

May Lånke

Jeg – skogens konge

Språklige bilder i dikt skrevet av elever i videregående skole



Mastergradsoppgave i språk og samfunnsfag med integrert PPU

Studieretning nordisk

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Tromsø

Våren 2009



Forord

I arbeidet med denne oppgaven har jeg lest en del forord til andres masteroppgaver. Jeg har lært at det er vanlig å sammenlikne det å skrive en masteroppgave med å være på reise. Det er ikke så rart, for i dette arbeidet har jeg vært både på oppdagelsesferd og på villstrå. Likevel vil metaforen ”denne masteren har vært ei reise”, i tillegg til at den nærmer seg det klisjéfulle, skjule sentrale aspekter ved det jeg har gjort. Arbeidet har ikke skjedd ute i verden, men først og fremst bak en skjerm på lille lesesal. Perspektivene tilhører dermed ikke en som har reist, men en som har gravd seg ned i sitt eget materiale. ”Enn han / som leter så ivrig / han ser vel snart ikke annet”, står det på ei dør jeg stadig går forbi. Denne advarselen, som er et dikt av Nils-Aslak Valkeapää (1990), er verdt å ta på alvor i arbeidet med litterær analyse. Å se arbeidet med masteren som ei reise skjuler også at arbeidet har gått skremmende fort. ”Dette har vært en charterferie”, kunne jeg kanskje ha sagt, men så lett har det vel heller ikke vært.

Slik utvider de språklige bildene synet vårt på det som omgir oss, samtidig som de skjuler aspekter vi kanskje ville ha sett om tingene hadde fått snakke for seg selv. Det er slike fascinerende, bedragerske språklige bilder som er temaet i denne oppgaven, der jeg ser på dikt skrevet av ungdom i videregående skole. Hvis du som leser dette, er på jakt etter inspirasjon, vil jeg anbefale deg å bla til del IV og lese noen av tekstene informantene mine har skrevet. Det er selvfølgelig også hyggelig om du leser analysene, men det er elevtekstene som er de virkelige funnene i denne oppgaven. Jeg vil si tusen takk til alle informantene mine for at dere tok så godt imot meg, for at dere turte å gi så mye av dere selv, og ikke minst for tekstene dere har skrevet. Jeg vil også takke ledelsen og norsklærerne på skolen til informantene mine for at jeg har fått lov til å gjennomføre prosjektet, og for ei positiv holdning til det jeg har gjort. Tusen takk til Ole Karlsen og Einar Størkersen for konkret, kritisk og inspirerende veiledning. Måtte alle masterstudenter være like heldige med veilederne sine! Takk til Philipp Conzett for godt vennskap og grundig korrektur, og takk til alle i tredje etasje på hum-fak. for litteraturfaglige diskusjoner, utenomfaglige lunsjpauser og for hjelp hver gang jeg låste meg ute fra lesesalen. Til slutt: takk til Ingrid for at du har engasjert deg i dikt, tant og fjas langt unna ditt eget fag, og for at du er så engasjert i meg. Du er det fineste jeg vet!

Forsidebilde: *Dansende sjaman med maske og horn*. Helleristning fra Amtmannsnes 2700 – 1700. Fra Helskog, Knut (1988): *Helleristningene i Alta. Spor etter ritualer og dagligliv i Finnmarks forhistorie*, side 112. Alta: K. Helskog; distributør: Alta museum.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| DEL I: INNLEDNING | 4 |
| 1. Tematikk og problemstilling | 4 |
| 2. Metode | 7 |
| 2.1 Å forske på egen praksis | 7 |
| 2.2 Personvern | 12 |
| 2.3 Tekstanalyse | 12 |
| | |
| DEL II: TEORI | 15 |
| 3. Hva er lyrikk? | 15 |
| 3.1 Lyriske strukturer: Kittang og Aarseth | 15 |
| 3.2 Den autonome teksten etter nykritikken | 18 |
| 3.3 Problematisering av det lyriske jeget: Erling Aadland | 19 |
| 3.4 Stemmene i teksten: Mikhail Bakhtin | 21 |
| 3.5 Lyrikkens liv: Janss og Refsum | 23 |
| 4. Språklige bilder | 25 |
| 4.1 Sammenlikning og metafor | 26 |
| 4.2 Metafor og metonymi | 27 |
| 4.3 Språkspill eller sanseintrykk? | 29 |
| 4.4 Mening utvides – og holdes tilbake | 31 |
| 5. Skriveteori | 33 |
| 5.1 Innoverretta og utoverretta skriveteori | 33 |
| 5.2 Ekspressiv skrivning: Britton, Elbow, Koch | 33 |
| 5.3 Kritikk av den ekspressive skriveteorien | 35 |
| 5.4 Skrivning i kontekst: Vygotsky, Nystrand, Bakhtin | 36 |
| 5.5 Innoverretta og utoverretta skriveteori i skolen i dag | 38 |
| 5.6 Skriveteori og undervisning i diktskriving | 39 |
| | |
| DEL III: PROSJEKTET | 42 |
| 6. Hvorfor skrive dikt i den videregående skolen? | 42 |
| 6.1 Dikt og kreativ skrivning i Kunnskapsløftet | 42 |
| 6.2 Språklig kompetanse og forståelse av litteratur | 44 |
| 6.3 Språk, diktning og identitet | 45 |
| 7. Undervisningsoppleggene | 47 |
| 7.1 Noen overordna prinsipper | 47 |
| 7.2 Mål, rammer og elevforutsetninger | 48 |
| 7.3 Det leserorienterte opplegget | 49 |
| 7.4 Det skriverorienterte opplegget | 52 |
| | |
| DEL IV: TEKSTANALYSE | 55 |
| 8. To tekster om bestefedre | 55 |
| 8.1 Prosessen | 55 |
| 8.2 Tekstene | 57 |
| 8.3 Flere tekster fra samme oppgave | 60 |

| | |
|--|-----------|
| 9. En tekst om ei utstilling | 63 |
| 9.1 Prosessen | 63 |
| 9.2 Teksten | 64 |
| 9.3 Flere tekster fra samme oppgave | 67 |
| 10. To tekster om det som ikke lar seg gripe | 69 |
| 10.1 Prosessen | 70 |
| 10.2 Tekstene | 71 |
| 10.3 Flere tekster fra samme oppgave | 75 |
| 11. En tekst om raseri | 79 |
| 11.1 Prosessen | 80 |
| 11.2 Teksten | 80 |
| 11.3 Flere tekster fra samme øvelse | 83 |
| | |
| DEL V: AVSLUTNING | 88 |
| 12. Konklusjoner og videre arbeid | 88 |
| 12.1 De språklige bildene | 88 |
| 12.2 Undervisningsoppleggene | 90 |
| 12.3 Forslag til videre arbeid | 92 |
| 12.4 Sluttord | 94 |
| | |
| Litteraturliste | 95 |

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 3: Eksempeltekster fra teoridelen

DEL I: INNLEDNING

1. Tematikk og problemstilling

For et års tid siden hadde jeg et vikariat som norsklærer på en videregående skole. På tross av at de fleste elevene hadde en skarp evne til å skildre omgivelsene sine og karakterisere personer i nærmiljøet muntlig, opplevde jeg mange av tekstene deres som kjedelige, språklig sett. Tekstene var ofte prega av et unyansert språk og klisjéfulle skildringer. En gang elevene skulle skrive noveller, innleda jeg med noen skriveøvelser basert på assosiasjoner og sansing (Kaldestad og Knutsen 2006: 62). Elevene skulle først skrive ned alle ordene de kom på som betydde det samme som, eller nesten det samme som, ”sinne”. Vi samla alle ordene på tavla og endte opp med omtrent femten ord. Jeg valgte ordet ”raseri”, og lot elevene bruke sansene for å skildre raseriet. Hva høres raseri ut som? Hva lukter det som? Hva smaker det som? Hva kjennes det som, hvis du tar på det? Deretter gikk vi over til å lage metaforer. Hvilket instrument er raseri? Hvilket møbel? Hvilket redskap? Underveis fikk elevene komme med forslag som ble skrevet opp på tavla. Elevene var tydelig engasjerte i hverandres språklige bilder og delte mer enn villig det de hadde skrevet. Selv var jeg oppriktig overraska over hva elevene presterte. De lagde språklige bilder som var morsomme, utfordrende og meningsfulle. Noen av bildene uttrykte nyanser ved raseri jeg selv aldri hadde tenkt over.

Opplevelsen gav meg mange spørsmål som delvis danner grunnlaget for denne oppgaven. Hva var det som fikk elevene til å skape så gode språklige bilder? Var det et resultat av at elevene fikk uttrykke seg om en følelse de selv hadde opplevd, eller var det de konkrete oppgavene som fungerte så godt at temaet kunne vært hva som helst? Spilte det noen rolle at elevene leste opp det de hadde skrevet for hverandre? Jeg fikk lyst til å se nærmere på elevens kompetanse i å skape språklige bilder, og det førte meg til temaet for denne oppgaven: diktskriving blant ungdom i videregående skole.

Ungdom leser ikke dikt, kan vi stadig lese, og det gjør heller ikke voksne. Boklyrikk selger ikke, og utlånstallene på bibliotekene er lave (Andersen 2007). På nettet er interessen for lyrikk likevel stor, særlig blant ungdom. Mange ungdommer er aktive brukere av nettsteder som Skrivebua og Skolekammeret. Her publiserer de dikt og andre skjønnlitterære tekster, og de leser og kommenterer også det andre har skrevet. Skrivebua drives av Nordland Fylkeskommune, og er et nettsted åpent for alle mellom 10-20 år. Hovedvekten av

medlemmene er mellom 15 og 19 år. Hvert år publiseres omtrent 17 000 tekster på nettstedet. I 2008 ble det også lagt inn 70 000 kommentarer på tekster fra andre brukere.¹ Skrivebua har i noen perioder i tillegg leid inn forfattere som har kommentert tekster. Dette er et grep som Skolekammeret, ei underside av Dagbladets nettsider, også benytter seg av. Her kåres også den beste innsendte teksten hver måned, og skriveren av denne teksten får omtale på Dagbladets nettsider og i papirutgaven.

På tross av den store aktiviteten på disse og tilsvarende nettsteder er det blitt skrevet lite om hva som kjennetegner dikt skrevet av ungdom. Det finnes en del didaktisk litteratur om hvordan en kan undervise i diktskriving. I norsk sammenheng er Kaldestad og Knutsens *Diktboka* (2006) sentral i denne sammenhengen. Det finnes likevel få litterære analyser av tekster skrevet av ungdom. Her er nettet best igjen. Skolekammeret og andre nettsteder som utlyser skrivekonkurranser, har ofte fagjuryer som uttaler seg om tekstene. I Skolekammerets tilfelle har dette resultert i en antologi med vinnertekster: *Faen ta tyngdekrafta: Vinnerdikt fra videregående*, redigert av Maria Børja og Kristian Risøy (2008). Det som skiller denne antologien fra andre samlinger med tekster skrevet av ungdom, er at fagjuryens begrunnelse for hver enkelt tekst er tatt med i boka. Den typen litterær omtale av dikt skrevet av ungdom er, så langt jeg har kunnet finne, sjelden både innenfor norsk og engelskspråklig litteratur.

I denne oppgaven fokuserer jeg på lyriske tekster skrevet av ungdommer. Jeg beskriver tekstene ved hjelp av litterær terminologi og analyserer dem på samme måte som jeg ville analysert tekster av etablerte forfattere. Poenget er ikke å hevde at elevenes tekster nødvendigvis er like gode som boklyrikken, og heller ikke å sette boklyrikken på noen pidgestall som elevtekstene må prøve å nå opp til, men ganske enkelt å bruke de litterære termene som et redskap til å kunne beskrive elevenes tekster. Materialet mitt er elevtekster fra undervisning jeg har gjennomført på en videregående skole. Slik har oppgaven en tydelig didaktisk forankring, og dette gjenspeiles i problemstillinga for oppgaven:

Hvordan vil to ulike undervisningsopplegg, der det ene fokuserer på leseren og det andre har et ekspressivt fokus, kunne farge dikt skrevet av elever i videregående skole? Hva kjennetegner de språklige bildene elevene skaper i disse diktene?

Den første delen av problemstillinga har et didaktisk perspektiv. Her skal jeg se på to ulike undervisningsopplegg som jeg selv har utvikla, der jeg har kalt det ene et leserorientert opplegg

¹ Tallene er gitt av Mona Wisth, medredaktør av skrivebua.no, på e-post 04.05.09.

og det andre et skriverorientert. I det leserorienterte undervisningsopplegget er hensikten at elevene skal være bevisste på at de skriver for noen, og at de skal prøve ut ulike måter teksten kan kommunisere med lesere på. I det skriverorienterte er det sentrale at elevene skal få uttrykke seg ekspressivt og sette ord på sine egne tanker og følelser i skriveprosessen. I kapittel 5 har jeg gjort rede for den teoretiske bakgrunnen for undervisningsoppleggene, mens selve oppleggene er beskrevet i kapittel 7. Den didaktiske delen av problemstillinga har et sammenliknende perspektiv, og den antyder også at jeg vil kunne finne spor av undervisningsoppleggene i elevenes tekster. Dette er ikke en selvfølge, og det er viktig å spørre seg om slike spor i det hele tatt finnes i elevenes tekster, eller om det er andre faktorer som påvirker tekstene sterkere enn undervisningsoppleggene. Ordvalget ”farge”, i stedet for et sterkere verb som for eksempel ”påvirke”, understreker at eventuelle forbindelser mellom undervisninga og tekstene vil kunne være utydelige og ikke nødvendigvis kausale. For å kunne antyde noe om hvilke typer oppgaver som egner seg best til å jobbe med dikt i videregående skole, vil jeg likevel se om jeg kan finne tilløp til slike sammenhenger.

