer i tillegg til å omtale elevene som ”hun” og ”han” helt tilfeldig, og ikke nødvendigvis i samsvar med hvilket kjønn eleven som skrev tekst X i realiteten har. Dette for å ytterligere av-identifisere elevene.

Hovedfokus for oppgaven vil ligge på et mindre utvalg fra det innsamlede materialet, ettersom rammen for mastergradsavhandlingen gjør det vanskelig å gi en omfattende analyse av samtlige tekster. Elevene er ikke kjent med hvilke tekster som er valgt ut, og på hvilket grunnlag. De fire tekstene som behandles i kapittel 4 ble valgt ut fordi tre av dem (tekstene 4, 5 og 6) er svar på samme oppgavetekst, noe som gjør det relevant å undersøke eventuelle likheter og forskjeller. Den siste (tekst 7) er valgt ut fordi den innholdsmessig skiller seg ut

¹² Vedlegg 3

¹³ Godkjenningsbrev er vedlagt, se vedlegg 2.

fra de andre tekstene i utvalget. De resterende tekstene er brukt for å gi perspektiver til analysen av de fire hovedtekstene. Tekstene som er benyttet er lagt ved i vedlegg 4. For å gjøre det enklere å henvide å nøyaktig som mulig har jeg nummerert avsnittene i hver tekst. Innsamlingen av alle tekstene ble gjort via den digitale læringsplattformen It's Learning, som elevene hadde brukt i flere år. Jeg opprettet et helt eget fag, der bare elevene i den aktuelle klassen og jeg selv hadde tilgang. Hver elev kunne kun se sine egne tekster, samt felles oppgaveark og annet læringsmateriell som jeg la ut. Da prosjektet i klassen var ferdig lagret jeg tekstene til de elevene som hadde samtykket digitalt, etter å ha fjernet navn, og erstattet det med et tall. Tekstene ble lagret i en egen mappe på min private Macbook med passordbeskyttelse, samt at en reserveutgave av tekstene ble lagret på en minnepenn. I tillegg skrev jeg ut tekstene for å ha dem i papirversjon.

Da elevene gikk ut fra skolen ble hele faget med alle tekstene fra prosjektet permanent slettet fra It's Learning. Når prosjektet mitt avsluttes vil alle tekstene også bli slettet fra min datamaskin og fra minnepennen, samt at papirutgavene vil bli makulert.

3.5. Skriftlig materiale: Skuespillet

Stykket som var utgangspunktet er Henrik Ibsens *En Folkefiende* fra 1882. Stykket har blitt tolket som forfatterens reaksjon på mottakelsen av *Gengangere*, som han gav ut på seinhøsten i 1881. *Gengangere* skapte en kraftig kontrovers, noe som provoserte Ibsen (Hemmer 2003:278).

Ibsens skuespill er udiskutabelt en del av det som kalles "den norske litterære kanon". Innenfor dette begrepet faller en rekke tekster som regnes som spesielt betydningsfulle, og som man "mener er verdifulle i danningen av den nasjonale identiteten" (Hennig 2010:134). Hennig peker videre på at klassikerne har blitt klassikere fordi de har en form for evig gyldig tematikk, og at denne blir fremstilt på en måte som har fenget generasjoner av lesere (ibid: 135). Når det gjelder bruken av kanonlitteratur i klasserommet, så peker Hennig på at slike tekster "må inneholde noe som elevene kan *relatere seg til*" (ibid:136).

Læreplanens (2010:10) fokus på teksters tema, gjennom begrepsparene som nevnes under hovedområdet "Språk og kultur" kan være et utgangspunkt for å lede elevene inn i teksten. På tiende trinn har elevene allerede møtt et temmelig bredt spekter av helteskikkelser,

både gjennom litterære tekster, og gjennom ulike populærkulturelle uttrykk. Derfor valgte jeg å introdusere begrepene helt/antihelt ganske tidlig i undervisningsopplegget, slik at elevene kunne reflektere over badelegen i lys av dem.

I forhold til mitt prosjekt, knyttet til elevenes lesninger av Stockmann som helteskikkelse, er det dessuten relevant å se lesningene deres i lys av teori om noen av de narrative strukturene som preger deler av vår kultur, blant dem populærkulturen. Populærkulturen i vår tid retter seg sterkt inn mot unge mennesker. Penne (2010:200) kopler en rekke av de norske kanoniserte forfatterne, blant dem Ibsen, til begrepet *melodrama*, når hun beskriver hvordan en ny tid, moderniteten, underminerer entydige sannheter og svar. Tidligere moralske motsetninger blir fremstilt som personlige dilemmaer (ibid:202).

Forutsatt at dette stemmer, så kan dette være en faktor som kompliserer jobben for elevene. *En folkefiende* omhandler utvilsomt et moralsk dilemma, knyttet til det forurensede og helsefarlige vannet. I stykket er badelegen etter hvert ganske alene om å mene at dette er et stort problem, altså er det mulig å redusere konflikten til å være et personlig dilemma for ham. Samtidig er det også et element av maktkonflikt i inne i bildet, ettersom legen i flere år har vært i uenigheter med broren Peter.

Rekdal (2010:78-81) drøfter hvordan Ibsen-stykket *Brand* kan aktualiseres for elever i vår samtid, blant annet ved å lese presten som religiøs fundamentalist, eller ved å drøfte om hans karakterfasthet virkelig er et uttrykk for styrke. Religiøs fundamentalisme er et tema som er relativt ofte omtalt i massemediene, gjerne knyttet til ekstrem islamisme.

Rent didaktisk, så er det temmelig enkelt for en lærer å aktualisere *En folkefiende* for elever, særlig dersom miljø – og helseperspektivet legges til grunn. Miljøvern og klimaendringer knyttet til menneskelig aktivitet er tungt fremme i alle medier, pluss at det er et meget stort fokus på helse og sunn livsstil. I tidsrommet da undervisningsopplegget mitt ble gjennomført (vinteren/våren 2011) var det dessuten en pågående debatt om de såkalte ”monstermastene” i Hardanger. Skulle det settes opp store strømmaster i et vakkert naturområde, eller skulle det legges svært mye dyrere kabler under fjorden, for å bevare naturområdet? Dette er den samme konflikten som i stykket, om penger, kontra miljø.

Stykket kan videre aktualiseres i undervisningssammenheng gjennom et politisk perspektiv, via å spørre om demokratiet alltid fungerer til beste for flertallet. Jeg vil komme grundigere tilbake til dette spørsmålet under drøftingen av elevtekstene i kap. 4 og 5.

En utfordring man ofte møter som norsklærer er en generell knapphet på tid til å gå igjennom stoff så grundig som man gjerne skulle ønske. Kompetansemålene i Læreplanen er mange og omfattende, og i løpet av et skoleår går det gjerne bort mange timer, for eksempel i forbindelse med idrettsdager, ekskursjoner, og heldagsprøver. Derfor er det også relativt vanlig å lese kun utdrag av lengre tekster, eksempelvis et par akter av et Ibsen-drama.

Skarstein (2013:278) trekker fram noen svært problematiske sider ved at tekster på denne måten presenteres ”stykkevis og delt”. Han viser til at elevene da får tildelt tekster som bryter med de narrative grunnstrukturene i en fortelling (begynnelse-midte-slutt). ”De litterære fragmentene gir rett og slett små muligheter for opplevelse og innlevelse, og reduserer det didaktiske spillerommet for klassenes hermeneutiske tolkningsarbeid”, påpeker Skarstein (ibid:279).

Det er lett å støtte dette synet, både på generelt grunnlag, og mer konkret med utgangspunkt i mitt eget prosjekt. Dersom elevene ikke hadde lest hele stykket, så ville de sannsynligvis ikke ha kunnet skrive de tekstene som de faktisk har skrevet. Dette fordi doktor Stockmanns situasjon endres radikalt gjennom teksten. I første akt, når han mottar rapporten fra kjemikerne som har analysert vannprøvene, blir han bejublet av gjestene som er på besøk. Hadde første akt vært det eneste elevene fikk lese, så hadde det nok vært vanskelig for dem å drøfte i noen særlig grad hvorvidt legen er en helt, eller ikke. En mann som har avdekket en stor trussel mot helsen til mange mennesker blir gjerne møtt med en positiv holdning, i alle fall i elevenes samtid¹⁴.

Videre viser Skarstein til Mossberg-Schüllerquists begreper *fiktiv og faktisk lese måte* (ibid:80), som kan bidra til å forstå hvorfor dette kan være en nærliggende strategi for mange elever. Mossberg-Schüllerquist viser at litteratur ofte blir brukt som del av temaundervisning, der det overordnede temaet gjerne er relatert til samfunnsmessige eller moralsk-etiske problemstillinger. Dermed kan litteraturen bli brukt som ”eksempel” på ”virkeligheten”, og ikke som den fiksjonen de faktisk er. I så fall kan lesingens estetiske dimensjon gå tapt,

¹⁴ Dette er et moment ved legen som flere elever har skrevet om i tekstene sine, og derfor går jeg ikke nærmere inn på det i denne sammenhengen. Det omtales grundig i kapitlene 4 og 5.

sammen med elevenes individuelle respons på teksten. For det er ikke gitt at relativt unge skoleelever klarer å forholde seg til dette skillet mellom fiksjon og fakta.

Samtidig er det klart at mye litteratur faktisk har den reelle verden som utgangspunkt. Den før nevnte novellen "Karens jul" av Amalie Skram tar opp et samfunnsproblem som var helt reelt da den ble skrevet, nemlig måten ugifte mødre ble behandlet på i Skrams samtid. Av nyere dato er Karl Ove Knausgårds selvbiografiske romanserie *Min kamp*, og ulike realityprogrammer på TV, som eksempelvis *Farmen*, eller *Paradise Hotel*. Som Skarstein også peker på, så gjør denne sammenblandingen mellom fiksjon og virkelighet det vanskeligere for leserne, spesielt i yngre aldersgrupper, å skille mellom de to nivåene. Det kan også skape en slags forventning om at litterære tekster *skal* representere virkeligheten.

Kapittel 4: Elevtekstene

4.1. Innledning

Jeg vil drøfte alle elevtekstene ut ifra to hovedpunkter:

1. Mener eleven at Stockmann er en helt, eller leser de ham som en antihelt?¹⁵
2. Hvordan begrunner de lesningene sine?

Her vil jeg se på om elevene vektlegger tyngst indre faktorer ved Stockmann, her forstått som egenskaper ved ham, eller om de fokuserer mer på ytre, kontekstuelle faktorer.

Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det slik, er for det første at dette vil gjøre det enklere å sammenligne elevenes lesninger med hverandre. Det er nettopp dette som er kjernen i mitt prosjekt, drøftingen av elevenes lesninger av Stockmann som heltefigur. Videre ligger det i dette at det ikke er noe mål for meg å gi en uttømmende drøfting av tekstene. I den grad dette i det hele tatt er mulig å få til, så ville det blitt svært omfattende, og prosjektet ville kunne miste retning.

Jeg vil også se på hver tekst i lys av J.A. Appleyards beskrivelser av barn og unges utvikling som lesere, fra de er ganske små, og fram til de er voksne. Appleyard beskriver fem faser som kan skilles ut i denne prosessen hos lesere i det vestlige, moderne samfunnet: Den lekende leseren, leseren som helt eller heltinne, leseren som tenker, leseren som tolker, og den pragmatiske leseren (Hennig 2010:51-58) Jeg anser de fire sistnevnte fasene som mest relevante for mitt formål. Den første fasen (den lekende leseren) gjelder småbarn/barn i barnehagealder, og faller derfor utenom rammen av mitt prosjekt. Fasen "leseren som helt/heltinne" rommer for øvrig primært barn i barneskolealder, men gitt tematikken i prosjektet mitt velger jeg likevel å ta med denne i drøftingen. Dessuten er det viktig å ha med seg at blant elever på alle nivåer i skolen, så vil det være til dels store variasjoner i modenhet, leseerfaring, og andre forhold som har betydning for leseutviklingen. Dette er det viktig å ha i bakhodet

Jeg har valgt ut tekstene elevtekstene 4, 5, 6 og 7 som hovedgrunnlag.

¹⁵ Jfr. kompetansemålet i Læreplanen 2010, s. 10

4.1.1. Generelt om tekst 4

Elevtekst 4 er skrevet som svar på oppgave 2, som tar direkte utgangspunkt i begrepene *helt* og *antihelt*. Elevene fikk lese ulike definisjoner av begrepene for å ha noe å bruke som grunnlag for skrivingen sin. De ble bedt om å skrive en tekst der de drøftet om Stockmann er en helt, eller en antihelt, eller en mellomting. Oppgaven for eleven blir altså å drøfte begrepene opp mot rollefiguren. Dette krever at eleven engasjerer seg intellektuelt i oppgaven, noe som er krevende for ham. Samtidig ligger det et klart læringspotensial i dette: Eleven må reflektere over innholdet i begrepene.

Tekst 4 er lang, hele tre fulle sider. Som nevnt tidligere er avsnittene nummererte, for å gjøre det praktisk enklere å henvise til konkrete steder i teksten.

Jeg vurderer denne teksten som noe faglig svakere enn tekst 7. Den fremstår som mer springende i oppbygningen, og den gjengir direkte mer av faktastoffet som jeg brukte i undervisningsopplegget; altså en form for reproduksjon. Samtidig opplever jeg tekst 4 som svært interessant innholdsmessig. Ikke bare fordi den drøfter problematikken helt/antihelt mer direkte, men aller mest fordi elevens lesning på flere punkter skiller seg tydelig ut fra de andre i materialet mitt.

4.1.2. Tomas Stockmann som ”ordinær person”

Utgangspunktet for min drøfting av teksten er som nevnt i innledningen elevens konklusjon, som presenteres i avsnitt 12. Avsnittet oppsummerer egentlig alle de vesentlige punktene i Stockmanns utvikling gjennom stykket. Han begynner som den engasjerte legen som gjør en viktig oppdagelse. Deretter må han innse at han har lidd et kraftig nederlag, ettersom verken borgerne eller makthaverne i hjembyen vil ta oppdagelsen hans på alvor. Så, i sluttscenen vil legen skifte til en taktikk som kan vise seg å bli mer fruktbar på sikt: Han vil starte en skole, altså har han fremdeles tro på at det vil nytte å opplyse folket. For oversiktens del velger jeg å behandle de ulike punktene i avsnitt 12 hver for seg. Deretter tar jeg for meg andre viktige momenter i andre avsnitt av elevteksten.

Eleven tar et tydelig eierskap til sin egen lesning når han innledningsvis i avsnitt 12 konstaterer at ”Min personlige mening er at Dr. Stockmann ikke er en helt, men heller en ordinær person som prøver å gjøre gode gjerninger for samfunnet. Han har også mange egenskaper til en helt, og mener det beste for samfunnet”.

For det første: Eleven skriver at Stockmann ikke er en helt, han er "en ordinær person". Eleven bruker altså ikke begrepet antihelt, som ble oppgitt som motsats til heltebegrepet i oppgaveteksten. Det kan være flere grunner til at eleven gjør dette: Det er for eksempel mulig at han opplever "antihelt" som et diffust eller uhandterlig begrep å forholde seg til. Alternativt kan det være at eleven heller ikke synes at doktoren kan karakteriseres som en antihelt.

"Han er heltemodig", konstaterer eleven, med fokus på *en egenskap* ved doktoren, ikke som en mer omfattende karakteristik, noe begrepet *helt* må kunne sies å være. Helt innledningsvis i tekst 4 (avsnitt 1) presenterer eleven sin egen definisjon av begrepsparet helt/antihelt: "En helt er en fiktiv eller virkelig person med stor [sic.] mot og selvoppofrelse". Videre konstaterer eleven at "Helten er en modig hjelper, og klarer å gjøre folk flest fornøyde. Men en antihelt, er det motsatte".

Det sies ikke noe mer i elevens tekst om hva han legger i "en modig hjelper", eller hva han legger i "det motsatte". Men slik eleven har formulert seg, så kan det være nærliggende å tolke ham slik at han mener at en antihelt er feig, eller pysete, at vedkommende ikke er hjelpsom, eller kanskje til og med en motstander, en som har et annet prosjekt enn helten? Folk flest er heller ikke fornøyde med det en antihelt klarer å utrette, slik jeg forstår det eleven har skrevet. Samtidig sier eleven i avsnitt 6 at doktoren er selvoppofrende, som altså er en egenskap som eleven mener kjennetegner en helt.

Både i avsnitt 11 og i avsnitt 12 trekkes legen Tomas' fokus på pasientenes/badegjestenes helse frem som et moment som gjør ham heltemodig. Slik dette står i elevteksten oppfatter jeg at eleven primært setter de helteaktige egenskapene ved Tomas i sammenheng med jobben hans. Når han da mislykkes i å fjerne en stor helserisiko i byen, er det nok en ganske logisk konklusjon for eleven at Stockmann ikke er noen typisk helt.

4.1.3. Fluktplaner og fravær av løsning

Videre i avsnitt 12 peker eleven på at Stockmann vurderer å dra til den nye verden, Amerika, når han forstår at budskapet hans har falt på steingrunn i hjembyen. En renskåren heltedfigur ville kanskje ikke tenkt slik? Å bare forlate hjembyen, med det forurensede badeanlegget, er ikke særlig heltedmodig, eller etisk riktig, hvis hensynet til pasientene legges til grunn. Samtidig har eleven fått med seg at Stockmann i sluttscenen har skiftet til en taktikk som gir håp om at han kan vinne gehør på sikt: Han vil starte en skole.

Eleven får dessuten frem at skuffelsen ligger på begge sider: Innbyggerne vil ikke vite av det Stockmann kunne ha formidlet, og Stockmann er på sin side skuffet over borgernes ignoranse. Videre mener eleven at en helt ”bør også oppnå det som er best i samfunnet. Dette gjorde ikke Stockmann på grunn av at han hadde noen motkrefter som virket mot ham og det han ville” (Avsnitt 12). I *En Folkefiende* er forurensingsproblemet like stort når stykket slutter, og doktoren har ikke lyktes i å endre på situasjonen. Han har også fått nesten alle medborgerne i byen mot seg. Sluttscenen viser med andre ord ikke den byens redningsmann som opptakten i stykkets første akt kan gi forventninger om. Smidt (1989:29) viser til flere teoretikere som fremhever hvor viktig det er for unge lesere at slutten på en litterær tekst ”gir håp om at problem kan løses og konflikter overvinnes, slik det oftest er både i eventyr og trivallitteratur”. Slik er det ofte også i typisk barne – og ungdomslitteratur.

I et slikt perspektiv representerer fraværet av konfliktløsning i stykket en mulig forklaring på elevens lesning av Stockmann. Samtidig kompliseres dette noe, ettersom eleven poengterer at legen ”valgte å komme seg opp igjen og heller ta utfordringene ved å starte en skole” (avsnitt 12). Stockmann har altså fortsatt en tro på at det vil nytte -på sikt- å opplyse folket, men en eventuell løsning på forurensingsproblematikken ligger likevel et stykke frem i tid. For eleven har altså legens faktiske nederlag vært et viktig moment i hans lesning av ham som ikke-helt. Dette til tross for at sluttscenen gir noen signaler om at situasjonen over tid kan komme til å snu seg til Stockmanns fordel.

4.1.4. Elevens metaresepsjon

Følgende utsagn fra avsnitt 12 skiller seg ut i materialet mitt:

”[...] jeg mener at en helt bør også bli oppfattet som en helt blant folket”.

Allerede i avsnitt 9 skriver eleven noe lignende, direkte knyttet til doktoren: ”Doktoren ble ikke oppfattet som en helt i samfunnet”. Hvordan en (potensiell) helt blir mottatt av sine omgivelser er altså et moment som forfatteren av tekst 4 har tatt med i sine refleksjoner om hvorvidt Tomas Stockmann kan sies å være en helt eller en antihelt.

Dette er ganske unikt i mitt materiale¹⁶. Eleven vektlegger hvordan den litterære figuren blir opplevd av sitt eget publikum i teksten, når han sier noe om hva han selv mener at en helt er. Han legger på et vis noe av definisjonsmakten hos et fiktivt publikum, i stedet for å holde seg til sin egen, selvstendige vurdering av ham. Fokuset ligger på elevens resepsjon av borgernes resepsjon av badelegen – altså en form for metaresepsjon. Borgerne oppfatter ham ikke som noen helt, og dette fremstår som en av de avgjørende årsakene bak elevens konklusjon om at Stockmann ikke er en helt.

At heltestatus slik forankres i, og betinges av, bekreftelse fra omverdenen er problematisk, da det innebærer at eleven på ett vis unnlater å gjøre en egen vurdering av Stockmann. Han støtter seg ikke direkte til det flertallet i byen mener, samtidig som han heller ikke mener at Stockmann fortjener heltestatus fordi han tross alt *forsøker* å ordne opp i forurensingen. Elevens sympati ligger likevel tydelig hos doktoren. Den siste setningen i elevens tekst er det kjente sitatet fra stykket, ”den sterkeste mannen i verden er den som står mest alene”.

Eleven har skrevet et avsnitt (nummer 3) der han gjengir utdrag fra noen av de tradisjonelle lesningene av ”En Folkefiende”, nærmere bestemt symbolikken som er knyttet til karakterenes navn. Dette er elementer som ble brukt under min gjennomgang av stykket i klassen, og som eleven har funnet grunn til å ta med videre inn i sin egen tekst. Han kopler dette til bibelfortellingen om disippelen Tomas som ville se arrene i Jesu hender, som bevis på at det virkelig var ham. Doktoren og disippelen er begge empirikere: Stockmann har tatt prøver av vannet, for å kunne være sikker på at det er forurenset. Denne parallellen har eleven akseptert. Han konstaterer at doktoren gjør en grundig jobb, at han ønsker å hjelpe både pasientene sine og samfunnet han er en del av, men han mislykkes. Avsnitt 3 avsluttes med et retorisk spørsmål: ”Hvorfor får han slik motstand som han gjør?”.

¹⁶ I tekst 5, avsnitt 4, berører skriveren til en viss grad samme poeng, når hun skriver om Tomas at ”Selv om det han står for er rett, så blir han ikke oppfattet som en helt”. Jeg kommer tilbake til dette i behandlingen av tekst 5.

4.1.5. Peter som motmakt

I de neste avsnittene, avsnitt 4 og 5, gir eleven så et svar på sitt eget spørsmål. Han knytter årsaksforklaringen til broren Peter, og peker på at han er svært opptatt av de økonomiske kostnadene som vil følge med en eventuell opprydding. Eleven trekker frem at bakteriene sannsynligvis vil føre til store tap for byen uansett: Hvis badet fikk dårlig rykte på seg fordi de som badet ble syke i etterkant, så ville byen og borgerne likevel tape penger på sikt: "På den måten velger Tomas å tro på den løsningen som vil gjøre folk flest fornøyde".

Eleven forsvarer dermed Stockmanns offentliggjøring av rapporten ut ifra en slags resultatorientert konsekvensetikk: Badeanlegget vil mest sannsynlig tape penger, før eller senere. Dette vil skje enten fordi myndighetene stenger det i to år for å flytte vanninntaket, eller fordi mange syke badegjester etter hvert vil kunne gi anlegget dårlig rennommé, og dermed svikt i inntektene. Eleven har skjønnet at en kostbar endring av forholdene på badeanstalten sannsynligvis vil tvinge seg fram uansett.

Det hele koker dermed ned til et underforstått spørsmål om prisen for å vente, eventuelt ignorere problemet helt: Anlegget vil kunne gi inntekter i en periode, men mange flere vil i så fall bli syke, og badet vil utvilsomt lide for det. Ved å stenge badet umiddelbart for å rydde opp, unngår man i det minste flere sykdomstilfeller, og badets rykte kan reddes ved at ledelsen viser at de tar ansvar. Eleven skriver at Stockmann "har funnet ut at det vil hjelpe for fremtiden dersom de kan begynne med blanke ark, med et rent badeanlegg" (Tekst 4, avsnitt 5).

Det er samtidig grunn til å spørre om eleven har reflektert rundt hvilke andre vurderinger doktoren gjør før han går ut med rapporten sin. Eleven har sett at det legeetiske er ett moment, som helt klart er positivt for Tomas. Videre viser eleven i avsnitt 5 at han også har sett et perspektiv som handler om lederansvar: Han peker på at Peter, badeanstaltens øverste leder, er mer enn villig til å føre både pasientene og byens borgere bak lyset for å spare penger. Det kommer etter mitt syn klart fram at eleven opplever dette som uforsvarlig opptreden av en lederskikkelse: "Peter tenker ikke på konsekvensene dersom han velger å lyge, og ikke stå frem med det som stemmer" (avsnitt 5).

Elevteksten berører her indirekte, til en viss grad, den underliggende maktpolitiske kampen mellom Thomas og broren Peter. De to har vært uenige i lang tid om hvem som skal

ha mest av æren for at badeanstalten faktisk eksisterer. I tillegg har det sentrale spørsmålet om vanninntaket vært oppe til debatt tidligere, da badeanlegget skulle bygges. I stykkets andre akt går det fram at det var Peter som sørget for at vannledningen ble lagt til Mølledal, primært av økonomiske hensyn. Han har på et vis sviktet som ansvarlig leder allerede fra begynnelsen av, og frykter naturlig nok konsekvensene av at dette kan bli avdekket.

I avsnitt 6 sier eleven at

Broren [Peter], som er en viktig motstander klarer å få alle på sin side. Han blir fremstilt som en helt blant folket, men Tomas Stockmann blir derimot fremstilt som en folkefiende. Doktoren har stor selvpoffrelse når han risikerer denne tittelen framfor å tenke mer på seg selv og gjøre det som er best for hans og kollegaene sin økonomi.

Det er interessant at eleven bruker begrepet ”blir fremstilt som”. Her har han reflektert rundt det som skjer på folkemøtet i fjerde akt, nemlig Peters sabotasje. Peter snur hele situasjonen på hodet, slik at han selv fremstår som den økonomisk ansvarsfulle, mens Thomas til slutt blir ”en folkefiende”. Samtidig er den siste setningen noe selvmotsigende, sett i relasjon til elevens tidligere refleksjoner rundt badeanleggets framtid. Kostbare endringer, enten i form av reparasjon eller permanent stenging, vil nok tvinge seg fram, uansett. Dermed er det neppe best for doktorens personlige økonomi på lang sikt å ikke gå ut med nyheten om badeanlegget.

4.1.6. Stockmann som Supermann

I avsnitt 8 presenterer eleven en abstraksjon som er helt unik i materialet jeg har samlet inn. Han sier at doktoren har likhetstrekk med film – og tegneseriefiguren Supermann: ”Tomas Stockmann ofret hans og familien sin økonomi og tenkte mer på sine pasienter, på lik linje med for eksempel supermann [sic] ville gått inn i en bygning som brant for å redde folk som han gjerne ikke kjente”

Dette er et uttrykk for at eleven ser noen klart heltelignende trekk ved doktoren, og han kjenner dem igjen i en konkret heltefigur fra populærkulturen i sin egen samtid, nemlig Supermann. Ut ifra en ungdomsskoleelevs ståsted, så kan det være helt relevant å trekke denne parallellen. For ham kan en tegneserie være et litterært verk, på lik linje med kanonisert litteratur som er beregnet på en mer voksen leserkrets. Eleven er dessuten bundet av den valgte oppgaveteksten, som krever fokus på helteperspektivet. Elevens sammenligning er både interessant og relevant.

Iser (1974:278) ser lesning blant annet som en prosess der det leste festes i minnet til leseren som en avbildning. Det kan senere bli reaktivert, og satt inn i nye sammenhenger, som gir leseren mulighet til å se nye sammenhenger. Hvis Isers teori legges til grunn, så kan denne eleven ha tatt med seg, og også aktivt anvendt, sin erfaring som leser av tegneserier i møtet med Ibsenstykket. Han har med seg et bilde av Supermann som en heltefigur, og leser Stockmann i lys av dette. Eleven har tydelig sett lignende, heltmodige kvaliteter hos de to: Hans eget eksempel (i avsnitt 8) er at Stockmann setter karrieren sin på spill for pasientenes skyld, mens Supermann redder ukjente mennesker ut fra et brennende hus. Samtidig må man kunne si at badelegen utsetter seg for en betydelig større risiko enn det superhelten gjør. Stockmann satser praktisk talt alt, mens Supermann er usårlig i møtet med flammene. Han kan bare skades av stoffet kryptonitt.