Den andre delen av problemstillinga er litteraturteoretisk fundert. I kapittel 3 redegjør jeg for ulike forståelser for hva lyrikk er, og hvilken lyrikkforståelse jeg vil arbeide ut fra. I kapittel 4 presenterer jeg noen litteraturteoretiske spørsmål knytta til språklige bilder og bestemmer hva jeg vil se spesielt på i denne oppgaven. Her vil del to av problemstillinga bli konkretisert. Den litteraturanalytiske delen av problemstillinga legger opp til en deskriptiv, ikke kritisk, analyse av elevtekstene. Den vide tilnærminga til det litteraturvitenskaplige området skyldes at jeg ikke har funnet noen tidligere analyser av lyriske elevtekster som jeg vil prøve empirien min i forhold til. Derfor vil ei åpen og letende holdning til dette stoffet være naturlig.

Jeg har utført det leserorienterte undervisningsopplegget i to elevgrupper, og det skriverorienterte i to andre grupper. Til sammen har jeg hatt 49 elever, med en liten overvekt i det skriverorienterte opplegget. Av disse 49 har 46 samtykket i at jeg får bruke det de har skrevet som empiri i denne oppgaven.² I tillegg til å samle inn elevtekster har jeg også intervjuet seks elever om deres forhold til det å skrive, og om hvilket utbytte de selv mente de fikk av å delta i undervisninga. Dette intervjumaterialet har jeg imidlertid utelatt fra oppgaven. Tekstmaterialet jeg endte opp med, var så omfattende og interessant at jeg valgte å

² To elever fikk ikke muligheten til å samtykke fordi de ikke var på skolen da elevene signerte på dette. Én elev deltok på undervisninga, men ønska ikke at tekstene skulle brukes i oppgaven. Av de 46 som samtykket, har 43 latt meg sitere tekstene deres, mens tre har reservert seg mot dette.

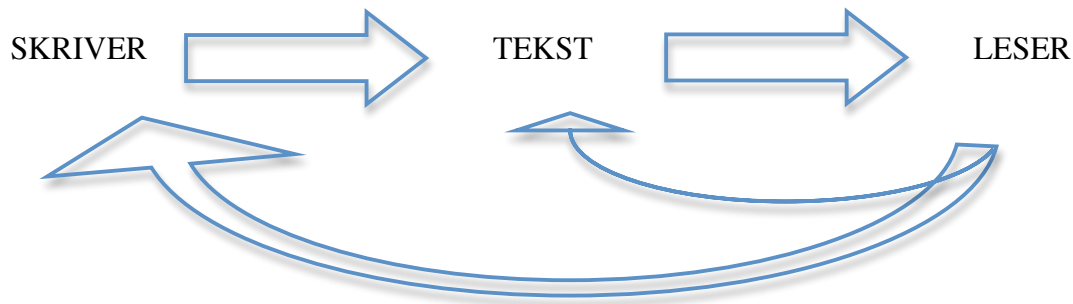
prioritere dette foran intervjuene. Selv om jeg mister noen viktige innfallsvinkler til undervisningsoppleggene ved å utelate intervjumaterialet, mener jeg likevel at det didaktiske perspektivet blir godt ivaretatt ved at oppgaven drøfter undervisningsoppleggene i lys av elevtekstene. På denne måten blir den didaktiske refleksjonen knytta tett til den litterære analysen, noe jeg håper at er med på å gi oppgaven et helhetlig preg.

Opgaven er delt inn i fem deler. Den første delen består av denne redegjørelsen for tematikk og problemstilling og i tillegg et kapittel om metode. I metodekapitlet problematiserer jeg særlig min egen dobbeltrolle i prosjektet, der jeg på den ene siden fungerer som lærer, og på den andre siden som den som skal analysere elevenes tekster. Jeg redegjør også for hvordan jeg har tatt vare på personvernet i prosjektet mitt. Til slutt viser jeg noen prinsipper som ligger til grunn for tekstanalysene. Del to inneholder tre teorikapitler, to om litteraturteori og ett om didaktisk skriveteori. Den teoretiske tilnærminga er vid og bærer preg av ei søkende holdning til både litteraturteori og didaktikk. I kapittel 3 kommer jeg likevel fram til en definisjon av lyrikk som jeg mener er anvendelig i skolesammenheng. I kapittel 4 og 5 formulerer jeg noen spørsmål som utdyper problemstillinga mi. Disse tar jeg med meg inn i tekstanalysene og videre til konklusjonen. Den tredje delen er hovedsakelig didaktisk og beskriver prosjektet og undervisningsoppleggene. Her drøfter jeg også om, og i tilfelle hvorfor, en bør bruke tid på diktskriving i videregående skole. Den fjerde delen inneholder fire analysekapitler, hver med en grundig analyse av ett eller to elevdikt. I hvert analysekapittel redegjør jeg også for prosessen elevtekstene har blitt til i, og jeg trekker inn andre relevante elevtekster. I den siste delen oppsummerer jeg det jeg har funnet i analysekapitlene, og jeg forsøker å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av dette. Til slutt kommer jeg med noen forslag til videre arbeid.

2. Metode

2.1 Å forske på egen praksis

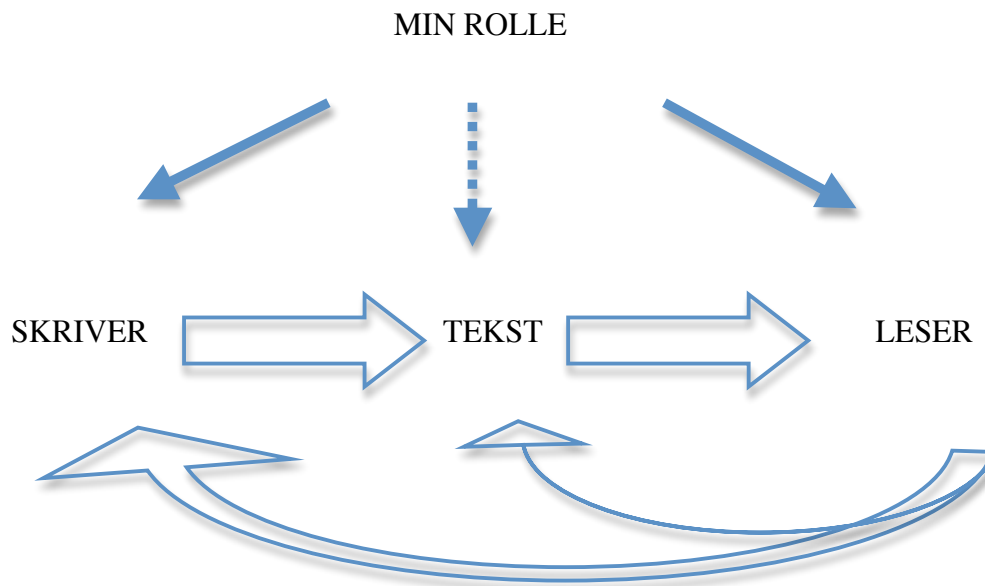
For å forstå min egen rolle i denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i en enkel kommunikasjonsmodell. Modellen er selvfølgelig ei forenkling av det som skjer når en skriver. I denne sammenhengen vil den fungere som et utgangspunkt for å diskutere hvordan jeg kan ha innflytelse på elevenes tekster og på resultatene i denne oppgaven. Leserens og skriverens rolle i litteraturen vil bli utdypa og problematisert blant annet i kapittel 3 (hva er lyrikk?) og i kapittel 5 (skriveteori).



Etter Skei 2006: 15

Modellen tar utgangspunkt i Roman Jakobsons tredeling av all verbal kommunikasjons-handling, der *avsenderen* sender ei *melding* til *mottakeren* (Jakobson 1993: 13). Jakobson var imidlertid ikke først og fremst opptatt av hvordan de ulike leddene i kommunikasjonskjeden påvirker hverandre, men av hvilken språkfunksjon som er den sentrale i ei ytring (se kapittel 4.2). Andre teoretikere, som Nystrand og Bakhtin, har vært opptatt av hvordan lesere og skrivere påvirker hverandre. Dette skjer blant annet gjennom at skriveren alltid vil tilpasse teksten til en tenkt eller reell leser (se kapittel 5.4). Teoretikere innenfor leserorientert litteraturteori er også opptatt av at teksten ikke har ei fast og korrekt mening, men at leseren er medskaper av selve teksten i det den leses. Litteraturvitere som Wolfgang Iser har vært opptatt av hvordan leserens forutsetninger vil påvirke hvordan hun velger blant de ulike meningsmulighetene som er innskrevet i teksten (Iser 1993). Dette siste aspektet er viktig for meg for å forstå hva som skjer når en leser, og jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 2.3.

I dette prosjektet er det selvfølgelig elevene som er skriverne, og tekstene er diktene som de produserer. Leserne kan være forestilte, dersom eleven ser for seg en mottaker for teksten utenfor den faktiske kommunikasjons-situasjonen. Tekstene har imidlertid også en rekke reelle lesere. Når jeg ber elevene om å dele det de har skrevet med hverandre, er klassekameratene lesere av tekstene. De som leser denne masteroppgaven, er på samme måte reelle mottakere av elevenes dikt, og det er selvsagt også jeg. Rollen min er todelt: jeg er lærer, men også den som analyserer elevenes tekster. Jeg påvirker skriverne direkte gjennom oppgavene jeg gir. Samtidig påvirker jeg også elevene indirekte fordi de vet at tekstene skal analyseres av meg før de når ut til leserne av denne oppgaven. I den grad jeg leser tekstutkast og veileder elevene i arbeidet med disse, påvirker jeg også tekstene de skriver. Til slutt påvirker jeg leserne av elevenes tekster gjennom analysene jeg gjør i denne oppgaven.



I denne oppgaven er det selvfølgelig viktig at jeg er bevisst de ulike rollene jeg har, og at jeg reflekterer over hvordan disse kan påvirke analysene og konklusjonene mine. Jeg vil derfor se nærmere på disse rollene i lys av det som kalles lærerforskning, eller "teacher research" (Furu 2007: 121-134). Lærerforskning er ifølge Lawrence Stenhouse: "systematic, intentional inquiry by teachers about their own classroom work" (sitert hos *ibid.*: 122). Selv om jeg ikke er lærer for informantene mine til daglig, og denne oppgaven derfor ikke omhandler mitt eget arbeid i klasserommet, er jeg likevel i en slik dobbel rolle som definisjonen forutsetter. Arbeidet mitt er også systematisk, siden jeg samler inn elevtekster som behandles videre som materiale, og siden jeg dokumenterer resultatene i et skriftlig arbeid (*ibid.*). Det er intensjonelt, med utgangspunkt i en planlagt aktivitet, og det er en undersøkelse ("inquiry") der spørsmål som dreier seg om læring og tekstskeping i skolen, vil bli undersøkt.

Eli Moksnes Furu presenterer tre ulike posisjoner læreren kan ha når hun forsker på egen praksis (*ibid.*: 130). Læreren kan gjennomføre et forskningsarbeid i samarbeid med en akademiker som står for den skriftlige rapporteringa av funnene. Dette er vanlig praksis i tradisjonell aksjonsforskning³, og denne praksisen gir læreren liten grad av kontroll over kunnskapsproduksjonen. Dersom læreren gjennomfører et arbeid og selv rapporterer fra dette, mens kriteriene for utforminga av rapportene utformes av andre, har hun noe større kontroll. I

³ Begrepet "lærerforskning" er nært knytta til ulike typer for aksjonsforskning, en strategi for samfunnsforskning der forskeren ikke bare nøyer seg med å studere situasjonen, men også er med på å endre den (Furu 2007: 13). Jeg vil ikke gå grundig inn på forholdet mellom aksjonsforskning og lærerforskning her, men interesserte kan lese mer om dette i Furu 2007: 121-134.

det siste tilfellet, der læreren både rapporterer og bestemmer kriteriene for kvalitetsvurderinga, har læreren naturligvis stor kontroll over kunnskapsproduksjonen. Det siste kjennetegner lærerforskinga, og det kjennetegner også det jeg gjør i denne oppgaven. Jeg gjennomfører undervisningsoppleggene, jeg setter kriteriene for hvordan elevenes tekster skal analyseres, jeg gjennomfører analysene, og jeg rapporterer det jeg finner gjennom denne masteroppgaven.

Viktige problemstillinger i forhold til denne typen forskning er hvordan lærerens deltakelse påvirker resultatene av undersøkelsen, og i hvilken grad en i det hele tatt kan forstå en hendelse der en selv er deltaker (ibid.: 129). Det er viktig for meg å ha et reflektert forhold til dette, slik at jeg så langt som mulig unngår å dreie konklusjonene i undersøkelsen i ei bestemt retning. Siden jeg ikke har en hypotese som sier noe om hva jeg forventer å finne, har jeg heller ikke noen interesse av å ende opp med en bestemt konklusjon. Det er likevel heldig for meg å kunne gjøre konkrete og klare funn, både når det gjelder hva som kjennetegner elevenes språklige bilder og om, og i tilfelle hvordan, de to undervisningsoppleggene farger elevenes tekster. Å overforenkle det jeg finner, er derfor kanskje den største faren i denne oppgaven.

Som modellen ovenfor antyder, kan jeg påvirke elevenes tekster på mange måter. På samme måte kan jeg også påvirke resultatene av denne undersøkelsen. Dette kan blant annet skje gjennom oppgavene jeg gir elevene. Dette er selvfølgelig noe av poenget med å ha to ulike undervisningsopplegg. Jeg ønsker jo nettopp å se om jeg kan finne tilløp til sammenhenger mellom de ulike undervisningsoppleggene og tekstene elevene skriver. Samtidig er det, slik jeg ser det, viktig at ikke undervisningsoppleggene fungerer som prototyper, slik at det blir for enkelt å lage polariserte framstillinger av resultatene. Jeg henter derfor oppgaver, eller inspirasjon til disse, fra didaktisk litteratur. På den måten sikrer jeg at oppgavetypen har vært prøvd tidligere, og at de ikke er skreddersydde for denne oppgaven. Jeg må likevel kunne stå inne for alle oppgavene jeg ber elevene om å gjennomføre.

Den neste muligheten til å påvirke elevenes tekster og gjennom dem resultatene i denne undersøkelsen er gjennom rollen som mottaker av tekstene. Elevene vet at de skriver dikt som skal analyseres i en oppgave. Denne faktoren kan jeg selvfølgelig ikke unngå, fordi det å forske på elever krever at elevene er informert om formålet. Jeg forsøker likevel å skape en så naturlig klasseromssituasjon som vanlig ved å la undervisninga inngå i elevenes ordinære norskundervisning, og ved at den foregår i elevenes klasserom.

En annen mulighet jeg har til å påvirke er gjennom arbeidet med tekstanalysene. Her vil utvalget av tekster være et sentralt spørsmål. I denne oppgaven velger jeg bevisst å analysere tekster som jeg selv synes er gode. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å fokusere positivt på kompetansen elevene har, men også fordi jeg ønsker å ta vare på tilliten elevene har vist meg med å la meg analysere tekstene deres. Å analysere tekster jeg selv ikke liker, vil ikke være forenelig med dette. Dette valget er relativt uproblematisk i forhold til den siste delen av problemstillinga mi, som går ut på å beskrive de språklige bildene elevene skaper. Her er det naturlig å fokusere på de tekstene som har høyest litterær kvalitet. Mer problematisk er det i forhold til den første delen av problemstillinga, der jeg vil si noe om hvordan de ulike undervisningsoppleggene påvirker elevenes tekster. Her kan jeg, gjennom å fokusere på de mest vellykka tekstene, undergrave svakheter ved undervisningsoppleggene. Jeg får også et problem dersom jeg ønsker å si noe om hvordan oppleggene kan påvirke tekstene negativt, fordi jeg i liten grad kan underbygge dette ved å vise til elevtekster. Jeg reduserer dette problemet ved å vise et bredere utvalg av elevtekster mot slutten av hvert analysekapittel, og dermed synliggjøre flere aspekter ved materialet mitt. Jeg motvirker også delvis dette ved å fokusere på det som fungerer, ikke det som *ikke* fungerer, når jeg gjør rede for utfallene av undervisningsoppleggene. Det er likevel liten tvil om at den største metodiske svakheten ved denne oppgaven ligger i utvalget, der jeg til en viss grad lar hensynet til informantene mine gå på bekostning av troverdigheten i funnene. Siden jeg er klar over denne svakheten, vil jeg unngå å trekke for bastante konklusjoner når det gjelder ulikheter mellom undervisningsoppleggene. I konklusjonen min vil jeg likevel forsøke å peke på noen tendenser. Her vil jeg sette disse opp mot annen relevant forskning og se om jeg kan finne støtte for påstandene mine i didaktisk litteratur.

En siste mulighet jeg har for å farge resultatene i undersøkelsen min, er gjennom den påvirkninga jeg har på leserne når jeg presenterer materialet mitt. Siden jeg har kunnskap om hva som er det metodiske, og ofte også det tematiske, utgangspunktet for tekstsapinga, vil det bli viktig at jeg gjør rede for min egen forforståelse. Derfor innleder jeg hver tekstanalyse med å greie ut om prosessen med tekstarbeidet. I tillegg er det viktig å finne den riktige balansen mellom engasjert formidling og et saklig og nyansert språk. To veiledere, begge med kompetanse nettopp innenfor litteratur og språk, fungerer som gode rådgivere på dette området.

2.2 Personvern

Utvalget av klassene som deltar i undersøkelsen, er gjort først etter henvendelse til skolen, deretter etter personlig henvendelse til de aktuelle norsklærerne. Jeg spurte også elevene i de enkelte klassene om de var interesserte i å delta. De klassene som er med, er dermed ikke trukket, men utvelgelsen er heller ikke styrt av noen spesielle kriterier og kan derfor sies å være nokså tilfeldig. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (se vedlegg 2), og rutinene for personvern gjennomføres i tråd med deres kriterier.⁴ Alle elevene mottar informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1) ved oppstart av prosjektet, og dette blir gjennomgått i hver enkelt klasse. Elevene skriver tekstene sine på ark som er påført samme informantnummer som samtykkeskjemaet. Etter at undervisningsoppleggene er avslutta, velger elevene om de vil levere tekstene til meg eller ikke. Dersom de leverer inn tekstene, må de også skrive under på samtykkeskjemaet. På skjemaet kan elevene velge om jeg får lov til å sitere tekstene deres i oppgaven eller ikke. Alle elever som blir sitert, får mulighet til å uttale seg om det jeg har skrevet før oppgaven leveres inn, og de kan når som helst trekke seg fra studien. Skolen, klassene og elevene er anonymisert i oppgaven.

2.3 Tekstanalyse

Analysedelen i denne oppgaven består av fire kapitler. Hvert kapittel tar for seg dikt fra samme øvelse i undervisningsoppleggene, og en eller to av disse tekstene blir analysert grundig. Først gjør jeg rede for prosessen de har blitt til i, og denne delen har i hovedsak et didaktisk perspektiv. Deretter kommer den litterære analysen av diktet eller diktene. Til slutt trekker jeg inn flere tekster fra samme oppgave og ser kort på disse både i et didaktisk og et litteraturvitenskapelig lys. De diktene jeg analyserer er, som jeg gjorde rede for i kapittel 2.1, tekster jeg selv mener er gode. I noen tilfeller der tekstene inneholder åpenbare skrivefeil, har jeg retta opp disse i gjengivelsene mine. Dette har jeg gjort for å unngå forstyrrende elementer som kan ta oppmerksomheten bort fra det egentlige fokuset i analysene (jf. Kaldestad og Knutsen 2006: 48). Jeg har selvfølgelig unngått dette i tilfeller der jeg mener at uregelmessig ortografi eller syntaks spiller en funksjon i tekstene, uavhengig av om jeg mener dette har vært skriverens intensjon eller ikke. Jeg har også beholdt alle dialektale innslag i tekstene. I analysene forsøker jeg å ta utgangspunkt i det særegne i hver enkelt tekst, men jeg fokuserer

⁴ Se http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/tema.html

likevel spesielt på de områdene jeg drøfter i teorikapitlene. Litteraturteoretisk er jeg først og fremst opptatt av de språklige bildene, men også av hvilke stemmer vi hører i teksten.

Didaktisk ser jeg på spørsmål knytta til ekspressivitet og hvordan tekstene kommuniserer med leserne (se kapittel 5.6). I tilknytning til disse spørsmålene forsøker jeg, som jeg gjorde rede for i innledinga, å se om det kan være tendenser til sammenhenger mellom tekstene og undervisningsopplegget de springer ut av.

Tekstanalysene forutsetter ikke et autonomt tekstbegrep. Som jeg gjør rede for i kapittel 3.4, mener jeg at et slikt tekstbegrep vil være begrensende i skolesammenheng, og jeg analyserer derfor ikke elevenes tekster i et slikt perspektiv. Jeg viser til fenomener utenfor tekstuniverset som jeg mener har betydning for forståelsen av tekstene, og jeg peker på intertekstuelle referanser i elevenes tekster. Som jeg var inne på ovenfor, er tanken om at leseren selv er med på å forme teksten sentral i tekstanalysene mine. Jeg vil derfor kort gjøre rede for en slik leserteori, Wolfgang Iser's fenomenologiske tilnærming til leseprosessen (Iser 1993), og knytte dette til analysearbeidet i oppgaven.

Alle tekster har, slik Wolfgang Iser ser det, en iboende dynamikk som først realiseres når leseren relaterer de ulike elementene i teksten til hverandre. Det litterære verket får derfor først liv når teksten møter leseren (ibid.: 320). Iser ser det å lese som en aktiv og kreativ prosess der aktiviteten består i å legge til det som teksten ikke sier noe om. Det er uskrevne implikasjoner, eller luker, i teksten, og disse vil hver enkelt leser måtte fylle på sin egen måte. Slik blir lesinga også en dynamisk prosess:

”(...) [D]en skrivna texten sätter vissa gränser för dess oskrivna implikationer för att hindra dessa från att bli alltför vaga och diffusa, men på samma gång placerar dessa implikationer, som är utarbetade i läsarens fantasi, den givna situationen mot en bakgrund som berikar den med långt större betydelse än den till synes skulle ha ägt i sig själv.” (Ibid.: 321)

Teksten setter altså visse rammer for hvordan leseren kan fylle lukene. På den andre siden vil erfaringsbakgrunnen til leseren også begrense hva hun kan lese inn i teksten. Likevel vil teksten kunne aktivere noe uoppdaget i oss, tanker eller følelser vi ikke er bevisste (ibid.: 341). Denne kreative prosessen vil derfor kunne berike oss som mennesker, på samme måte som den beriker teksten. Den potensielle teksten vil likevel alltid være rikere enn hver enkelt individuell lesing fordi den individuelle lesinga utelukker *andre* lesinger av den samme teksten (ibid.: 326).

Når jeg analyserer elevenes tekster i denne oppgaven vil jeg ha denne måten å tenke på i bakhodet. Det er da, slik jeg ser det, viktig å klargjøre min egen forforståelse av tekstene jeg leser. Som jeg var inne på ovenfor, er det først og fremst viktig å synliggjøre det jeg vet om bruk av virkemidler og tematikk i oppgavene elevene har fått. Denne måten å tenke på forutsetter også en grundig nærlesing av teksten der jeg ser delene i forhold til hverandre og i forhold til helheten. Det er viktig å være åpen for at den enkelte analysen bare er ei av potensielt mange tekstlesinger, og gjøre rede for alternative lese måter. Samtidig må jeg forankre min egen analyse i den skrevne teksten, slik at jeg ikke overser de rammene teksten setter for lesinga. På den måten er det mulig å argumentere for at de lesingene som forholder seg tett til tekstmaterialet, er bedre enn de som ikke har den samme forankringen.

Iser beskriver to motstridende krefter i lesinga: "[t]extens polysemantiska natur och läsarens illusionsmakeri" (ibid.: 331). Leserens illusjonsmakeri er trangen leseren har til å skape en helhet i det hun leser. Enkelte tekster tilbyr oss ingen ting annet enn ei harmonisk og enhetlig framstilling av verden og vil bevisst utelukke alt som forstyrrer illusjonsmakeriet til leseren. Disse tekstene er ifølge Iser ikke litterære tekster. Andre tekster åpner for flere lese måter og dermed også for medskapning. Disse kaller Iser polysemantiske tekster. En litterær tekst balanserer de polysemantiske kreftene og illusjonsmakeriet slik at teksten gir mening for hver enkelt leser gjennom aktiv lesing (ibid.). Dette stemmer godt med mitt syn på hva som er gode tekster i denne sammenhengen. Gode tekster vil for meg være de som er åpne for flere lese måter og som utfordrer de vante forestillingene våre. Det er også tekster som utnytter det potensialet som ligger i det poetiske språket, i denne sammenhengen særlig de poetiske bildene, eller som leker med og utfordrer dette språket.

DEL II: TEORI

3. Hva er lyrikk?

På begynnelsen av 1900-tallet skjedde et paradigmeskifte i litteraturteorien (Aadland 1998a: 36). Litteraturteorien vendte seg bort fra forfatterens biografi og samtid og satte fokuset på litteraturen i seg selv. Med dette fikk litteraturstudiene et klart definert empirisk objekt, nemlig det litterære verket. Denne vitenskapeliggjøringa av litteraturstudiet skjedde nokså parallelt i den russiske formalismen og i den angloamerikanske nykritikken, og disse retningene dannet utgangspunktet for den moderne litteraturvitenskapen (ibid.: 37). Disse retningene er knytta til et romantisk kunstsyn gjennom tanken om det autonome verket. I romantikken stod tanken om verket som en organisme sterkt. Denne tanken videreføres i de nye retningene gjennom et fokus på den interne strukturen i teksten. Tekstens mening og kvalitet finnes internt i verket og kommer til syne gjennom strukturen og formen, ikke i forhold til verden utenfor (ibid.: 37-38).