Det er for øvrig verdt å merke seg at eleven bruker formuleringen ”som for eksempel supermann [sic]” i teksten sin. Eleven kan ut ifra dette også ha hatt tanker om andre mulige helteskikkelser som Stockmann kan assosieres med.

Jauss (1981:58) ser lesingens estetiske dimensjon som en dialogisk prosess der leseren jevnfører et verk han leser, med verker som han tidligere har lest. Teksten aktiverer noe i leseren, som han i neste omgang bruker i sin lesing av teksten. Hvis vi legger dette til grunn, så er det nettopp det eleven gjør, når han trekker linjene mellom Stockmann og Supermann. Imidlertid mener ikke eleven at de to karakterene matcher hverandre fullstendig. Han nyanserer sin egen abstraksjon og trekker fram noen utvalgte egenskaper, nemlig uselvishet og lojalitet mot potensielle uskyldige ofre, når han sammenligner dem.

Supermann lever blant vanlige mennesker, forkledd som sitt alter ego, den klønete journalisten Clark Kent. Videre er Supermann på ett plan en figur med overmenneskelige evner, men han er heller ikke usårbar. Stoffet kryptonitt kan ta livet av ham i løpet av kort tid, noe Supermann er klar over. Tomas Stockmann ser på sin side seg selv som uslåelig idet han mottar rapporten som dokumenterer forholdene ved sunnhetsbadet. Dette kan sees som ganske naivt av legen. Han har ikke tenkt igjennom konsekvensene av offentliggjøringen av rapporten, og slett ikke sett for seg at det kan komme protester.

Umberto Eco (1984:111) peker på at Supermanns manglende udødelighet gjør ham til en helt som det er lettere for publikum å identifisere seg med: ”An immortal Superman would

no longer be a man, but a god, and the public's identification with his double identity would fall by the wayside". Men mens Supermanns fremste svakhet er et konkret stoff som er fysisk farlig for ham, og som finnes i verden utenfor ham selv, så er Stockmanns fall forårsaket av både hans egne feilvurderinger, og andres egoisme. Hans motiver er i og for seg ganske heltemodige, men doktoren er i likhet med Supermann heller ikke guddommelig eller allmektig. Motkreftene samler seg imot ham, og fallet hans er uunngåelig.

4.1.7. Tomas som katalysatorhelt?

Penne (2001:124) beskriver en moderne filmhelt som en person som "står for forandring, vekst og utvikling, men hun har svakheter som først må bekjempes. Hun står også for handling og kamp". Penne viser også til Christopher Voglers (1998) begrep *katalysatorhelt*, som er en heltearketype som handler heroisk, men som ikke trenger noen utvikling, fordi funksjonen til denne heltetypen først og fremst er å sette i gang utvikling i andre.

Hvis vi ser Tomas Stockmann i lys av de karaktertrekkene som Penne og Vogler her trekker frem, så kan elevens fremstilling av ham i tekst 4 forstås enda bedre. Legen og vitenskapsmannen Tomas ønsker og håper nok på full oppslutning om oppdagelsen han har gjort, og på umiddelbar handling fra myndighetenes side. Dette vil også gavne ham rent personlig; i akt 1 av stykket er det aktuelt med både hyllester på trykk i lokalavisen, og et fanetog til hans ære gjennom byen. Dette blir det ikke noe av, men som lesere av stykket aner vi etter hvert at Stockmann nok kan vinne fram på sikt, jfr. det eleven også skriver i avsnitt 4.

Dermed vil han ha lagt grunnlaget for store fremtidige endringer i badebyen. Legen fremstår etter dette som noe nær en katalysatorhelt, slik Vogler definerer begrepet. Det er makthaverne og byens borgere som må endre innstilling hvis byen skal kunne ha nytte av badeanlegget i fremtiden. En kan imidlertid ikke forvente som lærer i ungdomsskolen at elevene kjenner til begrepet "katalysatorhelt", eller har en forståelse av hva som ligger i begrepet. Eleven som skrev tekst 4 har likevel gitt doktoren noe "uttelling", ettersom han medgir at Tomas er heltemodig, og at intensjonene hans er de beste.

4.1.8. Oppsummering tekst 4

Eleven vurderer Stockmanns gjerninger som heltemodige, men ser ham likevel ikke som en helt. Dette er fordi prosjektet hans mislykkes, samt fordi medborgerne stempler ham som ”en folkefiende”. Eleven er dog mer nyansert enn borgerne i stykket: Legen har edle motiver. Samtidig har eleven basert konklusjonen sin delvis på sin egen metaresepsjon av borgernes resepsjon av Tomas. Ut ifra dette kan man også si at eleven lar borgernes mening telle med i sin egen vurdering.

En mulig forklaring kan ligge i elevens tidligere erfaringer med hva heltebegrepet vanligvis rommer. Penne (2001:116) poengterer at tegneseriehelter som Batman og Supermann

ikke yter den mytiske helten rettferdighet. Populærfortellingene som traderer moderne utgaver av Herakles er enkle og endimensjonale versjoner av den mytiske helten. Det er versjoner som er tilpasset serieformatet; moderne eventyr forenklet for barn.

Ettersom eleven som skrev tekst 4 selv trekker fram tegneserie – og filmhelten Supermann kan det være nærliggende å se lesningen hans i lys av det Penne sier her. Tegneserieheltene feiler sjelden, og de blir stort sett anerkjent i sine nærmiljøer. Tomas Stockmann ender opp i en helt motsatt situasjon, og passer dermed ikke inn i helteformatet som eleven har med seg fra tidligere. Smidt (1989:27) viser til Tomas Ziehes begreper *regresjon* og *progresjon* i sin drøfting av lesere og lesing. I lys av disse kan elevens referanse til Supermann forstås som en oppdagelse av noe ved Stockmann som for eleven er kjent og trygt. Samtidig kan handlingsutviklingen i *En folkefiende* sies å gi åpning for at elevene blir bragt inn i et nytt erfaringsområde (progresjon). Stockmann er ikke noen endimensjonal karakter, men elevene har åpenbart opplevd stykket som meningsfullt.

Eleven som skrev tekst 4 har gitt legen noe uttelling for lojaliteten mot pasientene, og for at han var villig til å ofre mye for å rydde opp i forurensningen. Disse egenskapene har eleven skrevet at han opplever som heltemodige. Likevel har det åpenbart vært utslagsgivende for eleven at Stockmann mislykkes, og at han ender opp som ”en folkefiende”.

Sett i sammenheng med Appleyards beskrivelse av unge leseres utvikling, så velger jeg å ta utgangspunkt i nivået om leseren som helt/heltinne. Dette fordi Appleyard nevner

serielitteratur og spenningshistorier som en type litteratur som er vanlig lesestoff på dette alderstrinnet, fra ca 6-12 år (Hennig 2010:54). ”Personene [...] er framstilt som enkle, statiske, og sett fra utsiden” (ibid). Eleven som skrev tekst 4 har nevnt tegneseriehelten Supermann, som må kunne sies å falle innenfor dette mønsteret. Samtidig var eleven ca. 15 år da han skrev teksten sin, altså noe eldre enn flertallet som er på dette nivået i sin leseutvikling. Appleyard mener at leseren på dette stadiet etter hvert vil innse at serielitteraturen ikke presenterer et realistisk verdensbilde. Dermed vil han se seg om etter mer virkelighetsnære teksttyper. Man kan si at det er dette eleven bak tekst 4 har gjort – Supermann er nettopp et overmenneske som ikke har forbindelse til realitetens verden. Eleven sier også selv at Stockmann er en ”ordinær person som prøver å gjøre gode gjerninger for samfunnet”.

”Den tenkende leseren” har kommet til et stadium der hun ”ønsker å lese om personer som er komplekse og sammensatte, slik de er selv” (Hennig 2010:56). Det kommer inn et element av refleksjon rundt litterære personer, og leseren begynner å tenke over personenes handlinger, følelser og eventuelle likheter med leseren selv.

Teksten uttrykker en klar bevissthet om at Stockmann er en ganske sammensatt figur, til forskjell fra tegneseriehelten. Videre er handlingsforløpet i *En folkefiende* ikke noe som aldri kunne ha foregått i den virkelige verden. Samtidig har eleven vektlagt at legen ikke oppnår å skape de positive endringene i byen som han ønsker, og derfor fortjener han ikke betegnelsen ”helt”. Eleven støtter seg dessuten delvis på borgernes vurdering av Stockmann, noe som kan sees som litt uselvstendig av ham.

I lys av dette, så forstår jeg lesningen i tekst 4 som et uttrykk for at skriveren kan være i en overgangsfase, på vei fra helt/heltinne-stadiet, og inn i fasen som en tenkende leser. Dette forutsetter selvsagt at eleven har med seg en referanseramme for heltebegrepet som er basert på et tegneserieunivers.

4.2. Elevtekst 5

4.2.1. Innledning

Elevtekst nummer 5 er skrevet som svar på oppgave 2, som er knyttet direkte til begrepene helt og antihelt. Også elevtekstene 4 og 6 har den samme oppgaven som utgangspunkt. Derfor kan det åpenbart være interessant å se på eventuelle likheter og forskjeller i elevenes lesninger, slik disse kommer frem i tekstene¹⁷.

Generelt vurderer jeg tekst 5 som en relativt sterk tekst. Innledningen fremstår som gjennomtenkt. Eleven presenterer allerede i tredje setning noen egne tanker om hva en helt og en antihelt er for henne, og hun bruker flere retoriske spørsmål i åpningen av teksten sin. Dette gir henne et godt grunnlag å skrive ut ifra: Spørsmålene legger noen naturlige føringer for veien videre, i og med at teksten bør gi noen svar på dem. Eleven har dessuten organisert teksten sin forholdsvis godt. Hun tar stort sett for seg ett deltema om gangen.

Eleven går videre til å konstatere i avsnitt 2 at Stockmann fremstår som helt i starten av stykket, samtidig som han også kan oppfattes som en antihelt. Avsnitt 3 fremstår som en slags redegjørelse for de faktorene som taler for at Stockmann fortjener heltestatus. Videre kan avsnitt 4 sies å dreie seg om de elementene som sett fra elevens ståsted fører til legens fall, og til at han blir stemplet som "folkefiende".

Avsnitt 5 er stort sett en gjengivelse av teoristoff knyttet til stykkets symbolikk, slik jeg brukte det i undervisningsopplegget i klassen. Avsnitt 6 er elevens konklusjon. Jeg velger å bruke denne som utgangspunkt for den videre drøftingen av tekst 5.

4.2.2. Leser eleven Stockmann som helt?

Svaret på spørsmålet kommer i konklusjonen i avsnitt 6. Svaret er i denne teksten todelt, ettersom eleven sier at legen *både* er en helt, og samtidig en antihelt: "Man kan altså være en helt og en antihelt på samme tid". Eleven viser at hun tydelig ser nyanser som finnes mellom de to begrepene som hun skal forholde seg til. For oversiktens del velger jeg å behandle de to ulike lesningene hver for seg.

¹⁷ Jeg anser det som mest hensiktsmessig å først behandle hver tekst enkeltvis, og vil derfor ikke si mye om eventuelle fellestrekk/ulikheter her. Jeg kommer tilbake til det i kapittel 5.

Det er interessant at eleven i den andre setningen i innledningen sin i avsnitt 1 konstaterer at "det kan være forskjellige meninger bak hva som bør oppfattes som heltemodig eller ikke heltemodig". Hun viser en bevissthet om at heltebegrepet ikke er noen statisk størrelse, men noe som kan oppleves ulikt fra person til person. Videre i innledningen sier eleven at "En helt er gjerne en person som blir likt og sett opp til av flere folk. Kanskje personen gjør noe modig eller godt". I den første setningen gir hun egentlig definisjonsmakten på hva eller hvem som er en helt til omgivelsene, altså at en person er en helt, dersom omgivelsene oppfatter vedkommende som det.

Hun følger opp dette i avsnitt 2, med å si at "I begynnelsen av stykket fremstår Dr. Stockmann som en helt. Han er godt likt av hele byen [...] Innbyggerne ser opp til han fordi han er en doktor og er broren til byfogden". Eleven sier at Stockmann "fremstår som en helt". Begrunnelsen for dette følger i neste setning: "Han er godt likt av hele byen, får mange på besøk og har en god arbeidsstilling ved det nye badeanlegget i byen". Det vektlegges altså at legen er vel ansett i lokalmiljøet, har mange gjester, og en god jobb. Eleven støtter seg på det underforståtte publikummet i teksten, som på et tidlig stadium er positive til badelegen og jobben han gjør.

Det deskriptive uttrykket "*fremstår som*" kan tolkes på flere måter. Det kan bety at skriveren egentlig ikke tar noe entydig standpunkt selv, men støtter seg på det underforståtte publikummet i teksten. Alternativt kan uttrykket vise at eleven har en klar bevissthet om at doktor Stockmann er en litterær karakter, som ikke eksisterer utenfor dramaet. Hvis en slik forståelse legges til grunn, så viser eleven her at hun har en bevissthet om den litterære teksten som tekst, og at hun selv står på utsiden av den med sine vurderinger.

I tekstens siste avsnitt (nr. 6) tar eleven imidlertid tydelig stilling til Stockmanns heltestatus.

Jeg mener Dr. Stockmann er en helt fordi han står fast på sin mening om at badeanlegget er forurenset. Han kjemper hardt for å få andre til å se at det ikke vil hjelpe å ignorere rapporten, men han lykkes ikke. Jeg tror Dr. Stockmann er en god mann som bare vil det beste for byen sin.

4.2.3 Grunnlaget for lesningen

Elevens første argument for at Stockmann er en helt, er rapporten om badeanlegget. Han vet med sikkerhet at badet er helseskadelig, og forholder seg som en ansvarsbevisst lege bør

gjøre: Han tar hensyn til pasientene, og vil advare mot å bade der. Dette har eleven som skrev tekst 5 ingen problemer med å godta. I tillegg har eleven sett at å fornekte situasjonen ved badet er en strategi som er både uklok og kortsiktig; på ett eller annet tidspunkt vil bakterieproblematikken ved badet bli umulig å overse. Da vil det uansett tvinge seg frem en situasjon som vil få store konsekvenser for anlegget og for borgernes og byens økonomi.

Etisk sett er det utvilsomt en riktig og rettferdig kamp Stockmann kjemper. Eleven har med seg tydelige rolleforventninger til ham som helsearbeider: Manglende fokus på pasientenes beste er for henne uakseptabelt. Samtidig oppleves nok leger generelt som autoritetspersoner i kraft av yrket sitt.

I tredje avsnitt tar teksten for seg Stockmanns grundighet i jobbsammenheng, og eleven trekker frem at legen har god dokumentasjon på forurensningen i vannet: ”Han setter pasientene sine framfor sin egen stilling ved badeanlegget. Dermed tenker han mer på andre enn det han gjør på seg selv. Det kan oppfattes som heltmodig gjort av han”. Det legges altså mye vekt på den rent etiske og legeetiske siden ved Stockmanns prosjekt i denne elevteksten, i likhet med flere andre av tekstene i utvalget. Uselviskhet, det å sette en annen part foran seg selv, blir trukket frem og vektlagt når skriveren skal begrunne sin lesning av legen som helt. Videre trekker skriveren frem at en helt ikke bør gi opp: ”Selv om han mister både jobben og statusen sin, forsetter han med å kjempe. En helt står for det som er rett, selv om han får mye motgang” (avsnitt 3).

Dette kan forklares teoretisk gjennom Jauss (1981:62), som bruker begrepet *forventningshorisont* når han sier noe om prosessen som skjer når en leser møter og opplever et nytt litterært verk. Ifølge Jauss skjer det en jamføring av innholdet i det ukjente verket, med verker som leseren har lest på et tidligere stadium.

Man må på generelt grunnlag kunne gå ut ifra at elever på tiende trinn i grunnskolen har en viss erfaring som tekstlesere, om ikke annet, så i skolesammenheng. I tillegg omfatter elevens hverdag utenfor skolen et bredt spekter av medier, som kan være svært rike på tekster. I norskfaglig sammenheng er også sammensatte tekster *tekster*, selv om de kan bestå av eksempelvis levende bilder/film, musikk, og fotografier i tillegg til tradisjonell tekst. Uansett har ungdommer i 15-årsalderen som oftest med seg noen forventninger til hva det vil si å være

en helt, all den tid de møter ulike helteskikkelser gjennom andre medier, ikke minst de visuelle.

Derfor kan det også være relevant, til og med nødvendig, å legge til grunn en vid definisjon av begrepet "tekst" når det drøftes hva som kan ha influert utviklingen av skolelevers forventningshorisont. Å bare vektlegge skriftlige skjønnlitterære tekster kan bli for snevert til at det er formålstjenlig i forhold til skoleelever i vår samtid. Fra deres ståsted vil nok også populærkulturelle uttrykk som eksempelvis fjernsynsprogrammer, tegneserier, blogger, musikktekster, dataspill og filmer også kunne falle inn under definisjonen.

Derfor bør man som lærer være åpen for at slike tekstuttrykk, som nok er betydelig mer vanlige i gjennomsnittselevens hverdag enn kanonisert litteratur, også blir vektlagt når forventningshorisonten til elever skal drøftes. Dersom man ikke gjør dette, vil man også som lærer miste noen viktige forutsetninger for å forstå elevens lesninger av tekster som brukes i skolesammenheng. Og hvor tjent er elevene og deres læringsprosesser med det?

Eleven som skrev tekst 5 kan ha hatt et temmelig vidt spekter av mulige referanser å sammenligne Stockmann med. Og på noen punkter har det altså ikke vært samsvar mellom elevens forventningshorisont, og badelegen.

4.2.4. Stockmann som antihelt

Fra avsnitt 4 av begynner teksten innholdsmessig å dreie mer over mot de faktorene som ifølge elevens lesning tilsier at Stockmann *også* kan leses som en antihelt. Hun innleder avsnittet med å si at "Han ofrer alt han har for å få sine medborgere til å tenke mer fornuftig. Det kan sees som heltmodig av Stockmann, men likevel blir han ikke oppfattet som en helt av sine medborgere".

Språket og elevens formuleringer her, er verdt å kommentere. På ett plan unnlater hun å ta et aktivt, personlig standpunkt, gjennom å bruke formuleringer som "kan sees som". Samtidig viser eleven gjennom formuleringene sine en åpen holdning i forhold til at det kan finnes andre syn på saken. Dette er noe som etter min vurdering bidrar til å løfte inntrykket av at dette er en ganske moden tekst, sett i sammenheng med alders – og klassetrinn. I tillegg presenterer eleven som nevnt sitt eget syn i tekstens siste avsnitt, noe som støtter opp om det generelle inntrykket av at strukturen i teksten er gjennomtenkt.

”Selv om han står for det som er rett, så blir han ikke oppfattet som en helt. Innbyggerne stempler han derimot som ”en folkefiende”. Han blir mer oppfattet som en antihelt, selv om han egentlig står for det som er rett”. (Tekst 5, avsnitt 3)

Her påpeker eleven en viktig forskjell mellom sin egen, personlige lesning av legen som en positiv heltefigur, og resepsjonen som han får fra borgerne og makteliten i hjembyen. Dette momentet har også skriveren av tekst 4 har festet seg ved, men der ble dette momentet vektlagt i større grad enn det jeg mener eleven bak tekst 5 har gjort, da hun har kommet fram til en delt konklusjon.

Begge perspektivene blir likevel tatt med i elevens betraktning, og grunngis ut ifra ulike faktorer. Heltestatusen begrunnes med Stockmanns legeetisk korrekte kamp for opprydding i de helseskadelige forholdene. Samtidig vil altså ikke flertallet i byen høre på fornuft, og avfeier Tomas som ”en folkefiende”. Tidligere i teksten (avsnitt 2) sier eleven at Stockmann

forventet at han ville få støtte fra alle byens borgere, men tenkte ikke fullt over hvilke konsekvenser all omleggingen ville føre med seg. Dr. Stockmann kan oppfattes som litt trangsynt. Han ønsket ikke å se noen andre sider av saken, fordi han mente at hans syn var rett¹⁸

Eleven peker her på Stockmanns fatale feil: Han unnlot å bygge allianser, fordi han hadde klokkeretro på at rapporten umiddelbart ville føre til opprydding ved badeanlegget. Det er enkelt å forstå hvorfor han som lege tenker slik, men maktpolitisk er det en lite fruktbar strategi. Her ligger kanskje også en implisitt kritikk av demokratiet, ettersom en av grunnpilarene i den demokratiske styringsformen er at flertallssynet skal være avgjørende? I ”En Folkefiende” tar folket, altså flertallet, feil. De påfører både seg selv, og byen sett under ett, et problem som etter all sannsynlighet vil vokse med tiden.

Eleven har sett poenget med at badeanlegget vil utgjøre et fremtidig problem, men lar altså borgernes resepsjon av Stockmann være utslagsgivende for at hun velger å konkludere med at han ikke er en renskåren heltefigur, men også en antihelt. Hun kommer likevel ikke med noen nærmere konkretisering av antiheltbegrepet, noe som kan tyde på at dette forblir

¹⁸ Jeg kommer tilbake til dette sitatet på s. 50, da sett i lys av hybrisbegrepet.

uklart for henne. En mulighet er at hun bruker begrepet som et uttrykk for at Tomas ikke oppleves som noen rendyrket helteskikkelse, ut ifra hennes perspektiv?

Iser (1981:10) opererer med begrepene ”tomrom” og ”ubestemtheter” når han forklarer hva han mener skjer i møtet mellom leser og tekst. Iser betrakter slike tomrom som spillerom der leseren kan tre inn med sin individuelle erfaringsbakgrunn, og bruke denne til å skape mening i teksten. Videre mener Iser at teksten må ”rumme betingelserne for forskjellige realiseringer” (Ibid:111).

Dette kan bidra til å kaste lys over hvorfor eleven som skrev tekst 5 har kommet frem til et delt svar på spørsmålet om hvorvidt Stockmann er en helt. Hun har utvilsomt noen forestillinger om hva og hvordan en heltefigur er, og bærer disse med seg i møtet med doktoren. Ifølge Iser har eleven gjennom sin lesning redusert ubestemthetene til noe som for henne er mer bestemt, i betydningen konkret og forståelig for henne.

Det er på denne bakgrunnen mulig at eleven har funnet det vanskelig å plassere Stockmann i kun én av kategoriene som oppgaveteksten bad henne om å plassere ham i. I henhold til oppgaveteksten ble det for øvrig også gitt åpning for at Stockmann kunne være litt begge deler (altså både en helt og samtidig en antihelt), så eleven har slik sett ryggdekning for konklusjonen sin.

Det er også mulig at hun har assimilert Stockmann med sine egne forestillinger om hvordan en dyktig helsearbeider, eller en helt, skal være. At han ikke lykkes i forsøket på å få til den beste løsningen for de syke badegjestene, og for hjembyen, passer ikke inn i elevens forestillinger. En mulig årsak kan være at hun har med seg referanser fra sin egen samtid, der det i noen tilfeller er en sterk konsensus rundt hvem som er rene helteskikkelser.

Eksempelvis er det lite sannsynlig at noen vil protestere på at de frivillige redningsmannskapene som hjalp til på Tyrifjorden ved Utøya den 22. juli 2011 fortjener betegnelsen helter. Ofte er det i situasjoner der det er et spørsmål om liv og død at vi finner slike ”konsensushelter”, som setter sine egne liv på spill for å berge andre. I *En folkefiende* er det i alle fall et spørsmål om pasientenes og byborgernes helse, all den tid både badevannet og drikkevannet kommer fra den samme forurensede kilden. I elevens samtid hadde en slik nyhet sannsynligvis blitt en enorm offentlig skandale, fra det øyeblikket den ble allment kjent. I

dette perspektivet ville Stockmann ha blitt ansett som en varsler, selv om det ikke står om livet hans.

4.2.5. Helteskikkelser i endring?

Penne (2011:186) sier noe om en endring i helterollen når hun sammenligner gamle, mytiske fortellinger med fortellinger fra vår egen samtid. Hun knytter dette til vår tids medieutvikling, og det hun kaller dekonstruksjonen av de typiske nasjonalheltene fra tidlig på 1900-tallet. Hun sier at

i de mytiske fortellingene fører gode handlinger til en oppvurdering av den som handler godt. Vår tid river systematisk de som handler ned. En handling for fellesskapet får ikke bli stående som en eksemplarisk god handling, som kan tjene sin opphavsmann til ære. Handlingen blir intimt knyttet til den som handler, som ved nærmere undersøkelse viser seg å være et menneske med like mange feil og mangler som oss andre.

På ett plan sier Penne her noe om en generell endring i helterollen. Den tidligere ufeilbarlige helten har blitt menneskeligjort, i den forstand at han/hun også har noen sårbare, eller mindre positive sider – altså at vedkommende fremstilles som mindre endimensjonal.

Pennes (ibid:185) eksempel er polfarerne Fridtjof Nansen og Roald Amundsen, som mot slutten av 1990-årene fikk dreid fokuset fra de nasjonsbyggende reisene til isødet, til lite positive karaktertrekk ved dem som kollegaer og partnere. Den moderne helten er, i det minste som en tendens, mindre endimensjonal enn den mytiske helten. Et annet eksempel på dette kan være vår samtids film – og fotballstjerner. De blir ofte hyllet i mediene for sine prestasjoner på lerretet eller på banen, samtidig som privatsaker som samlivsbrudd, rusbruk, og rotete privatøkonomi også blir fyldig omtalt.

Hvis man sammenligner dette med Aristoteles' klassiske greske tragediehelt¹⁹, så skyldes heltens fall som regel et slags feilgrep, "hamartia", som han ikke er klar over at han begår. Fallet skyldes altså ikke noen slags laster, skyld, eller sletthet ved karakteren.

Stockmanns tragiske feil må kunne sies å være at han unnlater å bygge allianser for sin egen sak. Han reflekterer verken politisk eller økonomisk, muligens fordi han ser saken ensidig fra en leges perspektiv. Samtidig er nok dette, uansett hvor velment og rettferdig hans

¹⁹ Aristoteles. *Om diktekunsten*. Cappelens upopulære skrifter. J.W. Cappelens forlag AS. Oslo 2004, s. 43

kamp for pasientenes helse er, en fremgangsmåte som ikke vil føre frem. Legeetikken blir på et vis Stockmanns verste fiende, for *borgerne* tar ikke en leges perspektiv på saken. De har fokuset sitt på den rent økonomiske siden, som vil ramme dem hardt. Dette har eleven som skrev tekst 5 til en viss grad sett. Hun skriver i avsnitt 2 at ”Dr. Stockmann kan oppfattes som litt trangsynt. Han ønsket ikke å se noen andre sider av saken, fordi han mente at hans syn var rett”. Det legen gjør er egentlig apolitisk, for i politikken blir det riktige det som man kan få tilslutning for. Legen viser ”konkret og situasjonsbetinget offervilje [...] Spørsmålet er om Agnars løsning er like prisverdig når den settes opp som et alternativ til sivilisatoriske grunnverdier?”²⁰ (Heming Gujord 2007:427).

At flertallet bør bøye seg for et lite mindretall er grunnleggende udemokratisk, da det er et demokratisk kjerneprinsipp at mindretallet skal bøye seg for flertallet. I dette perspektivet *kan* Stockmann leses som en slags diktatorisk skikkelse, selv om det er helsefokuset, og dermed innbyggernes beste, som er viktigst for ham. Samtidig har han utvilsomt sannheten på sin side, og i dette ligger det mye makt, ettersom det viser at hans motstandere til syvende og sist ikke har mye å fare med. Legen ”vet at han har rett i den saken som er stridens kjerne – og det vet faktisk også hans motstandere” (Bjørn Hemmer 2003:285). I scenarioet som utspiller seg i stykket er situasjonen slik at demokratiet på ett vis dolker seg selv i ryggen. Borgerne og makthaverne går inn for den dårligste løsningen, den som de alle vil tape på. Likevel, politisk sett, ettersom det er en demokratisk flertallsavgjørelse, er det samtidig korrekt.