Atle Kittang og Asbjørn Aarseths *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse* kom ut for første gang i 1968. Kittang og Aarseths inspirasjonskilder var i stor grad den amerikanske nykritikken, og tanken om den autonome teksten er sentral hos forfatterne. *Lyriske strukturer* har blitt stående som en klassiker innenfor norsk litteraturvitenskap, og den vil være utgangspunktet mitt i et forsøk på å definere lyrikk. Etter at jeg har redegjort for Kittang og Aarseths syn, vil jeg se på kritikken en slik formalistisk og nykritisk tilnæringsmåte har møtt siden *Lyriske strukturer* kom ut for første gang. Jeg vil gjøre dette gjennom å problematisere to aspekter ved definisjonen: det lyriske jeget og det autonome tekstbegrepet. I denne sammenhengen vil jeg argumentere for at en lyrikkdefinisjon som ikke forutsetter en autonom tekst, vil være hensiktsmessig i skolen. Til slutt vil jeg vise hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for å snakke om lyrikk i skolen med utgangspunkt i Janns og Refsums *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*.

3.1 Lyriske strukturer: Kittang og Aarseth

Kittang og Aarseths definisjon på lyrikk tar utgangspunkt i den klassiske inndelinga av litteraturen i tre hovedsjangre: epikk, dramatik og lyrikk (Kittang og Aarseth 2001: 26). De

slår fast at en sjangermessig inndeling av litteraturen aldri kan være noe mål i seg selv, men et middel for å kunne stille teksten de rette spørsmålene, som et utgangspunkt for tekstanalyse.

Kittang og Aarseths definisjon innledes slik: ”Et lyrisk dikt er en autonom og oftest relativt kort dikterisk tekst, som av og til kjennetegnes ved visse formelle trekk av typologisk og metrisk art (fast metrisk mønster, rim, strofisk oppbygning osv.)” (ibid.: 30). Forfatterne kommenterer den autonome teksten i det innledende kapitlet i boka der de gjør noen teoretiske betraktninger om diktninga som kunst. Det dikteriske språket er ifølge forfatterne fiktivt i den forstand at det skaper sin egen, autonome virkelighet. Ordene i dikterspråket peker ikke utover mot verden, men innover mot verket selv (ibid.: 16). Selv om en rekke fiktive tekster viser til faktiske steder eller historiske begivenheter, skal vi som lesere kunne forholde oss til tekstene uten å kjenne til de ytre begivenhetene. Vi skal kunne lese teksten som ”et avsluttet hele, som en autonom *struktur*” (ibid.: 20). Strukturen i teksten er den indre organiseringa av språket, et nettverk av relasjoner mellom ulike tekstelementer, men også det som gjør teksten til en sluttet helhet (ibid.: 21). Når vi skal avgrense lyrikken fra andre sjangre, må vi kunne gjenkjenne den lyriske strukturen. Når vi skal analysere diktet, må vi bruke kunnskapen om strukturen for å se sammenhengen mellom hver enkelt del og helheten. På den måten når vi en forståelse av innhold og tematikk i den konkrete teksten (ibid.: 24).

Innledningsvis slår altså Kittang og Aarseth fast at både episke tekster, dramaet og lyrikken er autonome tekster, men med ulike strukturer. Deretter trekker forfatterne et skarpt skille mellom de to første teksttypene og lyrikken: ”Tekstens enhetlige karakter er ikke basert på fortelling eller handling som i romanen og dramaet, men realiseres snarere ved en gjennomført stemning eller tone” (Ibid.: 30). I epikken og dramatikken er den fiktive verdenen, slik forfatterne ser det, støpt i samme form som vår egen virkelighet. Selv om teksten er autonom, vil vi ikke ha vanskelig for å orientere oss fordi handlingene og dialogene i vår egen verden fungerer som referanseramme. I det lyriske diktet blir denne analogien mer problematisk. Der er det sjelden et narrativt forløp eller andre holdepunkter vi kan orientere oss ut fra. I stedet formidler det lyriske diktet ei stemning gjennom språk som er annerledes enn det vi kjenner fra det virkelige livet. Ordene danner uvante bilder som vi, ifølge forfatterne, ikke kan godta uten videre, fordi de ikke peker mot virkeligheten, men bare eksisterer i diktet. (Ibid.: 31-32.)

Dette lyriske språket er sentralt i den siste delen av definisjonen:

”Det viktigste er likevel den egne språklige kvalitet som et lyrisk dikt eier, og som gjenspeiler en bestemt dikterisk holdning. Denne holdningen manifesterer seg på to plan: i dikterens forhold til den verden som uttrykkes gjennom språket, og i hans forhold til selve språket som kunstnerisk materiale.” (Ibid.: 30)

Mens det i dramatikken og i epikken tradisjonelt er avstand mellom den som forteller og det som blir uttrykt, og fortelleren oftest ikke er til stede i teksten, vil en i lyrikken møte et talende subjekt med en nærhet til det som blir uttrykt (ibid.: 33). Dette lyriske jeget trenger ikke være uttalt i første person entall, det kan være et du, et vi, eller bare en fornemmelse av en dikterisk bevissthet. Jeget kan ha et harmonisk forhold til verden, eller det kan oppleve en kløft mellom verden og seg selv, men det er aldri likegyldig til den. Det lyriske jeget står inne for den holdninga diktet dypest sett uttrykker. I et lyrisk dikt vil det, i tillegg til nærheten mellom det lyriske jeget og den grunnleggende holdninga i teksten, også være en nærhet mellom teksten og leseren. Leseren ser ikke *på*, men *med*, det lyriske jeget (ibid.: 35). Dette skjer ifølge forfatterne fordi språket i diktet har en suggererende effekt på leseren. Gjentakelsen av vers, ord, motiv, rytme eller klang bidrar til en slik suggererende effekt og til en tett identifikasjon mellom leseren, diktet og det lyriske jeget (ibid. 36-37).

Som den siste delen av Kittang og Aarseths definisjon viser, gjenspeiler den dikteriske holdninga seg ikke bare i dikterens forhold til den fiktive verdenen, men også i dikterens forhold til språket. Kittang og Aarseth slår fast at det ikke finnes ord som er dikteriske i seg selv, men at det finnes ”en spesifikk poetisk *bruk* av språket” (ibid.: 39). Mens vi i dagligspråket er opptatt av å formidle tankene våre i en form andre umiddelbart vil forstå, er lyrikeren opptatt av ordene som elementer som kan formes til en helhetlig estetisk struktur (ibid.: 40). Diktet består gjerne av språklige bilder og sanseintrykk som gir mening i seg selv, i stedet for å vise til en abstrakt tanke eller idé. På denne måten blir de stivnede semantiske betydningsmønstrene i språket utfordra, og nye måter å se tingene på oppstår. Denne meningsutvidelsen er ifølge Kittang og Aarseth det mest vesentlige trekket ved poetisk billedspråk (ibid.: 43). I tillegg til at lyrikeren jobber med det konkrete og sansbare gjennom bildebruken, jobber hun også med de stofflige egenskapene i diktet, som klang og rytme. Dette er elementer som, sammen med de semantiske elementene, er med på å lade språket med mening, og de er derfor viktige når vi vil forstå et dikt (ibid.).

3.2 Den autonome teksten etter nykritikken

Den autonome tekstforståelsen som teksten oppfattes som fast, stabil og entydig, har i de siste tiårene måttet tåle kritikk fra mange hold. Reaksjonene har blant annet kommet i form av teorier som benekter at språket vi omgir oss med, refererer til ei fast mening (Nilsen 1994: 33). Dette er sentrale tanker hos de teoretikerne vi forbinder med poststrukturalisme og dekonstruksjon. Jacques Derrida viderefører Saussures skille mellom tegnet og virkeligheten det betegner, et skille som hos Derrida får omfattende konsekvenser. Derrida ser nemlig tegnet som løsrevet fra *all* stabil mening, og språket som en rekke tegn som bare kan forklares ved andre tegn. Fortolkning blir da en endeløs rekke med betydninger som unndrar seg ei endelig mening (ibid.: 47). Kritikken mot det autonome tekstbegrepet har også vært retta mot de markante grensene det setter rundt teksten, der verken forfatteren, leseren, samfunnet eller andre tekster har betydning for fortolkninga. Her har blant annet marxistisk, psykoanalytisk og feministisk litteraturkritikk og ulike former for leserteorier stått for alternative forståelser av tekstbegrepet (ibid.: 33).

Det er ikke bare litteraturvitenskapen som har endra seg de siste tiårene, det har selvfølgelig også litteraturen. Dette har fått konsekvenser for forståelsen av det lyriske jeget, som var så sentral hos Kittang og Aarseth. Vi husker at Kittang og Aarseth så det lyriske jeget som et talende subjekt med nærhet til det diktet uttrykker. Om det er en distanse mellom jeget og grunnholdninga diktet uttrykker, har vi ifølge forfatterne ikke med et lyrisk dikt å gjøre, men et satirisk eller episk dikt (Kittang og Aarseth 2001: 34-35). I nyere litteraturforskning har det blitt hevda at denne lyrikkforståelsen passer best på den såkalte sentrallyrikken, som Peter Stein Larsen definerer som: "(...)monologiske tekster, i hvilke det lyriske subjekts stemme forlenes med en høy grad af autoritet og autenticitet, og i hvilke dette subjekt figurerer som det entydige centrum i et poetisk univers, hvor alle betydningselementer er samstemt" (Larsen 2008: 211). Kittang og Aarseths måte å forstå lyrikk på vil, om vi skal følge Larsen, kunne passe på det meste av den kanoniserte lyriske diktninga siden romantikken. Den vil derimot ikke passe på store deler av den nyeste lyrikken, som i større grad preges av en ironisk flerstemmighet i teksten, og hvor stil- og sjangerblandinger utfordrer det tradisjonelle lyrikkbegrepet (ibid.: 216).

Jeg vil nå se nærmere på enkelte av de utfordringene det lyriske jeget og det autonome tekstbegrepet har møtt i litteraturvitenskapen, og jeg vil forsøke å knytte dette til de utfordringene en står ovenfor når elever skal skrive dikt i skolen.

3.3 Problematisering av det lyriske jeget: Erling Aadland

1998 kom den fjerde utgaven av *Lyriske strukturer* ut, med et nyskrevet kapittel der forfatterne blant annet diskuterer om sjangerteorien fra 1968 trenger en revisjon. Her drøfter forfatterne, på samme måte som Larsen, om sentrallyrikken bør sees som et eget område som er tettere knytta til det lyriske jeget enn annen lyrikk. De åpner også til en viss grad opp for at lyriske tekster kan ha ironiske innslag. Forfatterne viser til Roman Jakobsons tanker om at det alltid vil være flere språkfunksjoner til stede samtidig i en tekst, og at det er den dominerende funksjonen som avgjør teksttypen. Lyriske dikt blir da en tekst der de lyriske virkemidlene dominerer, "(...) en tekst hvor subjekt og objekt har en tendens til å gli over i hverandre, ta farge av hverandre, men hvor en også kan støte på glimt av selvironi eller andre små unntak fra det dominerende holdningssammenfallet" (Kittang og Aarseth 2001: 291). Forfatterne understreker likevel at selv om sjangeren kan inneholde spor av andre dikteriske holdninger, vil de beholde "(...) adjektivet 'lyrisk' som en beskrivende term, nemlig for de egenskapene i diktet som bidrar til sammenfall mellom diktets grunnholdning, diktets jeg og leseren" (Ibid.).

I artikkelen "Jeg'et i diktet og det lyriske jeg" (Aadland 1998b) stiller Erling Aadland noen kritiske spørsmål til Kittang og Aarseths begrep om det lyriske jeget. Han slår fast at begrepet er nødvendig fordi det fyller tomrommet som oppstår i den moderne litteraturteorien, der forfatteren ikke lenger blir sett på som den som taler i lyrikken (ibid.: 111). Vi kan ikke se for oss et objekt uten et subjekt, eller det som omtales uten den som taler, og den talende stemmen må ha opphav i noe menneskelig. Det at lyrikken blir til gjennom menneskenes skaperkraft, at den er en imitasjon av den menneskelige stemmen, og at den blir lest som uttrykk for et menneskelig innhold, er ifølge Aadland "uomgjengelige sannheter" (ibid.: 112). Aadland mener likevel at begrepet, slik Kittang og Aarseth bruker det, er uklart.

I episke tekster skiller en mellom "det manifeste jeg'et, den som til enhver tid har ordet, og den latente, underliggende hovedfortelleren som fører ordet" (ibid.: 113). Den første er fortelleren, eller fortellerne, i teksten, den andre er skriveren eller ord-føreren. For Aadland tilsvarer dette latente underliggende jeget i de episke tekstene det lyriske jeget i diktet. Dette må, slik Aadland ser det, sees separat fra det jeget som kommer til orde i diktet, det manifeste jeget. "Det manifeste jeg er ofte – ikke alltid – en maske for det lyriske jeg.", sier Aadland (ibid.: 119). Han bruker Beatles-sangen "I am the Walrus" som et eksempel. Her er den besjulte hvalrossen det manifeste jeget (ibid.: 117). Det lyriske jeget, forstått som det latente, underliggende jeget, gjemmer seg bak antropomorfismen "I am the Walrus".

Antropomorfismen utstyret ikke-menneskelige ting og vesener med menneskelige egenskaper (ibid.: 33). Det lyriske jeget bruker den antropomorfiserte hvalrossen som maske for å si noe om noe annet – kanskje om rollespillet i det moderne (ibid.: 118). Det er med andre ord en distanse mellom det lyriske jeget og det manifeste jeget, men ikke en distanse mellom det lyriske jeget og diktet som helhet. Dersom en skiller det manifeste jeget og det lyriske jeget, vil en ifølge Aadland kunne opprettholde Kittang og Aarseths krav om nærhet mellom det lyriske jeget og diktet. Aadland kritiserer imidlertid Kittang og Aarseth for å *ikke* gjøre denne distinksjonen, men snakke om disse to som om det var det samme. Han hevder i tillegg at *Lyriske strukturer* i enkelte avsnitt ikke skiller klart mellom det lyriske jeget og selve dikteren (ibid.).

Aadland vil altså skille mellom et manifest og et underliggende jeg i teksten. Han vil også skille mellom dette underliggende jeget og dikteren, forstått som ”det spesifikt kunstneriske ved den diktekunstforfattere forfatter” (ibid.: 120). Aadland oppsummerer det sammensatte og komplekse jeget i diktet slik:

”Jeg’et i diktet er dermed tredelt: Øverst og ytterst har vi det manifeste jeg’et – hvalrossen. I midten av diktets mening har vi det lyriske jeg – som tilsvarer den implisitte forteller i narratologien, (...) den tilsynelatende ordfører og ordsammensetter (...). Men nederst og innerst har vi diktjag’et – som tilsvarer dikteren, ikke den faktiske forfatter og historiske person, men den som tar imot en vending fra språket, den som ved å ta imot denne vending kan språke i og med språket, og dermed dikte.” (ibid.: 121).

Når dikteren skriver, overgir hun seg til språket, hevder Aadland. I diktninga er det ikke bare vi som bruker språket, men også språket som bruker oss. Bare gjennom å overgi seg til språket kan dikteren dikte. Den posisjonen som dikteren har i det hun ”tar imot en vending fra språket”, kaller Aadland diktjeget. Når dikteren tar i mot denne vendingen, kan språket virke i henne, og bare da kan hun bruke språket som et redskap for å skape dikt. Dikteren og språket blir på denne måten begge skapende krefter.

Selv om diskusjonen om alle aspektene ved jeget i diktet først og fremst dreier seg om dikt av etablerte diktere, er den interessant også i forhold til tekstskaping i skolen. Hvem *tilhører* den stemmen vi mener å kunne høre i elevens dikt? Tilhører den eleven selv, slik tilhengerne av en ekspressiv skrivepedagogikk (se kapittel 5.2) ser ut til å ha som ideal? Tilhører den det manifeste jeget, dersom det finnes et slikt i elevens dikt, eller vil vi kunne finne et underliggende lyrisk jeg? Kan det være språket som snakker? Når jeg skal jobbe didaktisk vil det være nærliggende å tillegge eleven stor makt over sin egen tekst. Perspektivet er likevel

viktig å ha med seg inn i lesinga av elevtekstene, slik at en ikke overser verdien også av utilsikta, men vellykka tekstelementer. Det er også, slik jeg ser det, svært viktig å skille stemmen i diktet fra elevens egen stemme, for å unngå ei psykologiserende holdning både til teksten og til eleven. Elever kan selvfølgelig ha kontroll over formen på sin egen tekst uten at det betyr at de står inne for tekstens innhold. Et siste spørsmål vi må stille oss, er om *leserens* stemme eller stemmer fra andre ytringer kan blande seg inn og påvirke diktet. Dette skal vi gjøre i det neste kapitlet.

3.4 Stemmene i teksten: Mikhail Bakhtin

Den russiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin var en av grunnleggerne av den såkalte Bakhtin-skolen, som ble etablert som en kritikk av "formalismens formalisme" (Linneberg 1993: 14), og som vektla den sosiale funksjonen til språket. Bakhtin var opptatt av det gjensidige, dialogiske forholdet mellom taler og tilhører, eller leser og skriver. Han snakker om mottakeren som en aktiv karakter i kommunikasjonsprosessen. Lytteren tar standpunkt til det som blir sagt, gjør bruk av det i egne ytringer, eller handler på grunnlag av det han har hørt eller lest. "All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lyttaren vert talar (...)" (Bakhtin 2005: 11). I lyrikken vil forståelsen ifølge Bakhtin først være taus. Lyrikken er en sjanger som ikke venter noe umiddelbart svar. Men dette er bare en utsettelse i tid, før eller siden vil all forståelse gi et svar, enten gjennom tale eller handling (ibid.).

I etterordet til den norske utgaven av "Spørsmålet til talegenrane" drøfter oversetteren, Rasmus Slaattelid, hvordan vi skal forstå "svar" hos Bakhtin. Han viser til andre tekster, der Bakhtin presiserer at "svar" skal forstås vidt (Slaattelid 2005: 65). Et svar kan imøtegå, stadfeste, utfylle, støtte seg på eller på annen måte regne med den forutgående ytringa. Begrepet uttrykker altså aktiv handling, men det er heller snakk om å ta stilling til den foregående ytringa enn å direkte svare på den. Slaattelid foreslår derfor at begrepet "respons" kanskje bedre dekker det Bakhtin legger i "svar" (ibid.). Slik kan vi forstå at også det å lese lyrikk krever et svar. Dersom du leser aktivt, vil diktet påvirke deg, og indirekte vil dette også kunne påvirke hvordan du skriver, snakker eller handler på et seinere tidspunkt. På samme måte understreker Bakhtin at teksten du leser også vil være et svar på tidligere ytringer. Du er aldri den første som uttaler deg om et tema, du er aldri den første som bruker ordene du tar i munnen, eller fører dem ned på papiret. "Alle ytringar er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede.", sier Bakhtin (Bakhtin 2005: 11). Her ser vi en likhet mellom Bakhtins teori om

flerstemmighet og begrepet intertekstualitet. Intertekstualitet innebærer, slik Julia Kristeva bruker begrepet, at en forstår tekster som gjensidig avhengig av hverandre. På detaljplan kan én tekst ha direkte innflytelse på en annen, og på et overordna plan står det litterære verket i dialog med hele den litterære tradisjonen (Melberg 1993: 112).⁵

Det er, slik Bakhtin ser det, alltid en dialog mellom avsenderen og mottakeren av ei ytring. Likevel skiller ulike typer ytringer seg fra hverandre ved at de er dominert av ulike krefter i språket. En hver kultur består både av sentripetale krefter som danner et enhetsspråk, og sentrifugale krefter som danner flerspråklighet (Larsen 2008: 212). I det moderne samfunnet er disse kreftene synlige blant annet i litteraturen og reindyrka i poesi og litteratur:

”I poesien virker, hævder Bachtin, de centraliserende kræfter, og resultatet af dette er en autoritativ monologisk tale og en tilpasning til den officielle kulturs sproglige og ikke-sproglige normer, mens den moderne roman modsat er i overensstemmelse med de emancipatoriske centrifugale kræfter, der trækker i retning af mangfoldighed og individuelt farvet sprogbrug.” (Ibid.: 212-213)

Romanen er altså ifølge Bakhtin rikere enn poesien fordi den tillater at flere stemmer kommer til orde. Dette skjer direkte gjennom romanfigurene, som taler med ulike stemmer, men også indirekte, gjennom at språket er sosialt betinga. ”Ethvert ord lugter af kontekst og de kontekster, hvor det har levet sit socialt spændingsfyldte liv; alle ord og former er befolket med intentioner. I ordet findes der uundgåeligt kontekstuelle overtoner (...)”, sier Bakhtin (Bakhtin sitert hos ibid.: 213). Peter Stein Larsen argumenterer for at de sentrifugale og de sentripetale kreftene ikke bare er motsetninger som skiller de to sjangrene, men at Bakhtin også beskriver dem som krefter som er aktive i ei og samme ytring (ibid.: 214) Som vi så i kapittel 3.2, mener Larsen at en del nyere lyrikk preges av en ironisk flerstemmighet i teksten. Motsetninga mellom de sentrifugale og de sentripetale kreftene er her, slik Larsen ser det, til stede innenfor én og samme tekst (ibid.).

I motsetning til formalistenes og nykritikernes fokus på den autonome teksten er altså Bakhtin opptatt av en rekke relasjoner som omgir og preger teksten: dialogen mellom den som ytrer seg og selve teksten, mellom de ulike stemmene som klinger med i teksten, og mellom tekst og leser. I forbindelse med lyrikklesing i skolen vil disse perspektivene være interessante,

⁵ Selv om disse teoriene har likhetstrekk, er det grunn til å tvile på om Bakhtin ville stått inne for Kristevas begrep om intertekstualitet, blant annet fordi det forutsetter et kraftig utvida tekstbegrep. Dette kommenteres blant annet i Melberg 1993: 113.

fordi de åpner for elevens tolkning av teksten som et relevant aspekt ved lesinga, og fordi den vektlegger elevens svar, enten i form av muntlig respons eller i form av tekstskaiping, som en viktig del av kulturen. Bakhtin åpner for et syn på tekstskaiping der eleven ikke er isolert i skrivinga si, men skriver seg inn i en tekstkultur. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.4, om skriving i kontekst. Jeg ser vendinga bort fra den autonome teksten, mot leseren og det flerstemmige, som fruktbare perspektiver i skolesammenheng, og jeg ønsker meg derfor en lyrikkdefinisjon der det er rom for slike tanker.

3.5 Lyrikkens liv: Janss og Refsum

I 2003 kom den første norske innføringsboka i diktanalyse siden *Lyriske strukturer*, nemlig Christian Janss og Christian Refsums *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*. Tittelen, med betoninga av lyrikken som noe levende, kan kanskje leses som et oppgjør med den formalistiske tenkemåten som ligger til grunn for lyrikkforståelsen hos Kittang og Aarseth. Janss og Refsum hevder at en fast definisjon av lyrikken ikke er nødvendig for å kunne sette pris på og forsøke å forstå dikt, men at det kan være viktig å kjenne til konvensjonene i lyrikken for å forstå betydninga av de grepene poeten benytter seg av (Janss og Refsum 2003: 13). De tar utgangspunkt i fem slike konvensjoner, men understreker at ikke alle trenger å være innfridd for at det skal være snakk om lyrikk.

Den første konvensjonen kaller Janss og Refsum *musikalitet og visualitet*. Her tar de utgangspunkt i Northrop Fryes begreper om "babble" og "doodle" i lyrikken. "Babble" er de rytmiske og musikalske aspektene i et dikt, mens "doodle" er de visuelle aspektene, og blant dem de poetiske bildene (ibid.: 15). "Doodle" er knytta til gåten, til sammenhengen mellom et sanselig bilde og den mentale aktiviteten knytta til forståelsen av bildet. "Doodle", eller "visualitet" hos Janss og Refsum, innebærer altså et forhold mellom sansning og refleksjon (ibid.: 16). Den andre konvensjonen er det forfatterne kaller *nærhet mellom den talende og det omtalte*. Nærheten i utsigelsen er for Janss og Refsum kjennetegna ved at det lyriske jeget kan si "Jeg er her nå", altså en tilstedeværelse i det lyriske øyeblikket. Janss og Refsum forutsetter på den måten et lyrisk jeg, men de understreker at det ikke trenger å være noe sammenfall mellom nærhet i utsigelse og en ekspressiv subjektivitet (ibid.: 21). Dermed åpner de for at det lyriske jeget kan være noe annet enn et inderliggjort talerør for diktets egentlige mening, slik det er nærliggende å lese Kittang og Aarseths lyrikkdefinisjon (se kapittel 3.1).

Den tredje konvensjonen, *korthet*, begrunnes med Edgar Allan Poes tanker om at lyrikken skal framstille en enhetlig intens stemning, at den skal kunne oppleves uten avbrekk i konsentrasjonen. Dersom diktet blir for langt, vil leseren miste oversikten og oppleve teksten i bruddstykker (ibid.: 27). Janss og Refsum understreker imidlertid at korthet er en problematisk konvensjon, særlig i forbindelse med moderne diktsamlinger der grensene mellom enkeltdiktene er utydelige, og der samlinga ofte bør leses som en helhet. Et annet aspekt forfatterne diskuterer i forbindelse med korthet, er det narrative. De redegjør for forskjellen mellom lyriske og episke dikt og sier at et kjennetegn ved episke dikt er at de ”forteller en historie”, mens lyriske dikt vil ”fastholde et lyrisk *nå*” (ibid.), noe også Kittang og Aarseth legger vekt på i sin definisjon. Janss og Refsum sier imidlertid at tekster som blir kalt lyriske også kan ha fortellende trekk, så lenge den lyriske utsigelsesmåten dominerer i teksten. Dette ser jeg på som viktig for en god lyrikkdefinisjon til skolebruk. Dersom vi hevder at elevtekster med narrative trekk ikke kan være lyriske, vil vi ikke bare miste elever som har problemer med å forholde seg til et slikt skille, men også mange tekster som, bevisst eller ubevisst, utfordrer sjangergrensene.