Et annet alternativ er å se det eleven sier i dette sitatet (avsnitt 2) i lys av hybrisproblematikk: Å se Stockmann som en person som overvurderer sin egen makt og styrke, ikke i forhold til gudene, men i forhold til medborgerne og makthaverne. Legen vurderer ikke en gang muligheten for at hans råd om å stenge badeanstalten umiddelbart for å flytte vannledningen ikke vil bli fulgt. Tomas har derfor heller ikke sikret seg innflytelsesrike støttespillere. Han overvurderer således sin egen autoritet og makt som badelege, stilt ovenfor et stort flertall. Flertallet ønsker ikke å betale regningen for utbedringene ved badeanstalten, og Peter Stockmann bagatelliserer i tillegg helsefaren. Dermed faller legens prosjekt i grus, og han blir i stedet erklært for å være ”en folkefiende”.

²⁰ Sitatet er hentet fra en drøfting av Olav Duuns roman *Samtid*. Jeg har valgt å bruke det fordi problematikken er ganske lik den vi finner i *En folkefiende*.

Eleven som skrev tekst 5 grunngir nettopp Stockmanns posisjon som antihelt med at ”han blir ikke tatt som en helt” (avsnitt 6).

I likhet med eleven som skrev tekst 4 vektlegger hun slik resepsjonen som Stockmann får fra sine egne, i stedet for å gjøre en selvstendig vurdering av borgernes og maktelitens resepsjon av ham. Dette kommer jeg tilbake til under kapittel 5, der jeg sammenligner elevtekstene innbyrdes.

4.2.6. Oppsummering tekst 5

Eleven har kommet fram til en delt konklusjon: Tomas Stockmann er både en helt, fordi han gjør etisk riktige ting. Samtidig er han en antihelt, fordi han blir ikke oppfattet som en helt av sine medborgere.

Tekst 5 er en av få tekster i utvalget som ikke berører Peters rolle i det hele tatt. Det fokuseres hovedsakelig på Tomas, og i noen grad på borgeres rolle. Skriveren har også trukket fram hvordan Tomas blir mottatt internt i stykket, i likhet med tekst 7. I tekst 7 er imidlertid borgernes resepsjon vektlagt i større grad enn i tekst 5.

På ett plan kan det sees som et uttrykk for uselvstendighet at elevene støtter seg på det fiktive publikummet i stykket. Samtidig fremstår elevene likevel som mer nyanserte enn borgerne, da elevene faktisk vektlegger helseperspektivet, noe borgerne blindt fornekte.

Videre kan det sees som et avansert trekk ved tekst 5 at skriveren viser bevissthet om at hun har et annet syn på saken enn makthaverne og borgerne i det litterære universet hun skriver om. Eleven har konkludert med at legen er både en helt og en antihelt, mens borgerne altså ikke finner noe positivt ved budskapet hans. Slike selvstendige vurderinger er et tegn på økende tekstkompetanse, ifølge Appleyard (Hennig, 2010:57).

Skriveren bak tekst 5 fremstår i teksten som en tenkende leser som er i utvikling mot en tolkende leser etter Appleyards beskrivelser: En leser som ”[...] begynner å forstå at en tekst ikke nødvendigvis ikke bærer med seg en bestemt mening” (ibid). Ett eksempel på dette er at eleven sier at ”Det kan oppfattes som heltmodig gjort av ham” (Tekst 5, avsnitt 3). Formuleringen som eleven har brukt indikerer at hun er åpen for at andre være uenige med henne, på bakgrunn av grunnteksten hun skriver ut ifra.

4.3. Elevtekst 6

4.3.1 Innledning

Tekst 6 er sannsynligvis skrevet som svar på oppgaven som tar utgangspunkt i begrepene *helt* og *antihelt*. Oppgavennummeret er ikke skrevet inn fra elevens side, men hun introduserer begrepene allerede i innledningen sin. Også innholdet i resten av teksten tilsier at det er oppgave 2 eleven svarer på. Jeg vil derfor behandle den som et svar på denne oppgaven.

Eleven åpner teksten med å presentere sine egne definisjoner av begreparet helt/antihelt. ”En helt kan defineres som en person som ofrer noe for å sette andres behov foran sine egne. En anti-helt er det motsatte. Han ofrer ingen ting og han sitter [sic] sine egne behov først”, fastslår eleven. Hennes definisjon av begrepet antihelt er svært knapp, og den kan oppsummeres som at en antihelt er en person som er egoistisk/selvsentrert. Jeg kommer tilbake til dette senere i drøftingen.

Generelt mener jeg at også denne teksten er forholdsvis sterk. Den har noen språklige svakheter, men innholdsmessig ligger den etter min vurdering på et ganske høyt nivå. Eleven argumenterer ryddig og saklig, noe som løfter inntrykket av teksten. Den er videre godt strukturert, og den er konsentrert – eleven får sagt mye vesentlig innenfor den relativt korte lengden på cirka halvannen side.

4.3.2. Eleven som bevisst leser

Åpningen av avsnitt 2 er interessant. Her sier eleven at ”For en leser av dette stykket som lever i vår tid som for eksempel meg selv [...]”. Eleven viser her en svært moden bevissthet om at hennes egen kontekst kan være med på å påvirke lesningen hennes, at hun selv har med seg noen briller som hun leser teksten igjennom. Hun lever i en tidsalder der de fleste sider ved samfunnet er gjennomregulert, og som hun selv sier mot slutten av avsnitt 2: ”i dag ser man det på [sic] som en selvfølge at ting skal være helsemessig forsvarlig”.

Allerede dette punktet kan være med på å forklare hvorfor eleven i avsnitt 6 konkluderer med at Stockmann er å regne som en helt: Offentlige institusjoner i hennes og vår samtid, som eksempelvis et badeanlegg, *skal* være helsemessig forsvarlige. Alt annet er uakseptabelt, og vil kunne få store konsekvenser for de ansvarshavende. Stockmann slåss for at badet skal bli det sunnheitsbadet som det var ment å være, et prosjekt som eleven kan slutte

seg til. Som jeg var inne på i drøftingen av tekst 5: I vår tid hadde Stockmann sannsynligvis vært å regne som en varsler, og blitt møtt på en helt annen måte enn han blir i Ibsen-stykket.

I avsnitt 2 trekker dessuten eleven frem at Stockmanns prosjekt ikke bare handler om badet. Han har også en plan som er større, og der badeanlegget for ham også fremstår som et symptom på et annet alvorlig problem: Maktstrukturene i byen. ”Han vil endre hele det korrupte samfunnet til noe bedre”, mener eleven. At hun bruker begrepet ”korrupt” tyder på modenhet hos eleven. Innholdsmessig rommer ordet en ganske komplisert dynamikk knyttet til maktbruk, som det slett ikke er gitt at en tiendeklassing vil forstå.

Den påfølgende setningen²¹ er lang, og ganske uklar i formuleringen. Jeg forstår den som at eleven mener at lesere flest vil oppleve Stockmanns kamp for badet og samfunnet som rettferdig, og at dette vil gjøre at han leses som en heltefigur. Muligens forteller dette at eleven forutsetter støtte for sin lesning fra andre lesere i hennes samtid? I så fall forutsetter eleven også at det er en viss konsensus omkring heltebegrepet i sin samtid, og at uselvisheten som hun trekker frem i sin egen definisjon er noe som kjennetegner helteskikkelsene. Stockmann ofrer imidlertid ikke bare seg selv og sin egen karriere. Hans offer får også meget store konsekvenser for familien hans. De blir åpenbart uskyldig rammet, både av legens valg, og i neste runde av borgernes reaksjoner.

Neste avsnitt (3) drøfter dreiningen hos dem som innledningsvis er Stockmanns støttespillere. ”De [...] ser også først på ham som om ikke en helt, men som et veldig positivt innskudd til samfunnet. En som kan gjøre en forskjell”. Tidlig i stykket har Stockmann støtte fra både Hovstad, Aslaksen, og familien sin, og disse er ikke i tvil om at doktorens oppdagelse er viktig. Ingen av dem protesterer når Tomas peker på at vannledningen må flyttes, og Aslaksen vil sågar feire oppdagelsen med et opptog til doktorens ære.

Dette snur når prisen, både den rent økonomiske og den mer subtilt maktpolitiske, blir tydeliggjort av Peter på folkemøtet. Da snur stemningen totalt, og dette har altså eleven sett. ”De vil ikke ta tak, de vil ikke ofre noe det de har [sic], selv om de kanskje mener at

²¹ Setningen lyder: ”Dette også vil referere til leseren om at Stockmann gjør er riktig, og de vil dermed se på ham som en form for helt, som utsetter jobb, hus, verdighet og familie for en sak som han brenner for og som vil være bra for samfunnet både når det gjelder helse og når det gjelder økonomiske og sosiale likheter mellom de sosiale rangene”.

Stockmann har rett". Eleven peker her på borgernes unnfallenhet. De vet muligens at Thomas egentlig *har* rett, men de tør ikke å ta ansvaret som kreves, fordi prislappen blir for høy.

Avsnitt 4 åpner med et retorisk spørsmål:

Når en da ser på saken i øynene på personene som dette påvirket, kan det være riktig å kalle Stockmann for en anti-helt? De tar det faktisk så langt at de kaller ham en folkefiende. Det er forståelig i og med at hvis dette kommer ut og andre får vite det så mister de en stor økonomisk fordel.

Her setter eleven seg i borgernes sted, hun leser med innlevelse, jfr. Rosenblatt (1995:40). Mange av borgerne har på ulike måter inntekter fra badet, og det er forståelig at de er bekymret for inntektsgrunnlaget sitt.

Oppdagelsen til Tomas truer åpenbart dette. Men eleven ser at borgerne velger den enkleste utveien: De gjør, godt hjulpet av Peter, Tomas til problemet, ikke forurensningen. Slik sett har eleven grunnlag for å si at borgerne ser på ham som en anti-helt. Tomas' rapport representerer et potensielt pengesluk for byen, dersom forholdene skal ryddes opp i. Borgerne ser bare kostnadene, i form av penger. Badegjestenes helse er en verdi som ikke er verdt nok for dem på dette tidspunktet. Heller ikke badeanleggets framtid på lang sikt fremstår som viktig på møtet.

På folkemøtet er det bare Tomas (pluss kaptein Horster og den fulle mannen som gjentatte ganger blir kastet ut) som er villig til å gjøre de ofrene som trengs for å rydde opp. Sett i lys av definisjonene av begrepene helt/antihelt som eleven selv har laget (presentert i tekstens første avsnitt, og der nettopp offervilje og uselviskhet står sentralt), så er det snarere borgerne som fremstår som antihelter, slik jeg forstår det eleven skriver. Hun sier faktisk at "Selv om de da ser på ham som en anti-helt, så kan man jo stille seg spørsmålet om hvordan dette fremhever hvor helteaktig han faktisk er".

Elevens formulering her er ganske omstendelig, men hun har likevel et poeng: Det er faktisk doktoren som er villig til å betale prisen for oppryddingen ved badeanlegget, en opprydding som høyst sannsynlig vil tvinge seg fram, før eller siden. Han er altså den som er villig til å ofre noe, og som til sist står ribbet tilbake. Implisitt fremhever dette borgernes

egoisme og selviskhet. Eleven har kontrastert Tomas imot borgerne, og vurdert hva som er til fellesskapets beste, på lengre sikt.

4.3.3. Helten som ofrer seg

I tekstens siste avsnitt (nummer 6) konkluderer eleven med at Stockmann er en helt. Det interessante er elevens meget tydelige bevissthet om at legen står igjen fullstendig ribbet for både bolig, jobb, status og renommè, samtidig som han utvilsomt står på rett side av sannheten. ”Han er en helt. En helt som taper i motsetning til alle andre helter”, sier eleven. Penne (2010:169)²² drøfter tre ulike narrative grunnmønstre som går igjen på tvers av ulike kulturer og på tvers av tider. Ett slikt mønster er ”Den som ofrer seg for noe større enn seg selv”, eksempelvis den kristne grunnfortellingen om Jesus som henrettes, men som gjenoppstår og er mektigere enn noen gang. Penne (ibid) peker imidlertid på at litteraturen på 1800-tallet ”kompliserer og problematiserer ofte offerhistorien”, og viser til Ibsen-dramaene *Brand* og *Vildanden* som eksempler på dette.

Det er ikke vanskelig å se at Tomas Stockmann (og familien hans) i sluttscenen i *En Folkefiende* på ett nivå står igjen som et offer for borgernes og maktelitens feighet og egoisme. Eleven som skrev tekst 6 er også veldig klar over dette: ”Han har tapt alt. Han har mistet jobben og huset. Han er blitt stemplet av folket som en folkefiende og alle vil ha ham vekk. Likevel vil han fortsette å gi sitt for å endre det han mener er et samfunn som ikke fungerer” (avsnitt 5).

Samtidig ser eleven at Tomas har ikke gitt opp. Han vil starte en skole, altså fortsette med folkeopplysning. Videre er det sannsynlig at situasjonen ved badeanlegget vil utvikle seg slik at den på et tidspunkt ikke lengre kan ignoreres. Akkurat dette sier ikke elevtekst 6 noe direkte om, men det pekes på at ”han har vunnet sannheten”. Jeg oppfatter dette som en underforstått referanse til rapporten om bakteriefunnet. Eleven bærer med seg en ganske tydelig forventning om at helter klarer oppdraget sitt, men det kan virke som om hun til en viss grad har nyansert den, tatt i betraktning hva Stockmanns prosjekt består i. Hun er klar over at sannheten i dette tilfellet har en meget høy pris, og at Stockmanns situasjon i sluttscenen ikke er den feirede seierherrens.

²² Penne, Sylvi. *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole.* Universitetsforlaget, Oslo. 2010

Hun begrunner konklusjonen sin forholdsvis godt, og den må kunne sies å være i tråd med hennes egen definisjon av heltebegrepet (i tekstens første avsnitt).

Påfallende er det også at eleven egentlig sier ganske lite om motpolen *anti-helt*. Med unntak av definisjonen i avsnitt 1, bruker eleven begrepet bare to ganger, begge i avsnitt 4. Det utslagsgivende for elevens vurdering av heltestatus synes å være hvorvidt noe blir ofret, eller at man i det minste er villig til å ofre noe. Stockmann vil ofre byens inntekter i en periode for å rydde opp, det vil ikke borgerne.

Slik sett kan elevens definisjon sies å være noe snever. Samtidig kan det tenkes at hun opplever begrepet anti-helt som diffust og/eller vanskelig, og at hun ikke har så mange knagger å henge begrepet på? Hun sier at en anti-helt ”ofrer ingen ting og han sitter sine egne behov først” (avsnitt 1). Egoisme er altså en egenskap som ifølge eleven primært kjennetegner en anti-helt. Kanskje er egoisme en egenskap som hun i alle fall ikke forbinder med helterollen?

4.3.4. Helt og anti-helt i endring?

Litteraturvitenskapelig leksikon (2007:10) definerer begrepet ”antihelt” som en ”litterær helt, karakterisert ved negative egenskaper og kjennetegn; en hovedperson med kjennetegn som er de motsatte av dem vi tradisjonelt forbinder med heltens”.

Hvis man kun legger denne definisjonen til grunn, så treffer eleven som skrev tekst 6 forholdsvis godt med sine vurderinger av begreparet. Tomas Stockmann kjemper en kamp både på pasientenes vegne, og for å opprettholde en sentral inntektskilde for byen og dens borgere. Samtidig har den mer maktpolitiske delen av konflikten både en privat side, og en side som angår hele byen. Brødrene Peter og Tomas har ligget i personlig konflikt lenge, og Peters mange roller i byens maktapparat utgjør en ganske klar svakhet ved lokaldemokratiet.

Samtidig pekes det i *Litteraturvitenskapelig leksikon*s definisjon av begrepet ”helt” (ibid:84) på at

”Den moderne betydningen av helt/helthinne ligger nært opp til hoved>personen i et litterært verk. Det innebærer at helten ikke lenger er så tydelig assosiert med dyd, ære, styrke og edle gjerninger. Rester av disse opprinnelige egenskapene lever likevel videre i heltebegrepet [...]”.

Det samme gjelder for definisjonen som finnes i *Oxford Dictionary of Literary Terms* (2008:152). Her defineres begrepet som

The main character in a narrative or dramatic work. The more neutral term *protagonist is often preferable, to avoid confusion with the usual sense of heroism as admirable courage or notability, since in many works [...] the leading character may not be morally or otherwise superior. When our expectations of heroic qualities are strikingly disappointed, the central character may be known as an *anti-hero or anti-heroine.

Begge steder pekes det på at heltebegrepet har blitt mer flertydig og nyansert enn det tradisjonelt har vært. Den moderne helten er ofte mindre endimensjonal enn helter tradisjonelt har vært. Eksempelvis har heltefiguren fra folkeeventyrene, Espen Askeladd få, om noen, negative egenskaper. Disse er i stedet tildelt hans brødre Per og Pål, som alltid taper kampen om prinsessen og halve kongeriket. Per og Pål er mer rendyrkede antihelter: Selvsentrerte, uintelligente, og usympatiske mot dem de møter.

Men begge definisjonene i *Litteraturvitenskapelig leksikon* og *Oxford Dictionary of Literary Terms* trekker definisjonen av heltebegrepet et godt stykke i retning av "hovedperson". En slik måte å definere "helt" på vil vanskelig kunne fungere i et klasserom, i alle fall ikke slik kompetansemålet "helt/antihelt" står formulert i Læreplanen 2010. I hovedområdet "Språk og kultur" for tiende trinn heter det at

[...] eleven skal kunne presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturav: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar. (s. 10)

Jeg kan vanskelig se, slik dette er formulert, at det dreier seg om noe annet enn sammenligning av framstillinger av den innholdsmessige, og/eller tematiske siden av begrepsparene, slik dette kommer fram i litterære tekster. Dersom helte definisjonene fra *Litteraturvitenskapelig leksikon* og *Oxford Dictionary of Literary Terms* skulle legges til grunn, ville man som lærer stå ovenfor en ganske stor utfordring i tekstarbeidet i klasserommet. I 2013-utgaven av Læreplanen er begrepsparene tatt vekk, noe som i utgangspunktet stiller spørsmålet om tema veldig åpent for både elever og lærere i møte med en gitt tekst.

Ett eksempel er Hamsun-romanen *Sult*. Hovedpersonen betegnes ofte som ”sult-helten”, men han oppfører seg som alt annet enn en klassisk helt, og har heller ikke mange av egenskapene som tradisjonelt faller inn under begrepet. Gitt en situasjon der begrepet ”helt” er tilnærmet synonymt med ”hovedperson” ville læreren måtte fokusere på de ulike hovedpersonenes egenskaper, handlinger, utsagn, etc. i klasserommet. Dermed er man egentlig like langt: Noen egenskaper oppleves som mer helteaktige enn andre, både av voksne lærere, og av elever på de fleste nivåer i skolen. Veien ville derfor være kort tilbake til dagens begreper *helt* og *antihelt*.

Stockmanns primære prosjekt, å ivareta pasientenes og borgernes helse, er udiskutabelt edelt. Men den mer subtile maktkampen med broren kompliserer bildet, noe som understøttes av Tomas` politiske naivitet: Han stoler så blindt på at byens innbyggere vil forstå nødvendigheten av å rydde opp i badeanlegget at han ikke sikrer seg noen mektige støttespillere for sin sak. Dermed er nederlaget hans et faktum.

I lys av Vibeke Hetmars begrep *elevfaglighet*²³, forstått som ”evnen til å lese og forstå en tekst som litterær tekst og til å sette lesningen i forbindelse med både vårt eget liv og med den kulturelle konteksten i vid forstand” (Hennig 2010:88) kan dermed elevens konklusjon, at doktoren er en helt, sees som et uttrykk for en forståelse av heltebegrepet som ligger nærmere den mer nyanserte og moderne definisjonen. Eleven er innforstått med at Tomas feiler, men hun vektlegger likevel hans gode intensjoner tyngre enn hans faktiske nederlag. Man må videre anta at elever på tiende trinn har opplevd et forholdsvis bredt spekter av heltefigurer, både gjennom ulike typer litterære tekster, og gjennom andre medier som eksempelvis filmer, dataspill, eller musikk. Lesningen som hun har gjort av Tomas som helt kan dermed sees i forlengelsen av dette.

4.3.5. Oppsummering tekst 6

Eleven sier direkte i sin egen oppsummering at hun har lest Tomas som en helt, til tross for at han ikke når fram med prosjektet sitt. Hun forankrer denne lesningen i primært i hans rolle som lege. I tillegg er hun opptatt av at han ofrer mye, både på sine egne og på familiens vegne, for å ivareta pasientene i forhold til badeanlegget.

²³ Jeg kommer grundigere tilbake til dette begrepet i kapittel 5, der jeg sammenligner elevtekstene.

Hun peker videre på at han taper alt, men at han tross alt har gode intensjoner med det han gjør. Samtidig sier hun at Tomas er en anti-helt i borgernes øyne, ettersom de erklærer ham for å være en folkefiende. Eleven viser også at hun forstår borgerne som er redde for å miste inntekstgrunnlaget sitt (tekst 6, avsnitt 4). Samtidig har hun sett at dette er i et relativt kortsiktig perspektiv på om lag to år. Eleven viser at bevissthet om at hennes resepsjon er en annen enn borgernes, med andre ord forstår hun at *En folkefiende* gir rom for ulike lesninger. Imidlertid sier ikke eleven selv noe om hva hun legger i begrepet antihelt. Skriveren har også sett at Tomas muligens kan vinne fram på sikt (avsnitt 5 og 6).

Slik lesningen foreligger i tekst 6, så fremstår den som at eleven er en tolkende leser (Hennig 2010:56). Hun reflekterer over motivene til både Stockmann og borgerne, og har både forståelse for, og et realistisk syn på disse. Hun er at det er flere mulige svar som alle kan være like gyldige. Det er imidlertid et poeng at muligheten for en delt konklusjon allerede kommer i oppgaveteksten som eleven har skrevet ut ifra, der jobben for eleven nettopp er å drøfte om legen er en helt, eller en antihelt, eller begge deler. Eleven har på sin side valgt å ta et eget standpunkt, og hun har funnet dekning for denne i grunnteksten.

4.4. Elevttekst nummer 7

4.4.1. Innledning

Elevttekst nr. 7 er skrevet som et svar på oppgavetekst nr. 3, om hva som forårsaket doktor Stockmanns fall. I henhold til oppgaveteksten behandles derfor spørsmålet om Tomas Stockmann som helteskikkelse mer indirekte. Dette fordi elevens oppgave primært er å redegjøre for, og drøfte, hvorfor legen ikke lykkes med sitt prosjekt. Eleven har altså som utgangspunkt at doktoren ikke oppnår målet han hadde satt seg da han gikk ut offentlig med rapporten om vannet. En eventuell lesning av Stockmann som helt vil derfor måtte begrunnes *på tross av* at han mislykkes.

Motsatt vil en lesning av Stockmann som antihelt kunne forklares og forsvars nettopp gjennom en redegjørelse for hvorfor doktoren ikke blir byens redningsmann når han offentliggjør sin egen oppdagelse av det forurensede badevannet.

Eleven kan i denne oppgaven altså komme med et ganske spesifikt svar, men dette svaret vil samtidig kreve en begrunnelse fra hennes side.

Først, noen generelle betraktninger om tekst nr. 7. Teksten har etter min vurdering truffet godt i henhold til oppgaveteksten, i den forstand at den svarer på det oppgaveteksten spør etter.

Videre er den godt strukturert, avsnittene er ryddige, språket har god flyt og få feil. Jeg mener at teksten ligger på et over middels nivå.

4.4.2. Doktoren som mislykkes

Eleven viser allerede i den ganske korte innledningen i avsnitt 1 at hun har et tydelig fokus på Stockmanns nederlag. Hun peker på at hans ”oppdagelse på badeanlegget ikke slo igjennom”. Det retoriske spørsmålet som åpner tekstens innledning er hentet direkte fra oppgaveteksten, nemlig spørsmålet om hva som forårsaket Stockmanns fall. Hun viser altså tidlig en klar bevissthet om at doktoren mislykkes i det han forsøker å gjøre. Derfra går eleven videre til å fastslå temaet for sin egen tekst, før hun stiller et nytt retorisk spørsmål, denne gang om mulige årsaker til at det ender som det gjør.

Årsaksforklaringen fra elevens side begynner med doktorens store selvsikkerhet (avsnitt 2): ”Fra starten av var doktoren sikker på at funnet hans ville gi ham heltestatus i byen. Han fikk støtte fra flere hold, og regnet ikke med at han ville møte særlig motstand fra resten av folket”. Spesielt poenget med at doktoren ikke regnet med motstand fra innbyggerne er nok ganske logisk, sett fra elevens ståsted, gitt hennes/vår samtids krav til kvalitet ved

offentlige helseinstitusjoner, og synet på varslere. Samtidig kan varslere også i vår tid bli upopulære, særlig i tilfeller der varslingen kan få store økonomiske følger for en part i saken det varsles om. Ett eksempel er daværende selfangstinspektør Odd F. Lindberg, som rapporterte om at selfangsten han holdt oppsyn med ikke foregikk i tråd med gjeldende forskrifter. Han ble truet på livet av selfangere og andre som ville tape penger på at saken ble avdekket²⁴.

Eleven har fått med seg at Stockmann heller ikke er alene om prosjektet sitt på dette tidspunktet; han har støtte fra både familien sin, fra ledelsen i lokalavisen, og fra kaptein Horster, som alle er på besøk når doktoren mottar rapporten om bakteriefunnet. Deretter poengterer eleven at Stockmann på dette tidlige stadiet *ikke* reflekterer over at badeanlegget faktisk er en sentral inntektskilde for mange av innbyggerne i byen. Stockmann er så opprømt over sin egen oppdagelse at han ikke gjør noen grundig konsekvensanalyse. Eleven konstaterer til slutt i andre avsnitt at doktoren ikke har noen forventning om å møte motstand, og derfor har han heller ingen alternative planer²⁵.

4.4.3. Peters rolle

Hun går så videre (avsnitt 3) til å ta for seg hvordan Stockmann gradvis blir isolert i sin kamp. Eleven er tydelig bevisst på Peter Stockmanns sentrale rolle i denne prosessen, blant annet i forhold til avisredaksjonen (tredje avsnitt), og hvordan Peter kupper folkemøtet (avsnitt 4). I det hele tatt viser denne elevteksten en sterk bevissthet om at Thomas Stockmann egentlig står ganske alene om å mene at det forurensede vannet utgjør et problem. Han fremstår som en ganske naiv positivist, og forstår ikke at andre faktorer kan være avgjørende for folkemeningen. Resten av byens borgere har fokus på seg og sitt.

Denne teksten skiller seg noe ut tematisk fra de tre andre tekstene som jeg har langt mest vekt på, da den inneholder tre avsnitt (3, 4, og 5) som hovedsakelig er viet byfogden, Peter Stockmann, sin sentrale rolle i maktpillet. Akkurat dette er modent observert av eleven. Hun ser at Peter vet å bruke innbyggernes egoisme og pengegriskhet til sin egen fordel, for å

²⁴ Se for eksempel http://www.nytid.no/arkiv/artikler/20060210/en_folkefiende_vender_hjem

²⁵ Akkurat dette, at Stockmann ikke klarer å foregripe andres perspektiv, er et moment som flere elever har festet seg ved. Jeg vil komme tilbake til dette under kapittel 5, der jeg tar for meg likheter og forskjeller mellom elevenes tekster.

dekke over sitt eget dårlige lederskap. Samtidig er vektleggingen av Peter også et logisk valg i henhold til oppgaveteksten som eleven skriver ut ifra, om hva som forårsaket legens fall. Peter er unektelig en viktig faktor i dette.

I avsnitt 10 kommer eleven med en interessant refleksjon. Hun sier at ”Han burde kanskje ha vært helt sikker på at han hadde noen som torde å stå opp for ham og støtte ham uansett hva allmennheten mente. Istedenfor prøvde han å erobre hele folket på en gang, noe som førte til at han endte opp uten støtte i det hele tatt”.

Eleven resonnerer her politisk. Hun ser at dersom man skal vinne fram med noe, så trenger man støttespillere, uansett hvor god og rettferdig saken er. Dette er på ett plan en kjerne i demokratiet og flertallsstyret, men denne mekanismen har ikke Tomas Stockmann har tatt inn over seg. Han har derfor unnlatt å bygge allianser underveis.