Den fjerde konvensjonen, *betydningstetthet*, henger sammen med det Kittang og Aarseth kaller en spesifikk poetisk bruk av språket. Klang, rytme og språklige bilder, Fryes ”babble” og ”doodle”, virker sammen og gir språket et betydningsnivå som overskrider den bokstavelige meninga av ordene (ibid.: 29). Betydningstettheten forutsetter at teksten har mange tolkningsalternativer, og på den måten kan diktninga sees som en prosess som både bygger og bryter ned meningsdannelsen i én og samme bevegelse (ibid.: 30). *Selvrefleksivitet*, som er den siste av konvensjonene, henger sammen med en sentral tematikk i mange dikt: diktningas vilkår og muligheter (ibid.: 31). Det henger også sammen med at selve diktet, uavhengig av tematikk, kan sies å være en påstand om hva et dikt kan eller bør være. I forbindelse med dette diskuterer Janss og Refsum forholdet et dikt kan ha til andre dikt og kommer inn på begrepet intertekstualitet (ibid.: 32). De hevder også, i likhet med Aadland, at det i det lyriske språket kan skje noe som skriveren bare delvis har kontroll over (ibid.: 33).

Janss og Refsums konvensjoner er etter mitt syn nyttige i skolesammenheng. De peker på sentrale sider ved lyrikken uten å sette snevre rammer for hva som kan forstås som lyrikk, og uten å forutsette et autonomt tekstbegrep. Konvensjonene er også håndterlige størrelser som elevene med litt trening kan forholde seg til i arbeidet med lyriske tekster. Derfor er det disse kriteriene jeg vil legge til grunn for lesing av dikt i undervisningsoppleggene mine.

4. Språklige bilder

Både hos Janss og Refsum og hos Kittang og Aarseth er de språklige bildene sentrale i forståelsen av begrepet lyrikk. Janss og Refsum setter søkelys på det visuelle som noe av det som konstituerer lyrikken. Det visuelle omfatter ikke bare det grafiske oppsettet, men også de språklige bildene, det aspektet som Frye beskrev som forholdet mellom sansing og refleksjon. Hos Kittang og Aarseth er bildene en del av den språklige kvaliteten som er særegent for diktet. Gjennom språket blir det skapt metaforer og bilder som føder betydninger vi ikke kan godta uten videre, heter det hos Kittang og Aarseth. Bildene i diktet peker ikke mot virkeligheten, men mot noe som bare eksisterer i diktet selv (Kittang og Aarseth 2001: 32). De språklige bildene vil stå i fokus i denne oppgaven, både som et viktig tema i undervisningsoppleggene og som et virkemiddel jeg vil fokusere spesielt på i analysen av elevtekstene.

”Ethvert utsagn i en poetisk kontekst som formidler en eller flere sansekvaliteter, er et poetisk bilde”, sier Kittang og Aarseth (ibid.: 66). De sier videre at det er en tilbøyelighet til å dra et prinsipielt skille mellom beskrivende bilder og troper, som for eksempel metaforer og sammenlikninger. Dette skillet er ifølge Kittang og Aarseth problematisk. Det vil være vanskelig å bestemme om et såkalt beskrivende bilde *er* rent beskrivende, eller om de skaper ei ny mening, slik tropene – de overførte uttrykkene – gjør (ibid.). Siden jeg ønsker å fokusere på de aspektene hvor det er tydeligst at mening utvides, forskyves og skjules, vil det først og fremst være tropene jeg er opptatt av i denne oppgaven. Problematiseringa av dette skillet vil likevel være viktig å ha i minne i det praktiske analysearbeidet fordi det åpner for at andre bildedannelser enn tropene også kan påvirke meningsdannelsen i diktene. Det er også et viktig poeng at de mentale bildene som oppstår når vi leser, kan sees som ei forutsetning for at tropene kan fungere. På den måten er det sanselige aspektet også sentralt når vi snakker om tropene. Det siste kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.3, der jeg drøfter de språklige bildene både som språkspill og sanseintrykk.

I dette kapitlet vil jeg først se på hva som kjennetegner tre viktige troper, sammenlikning, metafor og metonymi, og eksemplifisere dette med utgangspunkt i det velbrukte språklige bildet ”Elgen – skogens konge”. Deretter vil jeg bruke et av de bildene som ble skapt i klasserommet under undervisningsoppleggene mine, ”Jeg – skogens konge”, til å belyse noen sentrale problemstillinger knytta til språklige bilder. Med utgangspunkt i dette vil jeg til slutt stille noen spørsmål som jeg tar med meg videre inn i analysen av elevtekstene.

4.1 Sammenlikning og metafor

I den klassiske retorikken er både sammenlikninga, metaforen og metonymien *tropes*, altså billedlige uttrykk på enkeltordnivå (Janss og Refsum 2001: 98). Trope betyr dreining, og betegner at et uttrykk overføres fra det betydningsområdet der det normalt hører hjemme til et annet (Møller 1995: 154). I metaforen og sammenlikninga er denne dreininga basert på likhet mellom de to adskilte betydningsområdene (ibid.: 159). I sammenlikninga holdes de to forestillingssfærene sammen med et markeringsord som viser at det ene har fellestrekk med det andre (ibid.). ”Elgen er *som* en konge i skogen”, eller ”Elgen *likner* en konge i skogen” vil være sammenlikninger. I metaforen finnes det ikke slike markeringsord. Forholdet mellom de to områdene er derfor mindre eksplisitt, slik som i ”Elgen – skogens konge”. Saksleddet trenger ikke være til stede, det kan være underforstått hva bildeleddet viser til, som når uttrykket ”skogens konge” står alene. Metaforen blir ofte sett på som en mer krevende form enn sammenlikninga fordi leseren selv må forstå likhetsprinsippet (ibid.: 160). Et annet forhold som gjør at sammenlikninga gjerne blir sett på som enklere, er at mens forholdet mellom saksledd og bildeledd sees som gjensidig i metaforen (se kapittel 4.4), vil mange hevde at sammenlikninga bare virker én vei. Markeringsordet viser tydelig at det er bildeleddet som betegner saksleddet, ikke motsatt. Andre hevder imidlertid at dette ikke alltid er tilfelle, og at forskjellen mellom de to tropene først og fremst er syntaktisk. Mens sammenlikninga følger en gjenkjennelig formel, opptrer metaforen i ulike varianter, som i substantiviske metaforer, adjektiviske metaforer, verbalmetaforer og genitivsmetaforer (ibid.: 160-161).

De to leddene i en metafor eller ei sammenlikning kan enten være konkrete eller abstrakte. Dette gir oss fire kombinasjonsmuligheter. Begge leddene kan være konkrete størrelser, slik tilfellet er i ”Elgen – skogens konge”. Saksleddet kan være en abstrakt størrelse, mens bildeleddet er konkret, slik tilfellet ville vært om frykten hadde vært skogens konge. Det motsatte er også mulig, vi kan for eksempel tenke oss elgen som ”skogens ånd”. Den fjerde muligheten, der begge leddene er abstrakte, er ifølge Kittang og Aarseth bare teoretisk interessant, for da vil vi ikke lenger ha med et bilde å gjøre (Kittang og Aarseth 2001: 75).

Bildeleddet i metaforen kan enten være et levende eller et ikke-levende objekt, og dette får selvfølgelig betydning for hvordan vi opplever saksleddet. ”Et levende billedled kan animere og evt menneskeliggøre en død ting, mens et ikke-levende kan tingsliggøre.”, fastslår Møller (Møller 1995: 161). Når saksleddet er konkret, kalles det å menneskeliggjøre tingen eller

naturfenomenet for besjeling, mens når saksleddet er abstrakt, snakker vi om personifikasjon. Termen prosopopeia (av gr. *prosopon*, ”ansikt” og *poein*, ”lage, skape”) har blitt brukt som et samlebegrep for disse tropene, men begrepet må, som vi ser av etymologien, forstås mer spesifikt. ”*Prosopopeia* er å gi noe dødt, fraværende og ikke-menneskelig ansikt, stemme eller maske.” (Aadland 1998b: 33.) I forrige kapittel så vi at antropomorfismen var sentral for Aadland for å forklare den snakkende hvalrossen (”I am the walrus”) som en maske for det lyriske jeget. Aadland er opptatt av forholdet mellom antropomorfisme og prosopopeia (ibid.: 33), men den diskusjonen vil jeg ikke gå inn på her. Jeg vil nøye meg med å si at begge er språklige bilder der noe ikke-menneskelig får menneskelige egenskaper, og at stemmen er et sentralt menneskelig trekk i prosopopeia. For mange teoretikere, som Paul de Man, er prosopopeia viktig for å kunne diskutere forholdet mellom subjekt og objekt i lyrikken (ibid.: 41). Det er også apostrofen, en henvendelse bort fra tilhøreren til en fraværende person, idé eller ting, som om den er til stede og i stand til å forstå (ibid.: 33). Alle disse tropene har det å gi liv som et grunnleggende fellestrekk, og med utgangspunkt i disse kan lyrikken sees som noe som gir liv til det livløse.

4.2 Metafor og metonymi

Roman Jakobson definerte i 1960 den poetiske språkfunksjonen som språk som var innstilt på meldinga i seg selv, ikke på avsenderen, mottakeren eller saksforholdet (Jakobson 1993: 17). Dette kommer konkret til syne i tekster ved at det ikke er *kombinasjonen* av ord, hvordan vi setter ordene sammen til grammatisk riktige og tydelige enheter, men *seleksjonen* av ord som er viktig (ibid.: 19). Poetisk språk domineres ikke av ord som så effektivt som mulig formidler en klar beskjed til leseren, men av ord som skaper likheter og motsetninger internt i teksten. Dette kjenner vi igjen som metaforens funksjon, og det metaforiske blir for Jakobson et kjennetegn på lyrikken. Prosaen kjennetegnes på den andre siden av at kombinasjonen av ord blir det sentrale. Her er *nærhet*, ikke *likhet*, det bærende prinsippet for tekst-sammenbindinga. Den viktigste tropen som bygger på nærhet, er metonymien.

Øyvind Andersen kategoriserer de ulike tropene etter hvor stor avstand det er mellom det egentlige uttrykket og uttrykket som settes i stedet (Andersen 1995: 70f). Troper der betydninga er nesten sammenfallende, som synonymer, perifraser og eufemismer, kaller han troper basert på *omskrivning*. Om avstanden er større, men forbindelsen er sikra ved assosiasjon, generalisering eller utdyping, er tropene basert på *medforståelse*. Metonymien er

et særtilfelle innenfor de tropene som baserer seg på medforståelse, siden det ikke er en delvis overlapping, men nærhet som garanterer forbindelsen (ibid.). Den siste forbindelsen er *overføring*, og her er metaforen den dominerende tropen. Det er stor avstand mellom saken som omtales og det overførte ordet, men det finnes en form for likhet som slår bro mellom de to, som gjør at trekk fra den ene kan utfylle og tydeliggjøre bildet av den andre (ibid.: 71-72).

Metonymien er altså en trope som krever at nærheten mellom de to områdene er medforstått. Metonymien kan ta utgangspunkt i ulike former for nærhet. Lis Møller definerer metonymien slik:

”Som jeg bruker begrebet, vedrører metonymien *nærhed i tid, forbindelsen mellem årsag og virkning og nærhed i rum*, herunder forholdet mellom *helhed og del* – dog således at metonymien typisk substituerer *virkning for årsag* eller reduserer helheden til en af sine bestanddele (*del av helhed*).”
(Møller 1995: 174)

Et eksempel på å substituere virkning for årsak kunne i tilfellet med elgen være å framstille elgen ved hjelp av sporene den lager i snøen. Om vi i stedet for ”elgen” sa ”geviret”, ville dette være et eksempel på å redusere helheten til en av bestanddelene. Denne tropen blir i klassisk retorikk kalt *pars pro toto*, og den er ifølge Andersen en *synekdoke*, ikke metonymi (Andersen 1995: 71). Jeg vil likevel holde meg til Møllers definisjon og behandle også disse som metonymier.

Selv om Jakobson knytter metonymien til prosaen, er den sentral også innenfor lyrikken. Metonymien sees gjerne som en trope som kan gi diktet et retorisk og stivt preg (Kittang og Aarseth 2001: 95). Likevel kan metonymien like ofte gi teksten en egen impresjonistisk virkning, der en hendelse er skildra med noen fragmentariske, men intense sanseintrykk (ibid.: 96). Dette er et viktig poeng hos Møller, som mener at forskjellen mellom den metaforiske og metonymiske teksten ikke bare er et spørsmål om stil, men om to forskjellige måter å forstå og framstille verden på (Møller 1995: 170). Mens metaforen vil vise hvordan det som tilsynelatende er ulikt egentlig henger sammen (ibid.: 171), er metonymien egna til å framvise noe ugjennomskuelig, flyktig og kaotisk (ibid.: 174). De ulike tropene er dermed ikke nøytrale. De har ulike intensjoner og kan brukes til å uttrykke ulike verdensanskuelser.

4.3 Språkspill eller sanseintrykk?

Det språklige bildet ”Jeg – skogens konge” ble til da elevene jeg underviste skulle skrive om faste uttrykk og gi disse et nytt meningsinnhold. Det opprinnelige uttrykket ”Elgen – skogens konge” er, slik vi har sett, en metafor i seg selv. I metaforen skjer det, slik jeg gjorde rede for ovenfor, en dreining av normalspråket basert på en likhet mellom de to adskilte betydningsområdene. Metaforen hviler på denne likheten, men den blir samtidig utfordra av ulikheten mellom områdene. Metaforen ”Elgen – skogens konge” sammenlikner elgen med en konge, og underforstått skogen med kongeriket. Ordet ”konge” betyr her noe annet enn den bokstavelige betydninga, ”kronet mannlig statsoverhode”, men det er likevel et spill med denne betydninga. I balansen mellom likhet og ulikhet mellom elgen og betydninga av ordet ”konge”, gir metaforen mening.

Når eleven så sier ”Jeg – skogens konge”, er dette et spill med ”Elgen – skogens konge”. Den velkjente metaforen har blitt et fast uttrykk i språket vårt, det enkelte vil kalle en død metafor (Møller 1995: 164), og elevens variant utfordrer denne. Det er et spill med likhet og ulikhet mellom ”jeg” og metaforens andre ledd, ”skogens konge”, slik at uttrykket kan sees som en ny metafor. Samtidig skjer det også et spill med hele det opprinnelige uttrykket når jeget setter seg selv i elgens sted. Det nye bildet blir da et ordspill, kanskje av den typen Geoffery Hartman kaller *tmesis*: et ord satt inn i et sammensatt ord eller i en frase (Karlsen 2007: 40). Når et ord settes inn i en allerede kjent frase, oppstår det Hartman kaller en ”crowded situation”. “You can define a pun as two meanings competing for the same phonemic space or as one sound bringing forth semantic twins, but, however you look at it, it’s a crowded situation” (Hartman 1970: 347). I ordspillet virker flere meninger samtidig og på samme sted i teksten. Elgen og jeget kjemper om den samme tekstflaten. Hartman er opptatt av hvordan dette skaper mening, men samtidig også en meningsløshet i teksten: ”Poetry either says too much – approaches the inexpressible – or too little – approaches the inexpressive.” (ibid.). Når jeget setter seg selv i elgens sted, vil det semantiske spillet kunne utvide meninga i uttrykket, men det vil også kunne bli til en lek med språket der meninga ikke lar seg fange. Et annet poeng i dette ordspillet er at jeget uttaler *om seg selv* at det er skogens konge, i motsetning til den originale metaforen, der elgen blir omtalt i tredjeperson. Uttrykket kan leses som om det lyriske jeget snakker til oss, eller det kan leses som prosopopeia, der det er elgen som har fått menneskelig stemme. Vi ser altså at utsagnet blir farga av hvordan vi leser utsigelsesposisjonen, og begge disse tolkningene klinger side ved side i uttrykket.

Dette fokuset på *språkspillet* hører hjemme i en retorisk forståelse av språklige bilder som i moderne tid kan knyttes blant annet til russisk formalisme og fransk semiotikk (Kittang og Aarseth 2001: 273). Som vi så ovenfor, mente Roman Jakobson at det sentrale i poesien er seleksjonen av ord, noe som skaper likheter og motsetninger internt i teksten. Innenfor denne retoriske forståelsen av poesi er ikke det viktige i de språklige bildene at de *viser* til verden utenfor, men at de *forstyrrer* bildet vi har av verden. Ifølge Viktor Sjklovskij er kunstspråkets funksjon å virke underliggjørende slik at det befri persepasjonen vår fra den automatikken som preger det daglige synet vårt på verden (Sjklovskij 1998: 23). For at språket skal kunne virke på denne måten, må det være et ”konstruksjonsspråk”, et hemma og vanskeliggjort språk (ibid.: 25). Dette gjelder også de poetiske bildene, som har en helt annen funksjon enn de prosaiske. Hensikten med de poetiske bildene er ifølge Sjklovskij: ”(...) ikke å tilnærme dets betydning til vår forståelse, men å frembringe en egen oppfattelse av gjenstanden, et ’syn’, ikke en ’gjenkjennelse’.” (ibid.: 20).

Slik Sjklovskij ser det språklige bildet, skal det altså ikke spille på gjenkjennelsen, men tvert imot gi oss en egen intelligibel oppfattelse av diktet. Andre teoretikere tar utgangspunkt i nettopp det sanselige og gjenkjennelige når de skal forklare hvordan bildet virker på oss. ”Der er i litteraturen en stræben mod konkretion, en indbygget bestræbelse på at stofliggøre den vision af verden, den forestilling eller den følelse, som teksten rummer. Billedsproget er et udtryk for og et led i denne bestræbelse.”, skriver Møller (1995: 153). Det *finnes* en billedmessighet i språket, hevder Kittang og Aarseth, og denne gir seg til kjenne ved at fiksjonsspråket vekker forestillinger i bevisstheten til leseren (Kittang og Aarseth 2001: 41). I kapittel 3.5 så vi på Northrop Fryes begreper om ”babble” og ”doodle”, der ”doodle” står for de visuelle aspektene ved lyrikken, og blant dem bildespråket. Det som kjennetegner bildespråket, slik Frye ser det, er at det knytter en gåtefull forbindelse mellom sansing og refleksjon. Det er gjennom sanseforestillingene, de mentale bildene, at tanken blir stimulert til å søke andre meninger enn de bokstavelige (Janns og Refsum 2006: 268). Før vi kan gjenkjenne det språklige spillet i ”Jeg – skogens konge”, har vi sannsynligvis rukket å se for oss de ulike elementene som inngår i bildet. De mentale bildene våre endres samtidig som flertydigheten i språkspillet går opp for oss. Vi ser for oss ulike konstellasjoner av jeget som konge, skogen, og kanskje også av elgen. Når vi danner oss et bilde av jeget som skogens konge, gir dette oss nye tanker. Kanskje ser vi for oss et stort og mektig jeg som troner over skogen, et syn som starter en tankerekke om mennesket som hever seg over naturen. Kanskje ser vi for oss jeget som elgen: majestetisk, men i ett med naturen. Eller vi ser for oss at jeget,

på tross av den majestetiske holdninga, er liten i forhold til skogen. På den måten får bildet et snev av ironi.

4.4 Mening utvides – og holdes tilbake

Etter mitt syn vil det være vanskelig å se et språklig bilde bare som språkspill eller bare som sanseliggjøring. I eksemplet mitt er det først og fremst det språklige spillet ordene i mellom, men også de mentale bildene som oppstår, som gjør at jeg finner et meningspotensial i uttrykket ”Jeg – skogens konge”. Nettopp det at metaforen gir ei utvida mening, står sentralt i moderne metafor-teori. I klassisk retorikk så man gjerne de språklige bildene som noe som lå utenpå den egentlige meninga. Bildene skulle enten forskjønne det som ble sagt for å behage leseren, eller virke illustrerende, slik at leseren lettere kunne forstå innholdet (Møller 1995: 163). I begge tilfeller vil det språklige bildet lett kunne oversettes til bokstavlig språk. Vi vil, for å bruke en av tolkningene i avsnittet over som eksempel, kunne si ”Jeg – et menneske som hever seg over naturen” uten av vi taper noe av den meninga som ligger i det språklige bildet. Moderne metafor-teoretikere, som I. A. Richards, Max Black og Paul Ricoeur, hevder at metaforen også har en kognitiv og erkjennelsesmessig side som gir en meningsutvidelse i forhold til det bokstavelige uttrykket (ibid.: 164). I refleksjonen rundt jeget som konge i skogen ligger det flere aspekter enn det en oversettelse til normalspråket kan romme. Om det ikke gjør det, er likheten mellom de to leddene for stor, og metaforen er mislykka. ”Den moderne metaforforståelse vægter både forskel og lighed; den gode metafor er et spørsmål om den rette balance mellem lighed og ulighed. Hvis de to forestillingssfærer ligger for tæt op ad hinanden – eller for langt fra hinanden – springer der ingen gnister.” (Ibid.) Ulikhet er altså like viktig som likhet for at metaforen skal lykkes.

Den klassiske metaforforståelsen forutsatte også at det billedlige uttrykket ble sett på som en erstatning, eller substitusjon, for det bokstavelige (ibid.: 161). Med I. A. Richards uttrykk vil *vehicle* (bildeleddet) i metaforen beskrive *tenor* (saksleddet), mens det andre ikke vil påvirke det første. Hos flere moderne metafor-teoretikere sees forholdet mellom *vehicle* og *tenor* på som en interaksjon der metaforen virker begge veier. Den utvida betydninga oppstår i spenningsfeltet der de to forestillingene møtes - i vårt eksempel i møtet mellom jeget og det mentale bildet av skogens konge. Satt opp mot hverandre representerer jeget mennesket, mens skogen representerer naturen, og likninga mellom de to påvirker både mennesket og naturen.

”I mye av poesien ligger tekstens assosiasjonsrikdom og betydningspotensial i *fraværet* av entydig mening, eller i uuttalte eller fragmentariske sammenhenger”, understreker Janss og Refsum (2003: 80). Poetiske bilder utvider meninga i et fortetta språklig uttrykk. Vi kan likevel like gjerne si at det språklige bildet holder betydning tilbake. I avstanden mellom *vehicle* og *tenor*, og i den usagte sammenhengen mellom dem, kan meninga være tvetydig og vanskelig å gripe. Avstanden mellom de to leddene kan også sees på som *tildekkende*, der den betydninga som ville kommet fram om tingene hadde fått tale for seg selv, blir skjult. Dette var noe av bakgrunnen for den metaforskepsisen som prega deler av norsk lyrikk på siste halvdel 1960-tallet. I den kjente teksten ”Vi vil ikke gi kaffekjelen vinger” er Dag Solstad opptatt av at litteraturen bør gjøre oss oppmerksomme på tingene i seg selv (Fidjestøl 1994: 595). Han framhever det beskrivende bildet foran det symbolske eller metaforiske. Hos Jan Erik Vold viser metaforskepsisen seg tydelig i ”Trikkeskinnediktet”:

Tenkte jeg skulle skrive et dikt
om trikkeskinner.
Engang begynte jeg på ett: Byen ligger bundet
i sitt nett av trikkeskinner
- kom ikke lenger.
Gå ut og se på trikkeskinnene, de binder ikke
byen fast, de ligger nedfelt i gaten
med brostein solidarisk på begge sider, gå ut
og se på byen, den er ikke bundet, byer
kan ikke bindes. (...)

(Vold 2002: 13)

Ved å akseptere beskrivelsen av byen som bundet av trikkeskinnene aksepterer vi også forestillinga om byen som ufri. Betydning holdes ikke bare tilbake ved fravær av entydig mening, men også ved at det språklige bildet kan vise oss sammenhenger som ikke er til stede i den sanselige virkeligheten. Dermed kan de språklige bildene dekke over egenskaper ved saksleddet som ikke passer inn i helheten skriveren vil skape. Som jeg var inne på ovenfor, hevder Møller at metaforens intensjon er å vise hvordan det som tilsynelatende er forskjellig, egentlig henger sammen. ”Sat helt på spidsen, så hævder metaforen, at verden henger sammen – også selvom det på overfladen ikke ser sådan ud” (Møller 1995: 172). Når vi leser lyrikk, er det, slik jeg ser det, viktig å ikke bare peke på meningsutvidelsen i de språklige bildene, men også på betydninga som holdes tilbake eller dekkes over av en tilsynelatende sammenheng.

I analysedelen av denne oppgaven vil jeg forsøke å nærme meg de språklige bildene til elevene både som språkspill og som sanselige inntrykk. Spørsmålet om hvordan mening

utvides og holdes tilbake vil være sentralt for meg i analysearbeidet. Det samme vil forholdet mellom likhet og ulikhet i elevenes språklige bilder være. I enkelte av analysene vil forholdet mellom ulike typer språklige bilder, særlig mellom metafor og metonymi, også være relevant.

5. Skriveteori

5.1 Innoverretta og utoverretta skriveteori

I artikkelen "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier" presenterer Torlaug Løkensgard Hoel to hovedsett av skriveteorier innenfor amerikansk skriveforskning. Hun karakteriserer de to retningene som innoverretta og utoverretta skriveteorier. De innoverretta teoriene legger ifølge Hoel vekt på skriveren og hennes indre prosesser. Her hører både et ekspressivt syn på skriving og kognitiv skriveteori hjemme. Jeg vil først og fremst fokusere på den ekspressive skriveteorien. De utoverretta teoriene fokuserer på skriveren i forhold til de sosiale og kulturelle omgivelsene og ser dermed skrivinga i det Hoel kaller et sosiokontekstuellet perspektiv (Hoel 1997).

Både de innoverretta og de utoverretta teoriene står i motsetning til det synet på skriving som dominerte skriveforskninga og lærebøkene fram til 1970-tallet. I forskninga var den ferdige teksten analyseobjektet, og selve skriveprosessen ble sett på som ei lineær overføring fra tanke til tekst. I skolen kom dette til uttrykk gjennom undervisning som i stor grad fokuserte på det ferdige produktet. Elevene lærte å organisere tankene sine i en disposisjon, og deretter skrive en tekst på bakgrunn av denne ved å føye ord sammen til setninger, setninger sammen til avsnitt, og avsnitt sammen til ferdige tekster. Det å skrive flere utkast var ikke så vanlig, og respons fra lærere eller medelever kom først når teksten var ferdig. (Ibid.: 4).