4.4.4. Overmot eller naivitet?

Indirekte peker eleven også her på en side ved Stockmann som kan leses både som selvsikkerhet og som naivitet. Uansett er det en sentral årsak til at han feiler. Man kan si at selvsikkerheten eller naiviteten hans fører til at han prøver å vinne hele ”den kompakte majoritet” på en gang. På en og samme tid både overvurderer han sine egne evner til å vinne folket helt alene, pluss at han undervurderer befolkningens og myndighetenes egoisme.

I dette poenget ligger også en potensiell kritikk av demokratiet som styreform. For flertallet velger i dette tilfellet den mest ukloke løsningen, og lar badeanstalten få fortsette med å utgjøre en helserisiko. Samtidig kan dette også forstås som det aspektet ved Tomas som er hans personlige feil i klassisk tragisk forstand (*hamartia*)²⁶.

Det siste avsnittet av teksten (nummer 11) har eleven brukt til å komme med en konklusjon. Hun begrunner doktorens nederlag ut ifra to hovedårsaker. Den ene ligger utenfor doktoren, nemlig hos byens befolkning. Eleven sier at de er preget av ”egoisme og manglende mot”. Den andre grunnen ligger ifølge eleven hos Stockmann selv, nemlig fremgangsmåten han valgte da rapporten skulle offentliggjøres. Han unnlott å bygge allianser, eller forstod kanskje ikke en gang at alliansebygging var nødvendig. Jeg forstår det eleven skriver som at

²⁶ Dette vil jeg komme tilbake til under kapittel 5.

hun mener at Stockmann ikke tar høyde for at folket vil følge flertallet og maktpersonene i byen.

Den siste setningen i teksten opplever jeg som noe uklar. Sitatet fra stykket kan leses som at eleven peker på den klart ujevne maktbalansen mellom Stockmann og majoriteten av byens borgere og makthavere. Det kan også leses som en slags støtteerklæring fra eleven til rollefiguren doktor Stockmann; at eleven mener at Stockmann tross alt hadde prisverdige hensikter med prosjektet sitt, men at overmakten ble for stor. Akkurat på dette punktet er elevens formulering etter mitt syn så uklar at det er vanskelig å trekke ut et tydelig meningsinnhold.

Eleven peker i andre avsnitt på side 1 i teksten på at doktoren selv er overbevist om at han vil bli byens helt når han legger frem funnene fra badeanlegget. Thomas har i egne øyne allerede innkassert seieren, og dette har eleven altså fått med seg. Det er imidlertid ikke noe som tyder på at hun oppfatter dette som et uttrykk for en egoistisk side ved badelegen, som holdningen hans også kan leses som: Når rapporten kommer ligger mye av Stockmanns fokus på hva oppdagelsen vil kunne bety for *ham*, både som lege og som en viktig person i byen. På dette tidspunktet har han også enkelte forholdsvis mektige støttespillere rundt seg, eksempelvis Hovstad og Aslaksen. Eleven som skrev teksten har dessuten fokusert på den utløsende faktoren i stykkets konflikt; rapporten som dokumenterer at badet er forurenset og helseskadelig.

I avsnitt 8 skriver eleven om de handlingsalternativene som Stockmann teoretisk sett hadde, men som han valgte bort, eller ikke en gang vurderte. Å si opp jobben dersom de helseskadelige forholdene ikke ble ordnet opp i, er ett alternativ som eleven nevner. Videre sier eleven i avsnitt 9 at "Hav [sic.] gav aldri opp, og prøvde gjentatte ganger å overbevise folket om at han hadde rett. [...] Likevel nektet han å stå for noe han ikke trodde på, og derfor fikk han "Den kompakte majoritet" imot seg".

Her fokuserer eleven på Stockmanns rolle som lege. Ut ifra et slikt ståsted er det relativt enkelt å begrunne en lesning av Stockmann som en heltefigur: Jobben hans er å ivareta pasientene som kommer til kurbadet. Når badevannet derimot gjør dem enda sykere, så har Stockmann rent legeetisk få reelle alternativer. Han kan enten offentliggjøre rapporten og kreve opprydding, eller si fra seg det medisinske ansvaret for badeanstalten.

Elevens konklusjon kommer i avsnitt 11. Her legges hovedansvaret for hans fall på byens borgere (og underforstått på Peter Stockmann, som har gitt dem feilaktig informasjon). Samtidig poengteres det fra elevens side at legen burde ha tatt noen grep for å sikre seg gehør hos befolkningen. Han er altså ikke helt uten ansvar for at prosjektet hans feiler.

Alt i alt var nok Dr. Stockmanns fall forårsaket av befolkningens egoisme og manglende mot til å stå opp for egne meninger. Folket satte egeninteresser i fokus fremfor helse og miljø, i tillegg til at de var redd for å bli utelatt fra det store flertallet. Dr. Stockmann, på sin side, kunne muligens hatt en litt annen taktikk for å erobre folket, men det var lite han kunne gjøre mot "Den kompakte majoritet". Som Dr. Stockmann selv sa mot slutten av stykket; "den sterkeste mann i verden, det er han som står mest alene". (Avsnitt 11)

Samlet sett mener jeg at denne elevens lesning av Stockmann er en lesning av ham som en positiv heltefigur.

En mulig innfallsvinkel til å forstå elevens lesning er Møhl og Shacks begreper *introjeksjon* og *projeksjon*, som omtales i Smidt (1989:29). De mener at introjeksjon kan skje blant annet ved at man setter seg i en annens sted, altså en form for sosial desentrering. Eleven leser teksten med innlevelse, og ser på tekstens verden med protagonistens blikk.

Rosenblatt (1995:40) ser dette som et uttrykk for kompetanse hos elever, der møtet mellom elev og litteratur innebærer en "objective presentation of our own problems. It places them outside us, enables us to see them with a certain detachment and to understand our own situation and motivation more objectively". Det skjer en mental forflytning hos eleven, som gjør at hun på ett nivå identifiserer seg med Stockmann og hans valg. Projeksjon forutsetter at en kjenner seg igjen i en figur eller handling, og på den måten gjennomarbeider sine egne problemer.

Eleven opplever doktorens kamp som rettferdig og uselvisk; han kjemper først og fremst på pasientenes vegne. Derfor blir de økonomiske kostnadene nødvendige for å ivareta helseforholdene, slik jeg forstår det eleven skriver. Eleven har lest doktoren delvis ut ifra sine egne, personlige oppfatninger av hva en lege skal og bør gjøre. I tillegg har denne eleven, som alle andre, med seg sin egen bagasje av etikk, formelle og uformelle normer, pluss, sannsynligvis, erfaringer fra noe egne møter med helsepersonell gjennom livet. Et annet

moment i denne forbindelsen er at leger også per i dag også er en gruppe av autoritetspersoner, som folk flest respekterer i kraft av yrket deres.

Hennig (2010:85) anvender Hetmars begrep *elevfaglighet* i sin drøfting av hvordan man som lærer kan få tak i hva elever tenker og mener om litteratur de møter i klasserommet. Med *faglighet* menes elevens evne til å kommunisere lesningen til fellesskapet av lesere som de er en del av. Hennig (ibid:87) advarer mot å forvente at elever formulerer seg veldig avansert om sine litterære erfaringer, selv om det også hender at de gjør det.

Eleven som skrev tekst 7 viser på ett nivå en ganske høy grad av faglighet. Hun gjengir en del av teorien jeg brukte i min gjennomgang av stykket, men begrunner likevel sine egne påstander forholdsvis godt. Samtidig bør en analyse av elevteksten åpenbart skille mellom det som kan kalles reproduksjon av mine utsagn og elevens egne refleksjoner. Elevens tekst er dessuten bundet av bestillingen i oppgaveteksten, og i så måte treffer hun godt. Hun har på egen hånd sortert ut de momentene som hun mener er mest relevante, og fremstillingen hennes må kunne sies å være grundig.

4.4.5. Respons som ”bestilt”?

Det kan være grunn til å spørre om denne eleven har et bevisst fokus på å være ”skolsk”, altså at hun har en klar oppfatning om hva lærere forventer, eller krever, eller liker å lese, og derfor former teksten etter dette. På den positive siden kan man se dette som høy grad av mottakerbevissthet, som er et viktig kriterium når lærere vurderer elevtekster. Eleven har en tydelig forståelse av at teksten skal leses av en voksen person, og har dermed fokus på kommunikasjonssituasjonen. I tillegg har eleven gjort noen egne vurderinger og valg, med tanke på hva hun har skrevet inn i sin tekst.

Skjelbred (2006:27) viser til at det i den prosessorienterte tilnærmingen til skriveopplæring i skolen er et mål at eleven som er i en skrivesituasjon skal tenke på hvem han skriver for. ”Dermed får han ikke bare, og kanskje ikke først og fremst, forbedret den konkrete teksten, men også utviklet økt mottakerbevissthet mer generelt”, mener hun. Om dette perspektivet legges til grunn, så kan altså elevens mottakerbevissthet sees som et positivt trekk ved teksten. Samtidig kan den ”skolske” mottakerbevisstheten også kalles strategisk, i og med at det dreier seg om en mottakerbevissthet som kommer i tillegg til konteksten for øvrig.

Hennig (2010:85) peker på sin side på at det kan være forskjell på unge menneskers reelle respons på en litterær tekst, og den formen som responsen kan komme til uttrykk i. Det er grunn til å være oppmerksom på dette når man som lærer møter den responsen elevene presenterer gjennom eksempelvis skriftlige tekster. Den er ikke nødvendigvis det samme som det eleven faktisk har opplevd i teksten, da elevens skriftlige produkt nødvendigvis må bestå av et utvalg elementer som eleven mer eller mindre bevisst har valgt ut til å ta med i teksten sin.

Hoel (2000:83) viser til Vygotsky, som ser skriving som en prosess som ”krev meir medviten verksemd om sjølve uttrykksprosessen, uttrykksmediet og kommunikasjonssituasjonen enn ein samtalsituasjon gjer.”

Det er liten tvil om at det krever mer av elever å skrive om sin resepsjon av en litterær tekst. Uansett hvor åpen en oppgavetekst er i forhold til hva eleven kan skrive, så ligger det et implisitt redigeringsarbeid innbakt i kravet om at resepsjonen skal formidles via skrift. En form for redigering er utvilsomt også til stede i muntlige diskusjoner og samtaler om tekster i klasserommet, men disse har likevel betydelig større rom for spontanitet, og for at diskusjonen kan ta uventede vendinger. Der kan for eksempel eventuelle misforståelser korrigeres umiddelbart, med et enkelt spørsmål om ”hva mente du med det du sa nå”?

På den ene siden er leseropplevelsen umiddelbar, men når læreren ber eleven om å gjøre greie for sin opplevelse, så må eleven nødvendigvis gå ut av denne umiddelbarheten. Hun må anlegge et sekundært perspektiv på sin egen lesning, et metaperspektiv, så å si. Videre peker Hennig (2010:86) på at det erfaringsmessig finnes en klar sammenheng mellom elevs respons og lærerens entusiasme for enkelte pensumtekster. En bør derfor ta høyde for at spesielt ”skolske” elever kan ha en høy grad av selvredigering når de skriver om sine lesninger, ut ifra en bevissthet om at de skriver om en tekst som de har skjønnet at læreren liker. I skolen blir elevtekster oftest produsert innenfor rammer som blir satt av læreren, og skrevet etter gitte kriterier for eksempelvis tema og oppbygning. Sett fra et slikt ståsted kan det i noen tilfeller være komplisert å skille elevens respons fra lærerens.

I den grad elever bare gjengir det som læreren har forelest om, så blir elevresponsen i verste fall bare en form for reproduksjon av lærerens utsagn. En slik respons er i praksis lite

nyttig for læreren som er opptatt av elevens resepsjon. Det er i denne sammenhengen verdt å peke på at det er et uttalt mål at elever skal lære å reflektere på egen hånd. I LK06 heter det nemlig at elevene skal ”formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og (refleksjon)” (s.9)

Samtidig skriver elevene ut ifra sine individuelle ståsteder, noe som gir åpning for at det også kan være store variasjoner i lesningene på individnivå.

4.4.6. Oppsummering

Eleven som skrev tekst 7 har lest Tomas Stockmann som en positiv heltefigur. Hun vektlegger legerollen i denne vurderingen, til tross for nederlaget hans. Samtidig har denne eleven brukt mye plass i teksten sin på å drøfte Peters rolle som motmakt. Peter vender befolkningen mot Tomas, og er en meget viktig årsak til at Stockmanns prosjekt feiler. Videre har eleven pekt på legens manglende alliansebygging, som kan leses både som naivitet, og som overmot.

I lys av Appleyard, så mener jeg at også denne teksten kan sees i sammenheng med begrepet *tolkende leser* (Hennig 2010:57). Eleven drøfter flere av aspektene i det politiske maktspillet som ledes av Peter Stockmann, noe som indikerer at hun skjønner at det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar, men flere mulige svar. Hun viser gode analytiske ferdigheter, og tør å ta et eierskap til sin egen forståelse, ved å underbygge den med relevante eksempler som hun henter fra stykket. I avsnitt 5 begrunner eleven for eksempel sin egen påstand om at Peter ikke egner seg som leder: ”En leder skal gjøre det som er best for folket, men byfogden tenkte mer på økonomien, han hadde bare egeninteresser i fokus”. Hos Appleyard er nettopp dette et poeng, i beskrivelsen av dette utviklingsnivået: Lesningene må kunne forankres innenfor rammene av teksten. Det gjør denne eleven.

Kap. 5: Sammenligning av tekstene

5.1. Innledning

I et prosjekt der fokuset ligger på en kvalitativ analyse av et utvalg lesninger av en og samme litterære figur, vil det åpenbart være interessant å se nærmere på de enkelte lesningene i et komparativt perspektiv. Jeg vil i det følgende bruke de fire elevtekstene jeg har analysert i kapittel 4 som et utgangspunkt, og i tillegg henviser til, og sitere fra, andre elevtekster i utvalget mitt, der dette er relevant. Hovedfokuset vil ligge på likheter og ulikheter mellom tekstene.

Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at elevtekstene er skrevet som svar på tre ulike oppgavetekster (vedlegg 3). Derfor vil ikke alle tekstene tematisere Tomas Stockmann som helt eller antihelt direkte. Tre av tekstene (nr. 4, 5 og 6) gjør imidlertid dette. I tillegg berører tekst 7, samt de andre tekstene, spørsmålet mer indirekte. Sett fra et resepsjonsetetisk ståsted er det ikke bare elevenes konklusjoner ifht spørsmålet helt/antihelt som er det interessante. Vel så viktig er det å undersøke hvordan de begrunner sine lesninger i tekstene de har skrevet, fordi dette kan si noe om elevenes referanserammer for helt – og antiheltbegrepet.

5.2. Legerollen

Tekst 5 konkluderes med at "Jeg mener Dr. Stockmann er en helt fordi han står fast på sin mening om at badeanlegget er forurenset" (avsnitt 5). I tekst 6 står det at

Min konklusjon og mening er at Tomas Stockmann er en helt. Han ofrer verdighet, penger, hus og utsetter familien for masse. Og alt dette bare for å gjøre det som er best for sine klienter, de besøkende på badeanlegget og samfunnet [...] En helt som taper i motsetning til alle andre helter (avsnitt 6)²⁷.

Begge disse tekstene trekker direkte fram Tomas' jobb som lege når de begrunner hvorfor han faller innenfor deres rammer for heltebegrepet. Som tilsynslege er det hans oppgave å ivareta de helsemessige forholdene ved badet, og dette gjør Tomas. I et slikt avgrenset perspektiv kan man si at *En Folkefiende* gjør jobben lett for elevene.

²⁷ Den siste setningen i sitatet er verdt å kommentere. Eleven mener at "alle andre helter" lykkes med prosjektene sine. Dette kan neppe sies å stemme, da den største helten i vesterlandsk kultur, Jesus Kristus, faktisk tapte alt i sin egen samtid, men på sikt ble mektigere enn noen andre. Dette er ett eksempel på at helt/antihelt-begrepet kan gå over i hverandre, noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet.

Doktor Stockmann er vitenskapsmann og empiriker, og han har dokumentert at forholdene er helsefarlige. Med legeetikken i bunnen kan ikke Tomas underslå rapporten sin. For eleven som skrev tekst 6 er det derfor ikke viktigst at Tomas ikke vinner frem med prosjektet sitt. Hun er opptatt av at han gjorde et ærlig forsøk, men overmakten ble for sterk. Flere tekster i utvalget mitt viser at skriverne har festet seg ved det samme. I tekst 3 står det at Tomas er "en ærlig person som gjør det som er etisk riktig for flest mulig folk over tid". Tekst 9 poengterer at "Han tror at alle vil byens beste og når badeanlegget gjør folk syke er det viktig å endre plasseringen til vannledningene" (avsnitt 4).

Tekst 13 fastslår at "Personlig synes jeg at Tomas er en god leder, en ordentlig **samfunnshelt** [min utheving]. Fordi han som lege tar tak i problemet ved å sette hovedfokus på innbyggernes helse" (avsnitt 8). Bruken av begrepet "samfunnshelt" (egenprodusert fra elevens side) oppsummerer egentlig et gjennomgående fellestrekk ved elevenes lesninger av Tomas Stockmann som positiv heltefigur. Grunnlaget for lesningene av Tomas som helt (eller de egenskapene som elevene opplever som helte-aktige) kan sies å være samfunnsmedisinsk, og badelegen ivaretar dette perspektivet. Elevene har forankret Stockmanns heltestatus i det han gjør i jobbsammenheng. I tillegg viser eleven bak tekst 13 godt utviklet analytisk kompetanse når han selv klarer å konstruere et relevant og hensiktsmessig begrep ("samfunnshelt"). Eleven har aktivt brukt sine egne refleksjoner rundt hva det innebærer å være en helt.

Man kan gå ut ifra at tekstenes vektlegging av legerollen er preget av elevenes egne oppfatninger av hva leger generelt *skal* gjøre, nemlig å ivareta pasientene fremfor alt. Rosenblatt (1995:77) omtaler dette som elementer i elevenes lesninger som er hentet fra elevenes "general life experience", altså generell livserfaring. Hun er opptatt av at elever bruker sin livserfaring fra utenfor skolen som basis for sin konstruksjon av mening i litterære tekster i skolesammenheng.

Det er lett å forstå, som lærer, hvorfor elevene har tenkt slik. På tiende trinn kan man gå ut ifra at elever har noen personlige erfaringer fra møter med helsevesenet. Videre lever de i en tidsalder der leger generelt er en gruppe av autoritetspersoner. Da stykket ble skrevet var nok deres autoritet enda høyere enn i vår tid, blant annet fordi det generelle utdanningsnivået i befolkningen var vesentlig lavere. I vår og elevenes samtid må legenes

rolle kunne sies å bli forsterket gjennom mediernes fokus på helsevesenet: Såkalte "legetabber" eller "helsetabber" blir som regel slått stort opp i massemedia, og kommuniserer dermed en sterk konsensus om at "slik skal det ikke være". I Ibsens samtid fantes det ikke et slik mediefokus på helsevesenet. Motsatt blir det i vår tid slått tilsvarende stort opp når det skjer viktige nyvinninger innen medisinsk forskning. I elevenes samtid hadde nok Tomas blitt møtt på en helt annen måte enn i stykket når han la frem rapporten; han hadde antakelig blitt regnet som en varsler.

5.3. Borgernes resepsjon av Tomas

I tekst 4 blir imidlertid bildet noe mer sammensatt. Eleven har konkludert med at Stockmann *ikke* er en helt, men "heller en ordinær person som prøver å gjøre gode gjerninger for samfunnet" (Tekst 4, s. 3)²⁸.

Men at Tomas på et tidspunkt ønsker å flytte til USA, at byens befolkning mister respekten for ham, samt at han blir stemplet som "en folkefiende" passer ikke inn i skriverens bilde av en reinskåren helt. Eleven utdyper de to siste punktene når han sier at "en helt bør også bli oppfattet som en helt blant folket" (ibid). Med dette tilfører eleven det resepsjonsestetiske momentet en ekstra dimensjon: Han peker på hvordan Stockmann blir mottatt *internt i den litterære tekstens univers altså på et intratekstuellt plan*. Jeg mener at dette kan kalles metaresepsjon, her forstått som *elevens resepsjon av borgernes resepsjon av Stockmann*. Fraværet av borgernes anerkjennelse av legen som helt blir slik vektlagt av eleven i hans lesning av Stockmann som et vanlig menneske med gode intensjoner.

Ingen av de andre tekstene i mitt utvalg går så langt som tekst 4 i å vektlegge borgernes resepsjon av legen. I tekst 5, avsnitt 3, pekes det likevel på at "Selv om han står for det som er rett, så blir han ikke oppfattet som en helt. Innbyggerne stempler han (sic) derimot som en "folkefiende". Han blir mer oppfattet som en antihelt, selv om han egentlig står for det som er rett". Tekst 5 går ikke så langt som tekst 4 i å vektlegge borgernes resepsjon av Tomas

²⁸ Denne elevens lesning har vektlagt Stockmanns gode intensjoner og hans legeetiske fokus, noe eleven mener er "heltemodig" Eleven medgir også at Tomas har "mange egenskaper til en helt". (ibid).

i sin drøfting av hans heltestatus. Det er imidlertid ganske klart at eleven har tillagt dette noe vekt, ettersom hun har kommet frem til en delt konklusjon²⁹.

Tekst 4 trekker tillegg fram legens faktiske nederlag i saken om badeanlegget når det pekes på at en helt ”bør også oppnå det som er best for samfunnet”. Her siktes det til badeanlegget og vannkilden; byen og fellesskapet er ikke tjent med et anlegg og et drikkevann som er fullt av helsefarlige bakterier. ”det som er best for samfunnet” ville vært om vannledningen ble flyttet, slik at badet kunne bli den helsebringende og inntektsgivende institusjonen det var ment å være da det ble bygget, og borgerne fikk drikke reint vann.

5.4. Det klassiske heltebegrepet

I klassisk forstand er helten assosiert med blant annet ”overmenneskelig styrke” (Lothe m. fl, 2007:84). I moderne tid er dette betydelig modifisert, slik at ”helten ikke lenger er så tydelig assosiert med dyd, ære, styrke og edle gjerninger. Rester av disse opprinnelige egenskapene lever likevel videre i heltebegrepet”(ibid).

Hvis dette legges til grunn, så kan elevens lesning (i tekst 4) forstås som at han i og for seg opplever legen Stockmanns prosjekt som en edel gjerning. Samtidig hefter det lite ære og styrke ved Tomas i stykkets sluttscene, og badeanlegget er stadig like helseskadelig. I praktisk forstand har derfor Stockmann fått utrettet lite, på dette tidspunktet. Skriveren har riktig nok forstått at dette ikke bare er legens feil. Han trekker blant annet frem innbyggernes feighet, og at han blir sviktet av støttespillerne sine (avsnitt 10). At Kaptein Horster støtter ham, er ikke nok (avsnitt 11). Og i avsnitt 12 skriver eleven at Tomas` nederlag skyldes at ”han hadde noen motkrefter som virket mot han og det han ville”.

Jauss (1981:61) bruker begrepet *forventningshorisont* for å si noe om møtet mellom lesere og litteratur. Han ser lesing som en prosess der leseren får øye på særpreget ved et litterært verk ”ved at sammenligne det med [...] andre verker han kender, og som herved erhverver seg en ny målestok, som han kan måle fremtidige verker med”. I likhet med Rosenblatt ser altså Jauss leserens erfaring fra *før* møtet med en tekst som viktig for forståelsen av den nye teksten. Lesingen sees med andre ord som en relasjonell, dialogisk prosess mellom tekst og leser. Det er mulig at eleven som skrev tekst 4 har med seg en

²⁹ Eleven har konkludert med at ”Dr. Stockmann kan altså oppfattes som både en helt og en antihelt. Noen ganger oppfører han seg heltmodig, mens andre ganger ligner han mer på en antihelt. Jeg mener Dr. Stockmann er en helt fordi han står fast på sin mening om at badeanlegget er forurenset”.

erfaringshorisont som leser³⁰, der helter er overmenneskelige og der konflikter blir løst på slutten. I teksten sin har eleven selv trukket frem Supermann, som dermed utgjør en sannsynlig referanse for hans lesning av Stockmann-figuren.

Eco (1984:109) peker på at "The mythic character embodies a law, or a universal demand, and therefore must be in part *predictable* [sic] and cannot hold surprises for us". Eco viser til at de mytiske karakterene, deriblant helten, tradisjonelt møtes med mange og sterke føringer og rolleforventninger, sett fra ståstedet til publikum. Begrepet *predictable*, altså "forutsigbart", kan også være et nøkkelbegrep ifht. å forstå elevenes lesninger av Stockmannskikkelsen: Gitt den vitenskapelige rapporten om helsefaren ved vannet, som introduseres tidlig i stykket, så fortoner Stockmanns sak seg i utgangspunktet som en kamp han ikke *kan* tape. Når han da står slagen tilbake i sluttscenen kan dette forstås som et uforutsigbart og overraskende moment, særlig for yngre lesere. Som Eco også sier; den mytiske helten kan ikke gjøre slikt.

Penne (2001:116) har imidlertid påpekt at moderne tegneseriehelter representerer kraftige forenklinger av det mytiske heltebegrepet. Hun mener at disse er gjort endimensjonale for å kunne tilpasses et publikum bestående av barn og unge. I så fall vil dette kunne innebære at heltebegrepet som presenteres for de yngre aldersgruppene gjennom populærkulturen gis en smalere, og resultatorientert referanseramme, der en "helt" er ensbetydende med en person som alltid lykkes, og som blir ensidig hyllet av menneskene rundt.

Hvis vi legger til grunn at elevens lesning (tekst 4) kan være farget av populærkulturens forenkling av helteskikkelser, så fremstår elevens lesning av Stockmann som et vanlig menneske ganske logisk. At Stockmann feiler, kan for en ung leser utgjøre et slikt uforutsigbart og/eller overraskende moment, særlig tatt i betraktning at han utvilsomt har sannheten om badeanlegget på sin side. Slik sett representerer det eleven skriver et uttrykk for hans faglighet³¹ som leser – han går aktivt inn i en dialog med ikke bare et felleskap av andre lesere i klassen, men også med seg selv og sine andre lese-erfaringer, forstått som andre verk han har lest. Hvis vi videre forutsetter at denne eleven har lest tegneserier om endimensjonale

³⁰ Her bruker jeg begrepet "leser" i vid forstand. Jeg legger til grunn at elevens referanser kan være hentet fra moderne medier som for eksempel film, musikk, dataspill, blogger, etc., i tillegg til ulike former for litterære sjangre.

³¹ Jfr. Hennig (2010:88)

superhelter, så er det forståelig at legens nederlag ikke harmonerer med elevens forståelse av heltebegrepet. Hvem har vel møtt en superhelt som ikke klarer å nedkjempe all motstand?

Ett moment som kan ha blitt vektlagt i noen av elevenes lesninger av Tomas som helt er situasjonen hans i sluttscenen. Doktoren og familien hans står ribbet tilbake, men Tomas vil starte en skole for sønnene sine, samt fattige gategutter. I tekst 3, avsnitt 9, skriver eleven at Stockmann

innser at han har tapt slaget om badet, men han bestemmer seg for å starte hjemmeskole for barna sammen med datteren sin som er utdannet lærer og mener selv at han da ikke har tapt krigen. [...] Dette gjør han for å opplyse folk om det han mener er riktig.

Tekst 4, avsnitt 12 skriver om sluttscenen at Tomas ”valgte å komme seg opp igjen og heller ta utfordringene ved å starte en skole”. Slik dette står i elevenes tekster, så forstår jeg det som at elevene mener at Stockmann vil bytte taktikk. Han har fremdeles tro på at folkeopplysning vil nytte, og at han dermed vil kunne vinne fram på sikt. Dette kan elevene ha skjønt, særlig eleven som skrev tekst 3, jfr. sitatet ovenfor.

Fra et voksent perspektiv vil det være nokså åpenbart at Stockmann vil få rett til slutt: Byen og borgerne kan på sikt ikke leve av et helseskadelig kurbad, så endringer av ett eller annet slag vil tvinge seg fram. At Tomas vil starte en skole for *tolv elever* kan leses som en parallell til Bibelens fortellinger om Jesus Kristus og de 12 disiplene hans. Kristus fikk heller ikke fullt gjennomslag i sin samtid, men ble på sikt mektigere enn noen andre. Han fikk også hjelp av disiplene til å spre budskapet sitt. Særlig for en voksen leser kan nok dette aspektet også si noe om Stockmanns selvbilde – det er ganske overdimensjonert.

5.5. Peters rolle

Et annet gjennomgående trekk ved flertallet av elevenes lesninger er vektleggingen av byfogden/Peters rolle i forhold til doktorens nederlag. Dette er et tema i ti av de 14 tekstene i utvalget mitt. Generelt er det Peters pengegriskhet, og mangelen på langsiktig tenkning rundt badeanlegget som trekkes frem i tekstene. Tekst 7 sier for eksempel at

Det at byfogden var sterkt imot stenging av badeanlegget og flytting av vannledningen, viser at han ikke egnet seg som leder. En leder skal gjøre det som er

best for folket, men byfogden tenkte mer på økonomien, han hadde bare egeninteresser i fokus. (avsnitt 5)

Tekst 8 trekker frem Peters bevisste løgner og manipulering av byens befolkning på folkemøtet i stykkets akt 4; ”Han visste akkurat hvordan å overbevise dem, og utnyttet deres svakhet som var frykten for å tape penger. Folk sluttet opp om Peter, og han fikk dem i mot [sic] sin egen bror” (avsnitt 6). I avsnitt 3 gir skriveren uttrykk for et lite flatterende inntrykk av byfogden. ”Peter ser på folk som kilde til inntekter, og ikke som enkeltmennesker med lik verdi som han selv”. Tekst 9 levner heller ikke byfogden mye ære: ”Peter vet akkurat hvordan han skal overbevise dem [...] Han utnytter alles svakhet. Tanken på å tape penger.” (avsnitt 9)

Under folkemøtet kommer Peters evner som manipulator frem. Han forstår hvordan han kan vinne flertallet over på sin side, ved å utnytte deres frykt for å tape inntekter fra kurbadet. Politisk er altså Peter langt mer taktisk enn Tomas, selv om motivene hans er alt annet enn edle. Peter utnytter en av demokratiets hjørnesteiner, nemlig at flertallets vilje skal telle mest. Isolert sett er det som skjer på folkemøtet demokratisk korrekt. At det etisk og helsemessig, sannsynligvis også økonomisk, blir fullstendig feil, er en helt annen sak.

Tekst 13 poengterer dessuten at Peter, ut ifra et ledelsesperspektiv, velger den minst gode løsningen både for seg selv og for byen.

Men hvorfor kunne en viktig samfunnsleder velge så korttenkte løsninger av flere og bedre handlingsalternativer? Peter kunne vunnet mye prestisje som leder ved å ta fatt i saken, fått mer informasjon om hva de hadde gjort galt og hva de burde gjøre. (avsnitt 3)

Dette må kunne sies å være modent tenkt av eleven som skrev teksten. Bruken av begrepet ”handlingsalternativer” indikerer at eleven har reflektert rundt hva Peter teoretisk sett kunne ha gjort, i stedet for å forvrengte sannheten, og feie problemene under teppet. Eleven har skjønnet at bakteriene uansett ikke vil forsvinne før noe blir gjort med vannledningen. Når det ikke skjer, vil badet fortsette å være en tikkende bombe for både byens og borgernes økonomi – og helse.

Videre viser sitatet at eleven har noen ganske voksne tanker om lederskap.

At Peter rent personlig er en gjerrigknark som nødig bruker sine egne, private penger, er for så vidt en privatsak. Men som offentlig leder, som leder for et større fellesskap, bør han vektlegge hva som er best for helsen til byens befolkning, og byens økonomi på lengre sikt. Og – som eleven påpeker: Peter vil ikke en gang undersøke saken nærmere, for eksempel ved å ta nye prøver. Å late som om byens vannkilde er helt i orden, når den beviselig er det motsatte, kan vanskelig sies å være ansvarlig lederskap.

5.6. Peter som antihelt

Det er påfallende at ingen av tekstene i utvalget knytter begrepet ”antihelt” til Peter. I tekst 5, avsnitt 1, defineres imidlertid begrepet av skriveren selv: ”En antihelt kan derimot være en som bare tenker på seg selv og ikke gjøre [sic] noe for å hjelpe andre”. I innledningen (avsnitt 1) i tekst 6 sier eleven at en antihelt ”ofrer ingen ting og han sitter [sic] sine egne behov først”. Det er vel nettopp dette Peter gjør, men likevel er det altså ingen av elevene som direkte har karakterisert ham som en antihelt i tekstene sine.

5.6.1. Et begrep i endring

Litteraturvitenskapelig leksikon (2007:10) knytter definisjonen av begrepet til negative egenskaper, samt til at antihelten nærmest er en antitese av heltefiguren³². Det pekes imidlertid også på at ”Litteraturhistorisk er begrepet antihelt blitt mindre entydig etter romantikken, noe som har sammenheng med at det har blitt mindre klart hva en ”helt” er”.

Etter denne definisjonen er det klart at både heltebegrepet og antiheltbegrepet i tradisjonell litteratur har blitt mindre entydige. Hovedpersonen i en roman, eksempelvis, kan godt være en helt, men det dreier seg ofte om å være helt på en annerledes måte enn den tradisjonelle. Paradoksalt nok skjer dette mens heltefigurene i populærkulturen som rettes mot unge kan sies å utviklet seg i motsatt retning, jfr. Penne (2001:116). Sett fra et slikt ståsted er det forståelig at elevene gjennomgående har vanskeligheter med å få tak på innholdet i antiheltbegrepet. Når motsatsen ”helt” også har blitt et såpass utvidet begrep³³ er det ikke unaturlig at relativt unge elever kan streve med å kategorisere en figur som det ene eller det andre.

³² Definisjonen er gjengitt på s. 56

³³ Jfr. for eksempel hovedpersonen i Knut Hamsuns ”Sult”, eller Karl Ove Knausgård som hovedperson i sin egen romanserie.

5.6.2. Antihelter ”skal” mislykkes

I *Oxford Dictionary of Literary Terms* (2008:16) heter det om antihelten i moderne drama at han er

A central character in a dramatic or narrative work who lacks the nobility and magnanimity expected of traditional heroes and heroines in *romances and *epics. [...] In these plays, as in many modern novels, the *protagonist is an ineffectual failure who succumbs to the pressure of circumstances. The anti-hero should not be confused with the *antagonist or the villain.

På bakgrunn av denne definisjonen kompliseres ikke bare forståelsen av Peter, men også bildet av Tomas. For Tomas har i høy grad edle motiver, men må likevel se seg grundig slått av sterke motkrefter. Samtidig har han heller ikke gitt fullstendig opp i sluttscenen, og det gis signaler om at han kan vinne frem på litt lengre sikt, med en sak som utvilsomt er etisk riktig. I denne konteksten er det snarere Tomas som fremstår som mest lik en antihelt, hvis definisjonen i *Oxford Dictionary of Literary Terms* (ODLT) legges til grunn. Han er ut ifra denne en person som i alle fall delvis har heltens edle motiver (samtidig som det nok også er et element av maktkamp i forhold til Peter inne i bildet), men som likevel må bøye av.

I ODLT nevnes hovedpersonen i Arthur Millers skuespill *Death of a Salesman* (1949) som et eksempel på en slik antihelt. Else W. Berner (1995:37) trekker frem hvordan nettopp Arthur Miller la inn referanser til både Jesus Kristus og Galileo Galilei i sin bearbeidelse av *En folkefiende* for den amerikanske scenen (i 1951)³⁴.

The effect is obvious. Both Jesus and Galilei are martyrs, misunderstood by the majority, proclaimed enemies of the people, and condemned to death. Dr. Stockmann claims to be misunderstood in the same way and alludes to the same sense of guilt this will inspire in his audience

At Galilei nevnes i Millers bearbeidede manus er interessant, ettersom han i likhet med Tomas Stockmann var naturvitenskapsmann. Galileis teorier var upopulære i hans samtid på 1600-tallet, men fikk senere stor betydning for flere retninger innen naturvitenskapene. I likhet med Kristus kan Galilei dermed sies å være en jaget antihelt som fikk solid gjennomslag på sikt.

³⁴ Sitatet fra Millers tekst (1951) som gjengis hos Berner (1995:37) lyder: "[...] And more! I tell you no (sic) that the majority is always wrong, and in this way! Was the majority right when they stood by while Jesus was crucified? Was the majority right when they refused to believe that the earth moved around the sun and let Galileo be driven to his knees like a dog?"

Peter kan derimot ikke sies å være den som må overgi seg på noen måte. Han har snarere den motsatte rollen, som leder av motstanden mot broren. At han er villig til å sette borgernes helse på spill for å spare penger, har mest sammenheng med hans pengegriskhet, etiske feilvurderinger og slette evner som leder. Jeg kan ikke se at det er noe i *En folkefiende* som gir grunnlag for å karakterisere dette som rein ondskap, selv om det er klart uetisk. Peter faller bedre på plass under definisjonen av *antagonist*; "The most *prominent* of the characters who oppose the *protagonist or hero(ine) in a dramatic or narrative work." (ibid:15)

At Peter er en motstander er det ingen tvil om. Men i *En folkefiende* blir motstanderne etter hvert ganske mange, ettersom både lokalpressen, Huseierforeningen, og ikke minst alle borgerne på folkemøtet (unntatt kaptein Horster og den berusede mannen) tar Peters parti.

Sett i sammenheng med det elevene har skrevet om Tomas, så er det likevel noe overraskende at ingen har karakterisert Peter direkte som antihelt. Uansett er det mulig at elevene ikke har vært seg bevisste at de indirekte, *gjennom sine egne definisjoner*, har beskrevet Peter som noe nær en antihelt? Hvis man ser begrepene *protagonist* og *antagonist* i sammenheng med drøftingen av begrepsparet helt/antihelt i denne avhandlingens kap. 3, så blir oppgaven for elevene enda mer krevende. Jeg har gitt eksempler på at hovedpersonen/protagonisten i en tekst kan være svært lik en antihelt, samtidig som det også er mulig å argumentere for at Peter Stockmann (som altså er en antagonist) ikke nødvendigvis blir forstått som en antihelt.

5.7. Tomas Stockmann sett i lys av den klassiske tragiske helten

Hos Aristoteles³⁵ beskrives den tragiske helten som "et menneske som styrtes i ulykke – ikke på grunn av sletthet eller laster, men på grunn av en slags feil". Han kaller denne feilen for "hamartia". I *Litteraturvitenskapelig leksikon*³⁶ forklares dette som at "Ulykken rammer altså ikke som et resultat av heltens moralske brist, skyld eller mangel på karakter". Slik jeg forstår dette, så knyttes altså ikke hamartia/heltens feil til noe helten har personlig ansvar for, til umoralske eller uetiske handlinger eller dårlige egenskaper ved helten. Nettopp i dette, i heltens fravær av skyld og/eller umoral, ligger det tragiske momentet. Tragediehelten står tradisjonelt over gjennomsnittsmennesket. I tillegg til den tragiske helten finnes det også helteskikkelser som ikke er tragiske, som ikke faller i ulykke.

³⁵ Aristoteles, *Om diktetkunsten*. Cappelen's upopulære skrifter. J.W. Cappelen's Forlag AS. Oslo, 2004

³⁶ Lothe et al. 2007:82

5.7.1. Tomas`tragiske feilgrep

Tomas Stockmann kan neppe sies å passe helt inn under definisjonen av en klassisk tragisk helt, jfr. eksempelvis Hemmer (2003:300): "[...] en skikkelse som har både heroiske og komiske trekk". Samtidig faller han åpenbart meget dypt gjennom stykkets utvikling, og står alene tilbake i sluttscenen. Flertallet av elevtekstene mine rommer lesninger av Tomas Stockmann som en positiv heltefigur, til tross for at det kommer frem en tydelig bevissthet om at han ikke når frem i saken om kurbadet.

Dermed er det relevant, fra et resepsjonsetetisk ståsted, å se på hva *elevene* oppfatter som hans tragiske feilgrep, selv om dette feilgrepet ikke kan kalles hamartia i klassisk, tradisjonell forstand³⁷. I elevenes tekster er det hovedsakelig to forklaringer som peker seg ut: Tomas` manglende alliansebygging, og Peters rolle som motmakt. Peter som motkraft faller etter min vurdering klart utenfor rammen av hamartiabegrepet, og jeg går derfor ikke nærmere inn på dette her.

At Tomas unnlater å sikre seg støttespillere er derimot mer relevant i denne sammenhengen. Dette er noe flere elever har trukket frem i lesningene sine. I tekst 10, avsnitt 2, heter det for eksempel om doktoren at "Han er naiv og sta på grunn av at han tror at alt vil gå på skinner når han går ut med resultatene på prøven han sendte inn. Han har en høy status i byen, og tror at alle vil støtte ham i det han sier, men han undervurderer motkreftene".

"Tomas vurderer ikke alle sidene av saken", står det i tekst 4, avsnitt 5. Eleven som skrev dette, har sett at Tomas ikke klarer å foregripe andres perspektiv. Dette kommer for så vidt også ganske direkte frem i stykket, for eksempel når datteren Petra spør Tomas hva han tror at Peter vil si om rapporten. Doktoren svarer da "Hva skulle han vel si? Han må da vel saktens bli glad ved, at en så viktig sannhet kommer for dagen, vet jeg" (Ibsen 2006:22).

Det elevene sier, er at doktoren feiler blant annet fordi han innkasserer seieren på forhånd. Idet han mottar rapporten får han riktig nok umiddelbar støtte fra gjestene som tilfeldigvis er på besøk akkurat da (Kaptein Horster, Hovstad og Aslaksen), men samtidig er det på dette stadiet, i første akt av stykket, ikke kjent hva det faktisk vil koste å flytte vannledningen.

³⁷ Elevene er heller ikke kjent med hamartia-begrepet.

Sett fra et voksent ståsted er det rimelig klart at dette er et feilgrep fra Tomas' side, men ikke hamartia i klassisk forstand. Uansett hvor god og rettferdig en sak er, så trenger man støtte for å nå frem, selv i et velfungerende demokrati. Når Tomas åpenbart ikke forstår dette, eller ikke en gang tar det med i betraktningen, så trekker det mer i retning av en hybrisproblematikk, altså overmot³⁸: Tomas er helt overbevist om at myndighetene og borgerne vil ta tak i bakterieproblematikken umiddelbart, når rapporten gjøres kjent, og han tar ikke med i betraktningen andre kan ha motforestillinger – enten fordi han ikke forstår at dette kan komme, eller fordi han velger å bevisst ignorere dem.

De fleste elevlesningene trekker frem hvor velmenende og samvittighetsfull Stockmann er som lege, når de direkte eller indirekte begrunner hvorfor de ser ham som en positiv helteskikkelse. Samtidig er det også *legen* Tomas som ikke en gang vurderer andre muligheter enn at rapporten vil føre til en nærmest umiddelbar opprydding ved kurbadet. Dermed kan man også si at han overvurderer sin egen makt og innflytelse.

På den annen side er det ikke vanskelig å skjønne, både som lærer og som elev av vår samtid, hvorfor Tomas gjør det han gjør. Han har fått håndfast dokumentasjon på helsefaren, en fare som han ante realiteten av så tidlig som da kurbadet skulle bygges. Allerede da frarådet han at vannledningen ble lagt til Mølledalen. Og som lege – ved et *kurbad*, som altså var ment å være en helseinstitusjon - forutsetter han at helse – og pasientperspektivet blir satt i høysetet. Isolert sett burde dette også vært ganske logisk, sett fra borgernes ståsted; hvem får vel lyst til å bade, hvis man vet med sikkerhet at vannet i badebassenget er helsefarlig? Ett eksempel på at elevene har sett dette finnes i elevtekst 3, avsnitt 7.

Men hvordan tror de [Peter og borgerne, min tilføyelse] det vil bli når folk i og utenfor byen finner ut at når de går til anlegget for å bli friskere blir de faktisk bare enda verre på grunn av det forurensede vannet? Tror de at folk vil fortsette å gå i badet? Det tror ikke jeg, og det trodde ikke Tomas heller.

I tekst 1, avsnitt 9, skriver eleven at "Han var helt sikker på at folket kom til å støtte han [sic] siden han hadde så konkrete bevis. Der tok han helt feil". I tekst 8, avsnitt 3 trekker eleven

³⁸ "Den overmodige overvurderer sin egen makt og styrke i forhold til gudene" (Lothe m.fl., 2007:90)

frem at ”Selv hadde ikke Tomas forutsett at han ville få så mye motstand, og hadde ikke tenkt på hva han ville gjøre i en slik situasjon med så mange komplikasjoner”. Tomas som *lege* forutsetter ukritisk at borgerne ikke ønsker å bli syke. Dette er både logisk og forståelig, men samtidig noe naivt. Jeg mener også at dette kan sees som en slags tragisk feil, selv om det ikke faller helt inn under den klassiske forståelsen av begrepet.

Lothe m.fl. (2007:82) trekker frem at ”Ulykken rammer altså ikke som et resultat av heltens moralske brist, skyld, eller mangel på karakter”. Tomas fører en etisk og moralsk riktig kamp for helseforholdene i byen og ved badet. Han påpekte forholdene i Mølledalen for byens myndigheter allerede i forkant av byggeprosessen, så han må kunne regnes som uskyldig i at vannledningene ble lagt til det forurensede industriområdet. Samtidig var det utvilsomt lite klokt å ikke sikre seg støttespillere i forkant av at rapporten skulle legges fram for byens befolkning. Dette kunne og burde Stockmann ha gjort – sett fra et voksent ståsted.

Det er samtidig mulig, og ganske sannsynlig, at *elevene* har oppfattet det Stockmann gjør som hamartia i klassisk forstand. Flertallet av elevene har poengtert hvor samvittighetsfull Tomas er som lege, når de begrunner sine lesninger av ham som en positiv heltefigur. *Legen* Tomas tar det for gitt at borgerne og myndighetene anser helsa for å være viktigere enn alt annet. Og isolert sett er det vanskelig ikke å slutte seg til dette. Når borgerne og byens ledelse i stedet velger å erklære legen for ”en folkefiende”, og fornekte de vitenskapelige funnene hans, så er det i realiteten få muligheter igjen for Tomas, i alle fall i kortsiktig perspektiv. Om man snur situasjonen på hodet, så kan man spørre om legen kunne ha forutsett borgernes og makthavernes egoisme, korttenkthet og pengegriskhet? Kunne han ha forutsett at de ville velge å leve videre med en stor helsefare, all den tid vannkilden i Mølledalen også er hele byens drikkevannskilde? For unge elever av vår tid, der det forutsettes at offentlige tjenester generelt, og helsetilbud spesielt, holder en høy standard, kan dette oppleves som umulig.

5.7.2. Legeetikk som både hamartia og hybris

Tekst 5 inneholder en formulering som er interessant i denne sammenhengen. I avsnitt 2 sier skriveren at ”Doktor Stockmann kan oppfattes som litt trangsynt. Han *ønsket ikke* [min utheving] å se noen andre sider av saken, fordi han mente at hans syn var rett” (avsnitt 2). Kanskje er det også derfor ”Han forventet at han ville få støtte fra alle byens borgere” (ibid).

I tekst 10, avsnitt 2 finnes noen lignende synspunkter: ”Han har en høy status i byen, og tror at alle vil støtte ham i det han sier, men han undervurderer motkreftene”.

Det ligger en form for dobbelthet i disse lesningene. Lesningene kan forstås som at elevene har oppfattet Tomas’ medisinske fokus *både* som hans tragiske feilgrep, og som et utslag av overmøt/hybris. Særlig formuleringen ”ønsket ikke” i tekst 5, avsnitt 2, kan trekke i en slik retning. Slik eleven har skrevet dette, så mener eleven at Tomas *bevisst* ignorerte alle eventuelle motforestillinger mot rapporten hans.

Flere elever har også pekt på i tekstene sine at Tomas ikke forutser at det kan komme motforestillinger mot rapporten hans, og at han derfor unnlater å bygge allianser for sin sak. I lys av hybrisbegrepet kan dette forstås som et utslag av begrenset dømmekraft. I et demokrati der alle har rett til å si hva de mener, trengs det støttespillere, uansett sak. Dette perspektivet tar ikke Tomas hensyn til, og derfor når han heller ikke fram. Bruflot (2011:76)³⁹ peker på at Tomas går direkte over fra sin kjente verden (legevitenskapen) til en ukjent (politikken), idet han entrer sitt eget folkemøte. Tomas er helt uerfaren politisk. Bruflot argumenterer for at dette kan sees som et utslag av hybris hos legen.

5.8. Elevenes faglighet og kanoniserte lesninger

Selve heltebegrepet impliserer nødvendigvis et element av stereotypisering, eksempelvis Supermann, som trekkes frem i elevtekst 4. For elevene faller ikke Tomas helt på plass i verken den relativt stereotype heltekategori, eller i den langt mer komplekse kategorien antihelt. Dermed kan man si at han for dem fremstår som en figur som unndrar seg entydig tolkning. For elever på ungdomstrinnet betyr dette at han blir krevende å fortolke, da de gjerne ikke har så mange referanser å se ham i sammenheng med. Samtidig kan dette disponere for progresjon, jfr. Ziehe (Smidt 1989:32-33) hos elevene. De blir nødt til å gå igjennom sine egne referanser for begrepene, og komme med en begrunnelse for hvorfor de mener at legen er det ene eller det andre.

³⁹ Bruflot, Trine. *Overmøt hos Stockmann og Sang. En studie av sjangeroppfatning i endring*. Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk i Lektor og adjunktprogrammet. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo. 2011.

5.8.1. Elevene og resepsjonshistorien

Samtidig viser mitt utvalg av elevtekster at skriverne faktisk *har* fortolket Tomas Stockmann i lys av sine egne referanser. De har også kommunisert lesingene sine videre, jfr. Hetmars begrep *elevfaglighet* (Hennig 2010:87). I lys av dette kan det, som nevnt i innledningen, være interessant å se på et lite utvalg kanoniserte lesninger av Tomas Stockmann. Hensikten med dette er først og fremst å belyse elevenes faglighet og litterære kompetanse på det stadiet de befant seg da de skrev tekstene, ikke å sette deres lesninger opp mot de kanoniserte lesningene forstått som en "fasit" for hvordan *En folkefiende* bør tolkes.

Harald Noreng (1969:15) introduserer flertydigheten ved Tomas allerede i tittelen på sin lesning, "En folkefiende – helt eller klovn?". Han ser både ufrivillig komiske og tragiske sider ved badelegen. Han mener sågar at Tomas i deler av stykket blir "klovnaktig" (ibid:21).

Hemmer (2003:285) får fram bredden i kompleksiteten ved skikkelsen når han beskriver Tomas som

[...] egentlig et eigodt menneske, glad i sine medborgere, utrettelig i sin iver etter å være til gagn for sin fødeby og åpen for alle unge, positive fremskrittsskrefter. Han er avholdt i sin hjemby, en gjestfri og omgjengelig mann, glad ved bordet og ved glasset – men også naiv, sta og letturt. [...] At han i tillegg er fremfusende og hissig som få, distrè og ikke så lite av en mannssjåvinist, kan ikke underminere det positive inntrykket han tross alt gir.

Atle Kittang (2002: 161-162) oppsummerer treffende legens politiske naivitet og klossethet som

Retten til å handle tilhører den som har (sic.) rett, og å handle vil seie å finne praktiske løysingar på problema. Han [Tomas, min presisering] veit knapt kva eit vikarierande motiv er, og i alle høve veit han ikkje at politisk makt som regel føreset evna til å etablere alliansar gjennom intrigar som også kan spele på eigeninteressa.

Merete Morken Andersen (1995:156) trekker også frem legens manglende politiske erfaring og forståelse.

Uformell og impulsiv som han er, ser han ikke at mens han selv syns han tar ansvar og handler på vegne av fellesskapet, er det nyanser av praktisk politikk som ikke blir fanget opp i hans tankeverden. Det hjelper ikke at han selv føler han har ansvarsfølelse nok for et helt folk, når samfunnet ikke har plass for sannheten.

Flertallet av elevene i mitt utvalg har altså skrevet seg inn i en -for dem ukjent- tradisjon av lesninger der Stockmann leses som en flertydig karakter. De deler også oppfatningen av legen som generelt naiv og politisk klossete, samtidig som han er en dyktig og samvittighetsfull lege og en gjestfri mann.

Forskjellene mellom de kanoniserte lesningene og elevenes lesninger kan i alle fall delvis forklares ut ifra Rosenblatts term ”general life experience” (1995:77), altså generell livserfaring. I dette ligger ytre, utenomtekstlige faktorer som blant annet leseerfaring, utdanning/formell kompetanse, alder, og modenhet.

Hennig (2010:85) peker på at det selv for en voksen og skolert leser kan være vanskelig å sette egne ord på litterære opplevelser. Derfor bør man heller ikke forvente at skoleelever formulerer seg veldig avansert om sine litterære erfaringer, ”selv om det absolutt hender at de gjør det” (ibid). En kan likevel ikke på noen måte forvente at ungdomsskoleelever har det samme begrepsapparatet og formuleringsevnen som voksne, akademisk skolerte lesere. En må regne med at det særlig på formnivå vil kunne være svært store forskjeller mellom elevenes og forskernes forutsetninger.

Likheten mellom elevenes lesninger og de akademiske, ligger primært på innholdssiden. Dermed er det relevant å spørre om noen av likhetene ved lesningene kan forklares gjennom elementer i selve teksten? Eco (1984:7) mener at en forfatter som skriver må forutsette at mangfoldet av koder som integreres i teksten gjennom språket, deles av de potensielle leserne av teksten. Hvis ikke blir ikke teksten kommunikativ, ifølge Eco. Det må altså være et visst samsvar mellom tekstens mikronivå og det makrouniverset som de sannsynlige leserne er en del av.

Han bruker begrepet *model reader* (ibid) om denne implisitte leseren som forfatteren altså ser for seg når hun skriver. Eco mener videre at modell-leseren synliggjøres når forfatteren gjennom tekstens koder forutsetter en spesiell leksikalsk kompetanse hos de mulige leserne. Hans eget eksempel er barnebøker, der språk og utforming som regel gjør det åpenbart at en gitt bok er ment for en veldig ung leserkrets (ibid). Ecos modell-leser er altså en tenkt instans, som finner veien gjennom fiksjonen uten å gå seg vill. Eksempelvis vil en kriminalintrige ha innskrevet en tydelig modell-leser, mens en modernistisk roman, eksempelvis *Sult* av Hamsun, ikke vil ha den samme modell-leseren innskrevet. Ibsens

modell-leser for *En folkefiende* var neppe 15-åringer. I dette ligger en utfordring for ungdomsskoleelevene; teksten eksponerer elevene for en situasjon der de må strekke seg. Deres forståelse av hva en "helt" er må rekontekstualiseres innenfor rammen av stykkets handling. I dette kan det ligge et potensial for en læringsituasjon preget av progresjon, ifølge Ziehe: "I progresjonen søker vi opplevelsen av å være i forandring og utvikling, av å kunne mer og å mestre nye ferdigheter, prøve ut nytt" (Smidt 1989:27).

Fossestøl (1987:7) sier også indirekte noe om modell-leseren når han peker på at i barnelitteratur er det som regel "svært lite som blir overlatt til leseren. Gjentakelser, dubleringer og variasjoner over samme ord og uttrykk dominerer, og hver setning inneholder enkel og relativt forutsigbar informasjon". Dermed blir det mulig for barnet som leser å forstå teksten, selv ut ifra en forestilt begrenset erfaringshorisont. Samtidig er kanskje Fossestøls beskrivelse litt for kategorisk, da det absolutt finnes barne – og ungdomslitteratur som utfordrer grenser. Ett eksempel er Stian Holes bøker om gutten Garman.

En generelt problematisk side ved modell-leseren som begrep, i vår globaliserte samtid, er at tekster ofte blir lest av et svært komplekst publikum, i den forstand at leserne kan ha helt forskjellig kulturell, religiøs, akademisk og politisk bakgrunn, bare for å nevne noe. Dermed kan "modell-leseren" møte motstand hos publikum, i en gitt kontekst. Eksempelvis vil Ibsen-stykket *Et dukkehjem* kunne vekke harme og avsky i kulturer der kvinner har en langt mer ufri stilling enn i vårt samfunn. Dette skjedde for øvrig også i Norge, da stykket kom ut i 1879 - forholdet mellom kjønnene var langt ifra likestilt i vårt land på det tidspunktet.

En folkefiende er skrevet i en annen tid enn vår egen, og for et voksent publikum. Det inviterer til refleksjon rundt klassiske temaer som makt og maktmisbruk, demokrati, miljøvern, og samfunnsøkonomi, bare for å nevne noe. Teksten må kunne karakteriseres som åpen, i den forstand at det er mulig å tolke den på flere ulike måter. Fossestøl (1987:8) sier om dette at en tekst vil, i de aller fleste tilfeller "spille dels på betydningsinnholdet i ord og fraser, dels på den situasjonelle sammenheng som setningene fungerer innenfor, og dels på en forutsetning om "felles kunnskap" ".

På tiende trinn har de fleste norske elever også fått en del basiskunnskaper om demokrati, politikk, og etikk i tillegg til at de som allerede påpekt lever i et samfunn der

folkehelse og offentlige helseinstitusjoner er tungt fokusert. Når alt dette er elementer som de fleste elevtekstene har berørt, så er det fordi teksten inviterer til nettopp det, ifølge Hennig (2010:19): ”Rammene [for mulige tolkninger, min tilføyelse] konstrueres av de valgene forfatteren gjør, det vil si valg av ord, setningskonstruksjoner, språklige bilder, personframstillinger, handlinger, tanker, dialoger – kort sagt av de litterære virkemidlene”.

Julia Kristeva (1986:36) inkluderer både intratekstuelle og utenomtekstlige faktorer i sitt syn på betydningsinnholdet i et ord: ”The word`s status is thus defined *horizontally* (the word in the text belongs to both writing subject and addressee) as well as *vertically* (the word in the text is oriented towards an anterior or synchronic literary corpus)”.

Når en leser møter et begrep i en gitt tekst møter hun altså et begrep som hun ”deler” med forfatteren. Hvert ord har en betydning for forfatteren, og en potensielt litt annerledes betydning for leseren. Samtidig står altså den gitte teksten, eksempelvis *En folkefiende*, og det gitte begrepet, eksempelvis ”helt”, i dialog med andre tekster i leserens samtid og fortid.

Elevene har etter dette tolket og utforsket heltebegrepet basert på det som skjer internt i teksten *En folkefiende*. I tillegg har enkelt elev hatt en egen, personlig dialog, mellom sin egen lesning av stykket, og andre, eksterne tekstene i hans/hennes eget erfaringsregister, som altså befinner seg utenfor selve stykket⁴⁰. Overført til *En folkefiende*, så har altså forfatteren hatt en presumpsjon om at stykket ville kunne bli lest noenlunde i samsvar med hans intensjoner. Satt på spissen: Det er ikke uten grunn at det er *Et dukkehjem*, og ikke *En folkefiende*, som fortsatt blir lest som et sterkt innlegg i debatten om likestilling mellom kjønnene, 135 år etter at det ble skrevet. Det er lite i det sistnevnte stykket som kan tolkes i den retning, mens eksemplene nærmest står i kø i *Et dukkehjem*.

Med utgangspunkt i det klassiske heltebegrepet viser mine elevtekster at rester av det opprinnelige begrepet lever videre i elevenes lesninger, slik de kommer frem i teksten. Samtidig er det klart at det også har skjedd store endringer, både med innholdet i begrepet, og ikke minst med referanserammene.

⁴⁰ Jeg legger også her et meget vidt tekstbegrep til grunn.

Smidt (1989: 209) bruker begrepet ”mestring” når han drøfter relasjonen mellom elever og litteratur. Han viser til at elever trenger å føle at de mestrer selve teksten, dersom de skal bli i stand til å kommunisere om den. I en videre forstand handler det om at elevene må kjenne mestring i situasjonen der lesingen og et eventuelt etterarbeid om teksten foregår. Han peker på at nettopp mestringsfølelsen ofte er avgjørende for om elevene opplever tekstarbeidet som subjektivt relevant. Dersom det legges til grunn at mestring er en forutsetning for at elever skal kunne kommunisere lesningene sine videre, så må arbeidet med *En folkefiende* i klasse 10X kunne sies å ha vært ganske vellykket. Elevene har skrevet tekster som er av betydelig lengde, enkelte på rundt tre sider. Det må bety at de har en del å si om teksten. Samtidig representerer elevtekstene en relativt begrenset del av lesningene deres, ettersom tekstene er begrenset av fokuset på begrepsparet helt/antihelt. Det er derfor mulig at elevene kunne ha formidlet enda flere ulike perspektiver, dersom de hadde fått andre oppgavetekster i tillegg.

Smidt (ibid) finner videre Ziehes begrepspar progresjon og regresjon igjen i tanken om mestring. Den ”søkebevegelsen” overfor omgivelsene som etter Ziehes syn preger den oppvoksende generasjon i Europa, rommer etter Smidt syn et håp om å finne en subjektiv tilfredsstillelse. Det nye må mestres dersom progresjon skal oppleves positivt og ikke bare som noe truende. I dette ligger at ”det nye må sikres (det vil si mestres) dersom progresjon skal oppleves positivt og ikke bare truende” (ibid).

Lese – og skrivearbeidet i 10X hadde en omfattende og krevende kanontekst som utgangspunkt, en tekst som ingen av elevene kjente fra før. Likevel inneholdt den noen elementer som de kunne dra kjensel på, og forholde seg til helt innledningsvis, for eksempel en lege, og et badeanlegg. I tillegg kan vi gå ut ifra at de fleste hadde noen referanser knyttet til heltebegrepet, samtidig som motpolen antihelt tydelig har vært problematisk for flere av elevene. Å lese og skrive om Tomas Stockmann sett i lys av tidligere erfaringer med heltefigurer har krevd at elevene har vært nødt til å bearbeide og omforme sine egne oppfatninger av hva heltebegrepet innebærer.

Hennig (2010:216) omtaler dette som ”problemutforskende oppgaver”. I slike oppgaver er ikke målet primært å komme fram til en klar konklusjon, som slutten på en argumentasjonsrekke. ”En skriftlig tekst om en litterær tekst kan like gjerne være en undersøkelse, en undring, en utforskning eller en refleksjon”, mener han. Oppgavetekstene

som elevene skrev tekstene sine ut ifra spør elevene om *deres* syn. I dette ligger det åpenbart at elevene måtte ta et standpunkt når de skrev, men samtidig gjør fokuset på elevenes *meninger* om badelegen det klart at her finnes det ikke nødvendigvis noen fasit.

I dette tilfellet mener jeg at oppgavene har hatt en balanse mellom regresjon og progresjon som passet for denne elevgruppen: Elevene hadde med seg et bredt spekter av tanker og erfaringer omkring hva en helt er. Dette måtte de rekontekstualisere innenfor rammen av en ny og ukjent kanontekst, en relativt omfattende sådan. Flertydigheten ved Stockmann kan ha vært det som disponerte for progresjon: En eventuell lesning av legen som helt, ville måtte finne støtte i teksten, blant annet på tross av at legen mislykkes. Stockmann er på ingen måte noen Supermann. Motpolen antihelt har vært utfordrende for elevene, noe tekstene deres også viser.

Min erfaring etter arbeidet med *En folkefiende* er at stykket gir et godt utgangspunkt for slike undersøkende oppgaver. Flertydigheten som kjennetegner badelegen er bare ett eksempel på at elevene møter noe som både er kjent, men som det samtidig ikke er helt enkelt å få grep på, særlig sett på bakgrunn av en ungdomskultur der heltefigurer ofte er temmelig endimensjonale (jfr. Penne 2001:116). Videre er stykket enkelt å aktualisere. Både miljøvern versus penger⁴¹, og fokuset på helse som er en del av elevenes hverdag kan være fruktbare innfallsvinkler til stykket.

⁴¹ Jfr. eksempelvis debatten om ”monstermastene”, som jeg har nevnt i kapittel 3.

Kap. 6: Sammendrag

Hovedmålet med oppgaven er å undersøke elevers resepsjon av den litterære karakteren Tomas Stockmann, basert på hvordan elever på tiende klassetrinn har fremstilt ham i skriftlige tekster. Problemstillingen jeg har jobbet ut i fra er *Helt eller antihelt? En empirisk resepsjonsanalyse av elevers møte med doktor Stockmann*.

Med utgangspunkt i de to begrepene *helt* og *antihelt* har elevene skrevet tekster der de drøfter hvorvidt Stockmann faller inn under den ene eller den andre kategorien. Primærmaterialet bestod av et utvalg på 14 tekster som elevene skrev om dette da de gikk i tiende klasse, 10 av tekstene er siterte i avhandlingen. I Læreplanen for norskfaget som gjaldt på det tidspunktet elevene skrev tekstene (vinteren/våren 2011) er begrepsparet *helt/antihelt* oppgitt som temaer elevene på tiende årstrinn skal kunne si noe om. Ved å la elevene skrive tekster håpet jeg å få tak i noen refleksjoner rundt begrepsparet, og ikke minst utfordre elevene til å si noe om hva de mener at en "helt" er.

Jeg har forsøkt å belyse dette gjennom å gå grundig inn i fire av tekstene, for deretter å sammenligne dem, både innbyrdes, og med referanser til andre tekster i utvalget. Tekstene blir analysert ved hjelp av resepsjonsteori, som fokuserer på hvordan leseren responderer på en litterær tekst. Jeg har støttet meg til Louise Rosenblatt, som sier at en gitt tekst må inneholde ett eller annet som eleven kan respondere på, enkelt sagt en form for fellesnevner mellom teksten og eleven. Videre har jeg brukt de norske litteraturredaktikerne Jon Smidt og Åsmund Hennig. Smidt har undersøkt forholdet mellom elev/leser, teksten og den sosiale konteksten som lesingen foregår i. Hennig har også som sitt utgangspunkt at lesing er en sosial aktivitet, som involverer et stort fellesskap. Vibeke Hetmars begreper *elevfaglighet* og *litterær kompetanse* er også relevante, da disse dreier seg om at elever selv fra begynnelsen av har en bagasje av kunnskap om litteratur med seg inn i skolen. Disse kunnskapene kommuniserer de ifølge Hetmar videre gjennom sin litterære faglighet.

Prosjektet handler altså både om lesing og om skriving i skolen. Når det gjelder skriving, så har jeg brukt Torlaug Løkensgaard Hoel og Olga Dysthe. Hoel er opptatt av Lev Vygotskys tanker om mottakerbevissthet i skriveprosessen. Dysthe fokuserer på Bakhtins teorier om hvordan mening skapes gjennom dialog, altså via interaksjon mellom både senderen og mottakeren av et budskap.

Tomas Ziehes meninger om hva som skal være skolens innhold er også interessante. Han tar til orde for at skolen må tilby et innhold som er noe annet enn det elevene møter utenfor undervisningen. Et stykke av Henrik Ibsen er ett eksempel på noe de færreste ungdomsskoleelever vil oppsøke og lese på egen hånd på sin fritid. Derfor er det skolens jobb å utfordre dem, slik at de nærmer seg et mer voksent univers. Laila Aases syn på hva dannelse innebærer i et norskdidaktisk perspektiv er også brukt.

For å kunne si noe om elevenes utvikling som lesere har jeg brukt J. A. Appleyards modell for de ulike stadiene han mener de fleste barn og unge gjennomgår. I forhold til heltebegrepet, så har jeg brukt Aristoteles klassiske tragiske helt som et utgangspunkt, og holdt det opp mot noen av nyanseringene som har kommet i nyere tid.

Tekstene jeg har analysert viser at rester av det klassiske tragiske heltebegrepet henger igjen i elevenes forståelse av hva en helt er. Noen av elevene karakteriserer ham som en helt, andre mener at han er et vanlig menneske som har gode intensjoner. Enkelte mener at han er både en helt og en antihelt. Dette viser at referanserammene som elevene har for heltebegrepet er ganske vide. De fleste elevene har dessuten problemer med å få tak i innholdet i antiheltbegrepet, men noen av elevene gir uttrykk for at det hefter en del egenskaper ved antihelter som de mener er klart negative.

Elevene har videre lest stykket og Tomas Stockmann innenfor rammene av en for dem ukjent, etablert akademisk tradisjon, hvor karakteren blir oppfattet som flertydig. Dette kan forklares med at grunnteksten, altså skuespillet, setter noen grenser for hva slags lesninger som er mulige, gjennom blant annet forfatterens valg av ord, setningskonstruksjoner, personskildringer, og andre litterære virkemidler. De faktiske lesningene som elevene har produsert i tekstene sine er både rimelige og sannsynlige, selv om deres referanserammer er vide. På denne bakgrunnen har flere av lesningene mange fellestrekk. Dette henger også sammen med at elevene er del av den samme kulturen og det samme samfunnet, og henter derfor stort sett sine referanser fra det samme arsenalet.

Prosjektet viser at elevene innehar godt utviklet faglighet og forholdsvis høy litterær kompetanse som de aktivt anvender i møtet med Ibsenstykket.

Summary in English

The present thesis explores the readings a group of 10th grade students have produced, on the basis of the dramatic text *An enemy of the people*, written by Henrik Ibsen. The students have written essays in which they discuss whether the main character in the play, doctor Tomas Stockmann, is a hero, or an anti-hero, or if maybe both terms apply to him. Their essays form the empirical foundation for this thesis.

In the *Læreplan for norskfaget* (2010) the terms hero/antihero are among the terms students are expected to be able to use in their exploration and discussions of literary texts. The thesis thus asks, do the students perceive Stockmann as a hero, or an anti-hero, or both? On which grounds do they place him in the category they have chosen? I also explore the content of the terms hero/anti-hero, on the basis of the classical, tragic hero as he is described in the text *Poetica* by Aristotle.

The central perspective is student-oriented, with a main focus on the readings of Stockmann they present in their essays. Four of the essays are analyzed in-depth, while others are used to give further perspectives.

I explore this through a selection of reader-response theory. Louise Rosenblatts thoughts about how a student must find something personally relevant in a literary text. Literary didaction Jon Smidt is also exploring the importance of the context in which the reading takes place. Åsmund Hennig sees reading as a social activity, involving a larger community. Vibeke Hetmars terms *student competence* includes the notion that students, even very young ones, bring knowledge of literature with them to school.

My thesis is about both reading and writing in a school context. Therefore, Torlaug Løkensgaard Hoel and Olga Dysthe are included. Hoel focuses on Lev Vygotskys thoughts about how the recipient of a message is consciously included in the writing process. Dysthe focuses on Bakhtins theories about how meaning is created through dialogue, meaning interaction between both the sender and the recipient of a message. Tomas Ziehe presents relevant thoughts about what should be taught in schools. His opinion is that schools should represent an alternative set of values and knowledges than those most students chose themselves to deal with outside of school. Reading a play by Henrik Ibsen is not something

the average student normally would do in her sparetime, so the student needs to be challenged to do this in school, thus helping her approach a more mature and adult universe.

In order to say something about the students' development as readers, I have used J.A. Appleyard's model of the different levels he describes, and which he means that most young people go through.

The student essays I have analyzed show that remains of the classical, tragic hero are still present in the readings presented in the essays. Some students characterize Tomas Stockmann as a hero, while others think that he is a common person with good intentions. There are also readings which present him as both a hero and an anti-hero. According to this, students have a rather wide perspective on what a hero is. Most of them also show that the content of the term *anti-hero* is problematic to them, and they have difficulties grasping this. However, some students express that the term contains some traits which they perceive as clearly negative ones.

Furthermore, the students have read the play within the frames of an established academic tradition, which was unknown to them at the point of their readings. This may be explained by the fact that the play itself puts some limitations on what sorts of readings are likely and probable, according to the author's choice of words, phrases, syntax, how the characters are described, and other literary techniques. The readings presented in the students' essays are both reasonable and probable, even though they also show some variations. Another explanation for this, is the fact that the students were all parts of the same culture, thus collecting their references from the same social context.

Litteraturliste

- Andersen, Merete Morken. *Ibsenhåndboken*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo 1995
- Aristoteles. *Om diktetekunsten*. Cappelen upopulære skrifter. Cappelen Akademisk forlag. Oslo 2004
- Baldrick, Chris. *Oxford Dictionary of Literary Terms*. Third Edition. Oxford University Press. Oxford 2008
- Berner, Else W. *The Influence of Henrik Ibsen on Arthur Miller's All my Sons and The Price*. Hovedfagsoppgave i engelsk. Det historisk-filosofiske fakultet. Universitetet i Bergen 1995
- Bleich, David. "Epistemological assumptions in the study of response". I Tompkins, Jane P. *Reader-Response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*. Johns Hopkins University Press. Baltimore, Maryland 1980
- Bruflot, Trine. *Overmot hos Stockmann og Sang. En studie av sjangeroppfatning i endring*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo 2011
- Dysthe, Olga. *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal. Oslo 1995
- Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS. Oslo 2001
- Eco, Umberto. *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Indiana University Press. Bloomington 1984
- Fossestøl, Bernt. "Hva teksten sier og likevel ikke sier". I *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*. Nr. 5. 1987
- Gujord, Heming. *Olav Duun. Sjøtrønder. Forteller*. Aschehoug. Oslo 2007
- Hemmer, Bjørn. *Ibsen. Kunstnerens vei*. Vigmostad & Bjørke. 2. opplag. Bergen 2003
- Hennig, Åsmund. *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utgave, 2. opplag. Oslo 2011
- Hetmar, Vibeke. *Literaturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevenes litterære beredskap set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole. 1996
- Hoel, Torlaug Løkenngaard. *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Gyldendal Akademisk, 1. utgave, 1. opplag. Oslo 2000
- Ibsen, Henrik. *En folkefiende*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo 2006 (1882)
- Iser, Wolfgang. *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose fiction from Bunyan to Beckett*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore, Maryland 1974

- Jauss, Hans Robert: "Literaturhistorie som utfordring til litteraturvidenskapen". I Olsen, Michel, og Kelstrup, Gunver (red). *Verk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Borgens Forlag. København 1981
- Kittang, Atle. *Ibsens heroisme. Frå Brand til Når vi døde vågner*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo 2002
- Kongshavn, Aslaug. *Litterære samtalar i lause lufta? Ein komparativ analyse av litterære samtalar i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet*. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Universitetet i Bergen 2011
- Kristeva, Julia. "Word, Dialogue and Novel". I Moi, Toril. *The Kristeva Reader*. Blackwell Publishers Ltd. Oxford 1986
- Lothe, Jakob; Refsum, Christian; Solberg, Unni. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. 2. utgave, Kunnskapsforlaget ANS. Oslo 2007
- Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 24. juni 2010. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04>
- Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.06.2013. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. "Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking". I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Aase, Laila. *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget. Oslo 2005
- Noreng, Harald. "En folkefiende – helt eller klovn?". I *Ibsen på festspillscenen*. J.W. Eide Forlag. Bergen 1969. S. 15-27
- Penne, Sylvi. *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget. Oslo 2010
- Penne, Sylvi. *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget. 3. opplag. 3. Opplag. Oslo 2011
- Rekdal, Anne Marie. "Brand i skolen". I Bjerck Hagen, Erik (red). *Ibsens Brand*. Vidarforlaget. Oslo 2010. S. 65-82
- Rosenblatt, Louise: "The Acid Test for Literature Teaching". *English Journal* 45.2. 1956 S.62-71
- Rosenblatt, Louise M. *The Reader. The Text. The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville 1994
- Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America. 5th edition. New York 1995
- Showalter, Elaine. *Teaching literature*. Blackwell Publishing Ltd. Oxford 2003

- Skarstein, Dag. *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d). Universitetet i Bergen 2013
- Skjelbred, Dagrún. *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. 3. reviderte utgave. Landslaget for norskundervisning. J.W. Cappelens Forlag AS. Oslo 2006
- Skjelbred, Dagrún, og Vedum, Aslaug (red). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo 2013
- Smidt, Jon. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget AS. Oslo 1989
- Ziehe, Tomas. "Symbolinnehåll och ungdomens kulturella modernisering". I *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm/Stehag 1994
- Aase, Laila. "Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid". I Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture. *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget. Oslo 2005

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 2: Kvittering fra NSD

Vedlegg 3: Oppgavetekster som ble gitt til elevene

Vedlegg 4: Elevttekster som er benyttet i avhandlingen

Vedlegg 1

Forespørsel om å få bruke elevtekster i mastergradsoppgave

I forbindelse med at jeg holder på å ta en mastergrad i nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Bergen, jobber jeg nå med å forberede min mastergradsavhandling.

Temaet for avhandlingen vil være elevens oppfatning av Dr. Stockmann - helteskikkelsen i Henrik Ibsens stykke "En Folkefiende", slik den kommer til uttrykk i elevens skriftlige tekster.

Jeg er interessert i å undersøke i hvilken grad elevene oppfatter Dr. Stockmann som en heltefigur, og hvordan deres oppfatning av ham harmonerer med de kanoniserte lesningene/tolkningene av stykket.

For å finne ut av dette ønsker jeg å undersøke et antall elevtekster som handler om Dr. Stockmann. Det dreier seg både om formelle stiloppgaver, samt mer uformelle logger der elevene får skrive helt fritt om sine tanker rundt rollefiguren. Tekstene samles inn via It's Learning.

Det kan videre bli aktuelt å stille noen oppfølgingsspørsmål til enkeltelever når jeg har sett på tekstene som de har skrevet. Spørsmålene vil **kun** dreie seg om det eleven har skrevet, og ha til hensikt å utdype dette. Jeg vil ta skriftlige notater mens jeg snakker med elevene. Som foreldre/foresatte til umyndige elever har dere rett til å se spørsmålene som jeg har tenkt å stille elevene i disse samtalene. Spørsmålene vil derfor bli gjort tilgjengelige for dere i god tid før samtalene finner sted, f.eks. ved at de sendes med elevene hjem, og/eller at de legges ut på klassens side på It's Learning. Alt elevmateriale vil bli av-identifisert og deretter lagret både i utskriftsform og digitalt, på min private MacBook som er passordbeskyttet. Det betyr at navn erstattes med en kde som viser til en adskilt navneliste. Kun jeg har tilgang til navnelisten. **Det avidentifiserte materialet (uten navn) kan bli delt med min veileder Heming Gujord ved UIB under arbeidet med avhandlingen.**

Etttersom jeg tar min mastergrad på halv tid, dvs. 4 år, vil ikke dette prosjektet bli avsluttet før ved utgangen av 2013. Innen prosjektslutt vil alle elevdata være slettet / destruert, inkludert tekstene som ligger i It's Learning (disse slettes når elevene går ut fra skolen).

I den ferdige oppgaven vil alle opplysninger være anonymisert. Det vil fremgå at tekstene er skrevet av elever i 10. klasse som jeg selv har undervist, og tekstene vil inngå i oppgaven som vedlegg. Men alle navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger vil være fjernet, og jeg vil bearbeide tekstinnholdet der det er nødvendig, slik at det ikke på noen måte vil være mulig å kjenne igjen enkeltelever i oppgaven.

Det er fullstendig frivillig å delta i prosjektet mitt, og dere kan når som helst trekke et samtykke tilbake, så lenge studien pågår. Dere trenger ikke å oppgi noen grunn for å trekke et samtykke tilbake. Det vil heller ikke få noen konsekvenser for forholdet til skolen dersom dere ikke ønsker at eleven skal delta, eller dere senere velger å trekke dere. Den faglige vurderingen av eleven vil være helt uavhengig av om eleven deltar i forskningsprosjektet eller ikke.

Jeg er underlagt taushetsplikt i forhold til elevene som deltar, og alle data vil bli behandlet helt konfidensielt.

Vedlegg 1

Dersom eleven selv ønsker å delta, og dere som foreldre/foresatte gir samtykke til dette, så er det flott om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg snarest mulig.

Skulle det være noen spørsmål rundt dette er dere velkommen til å ringe meg privat på telefon 55 13 63 44, eller sende en e-post til Sonja.Wimpelmann@student.uib.no.

Dere kan også kontakte min veileder Heming Gujord ved Institutt for Litterære og Estetiske studier på e-post Heming.Gujord@le.uib.no, evt. telefon 55 58 24 39.

Studien er innmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Sonja B. Wimpelmann

Nordåsbrotet 52

5235 Rådal

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevtekster om Dr. Stockmann, og samtykker til bruk av skriftlige tekster, samt intervju knyttet til disse.

Signatur/dato:

.....

Vedlegg 2



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Heming Gujord
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen
Sydneplassen 7
5007 BERGEN

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 26.01.2011

Vår ref: 25419 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.11.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25419	<i>Doktor Stockmann som helteskikkelse, slik han fremstår i elevtekster</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Heming Gujord</i>
Student	<i>Sonja Bjørbak Wimpelmann</i>

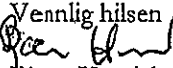
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sonja Bjørbak Wimpelmann, Nordåsbrotet 52, 5235 RÅDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Stiloppgaver norsk hovedmål for 10X, mars 2011, saktekst

Instruksjoner: Du skal velge EN av disse oppgavene. Teksten skal skrives med skriftstørrelse 12, og halvannen linjeavstand. Anbefalt lengde er mellom 1 1/2 - 2 1/2 side. ALLE norsktimene på skolen i uke 11 er satt av til å skrive på denne teksten, så siste frist for innlevering er **fredag 18. mars klokka 20.00. HUSK FRISTEN!!!**

Oppgave 1: Hvem er Doktor Stockmann?

Skriv en personkarakteristikk av doktor Thomas Stockmann. I teksten din skal du spesielt fokusere på egenskapene som kommer frem i stykket - basert på hva han *sier* og hva han *gjør* (og kanskje det han *ikke* gjør?). Du skal også si noe om hva DU mener om doktor Stockmanns håndtering av saken med badeanlegget. Synes du han handlet riktig, eller burde han ha gjort noe annerledes?

Oppgave 2: Helt eller antihelt?

Les igjennom definisjonene av begrepene helt og anti-helt som er vedlagt disse oppgavene. Skriv deretter en saktekst der du drøfter hvorvidt doktor Thomas Stockmann er en helt, eller en antihelt. Eller er han litt begge deler? Hva mener DU om dette? Si noe om det også!

Oppgave 3: Hvorfor feiler Stockmann?

Doktor Stockmann har skaffet god dokumentasjon på at badeanlegget er helseskadelig, men likevel lykkes han ikke med prosjektet sitt: Å få folk til å innse helsefaren og gjøre de endringene som trengs. Hvorfor går det som det går? Og vil du si at det er doktorens feil, eller er det andre krefter som forårsaker fallet hans?

Fra Wordiq.com:

Hero:

A person normally becomes a hero by performing an extraordinary and praiseworthy deed. Traditional deeds are slaying of monsters and saving people from certain death. A hero normally fulfills the definitions of what is considered good and noble in the originating culture. However, in literature, particularly in tragedy, the hero may also have serious flaws which lead to a downfall, e.g. Hamlet.

Anti-hero:

One type of anti-hero feels helpless, distrusts conventional values and is often unable to commit to any ideals, but they accept and often relish their status as outsiders. Another type of anti-hero is a character who constantly moves from one disappointment in their lives to the next, without end, with only occasional and fleeting successes. But they persist and even attain a form of heroic success by steadfastly never giving up or changing their goals. These characters often keep a deep-seated optimism that one day, they will succeed. But in the end they still meet the ultimate fate of a traditional villain, failure.

Fra oxfordadvancedlearnersdictionary.com:

Hero:

1 a person, especially a man, who is admired by many people for doing something brave or good *war hero* (= somebody who was very brave during a war) *The Olympic team were given a hero's welcome on their return home. one of the country's national heroes*

2 the main male character in a story, novel, film/movie, etc *The hero of the novel is a ten-year old boy.*

3 a person, especially a man, that you admire because of a particular quality or skill that they have *my childhood hero*

Anti-hero:

The main character in a story, but one who does not have the qualities of a typical hero, and is either more like an ordinary person or is morally bad

Vedlegg 4: Elevtekster

Dr Stockmann- oppgave 3

Dr Tomas Stockmann er en mann som er respektert av de fleste. Han er utdannet lege og jobber som lege for badeanlegget. Alle ser opp til ham og stoler på ham. Dette forandrer seg 1
utover i stykket. Alle er med han i begynnelsen, men etter hvert som de finner ut av konsekvensene, går de imot han. Dr Stockmann blir erklært en folkefiende av folket. Det er mange grunner til at han blir dette, men hva var det egentlig han gjorde feil? Var det noe han kunne ha gjort annerledes?

En av grunnene til at han feilet, var Peter. Han var imot Dr Stockmann helt fra begynnelsen av. Det begynte den dagen Dr Stockmann sa til Peter at han hadde tatt prøver av vannet. Peter ble overrasket, og benektet det med en gang. Han ville ikke tro på Dr Stockmann. Peter tenkte 2
på penger, isteden for folkets beste. Han tenkte kortsiktig og ville ikke tenke på hva som kunne skje langt frem i tid. De tenkte ikke på at ingen ville komme til et badeanlegg som gjorde folk sykere. Valgene til Peter viste at han var en dårlig leder, og lite gjennomtenkt.

Det var også Peter som fikk Hovstad og boktrykker Aslaksen mot Dr Stockmann. Han fortalte dem om hvor mye det ville koste å endre vannkilden til badeanlegget. Dette likte de 3
ikke. De tenkte mer på hvor mye det ville koste, og hvor lang tid det ville ta. Boktrykker Aslaksen tenkte mer på at han ville tape penger på hus enn på folkene som ble syke av å bade. Han var nemlig formann for huseierforeningen, og fikk sin inntekt derfra.

Peter saboterte også folkemøtet til Dr Stockmann. Han gjorde det slik at ingen ville leie ut lokaler til Dr Stockmann. Kapteinen leide likevel ut et lokale til ham. Kapteinen var en 4
selvstendig person som tenkte selv, og ikke lot seg påvirke av andre, heller ikke av Peter. Kapteinen var helt motsatt av Peter. Kapteinen var en god leder som tok ansvar, og som ikke var redd for å ta en upopulær avgjørelse. Peter var en dårlig leder som ikke tok ansvar for miljøet og folkene i byen. Peter tok over møtet helt fra begynnelsen. Han styrte hele møtet, og fikk folk i mot ham. Møtet var fullt av avbrytelser. Dr Stockmann fikk aldri sagt alt det han

skulle si på en troverdig måte. Det han fikk sagt, ble ikke tatt seriøst. På slutten av møtet erklærte folket Dr Stockmann for en folkefiende.

En annen grunn til at Dr Stockmann mislyktes, var folket. De tenkte ofte mer på penger og seg selv enn miljøet. De tenkte ikke langt frem i tid, og ville ikke tenke på de langsiktige konsekvensene, bare på de kortsiktige. De ville ikke innse at folk ikke kom til å besøke et badeanlegg som gjorde folk sykere enn det de allerede var. De tenkte heller på hvor mye det ville koste å flytte vannledningen fra en kilde til en annen.

5

Det var staten som måtte betale dette, og de ville ikke bruke så mye penger på dette.

Det som også var et problem for dem, var at det ville ta to år før den ble ferdig. Det ville føre til færre turister og mindre inntekter til alle som tjente på turistene. Som for eksempel de som leide ut boliger. Dette gjorde at folket, som var den kompakte majoritet, var imot han. Dette gjorde det vanskeligere for han å holde på sitt.

6

Dr Stockmann kunne ha trukket seg fra jobben. Han kunne ha sagt at han ikke ville jobbe mer som lege på et badeanlegg som gjorde folk sykere. Han kunne markert at han var imot at de skulle ha åpent et badeanlegg som gjorde folk sykere. Dette ville ført til at byfogden enten måtte ha ansatt en ny badelege, som ikke brydde seg så mye om jobben og pasientene som Dr. Stockmann gjorde, eller så måtte de ha byttet kilde til vannet. Hvis han hadde sluttet, hadde folket kanskje skjønt Alvoret. Kanskje de hadde hjulpet Dr. Stockmann istedenfor å gå imot ham.

7

Dette stykket viser hvor lite folk egentlig tenkte i hverdagen. De ville helst ikke tenke selv, og bare gjorde det andre sa. De turde ikke å stå for sine egne meninger. Dette passet bra for de fleste. I begynnelsen av stykket støttet de fleste Dr. Stockmann. Med en gang Peter gikk imot ham, gjorde de fleste andre det også. De tenkte egentlig ikke så mye selv, men hengte seg bare på bølgen. De kjøpte alt det han sa om Dr. Stockmann istedenfor å tenke selv på hva som var konsekvensene.

8

Folket fornektet sannheten. De ville ikke innse hva som egentlig skjedde i byen, selv om Dr Stockmann sendte inn vannet til kjemikere. De kom med en fagrapport som viste at vannet var forurenset. Likevel ville de ikke tro på han. Han var helt sikker på at folket kom til å støtte han siden han hadde så konkrete bevis. Der tok han helt feil. Folk ville ikke tro på han. De ville at alt skulle være bra, og at det ikke skulle være noe styr med badeanlegget. De ville dette, fordi det var enklest for dem. Den kompakte majoritet var imot ham. Det var mer behagelig for dem, enn å gå i mot Peter.

9

Dr Stockmann var en statisk person som nektet å skifte mening uansett hvor mange som var mot han. Han ville ikke la seg knekke av flertallet, og holdt på sitt selv om nesten ingen støttet ham. Han holdt ut, selv med så mye motgang. Det krevde veldig mye for at en person skulle klare å fortsette slik som han gjorde. Selv når han hadde så mange mot seg.

10

Jeg tror det var folkets egoisme og uvitenhet som førte til Dr Stockmanns fall. Folket tenkte mer på sine egne problemer enn på byens. Penger var viktigere for dem enn miljø. De hengte seg bare på Peter, istedenfor å tenke selv. De tenkte kortsiktige konsekvenser, men ikke langsiktige. Jeg tror det var det som førte til at Dr Stockmann ble utstøtt av byen, og erklært som folkefiende. Jeg tror det er riktig det som Dr Stockmann sier på slutten: "Den sterkeste mann i verden, det er han som står mest alene".

11

Tomas Stockmann

Personkarakteristikk

I denne teksten skal jeg ta for meg hovedpersonen i stykket "En folkefiende" av Henrik Ibsen, nemlig Tomas Stockmann. Jeg skal beskrive personligheten hans, hvilke egenskaper han har som en vanlig person, lege og familiefar. Jeg skal også skrive om hvordan jeg synes han håndterte saken med badeanlegget. 1

Gjennom stykket kommer Tomas frem som en ærlig person som gjør det som er etisk riktig, for flest mulig folk over tid, og dette med badevannet er et godt eksempel på det. I og med at han har bevis på at badevannet er skittent og at det er kjemikalier fra Mølledal som gjør det, viser han at han ikke tenker på de økonomiske gevinstene som går tapt hvis de skal fikse problemet, men på folket og pasientene sine. 2

Jeg har også dannet meg et bilde av han som en prinsippfast person, som er villig til å ofre og jobbe mye for en sak. Han har også en sterk personlighet, han tør å stå for det han mener selv om det blir hele byen mot han tilslutt. Han kjemper uansett for sin sak. 3

På tross av dette så synes jeg han er litt naiv. Dette inntrykket fikk jeg i starten, da han var skråsikker på at han kom til å få støtte fra alle kanter og at han ville bli hyllet som en helt. Han tenkte ikke på hvilken egoisme som styrte over byen og hva som egentlig var drivkraften, nemlig egenøkonomi. Men da jeg begynte å tenke på dette slo det meg, kjemper han bare for at de skal fikse vannet i badeanlegget eller er det noe mer? Jeg tror at Tomas også kjemper for enkeltindividets rett til ytringsfrihet og at han jobbet mot at folk bare skulle tenke på økonomisk egeninteresse, men gjøre det som var best for hele byen over tid. 4

Jeg synes Tomas Stockmann gjør det som er riktig i dette stykket. Han kunne kanskje lagt saken fram for folk på en annerledes måte, kanskje han kunne sagt at "hvis dere ikke gjør noe med badevannet så slutter jeg som lege her på badet, for jeg kan ikke ta på meg 5

Oppgave 1

ansvaret for at folk blir mer syke av å bade her". Hvis han hadde gjort dette så tror jeg han hadde sluppet den massive motstanden, som han fikk helt i slutten av stykket.

Men det er en ulempe med å gjøre det på denne måten, selv om Tomas hadde sluttet i jobben, er det likevel ikke sikkert at Peter hadde gjort noe med vannet. Det hadde vært mer som å gi opp, enn å fortsette å kjempe for det man står for. 6

Jeg synes det er rett at Tomas kjemper for noe man står for og mener er riktig. Peter Stockmann og tilhengerne hans har nok rett i at byen vil tape penger på å legge vannledningen et annet sted enn Mølledal. Men hvordan tror de det vil bli når folk i og utenfor byen finner ut at når de går til anlegget for å bli friskere blir de faktisk bare enda verre på grunn av det forurensede vannet? Tror de at folk vil fortsette å gå i badet? Det tror ikke jeg, og det trodde ikke Tomas heller. Derfor sto han på sitt uansett hvilke konsekvens det fikk for ham, jobben, økonomien hans og familien hans. 7

Broren til Tomas, Peter Stockmann som er byfogd i stykket er en helt annen person enn det Tomas er. Peter tenker ikke på at folk ikke kommer til å gå i badet hvis de blir sykere av noe som skulle gjøre dem friske. Selv om Peter i egenperson fått i seg vann som kommer fra samme sted som vannet i anlegget og fått mange problemer etterpå, vil han ikke innse at de har gjort en stor tabbe som de må rydde opp i. Han tenker bare på penger og bryr seg rett og slett ikke om folk blir dårligere av vannet så lenge det gjør at han får det bedre økonomisk. 8

I slutten av stykket får Tomas en ny identitet. Han innser at han har tapt slaget om badet, men han bestemmer seg for å starte hjemmeskole for barna sammen med datteren sin som er utdannet lærer og mener selv at han da ikke har tapt krigen. Han skal også la fattige gategutter gå på denne skolen. Dette gjør han for å opplyse folk om det han mener er riktig. 9

Tomas kommer frem som en statisk person i dette stykket. I motsetning til menneskene rundt ham, forandrer han seg ikke til tross for den massive motstanden han får. De følger etter resten av mengden og tør ikke å ha egne meninger. Han står på sitt og gir seg ikke med det. Han sier for eksempel at "den sterkeste man i verden er han som står alene". Dette kunne betydd at han er egoistisk, står en helt alene trenger man ikke å tenke på hva andre 10

Nr.3

Oppgave 1

mener og føler. Men ut i fra sammenhengen passer ikke en slik beskrivelse. Jeg får inntrykk av en person som tenker mer på at flertallet skal få det bra, enn å ta vare på enkeltpersoner.

Helt eller antihelt?

"En Folkefiende"

En helt er en fiktiv eller virkelig person med stor mot og selvpoffrelse. Helten er en modig hjelper, og klarer å gjøre flest folk fornøyde. Men en antihelt, er det motsatte. Jeg har valgt å ta for meg om hvorvidt Tomas Stockmann er en helt eller en antihelt. 1

En Folkefiende er et skuespill som var utgitt i 1882 av Henrik Ibsen. Hovedpersonen, Dr. Stockmann er en prinsippfast tilsynslege som er tilsatt ved en nybygd badeanstalt i hjembyen. Han oppdager at "sunnhetsbadet" er forurenset og at det utgjør en helsetrussel for alle som oppsøker det. Han prøver å stå frem med det han har dokumentert, men får motstand fra "den kompakte majoritet". 2

Doktoren er realitets orientert i dette stykket. Navnet er ikke tilfeldig, men heller et symbol for personligheten hans. Navnet, Tomas stammer fra Bibelen og betyr tvileren. Symbolikken i dette er at disippelen Tomas i Bibelen ville ha bevis for at det virkelig var Jesus som åpenbarte seg. På samme måte som at Tomas Stockmann krevde bevis for at vannet var forurenset, før han stod frem med oppdagelsen sin. Dette viser at han er en veldig grundig mann. Det viser at han ønsker det beste for pasientene sine. Han prøver å hjelpe andre og samfunnet, men han oppnår ikke det. Hvorfor får han slik motstand som han gjør? 3

Tomas Stockmann hadde allerede før stykket begynte, fått pasienter inn på kontoret som klagde på vondt i magen. Han fikk et inntrykk om at dette kunne ha noe med badevannet å gjøre. Da han sendte inn analysene av vannet, hadde han ikke forutsett hvordan dette ville påvirke den kortsiktige eller langsiktige økonomien til badet. De fant ut senere at de måtte ut med store kostnader, og at det ville ta opptil to år å rense badeanlegget. Peter Stockmann så da negativt på situasjonen. Han tenker på kortsiktig økonomi. Men hvis Tomas ikke valgte å fortelle om sin oppdagelse, ville de fått mindre pasienter på grunn av mistanke om at det var bakterier i vannet som gjorde de syk. På den måten velger Tomas å tro på den løsningen som vil gjøre flest folk fornøyde. 4

På en måte tenker Peter Stockmann kortsiktig på penger, mens Tomas tenker langsiktig. Peter tenker ikke på konsekvensene dersom han velger å lyge, og ikke stå frem med det som stemmer. Peter mener at de vil tape skyhøye inntekter dersom de må stenge badet i to år. Han 5

tenker ikke på at det vil påvirke økonomien til badet dersom flere i samfunnet ble syke. Tomas derimot, vurderer det på en annen måte. Han ser konsekvensene av å lyge til folket, men ikke at de vil miste masse tid og penger på å rense vannet. Han fokuserer heller på sine pasienter. Det er altfor mange som vet om analysene, til at dette kommer til å bli holdt hemmelig. Men han har funnet ut at det vil hjelpe for fremtiden dersom de kan begynne med blanke ark, med et rent badeanlegg. Men Tomas vurderer ikke alle sidene av saken. Gjør dette han mer til en ordinær person, i stedet for en helt?

Dr. Stockmann er overbevist om at badet må stenges til bakteriene er kureret. Til å begynne med får han støtte med oppdagelsen sin, men da pressen og media får vite kostnadene dette vil koste dem, vender innbyggerne i mot han. Broren, som er en viktig motstander klarer å få alle på sin side. Han blir fremstilt som en helt blant folket, men Tomas Stockmann blir derimot fremstilt som en folkefiende. Doktoren har stor selvpoffrelse når han risikerer denne tittelen framfor å tenke mer på seg selv og gjøre det som er best for hans og kollegaene sin økonomi. Innbyggerne velger å tenke mer på byens næringsliv, og ikke deres helse. Han er en mann med utrolig ståpåvilje. Han nekter å gi seg, og ser ikke negativt på situasjonen.

En helt utmerker seg ofte i en folkemengde fordi han er beundret av mange av å gjøre noe heltemodig eller bra. Dr. Stockmann utmerket seg fordi han hadde et mål han ville oppnå, som gikk i strid med det de andre mente. En statisk person er en som forblir den samme gjennom hele stykket. Dr. Stockmann forandret ikke synet sitt på hva som var viktig for ham og samfunnet, og prøvde så hardt han kunne for å oppnå målet sitt, selv om dette betydde at statusen sin i samfunnet forandret seg. Han utmerket seg på grunn av at han ikke ville gi seg, uansett hvor mye motstand han fikk. Tomas er derfor en statisk person.

Situasjonen gikk ikke slik doktoren hadde beregnet. Han hadde tenkt at siden badeanlegget var så mye brukt blant innbyggerne i byen, at han ikke ville møte på komplikasjoner. Han fikk stor motstand fra folket, men stod fortsatt for det han mente var riktig. Lojaliteten hans lå hos pasientene sine og ikke hos seg selv. Hvis man sammenligner doktor Stockmann med en tegneseriefigur, kan vi finne likheter. Tomas Stockmann ofret hans og familien sin økonomi og tenkte mer på sine pasienter, på lik linje som for eksempel supermann ville gått inn i en bygning som brant for å redde folk som han gjerne ikke kjente.

Doktoren blir ikke oppfattet som en helt i samfunnet. Gjør dette han mer en antihelt? Når hele byen går i mot han, trekker det frem de negative sidene av han. Han var ikke forberedt på en så stor motstand og blir misfornøyd med resultatet. Dr. Stockmann blir opprørt av situasjonen, og prøver å unngå å møte folk. Han prøver å reise ut av byen. Ville en helt gjort dette? Da problemene blir for store, prøver han å komme seg vekk fra dem.

9

Dr. Stockmann opplevde at de som skulle være hans næreste snudde ryggen til han da det stod noe viktigere for tur. De støttet ham ikke da han trengte det mest, og alle innbyggerne vendte i mot ham. Ingen av innbyggerne torde å skille seg ut blant mengden, og stå for sine egne meninger. De som støttet doktoren mistet jobbene sine og fikk stygge reaksjoner, som viser at byen ikke har nok ytringsfrihet og mer egoisme blant lederne. Men likevel klarte doktoren å formidle det han mente, og stå på egenhånd. *“Den sterkeste mannen i verden er den som står mest alene.”*

10

Kaptein Horster var en av de få som støttet Tomas Stockmann da han stod frem med oppdagelsen sin. En kaptein på en båt er også den som må ta ansvar for mannskapet avgjørelser som blir tatt. Han er også den som må bli på båten lengst hvis den synker, og ofrer seg selv for å redde flest mulig. På den måten tenker doktoren og kapteinen parallelt. Tomas Stockmann vet at han må ta den avgjørelsen som er best for pasientene, på lik linje som at kapteinen også må tenke på passasjerene og mannskapet.

11

Min personlige mening er at Dr. Stockmann ikke er en helt, men heller en ordinær person som prøver å gjøre gode gjerninger for samfunnet. Han har også mange egenskaper til en helt, og mener det beste for samfunnet. I begynnelsen tenker han mest på sine pasienter, og på sin jobb som lege. Han er heltemodig. Men etter hvert som han merker at han har tapt kampen, prøver han å unngå situasjon ved å flytte. Folk mistet fullstendig respekt for doktoren, og han ble skuffet over hvordan innbyggerne i byen reagerte. Men, han valgte å komme seg opp igjen og heller ta utfordringene ved å starte en skole. Men jeg mener at en helt bør også bli oppfattet som en helt blant folket. Han bør også oppnå det som er best i samfunnet. Dette gjorde ikke Tomas Stockmann på grunn av at han hadde noen motkrefter som virket mot han og det han ville. Men *“den sterkeste mannen i verden er den som står mest alene.”*

12

“En folkefiende” – oppg. 2

Helt eller antihelt? Det kan være forskjellige meninger bak hva som bør oppfattes som heltemodig eller ikke heltemodig. En helt er gjerne en person som blir likt og sett opp til av flere folk. Kanskje personen gjør noe modig eller godt. En antihelt kan derimot være en som bare tenker på seg selv og ikke gjøre noe for å hjelpe andre. Hvis man gjør heltemodige ting, men ikke oppfattes som en helt, er man en antihelt da? Kan man være en helt og en antihelt på samme tid? 1

I begynnelsen av stykket framstår Dr. Stockmann som en helt. Han er godt likt av hele byen, får mange på besøk og har en god arbeidsstilling ved det nye badeanlegget i byen. Innbyggerne ser opp til han fordi han er en doktor og er broren til byfogden. Når han finner ut om det forurensede badevannet, går han ut med rapporten fordi han mener det er det som er det rette. Han forventet at han ville få støtte fra alle byens borgere, men tenkte ikke fullt over hvilke konsekvenser all omleggingen ville føre med seg. Dr. Stockmann kan oppfattes som litt trangsynt. Han ønsket ikke å se noen andre sider av saken, fordi han mente at hans syn var rett. Dermed kan han også oppfattes som en antihelt på samme tid. 2

Dr. Stockmann får en uavhengig kjemiker til å analysere prøvene fra badeanlegget. Han gjør jobben sin skikkelig og får en rapport tilbake som viser at badevannet er høyt forurensset. Han vet dermed med sikkerhet at badevannet er infisert og står fast ved det. Han setter pasientene sine framfor sin egen stilling ved badeanlegget. Dermed tenker han mer på andre enn det han gjør på seg selv. Det kan oppfattes som heltemodig gjort av han. Selv om han mister både jobben og statusen sin, fortsetter han med å kjempe. En helt står for det som er rett, selv om han får mye motgang. 3

I slutten av stykket går det bare mer og mer nedover for Dr. Stockmann. Han står for sin mening, men mister både jobben, statusen og familien sin. Han ofrer alt han har for å få sine medborgere til å tenke mer fornuftig. Det kan sees som heltemodig av Dr. Stockmann, men 4

likevel blir han ikke oppfattet som en helt av sine medborgere. Helt til slutt blir han til og med kastet ut av sitt eget hus. Til tross for alt, fortsetter han med å prøve å få innbyggerne i byen til å tenke mer langsiktig. De tenker ikke over at et forurenset badeanlegg vil skade byen over lang tid. Selv om det han står for er rett, så blir han ikke oppfattet som en helt. Innbyggerne stempler han derimot som en "folkefiende". Han blir mer oppfattet som en antihelt, selv om han egentlig står for det som er rett.

Dr. Stockmann heter egentlig Tomas Stockmann. Jeg tror ikke det er tilfeldig at Ibsen har gitt han dette navnet. Navnet Tomas kommer fra Bibelen. Den ene disippelen til Jesus het Tomas. Han var opptatt av å ha bevis, hvis han skulle tro at noe var sant. Når Jesus stod opp fra de døde, måtte Tomas se arrene på hendene hans for å være sikker på at det var sant. Dette synes jeg minner veldig mye om Dr. Stockmann. Han er opptatt av bevisene. Han har fått bevis på at badeanlegget er høyt forurenset. Dr. Stockmann hadde en mistanke om at badevannet var farlig, men han skaffet seg bevis før han gikk ut med rapporten. Det kan oppfattes som fornuftig av han å skaffe seg skikkelig bevis, før han gjorde mistanken sin offentlig.

Dr. Stockmann kan altså oppfattes som både en helt og en antihelt. Noen ganger oppfører han seg heltmodig, mens andre ganger ligner han mer på en antihelt. Jeg mener Dr. Stockmann er en helt fordi han står fast på sin mening om at badeanlegget er forurenset. Han kjemper hardt for å få andre til å se at det ikke vil hjelpe å ignorere rapporten, men han lykkes ikke. Jeg tror Dr. Stockmann er en god mann som bare vil det beste for byen sin. Han gjør det som er rett, men blir likevel ikke tatt som en helt. Dermed mener jeg at han også er en antihelt. Man kan altså være en helt og en antihelt på samme tid.

Tomas Stockmann

En helt kan defineres som en person som ofrer noe for å sette andres behov foran sine egne. En anti-helt er det motsatte. Han ofrer ingen ting og han sitter sine egne behov først. Kan man regne Tomas Stockmann som en helt? Eller er han en anti-helt? I denne teksten skal jeg drøfte dette. |

For en leser av dette stykket som lever i vår tid som for eksempel meg selv, vil muligens tenke at det var riktig av Tomas Stockmann å gå ut med saken og få frem at vannet i badeanlegget var ureint. Når Stockmann gjør dette her er det ikke bare badeanlegget han vil renske opp i. Han vil endre hele det korrupte samfunnet til noe bedre. Dette også vil referere til leseren om at det Stockmann gjør er riktig, og de vi dermed se på ham som en form for helt, som utsetter jobb, hus, verdighet og familie for en sak som han brenner for og som vil være bra for samfunnet både når det gjelder helse og når det gjelder økonomiske og demokratiske likheter mellom de sosiale rangene. Grunnen til at de ser på dette som positivt selv om det kanskje vil gå på bekostning av veldig mye annet er fordi at i dag ser man det på som en selvfølge at ting skal være helsemessig forsvarlig og at makten skal fordeles på folket. 2

De som støtter Stockmann i starten ser også først på ham som om ikke en helt, men som et veldig positivt innskudd til samfunnet. En som kan gjøre en forskjell. De støtter ham og de er også villig til å ofre ting. Men når de får vite konsekvensene skifter de side. De representerer på en måte også resten av samfunnet. De vil ikke ta tak, de vil ikke ofre noe det de har, selv om de kanskje mener at Stockmann har rett. De blir da et godt eksempel på det motsatte av Stockmann. 3

Når en da ser på saken i øynene på personene som dette påvirket, kan det være riktig å kalle Stockmann for en anti-helt? De tar det faktisk så langt at de kaller ham en folkefiende. Det er forståelig i og med at hvis dette kommer ut og andre får vite det så mister de en stor økonomisk fordel. De taper penger og samfunnet vil ikke komme seg fremover. Selv om de da ser på ham som en anti-helt så kan man jo stille seg spørsmålet om hvordan dette fremhever hvor helteaktig han faktisk er. Det viser hvor mye han ofrer som ingen andre ville ofret. Selv med den motgangen han vet han vil få.

4

Den mest kjente replikken i dette stykket er når Stockmann sier: "Den sterkeste mannen i verden, det er han som står mest alene." Dette sier han etter han har tapt alt. Han har mistet jobben og huset. Han er blitt stemplet av folket som en folkefiende og alle vil ha ham vekk. Likevel vil han fortsette å gi sitt for å endre det han mener er et samfunn som ikke fungerer.

5

Min konklusjon og mening er at Tomas Stockmann er en helt. Han ofrer verdighet, penger, hus og utsetter familien for masse. Og alt dette bare for å gjøre det som er best for sine klienter, de besøkende på badeanlegget og samfunnet. Han forstår at han vil miste jobben og tape penger, men likevel fortsetter han å presse på for å vinne saken. Han er en mann med prinsipper som han kjemper for. Han er en helt. En helt som taper i motsetning til alle andre helter. Men likevel har han vunnet en ting. Han har vunnet sannheten. Og den er nok til å fortsette å kjempe for.

6

“En Folkefiende”

Oppgave 3:

Hva forårsaket Dr. Stockmanns fall? I denne teksten skal jeg drøfte hva det var som gjorde at Dr. Stockmanns oppdagelse på badeanlegget ikke slo gjennom, og hvorfor det gikk slik det til slutt gikk. Var det doktorens egen feil, eller var det andre faktorer som forårsaket hans nederlag? 1

Fra starten av var doktoren sikker på at funnet hans ville gi ham heltestatus i byen. Han fikk støtte fra flere hold, og regnet ikke med at han ville møte særlig motstand fra resten av folket. Han tenkte ikke på at innbyggerne i byen var avhengige av at badeanlegget var i drift, noe som gjorde at han ikke hadde en god plan for hva han ville gjøre dersom han møtte komplikasjoner. 2

Avisredaksjonen var en av de viktigste støttespillerne til Dr. Stockmann. Da byfogden forklarte om konsekvensene det ville medføre om badet skulle stenges og vannledningen flyttes, klarte han å få avisredaksjonen over på sin side. Dr. Stockmann tapte ikke bare støtte, men også en viktig ressurs for å kunne spre budskapet sitt til resten av befolkningen. 3

Da Dr. Stockmann skulle holde møte, klarte byfogden igjen å manipulere folket ved å ta over hele møtet fra starten av. Han sa blant annet at foredraget ikke ville være nødvendig, og klarte å vende tilskuerne mot doktoren før han i det hele tatt hadde fått kommet i gang med å legge frem det han hadde å si. Resten av møtet var preget av avbrytelser, og doktoren fikk ikke snakke fritt slik som planlagt. Dette gjorde at Dr. Stockmann ikke fikk forklart alt han skulle på en skikkelig og troverdig måte. I tillegg mistet han muligheten til å fortelle befolkningen om problemene i byen når alle var samlet. 4

Det at byfogden var sterkt imot stenging av badeanlegget og flytting av vannledningen, viser at han ikke egnet seg som leder. En leder skal gjøre det som er best for folket, men byfogden tenkte mer på økonomien, han hadde bare egeninteresser i fokus. Badet var et sted hvor syke mennesker gikk for å bli friske, men uten flytting av vannledningen, ville det bare gjøre at gjestene ble enda dårligere. Han tenkte heller ikke på at det langsiktig ville være lønnsomt å ordne badet. Hvis det ble kjent at badeanlegget var forurenset, ville folk slutte å komme dit, og store inntekter ville uansett ha gå tapt. 5

Etter møtet var det også tydelig at det store flertallet tenkte mer på egen økonomi enn helse. Badeanlegget gav ikke bare næring til eierne, men nærmest til hele byen. Anlegget trakk blant annet turister, og dette var noe de som arbeidet innen turistnæringen nøt godt av. På samme måte var store deler av befolkningen på ett eller annet vis knyttet til badeanlegget, og ingen av dem klarte å se en god fremtid uten inntektene badet gav dem. (Kafé og restauranteiere, folk som leide ut leiligheter/rom, hotellbransjen osv.)

6

Etter å ha sett hvor stor motstand Dr. Stockmann fikk, var det nok også mange som var redde for å stå opp for sine egne meninger. Mange fulgte nok bare strømmen for å unngå å bli utestengt fra det store flertallet. Folket torde ikke å tenke selvstendige tanker, noe som gjorde at Dr. Stockmann stod helt alene. "Den kompakte majoritet" mot det lille individet.

7

For å få folket til å innse alvoret i situasjonen, kunne Dr. Stockmann ha sagt opp som badelege. Han kunne ha sagt at han ikke kunne ta på seg ansvaret for å si at anlegget var rent, når han visste at det var forurenset og helseskadelig. At han ikke ville ha ansvaret for at mennesker ble syke. Da hadde kanskje en del av befolkningen innsett hvor alvorlig problemet faktisk var, og forhåpentligvis endret standpunkt.

8

Dr. Stockmann var en statisk person som nektet å skifte mening. Han stod på sitt, uansett hvor mye motstand han fikk. Han gav aldri opp, og prøvde gjentatte ganger å overbevise folket om at han hadde rett. Om han hadde forandret mening og sa seg enig med resten av befolkningen, kunne han nok ha unngått å bli stemplet som "en folkefiende". Likevel nektet han å stå for noe han ikke trodde på, og derfor fikk han "Den kompakte majoritet" i mot seg.

9

Doktoren kunne også ha prøvd å skaffe seg mer støtte fra enkeltpersoner før han gikk ut med resultatene. Han burde kanskje ha vært helt sikker på at han hadde noen som torde å stå opp for ham og støtte ham uansett hva allmenheten mente. Istedenfor prøvde han å erobre hele folket på en gang, noe som førte til at han endte opp uten støtte i det hele tatt.

10

Alt i alt var nok Dr. Stockmanns fall forårsaket av befolkningens egoisme og manglende mot til å stå opp for egne meninger. Folket satte egeninteresser i fokus fremfor helse og miljø, i tillegg til at de var redd for å bli utelatt fra det store flertallet. Dr. Stockmann, på sin side, kunne muligens hatt en litt annen taktikk for å erobre folket, men det var lite han kunne gjøre mot "Den kompakte majoritet". Som Dr. Stockmann selv sa mot slutten av stykket; "... den sterkeste mann i verden, det er han som står mest alene"

11

“En Folkefiende”

Hva førte til Dr. Stockmanns nederlag?

Alle kan ikke lykkes i det de gjør. Ofte skjer det uventede ting, som kanskje fører til at noe du ville, ikke går som det skal. Tankene du hadde drømt om, går i vasken. Ofte blir du sviktet av dem du trodde stod deg nær, og du føler at det ikke er noen du kan stole på. I noen tilfeller kan folk du trodde mente det samme som deg, plutselig mene noe annet, kanskje på grunn av påvirkninger fra andre. Dette er realiteten. Dr. Stockmann opplevde dette. Han hadde støtte fra folk han stolte på, som etter hvert snudde ryggen mot ham. I denne teksten skal jeg ta for meg hvorfor det gikk som det gikk med Dr. Stockmann. Var det hans egen feil? Eller var det andre krefter, kanskje folk, som var med på å forårsake fallet hans?

Tomas Stockmann var en ordentlig mann, som gjorde jobben sin nøye. Han tok derfor prøver av badevannet og sendte dem til analyse hos universitetet. Til tross for at analysene var positive, og sa at det var bakterier i vannet som ville skade folket, ville ingen i samfunnet tro på ham. De mente at det han sa, ikke var sant, og alle for én gikk i mot ham. De tenkte ikke på menneskene som faktisk kom til å gå til badeanlegget for å bli friske. De tenkte heller på de økonomiske konsekvensene av å gjøre noe med badeanlegget. Dette viser at hele samfunnet går i mot han, og de gav ikke Stockmann en sjanse til å bevise at han hadde rett.

Folket i byen tenkte mer på næringslivet, framfor å tenke på folks helse. Hvis badeanlegget måtte stenges, ville det ta to år og det ville kostet utallige summer med penger. Dette ville gå ut over folkets egen økonomi, turisme og næringslivet. Det var en kamp om penger vs. miljø og helse. Selv hadde ikke Tomas forutsett at han ville få så mye motstand, og hadde ikke tenkt på hva han ville gjøre i en slik situasjon med så mange komplikasjoner. Dette viser at doktoren bare tenkte positive tanker om det han hadde funnet ut, og håpet på heltestatus blant befolkningen. Men hele “Den kompakte majoritet” gikk i mot ham.

Hvis du er helt alene, mot en gjeng med andre personer som sier noe annet enn det du selv mener, er det svært vanskelig å stå for det du har sagt. Det er lett for å “backe” ut og tilslutt si at det du mente, kanskje var feil. Du begynner å tro på det flertallet har sagt i stede. Etter at

Oppgave 3

folk merket hvor mye motstand doktoren fikk, torde de ikke å stå for det de egentlig mente. De ble for opptatt av å være på "lag" med dem som hadde styringen, og ikke Stockmann som stod helt alene. Men Tomas gav ikke opp. Han fortsatte å stå for det han mente gjennom hele stykket. Det han sa, var rett, uansett hvor mange som mente noe annet. Det var noe han ikke ville gi slipp på. Hvis Tomas hadde gitt opp, ville kanskje ikke folket dolket han i ryggen på samme måte. Han ville hatt det som før, og ikke blitt stemplet som "En Folkefiende".

Dr. Stockmann kunne også ha sagt opp som badelege i det han fant ut at ingen støttet ham i det han sa. Hadde han gjort det, ville ikke folket gått i mot han på den måten de gjorde. Kanskje de ville hatt samme respekten for ham, og kanskje ikke angrepet han på samme måte. Folket ville kanskje ha skjønt alvoret. Sett at Tomas ikke ville ta på seg ansvaret med å fortelle folk at de ville bli friske av å bade i anlegget. Men samtidig ville kanskje ikke det hatt så stor betydning. Doktoren hadde allerede gått ut med rapporten, fått motstand, og folk i byen hadde fått det for seg at han bare ville vondt for samfunnet.

Peter Stockmann, broren til Tomas, hadde og veldig mye å si for Tomas fall. Til å begynne med hadde Tomas folk som støttet han, og mente det samme som han. Etter hvert snudde det seg. Peter overbeviste folket og de som støttet Tomas, om at det ikke ville være rett for noen å gjøre noe med situasjonen. Han påpekte det folk ville miste og hvordan samfunnet ville bli påvirket av konsekvensene til ombygging av anlegget. Han visste akkurat hvordan å overbevise dem, og utnyttet deres svakhet som var frykten for å tape penger. Folk sluttet opp om Peter, og han fikk dem i mot sin egen bror. Tomas mistet ikke bare støtte, men også viktige ressurser. Hadde ikke Peter gjort dette, ville kanskje de som til å begynne med støttet Tomas, klart å påvirke folket og få dem til å tro på det Tomas sa.

En annen ting enten doktoren eller byfogden (Peter) kunne gjort, var og tatt kontakt med vedkommende som analyserte prøvene. Hadde han kommet og bekreftet at det rapporten sa, var rett, tror jeg at folket ville trodd på det. Han var tross alt en forsker som hadde peiling på hva han snakket om. Han hadde vært mer troverdig, enn Stockmann som faktisk ikke visste noe om problemet i utgangspunktet.

Kanskje Stockmanns nedelag, var en konsekvens av feil taktikk fra doktorens side. Han ønsket å erobre allmenheten, det offentlige, direkte. Dette gjorde han i stede for å skape

Oppgave 3

allianser med hver enkelt. Hvis han hadde klart å få flere enkeltindivider på sin side, kunne kanskje de vært i flertall mot andre som ikke trodde på ham. Dr. Stockmann fikk bare støtte fra noen hold. I stede for å vente så lenge meg å fortelle noen om situasjonen, kunne han i mellomtiden skapt seg støtte fra flere.

Hvordan skal én person klare å motsi et helt folk, og så vinne? Sjansen for det er relativt liten. Den mest kjente sitatet fra "En Folkefiende" er: "Den sterkeste mann i verden, det er han som står mest alene". Tomas står helt alene, men allikevel viser han at han er sterk og modig. Han står for det han sier, til tross for det han har betalt for det. Han har mistet alt, men gir ikke opp av den grunn. Han er en statisk person som vet hva han vil, og det er ikke hans egen feil at han mislyktes.

Jeg vil si at Dr. Stockmanns fall ikke er noe doktoren selv kunne forårsaket. Jeg mener at han gjorde det som trengtes. Han gav aldri opp, selvom flertallet gikk i mot ham. Han klarte å ordne seg et lokale slik at han kunne få formidle det han ville si, igjen, til tross for konsekvensene som ville følge av det. Samfunnet, absolutt alle i hele byen (bortsett fra familie + 2 til) var i mot det doktoren sa. Jeg vil si at Stockmanns fall var en konsekvens av folkets manglende mot til å stå opp for egne meninger, og at det var ikke hans egen feil at han mislyktes.

”En folkefiende”

Hvorfor feiler Doktor Stockmann?

Mennesker blir veldig lett påvirket av det flertallet mener. Selv når en påstand er godt dokumentert velger vi å støtte et flertall. Er vi redde for å si vår personlige mening? Ingen har lyst til å bli stående alene, derfor er det lettere å velge den sikre veien. Men det finnes noen unntak. Noen som er modig nok til å stå for det de mener, uansett hva. Slike personer er verdt å beundre. 1

Doktor Stockmann hadde skaffet god dokumentasjon på at badeanlegget var helseskadelig. Han trodde innbyggerne i byen ville støtte ham. Men slik gikk det ikke. Dr. Stockmann undervurderte motkreftene, han var sikker på full støtte fra lokalsamfunnet. Han klarer derfor ikke å få folk til å innse hvor farlig det er å bruke badeanlegget, og ingen er villig til å gjøre de endringene som trengs. 2

Flertallet er imot. Hovedgrunnen til det er at ingen er villig til å betale penger for endringene som må gjøres. Det vil bli dyrt å flytte vannledningene og pengene må komme fra folket. Badeanlegget må også stenges i hele to år. Da vil byen tape mye inntekt. Badeanlegget skulle gjøre folk friske, og det ville komme besøkende fra andre byer. Det vil altså gå utover næringslivet, som cafeer og utleie av rom. 3

Det vises tydelig i teksten at Stockmann ikke er forberedt på dette. Han tror at alle vil byens beste og når badeanlegget gjør folk syke er det viktig å endre plasseringen til vannledningene. Folk må da være villig til å betale de pengene det koster, men han tar feil. Det er en debatt som går på penger i forhold til helse og miljø. Dette er et tema som er like aktuelt i dag. 4

Det kan sammenlignes med debatten om ”monstermastene” i Hardanger. Store deler av Hardanger har gått i mot dette prosjektet, til tross for at det argumenteres for at mastene skal sikre strømforsyningen til Bergensområdet. 5

Doktor Stockmann blir utstøtt av samfunnet og stemplet som en folkefiende. Han setter imidlertid pasientene framfor seg selv og tenker på hva som er best for innbyggerne. Stockmann vet at hvis noen bader i badeanlegget vil de bli syke og han vil ikke anbefale sine pasienter å bade der. Det kan han ikke ta ansvar for. Han er en svært modig person, som står for det han mener. Selv når det går utover han selv og hans egen familie. 6

Nr.9

Oppgave 3

Doktor Stockmann kunne kanskje oppnådd mer støtte dersom han hadde truet med å trekke seg fra jobben som tilsynslege på badeanlegget. Det kunne ført til at folket i byen begynte å tro mer på det han sa. Når de forstod at han var villig til å risikere sin faste inntekt og familiens framtid. Han kunne også ha fått noen andre til å snakke for seg, en med høy status som innbyggerne stolte på. Den ene personen han hadde på sin side var skipskaptein Horster. Hvis Horster hadde lagt fram innholdet i rapporten om badeanlegget ville det kanskje vært mer troverdig. Da hadde innbyggerne i byen fått vite at det var andre som også trodde på det Stockmann sa. Han stod ikke helt alene.

7

Dessuten kunne også Stockmann utnyttet informasjonsmøtet for folket bedre. Her snakker han utelukkende om "den kompakte majoritet" i stedet for å legge vekt på helsefarene ved badeanlegget. Han misbruker dermed muligheten til å bygge allianser til personer med makt og myndighet. Stockmann burde fokusert mer på problemet med vannledningene og lagt frem rapporten som er beviset på at badeanlegget faktisk er forurenset.

8

En av hovedpersonene som fører til Doktor Stockmanns fall er hans egen bror, Peter Stockmann. Han er byfogd og politimester, og en person med høy status. Han er det motsatte av Tomas Stockmann, som ikke er redd for å bruke penger. Peter er gjerrig, og årsaken til at han er i mot Tomas er penger. Først får han avisredaksjonen til å gå i mot Tomas. Deretter får han hele byen med på sin side. Peter vet akkurat hvordan han skal overbevise dem. Han utnytter alles svakhet. Tanken på å tape penger.

9

Jeg vil si at et viktig vendepunkt i teksten er når Tomas skal holde et møte der han informerer byen om badeanlegget. Men Peter tar over hele møtet. Han forteller at pengene vil komme fra innbyggerne, ikke fra bykassen. Da er det gjort, han har klart å vende hele det lille samfunnet i mot doktor Stockmann. Etter det går det bare nedover. Nesten ingen vil støtte ham, de tør ikke. Frykten for flertallet er for stor. Ingen har mot nok til å støtte "En folkefiende".

10

Alt Tomas gjør er for flertallet, men det er det ingen som ser. Han vil både pasientene og alle andre det beste. Selv om byen vil tape en del penger til å begynne med, så vil de i lengden tape mer hvis de ikke gjør noe med problemet. Det eneste han tenker på er byens framtid. Langsiktig konsekvensanalyse er et viktig stikkord her. Etter hvert vil folk forstå at badeanlegget gjør dem syke, og da er det ingen som har lyst til å bade der lengre.

11

Nr.9

Oppgave 3

Doktor Stockmann er en person som er verdt å beundre. Det er ikke mange som har stort nok mot til å stå på sitt, selv når man ikke får noe støtte. Den mest berømte replikken i stykket lyder: "Den sterkeste mann i verden, det er han som står mest alene." Stockmann vil ikke gi opp, for han vet i alle fall hva han står for. Han vet sannheten. Flertallet er de svake, for de tør ikke stå alene.

12

Oppgave 1

Tomas Stockmann

Personkarakteristikk

I denne teksten skal jeg fortelle litt om hovedpersonen i "En Folkefiende", Tomas Stockmann. Stykket er skrevet av Henrik Ibsen. Jeg skal ta for meg hvordan personligheten hans er, hvordan han er som en vanlig person, hvordan han er som lege og som familiefar. Jeg skal også si litt om hvordan han håndterte saken om badeanlegget.

Tomas er gift og har tre barn, Petra, Eilif og Morten. Konen heter Katrine. Han er velutdannet og har mye penger, som han liker å bruke. Før bodde han i Nord-Norge, der han hadde dårlig økonomi. Han er en godt likt mann, men veldig naiv og st. Han er naiv og st på grunn av at han tror at alt vil gå på skinner når han går ut med resultatene på prøven han sendte inn. Han har en høy status i byen, og tror at alle vil støtte ham i det han sier, men han undervurderer motkreftene.

Som jeg skrev i innledningen, så er Tomas lege. Han er en snill person og tar derfor inn fattige personer som ikke har penger til forskjellige legemidler. Han jobber også som tilsynslege på badeanlegget, og han aner ugler i mosen og tar derfor vannprøve av vannet på badeanlegget. Han er grundig i jobben sin.

Tomas Stockmann har fått navnet sitt fra disippelen Tomas i Bibelen. Disippelen Tomas krevde bevis på at det var Jesus som hadde kommet tilbake etter korsfestingen, så han spurte om han kunne få se arrene i hendene, han ble derfor kalt for "tvileren". Tomas Stockmann er jo en tviler siden han aner at det er noe gale med vannet på badeanlegget. Han har fått etternavnet "Stockmann" ettersom at Henrik Ibsen bodde på Stockmann gården som liten.

Nr10

Han er en selvstendig mann, som står for sin egen mening gjennom hele stykket. Tomas er en stakk som er vanskelig å knekke, noe som går tilbake igjen til etternavnet hans, Stockmann. Han er en statisk person som ikke endrer mening uansett hvor mye motstand han får. På slutten av stykket, står han helt alene. Alle har sviktet han.

5

Tomas sitt sitat "Den sterkeste mannen i verden, er han som står mest alene", vil jeg linke til en bodybuilder som står alene og trener flere timer i uken, får å bli verdens sterkeste mann. Man må ha en stor "stå på vilje" for at denne drømmen skal bli oppfylt. Tomas står helt alene, og vil presse dette gjennom, mens resten av innbyggerne bare står og gjemmer seg bak hverandre og tørr ikke å stå opp for seg selv.

6

En Folkefiende

Hvorfor feiler Stockman?

I denne oppgaven skal jeg ta for meg hovedårsakene til Dr. Stockmans nederlag. Innbyggerne trodde ikke på at badevannet var forgiftet, eller de ville ikke tro det. Dr. Stockman hadde skaffet god dokumentasjon på at vannet var helseskadelig, så hvorfor kunne de ikke si seg enig i at noe måtte gjøres? Økonomi var ordet i denne sammenhengen. Hvis de skulle flytte røret som badevannet transporteres i, ville det føre til store utgifter for samfunnet, dermed måtte skattene økes, noe som innbyggerne ville protestert mot. Badeanlegget ville blitt en økonomisk byrde for samfunnet. I tillegg var badeanlegget viktig for næringslivet og reisende som ofte la igjen store summer etter et besøk. Det vil si at store inntekter ville gå tapt hvis badeanlegget ble stengt inntil to år.

Men på lang sikt ville det lønne seg å legge om badeledningen, for med tidens løp ville befolkningen få en mistanke om at anlegget ikke tilfredstilte de kvalitetskravene som ble stilt for et bad i god stand. Det ville bli spekulasjoner og opprør, og byfogden måtte sannsynligvis ta ansvar for at han hadde stilt seg i spissen og ledet befolkningen til å tro på en farlig løgn. Den situasjonen ville det neppe bli lett å rømme fra, når det blir bevist at en tur på det omtalte badeanlegget er helseskadelig.

Men hvorfor kunne en viktig samfunnsleder velge så korttenkte løsninger av flere og bedre handlingsalternativer? Peter kunne vunnet mye prestisje som leder ved å ta fatt i saken, fått mer informasjon om hva de hadde gjort galt og hva de burde gjøre. Som politimester og formann i badebestyrelsen burde han innkalt bystyret til konferanse for å diskutere de beste løsningene for alle parter. Kanskje kan skulle ha sendt inn en ny prøve til analyse for å være helt sikker på at badevannet var helseskadelig. På tremannshånd kunne Tomas for eksempel konfrontert sin bror Peter og garvermester Morten Kiil med opplysningene hans, og komme til enighet om en rettferdig og fornuftig løsning. I stedet valgte Peter en lite gjennomførbar og korttenkt handlingsplan ved å påstå at det ikke fantes problemer ved badeanlegget. Noe som ikke ville skape problemer der og da, men siden kunne få katastrofale konsekvenser både for han og badeanleggets renommé.

Oppgave 3

Var det bare kreftene rundt Tomas som sørget for hans nederlag, eller hadde han litt skyld i at han endte opp kneblet, ydmyket og trakassert? Det så ikke ut til at han hadde en realistisk plan for hvordan han skulle legge fram nyhetene om badeanlegget, og han opplevde skuffelser etter skuffelser når venner og bekjente etter hvert vendte ham ryggen.

4

Kunne Tomas brukt andre framgangsmetoder for å få gjennomslag for sin sak? God dokumentasjon og bevis var allerede skaffet, det gjensto å finne en overbevisende måte å konfrontere saken på. Men tok han et galt valg når han valgte å lede saken selv? Hvis han hadde fått flere allierte, ville de stilt sterkere som gruppe. Han kunne for eksempel invitert fagfolk som hadde analysert vannet, til å holde et foredrag i lokalsamfunnet. Hvor de kunne fortelle at de hadde foretatt en rekke analyser av badevannet, og at det mest sannsynlig fantes helseskadelige bakterier i vannet.

5

I tillegg kunne han for sin egen del foretatt undersøkelsene anonymt for å unngå ydmykelse og nederlag. Når innbyggerne ikke visste at det var han som hadde sendt vannet til analyse, hadde det ikke vært noe problem for ham å lede saken selv. Selvfølgelig hadde det vakt spekulasjoner men ingen kunne klandret ham for å stå bak. Men siden han ikke valgte noen av disse handlingsalternativene, ble motstanden en stor påkjenning for ham. Kunne han trukket seg fra stillingen som lege i protest mot byfogdens beslutning? Det kan tenkes at det hadde skapt reaksjoner blant innbyggerne. Hadde de tatt det på alvor? Eller ville de ha ment at han framsto som en dårlig leder ved å si opp stillingen sin.

6

Det er godt mulig Byfogden syntes konsekvensene ville blitt mindre alvorlige hvis Tomas hadde gått av istedenfor å fortsette sin kamp mot badeanleggets eksistens. Han kunne ansatt en ny badelege, som ikke hadde noe kjennskap til rapporten, for å skjule doktorens oppdagelser.

7

Personlig synes jeg at Tomas er en god leder, en ordentlig samfunnshelt. Fordi han som lege tar tak i problemet ved å sette hovedfokus på innbyggernes helse. Samtidig som han kjemper for ytringsfriheten i et samfunn der han har flertallet mot seg. Selv om han mister både jobb og ansikt, gjør han det riktige når han står for sin sak helt ut. Dette tror jeg bekymrer byfogden fordi han er redd for at sannheten om badevannets urenheter skal komme ut og sette han og badeanlegget i et dårlig lys. Dessuten tror jeg byfogden innerst inne er

8

Nr.13

Oppgave 3

misunnelig på Tomas fordi han har utmerket seg som lege og samfunnsengasjert. Noe som Peter reagerer på ved å krenke ham både i hans stilling som badelege og som person. Hadde ikke byfogden vært så dominerende for Tomas, er det nesten helt sikkert at han hadde fått gjennom sin sak. Samfunnet trenger en mann som Dr. Stockman, fordi han er ansvarsfull og handler som en lege burde gjøre, nemlig å ta ansvar for innbyggerne.

Oppgave 1)

Tomas Stockmann

Tomas Stockmann er gift og har tre barn. Den eldste jenta er tjue år og utdannet lærer. Vi regner derfor med at Stockmann er om lag 40 år. Han er en velutdannet og respektert lege ved et badeanlegg, og tar jobben sin svært seriøst. I begynnelsen av stykket er han godt likt og er populær i byen. Tomas har en stund hatt mistanke om at det er farlig å bade i badeanlegget, ettersom mange har blitt syke etter de har badet der. Før stykket begynner (retrospeksjon) har Tomas tatt en prøve av vannet, og sendt den til analysering. At Tomas har gått vitenskapelig til verks, viser at han at han er en ordentlig og ansvarsfull person som gjør jobben sin grundig. Doktor Stockmann er en selvstendig mann.

Det viser seg at doktorens mistanke stemmer: vannet er farlig. Både å bade i vannet og å drikke det kan gjøre folk alvorlig syke. Doktor Stockmann vil gå ut med dette til folket snarest. Han anser dette som sin plikt. Han er ikke forberedt på at dette vil vekke motstand. Tomas tenker at når han går ut med resultatene av analysen vil folk ta hensyn til advarselen og holde seg unna badet. Doktor Stockmann forventer at de tar det alvorlig og viser ham takknemlighet. Det viser seg at dette har vært naive forventninger.

Når Tomas informerer om analyseresultatene av vannet er folk slett ikke imponerte, særlig ikke broren Peter. Peter er byfogd og leder for badebestyrelsen som kontrollerer kurbadet. Peter ser på folk som kilde til inntekter, og ikke som enkeltmennesker med lik verdi som han selv. Han tenker at hvis dette blir kjent vil han og kollegaene tape store driftsinntekter. Dette kan prege hele byens økonomi. Peter ber sin bror tenke seg om og endre innholdet i analysen. Men dette går ikke Tomas med på.

Tomas' og Peters forhold er ikke særlig godt. De er vidt forskjellige, og Peter vender ryggen til sin bror når han får høre om vannprøven. Peter er en statisk person og han ender ikke mening gjennom stykket. Han sier at han drikker te vann hver kveld, og har problemer med fordøyelsen. Dette betyr at Peter selv er rammet av det farlige vannet uten at han er klar over det.

Tomas ber avisredaktør Hovstad om å trykke nyheten i avisen ("Folkebudet"). Hovstad støtter Doktor Stockmann innledningsvis, men når Peter forteller om de store økonomiske konsekvensene dette medfører, trekker han sin støtte tilbake. Peter har undersøkt hva som må til for å utbedre vannet. Det viser seg at det blir nødvendig å flytte vannledningen til badet. Dette vil koste flere hundre tusen kroner. I tillegg vil badet bli stengt i to år, noe som fører til tapte driftsinntekter. Hovstad tør ikke å sette dette på trykk. Han er feig siden han vegrer seg for å oppfylle medias oppgave med å støtte den svakeste part. Avisredaktøren lar kortsiktige økonomiske hensyn styre, istedenfor hensynet til menneskers liv og helse.

5

Doktor Stockmann bestemmer seg for å gå ut med det selv, og innkaller til et folkemøte. På møtet skal han fortelle den store løggen hele byen lever på. Han leier møtelokalet av kaptein Horster. Dette er symbolsk, en kaptein er den som har ansvaret for å føre båten trygt i land. I dette tilfellet skal kaptein Horster få saken i havn. At Doktor Stockmann innkaller til et folkemøte viser at han aldri gir opp, og svikter ikke det han brenner for. Han lar seg aldri knekke. Han vet med seg selv at han har rett. På møtet får han ikke særlig gehør for sitt syn, og etter hvert tar Peter over hele møtet. Når Peter forteller om de store konsekvensene det vil ha å stenge badet, blir folk svært kritiske. Han informerer om de store kostnadene, og overbeviser folk om at dette er en dårlig idé.

6

Tomas har et mer langsiktig syn på saken. Han vet at det i starten vil skape store problemer å utbedre vannkvaliteten, men etter hvert vil det likevel lønne seg. Den eneste som støtter Tomas er en full mann. Den fulle mannen blir kastet ut fordi han tenker annerledes, men ifølge Peter bare snakker "tull". På slutten av møtet blir Doktor Stockmann stemplet som en "folkefiende". Når han kommer hjem fra møtet, er vinduene hans knust. Dette tror jeg symboliserer at folk har kastet bort muligheten til å bli reddet fra det farlige vannet. Folk ser ikke sitt eget beste, og velger å lukke øynene for ubehagelige realiteter med kreative løsninger.

7

En av de mest kjente linjene fra stykket er når Tomas har blitt stemplet som en folkefiende og sier: "Den sterkeste mann er den som står mest alene". Med dette tror jeg han mener at når man har mange med seg er det lettere å stå fram. Men når man ikke har noen med seg, må man være sterk for ikke å la seg knekke. Man må stå for sine meninger og overbevisning om det som er rett – selv om man må stå alene. For å klare dette må man være sterk og selvstendig.

8

Nr.14, oppgave 3

Tomas mister jobben og huset sitt. Dette viser at samfunnet er svært lite tolerante for avvikende meninger. Det er ingen ytringsfrihet i samfunnet, alle må være enige med maktpersonene. Borgerne er som en stor saueflokk, ingen våger å skille seg ut og tenke annerledes. Doktor Stockmann er en opprører i samfunnet, og gir seg ikke for noe han brenner og står for. Når han sier: "Men det er *det* at mobben og massen vover å gå meg inn på livet som om de var mine likemenn", tror jeg han mener at han er smartere enn de andre i byen, og at de ikke er hans likemenn.

9

Navnet Tomas var tvileren i bibelen, og det har den samme symbolske betydningen i stykket. Navnet Peter betyr klippe, og i stykket betyr det at han står fast, og endrer ikke meningen sin. Henrik Ibsen bodde på Stockmann-gård, og sammenligner seg med Doktor Stockmann. Ibsen følte seg misforstått av folket, og vekket ofte stor motstand med tankene sine.

10