5.2 Ekspressiv skriving: Britton, Elbow, Koch

Mot slutten av 1960-tallet satte flere teoretikere spørsmålsteget ved teorien om at tanken kommer før språket. Den amerikanske teoretikeren Peter Elbow var en dem som så skrivinga som en organisk utviklingsprosess der meninga vokser fram gjennom arbeidet med teksten:

"Instead of a two-step transaction of meaning-into-language, think of writing as an organic, developmental process in which you start writing at the very beginning - before you know your meaning at all - and encourage your words gradually to change and evolve. (...) Control, coherence, and knowing your mind are not what you start out with but what you end up with." (Elbow 1998: 15)

Slike tanker fant godt jordsmonn i det radikale universitetsmiljøet i samtida, med ei skeptisk holdning til etablerte sannheter, autoriteter og gamle fagtradisjoner, og i den progressive pedagogikken der målet var å åpne for elevenes egen erfaringsbakgrunn i undervisninga (Hoel 1997: 6). Fokuset på elevenes egne erfaringer sammen med troen på at tanken ikke nødvendigvis kommer før språket førte til at en måtte finne nye måter å jobbe med skriving på i skolen. James Britton tok tidlig i bruk begrepet "ekspressiv skriving" i pedagogisk sammenheng. Han bygger sin forståelse av det ekspressive språket på Edward Sapirs teorier om talespråket som grunnleggende ekspressivt (Britton et al. 1973: 10). Han viser også til Roman Jakobsons teorier om de ulike språkfunksjonene, der det Jakobsen kaller den emotive språkfunksjonen, er knytta til avsenderen av språkmeldinga (ibid.: 13-14). Britton beskriver det ekspressive språket som et språk som refererer til tankene og følelsene til den som ytrer seg (ibid.: 10). Han ser dette språket som viktig både fordi det er knytta til et naturlig stadium i barns skriveutvikling, og fordi han ser det som en skrivestrategi der språket blir et viktig redskap i utviklinga av tanken (ibid.: 11).

I skrivepedagogisk terminologi blir denne utforskende skrivestrategien gjerne kalt friskriving. Peter Elbow beskriver friskriving som en teknikk der man skriver sammenhengende i et visst antall minutter uten å stoppe for å rette eller sensurere seg selv (Elbow 1998: 3). Friskriving vil ifølge Elbow hjelpe oss med å overvinne det han hevder er både den største fordelen og den største ulempen ved skriftspråket, nemlig det at vi stadig redigerer oss selv mens vi skriver. At vi redigerer er, slik Elbow ser det, ikke et problem i seg selv, det er oftest nødvendig for at resultatet skal bli tilfredsstillende. Problemet er at vi redigerer *samtidig* som vi produserer tekst (ibid.: 5). Vi retter feil og velger bort innfall og formuleringer før vi har gitt oss selv en mulighet til å uttrykke noe som helst. Dette hindrer oss i å få ordene ned på papiret og hemmer oss som skrivere. Det gjør også det vi skriver til dødt materiale. Den personlige stemmen vår forsvinner når vi blir forstyrret av den stadige selvsensuren:

“In your natural way of producing words there is a sound, a texture, a rhythm- a voice - which is the main source of power in your writing. I don't know how it works, but this voice is the force that will make a reader listen to you, the energy that drives the meanings through his thick skull.”
(Ibid.: 6)

Friskriving er for Elbow et verktøy for å finne og utvikle sin personlige stemme. Om en jobber systematisk med friskriving, vil en etter hvert kunne ta med seg denne stemmen til alle andre typer skriving og skrive tekster som virker sterkt på leseren. Tekstene fra friskrivinga kan også fungere som idébank. Vellykka tekstfragmenter kan være råmateriale som

bearbejdes til ferdige tekster. Samtidig, sier Elbow, vil alle som jobber regelmessig med friskrivning oppdage at man av og til skriver fragmenter som er bedre enn det en vanligvis gjør: "less random, more coherent, more highly organized" (ibid.: 8). Dette kan ifølge Elbow skje når man skriver om noe som er spesielt viktig for en selv. Samspillet mellom ord og mening skjer på et høyere nivå enn det som kan oppnås gjennom bevisst planlegging; ordene er gjennomtrukket av meninga, og for skriveren føles skriveprosessen som naturlig og organisk (ibid.). Friskrivninga blir på den måten en teknikk for å sette ord på det ubevisste i oss, det latente potensialet vi alle har av tanker og opplevelser. Ekspressiv skrivning er ifølge Hoel (1997: 8) knytta til tanken om selvaktualisering gjennom skrivning, og til tro på at den personlige utviklinga og skriveutviklinga er gjensidig avhengig av hverandre.

Den amerikanske poeten Kenneth Koch underviste i diktskriving på en amerikansk barneskole på slutten av 1960-tallet. Han gav elevene skriveoppgaver som lå tett opp til deres egen livsverden, med temaer som ønsker, løgner og drømmer. Han lot også elevene jobbe med språklige virkemidler som bildebruk og kontrast, alltid med sikte på å la elevene slippe løs de bildene de hadde i seg selv (Kaldestad og Knutsen 2006: 42). Koch understreker barns spesielle naturlige evne til å skrive slike gode tekster:

"Children have a natural talent for writing poetry and anyone who teaches them should know that. Teaching really is not the right word for what takes place: it is more like permitting the children to discover something they already have. I helped them to do this by removing obstacles, such as the need to rhyme, and by encouraging them in various ways to get tuned in to their own strong feelings, to their spontaneity, their sensitivity, and their carefree inventiveness." (Koch 1971: 25)

Barn *er* poeter, sier Koch (ibid.). Lærerens jobb er å inspirere dem, fjerne det som hindrer dem i å uttrykke seg fritt, og gi dem noen verktøy de kan bruke for å uttrykke seg. Her ser vi en sterk parallell til den ekspressive skriveteorien.

5.3 Kritikk av den ekspressive skriveteorien

I kapittel 3 så vi hvordan tankene om den autonome teksten og et lyrisk jeg som stod inne for diktets dypeste mening, var knytta til en romantisk tenkemåte. Ifølge Hoel skjer det også en allianse mellom deler av den ekspressive skriveteorien og det romantiske individbegrepet. Dette fører med seg et nyromantisk tekstsyn der integritet, spontanitet og originalitet blir kriterier på en god tekst. Hoel ser det nyromantiske tekstsynet som problematisk i forhold til å

vurdere kvaliteten på tekster. Kriterier som integritet er vanskelig å måle. Spontanitet er et uttrykk for prosessen, ikke nødvendigvis for kvaliteten på produktet. Originalitet er også problematisk som kriterium når vi vet at tekst ofte produseres i en sosial sammenheng der skrivere påvirker hverandre gjensidig (Hoel 1997: 7). Hun peker på at den ekspressive retninga ofte blir kritisert for å være ensidig opptatt av den individuelle skriveren (ibid.: 6). I denne sammenhengen er det viktig å nevne, slik Hoel også gjør, at hverken Elbow eller Koch ser på det å skrive som en ensom aktivitet. De viser begge til den positive effekten medelever eller deltakere i skrivegrupper har på hverandre i skriveutviklinga (Koch 1971: 38; Elbow 1998). Et fokus på det ekspressive i skrivinga utelukker altså ikke at skrivere kan dra veksler på hverandres tekster. Likevel er målet for skriveaktiviteten først og fremst å uttrykke seg og å utvikle seg som skriver. Denne problematikken kommer jeg inn på i neste kapittel (5.4), som handler om skriving i kontekst.

Hashimoto, leder av ”The Writing Centre” ved Whitman College i Washington, går også til angrep på begrepet *personlig stemme* brukt som kvalitetskriterium på elevarbeider (Hashimoto 1991), og spør om det vi kaller personlig stemme egentlig er noe annet enn den personlige smaken til leseren. Dersom man ser det å lese som en transaksjon mellom leser og tekst, vil leseren sine fordommer, preferanser og erfaringsbakgrunn avgjøre om leseren føler at teksten har stemme (ibid.: 170). Hashimoto er også redd for at denne typen skrivepedagogikk kan ha antiintellektuelle konsekvenser. Skriving er ifølge Hashimoto en intellektuell anstrengelse. Han frykter at hvis det å ha en personlig stemme blir det viktigste målet for skrivinga, vil elevene unngå uvante metoder for tenking. De vil heller ikke bruke energi på å undersøke fakta og eksterne kilder, men heller fokusere på sitt eget uttrykk og sitt eget indre liv (ibid.: 171-172). Problematikken rundt personlig stemme i tekst kan også sees i sammenheng med det lyriske jeget. Stemmen i et dikt kan sees som et uttrykk for et lyrisk jeg i teksten, men som vi tidligere har sett, kan vi ikke se dette lyriske jeget som identisk med den som skriver. Diskusjonen om hvem som taler i teksten har altså ingen enkle svar, verken i litteraturteorien eller i didaktikken.

5.4 Skriving i kontekst: Vygotsky, Nystrand, Bakhtin

På begynnelsen av 1980-tallet skjer det et perspektivskifte i den amerikanske skriveforskninga fra den kognitive skriveprosessen til den sosiale konteksten. På 1990-tallet utvides dette sosiale perspektivet til å omfatte den kulturelle konteksten i vid forstand (Hoel

1997: 22). Den russiske psykologen Lev Vygotskys tanker om læring og utvikling får stor betydning for denne retninga. Vygotsky mener, på samme måte som de ekspressive teoretikerne, at tanker ikke bare blir formidla, men også skapt, gjennom språket. I motsetning til tilhengerne av den ekspressive teorien, legger Vygotsky imidlertid mest vekt på den sosiale konteksten dette skjer i. Vi lærer å uttrykke oss i interaksjon med andre. Andre språkbrukere fungerer som modell for ytringene våre, og de fungerer som mottakere som reagerer på det vi uttrykker. (Ibid.: 23)

Martin Nystrand er en av de fremste teoretikerne innenfor den sosiointeraksjonistiske retninga innenfor skriveteorien. Han legger vekt på hvordan individet spiller sammen med de nære sosiale omgivelsene i skrivinga, og særlig på interaksjonen mellom skriveren og leseren (ibid.: 24). Her ser vi en forbindelse til den leserorienterte litteraturteorien som jeg presenterte i metodekapitlet. Ifølge Nystrand er skriftlig kommunikasjon "(...) *a fiduciary act for both writers and readers in which they continuously seek to orient themselves to a projected state of convergence between them.*" (Nystrand 1989: 75). Det som gir en tekst mening er ifølge Nystrand ikke intensjonene til skriveren, men i hvilken grad meningspotensialet i teksten blir oppfatta av leseren (ibid.: 76). Når leseren forstår hva skriveren vil si, oppstår det en balanse mellom dem, noe som både skriveren og leseren ønsker i kommunikasjonsprosessen. En erfaren skriver vil alltid tilpasse språket og innholdet til en tenkt eller reell leser, unngå uklarheter som truer forståelsen og tette hull med definisjoner og gode eksempler. Leseren vil bruke disse tekstuelle grepene for å forstå meningsinnholdet i teksten (ibid.: 78-79). Der Elbow ser på redigering mens man skriver som et hinder for å uttrykke seg selv, betrakter altså Nygård det som en viktig prosess der skriveren tilpasser seg leseren.

Michael Bakhtin er, som vi så i kapittel 3.4, opptatt av det dialogiske forholdet mellom leseren og skriveren og mellom de ulike ytringene som gir gjenklang i en tekst. Når du bruker språket, er det ifølge Bakhtin ikke bare den personlige stemmen din som vil tale, det er en rekke stemmer som blander seg inn. Noen av ytringene er autoritative, det er ord som slår an tonen i et gitt samfunn fordi de tilhører personer med definisjonsmakt. Disse ordene vil påvirke deg sterkere enn andre. Språket er likevel ikke uegna til å uttrykke noe personlig eller individuelt. Ordet har ifølge Bakhtin tre aspekter for den som ytrer seg:

”(...) som nøytralt ord i språket som ikkje tilhøyrrer nokon, som eit framandt ord tilhøyrrande andre menneske, fullt av gjenklanger frå andre sine ytringar, og til slutt som *mitt* ord. For i den grad eg brukar det i ein

bestemt situasjon, med bestemte intensjonar, vert det allereie fylt av min ekspressivitet.” (Bakhtin 2005: 32)

Bakhtins tanker står sterkt innenfor den sosiokulturelle skriveteorien. Her legges det vekt på den rollen konteksten spiller i skriveutviklinga, og det blir tatt høyde for at elevene henter modeller for sin egen skrivning fra skriftkulturen rundt seg. Intertekstualitet blir et viktig begrep. Det å hente inspirasjon fra andres tekster sees ikke lenger som mangel på originalitet, men som inspirerende for eleven og som utviklende for skrivekompetansen. (Hoel 1997: 32).

Jon Smidt ser arbeidet i norskfaget i et slikt perspektiv, og utvider begrepet om elevens egen stemme til å romme slike sosiale aspekter. Han viser det den engelske lingvisten Roz Ivaničs tanker om hvordan elevene skriver for å presentere seg selv i samspill med de forventningene omgivelsene har til en.

”Når jeg i denne boka snakker om å utvikle ’egne stemmer’, tenker jeg som Ivanič på hvordan elever og studenter prøver ut språklige identiteter, låner og imiterer andres stemmer og gjør dem til sine i større og mindre grad. (...) Jeg er altså et godt stykke unna den romantiske tanken om at skriveren innerst inne har en egen ’personlig stemme’, som det gjelder å frigjøre.” (Smidt 2004: 25)

5.5 Innoverretta og utoverretta skriveteori i skolen i dag

Den ekspressive retninga slo aldri gjennom med like stor kraft i Norge som i USA. Likevel fant mange av tankene og metodene veien hit gjennom det som i Norge blir kalt prosessorientert skrivepedagogikk. Her står fortsatt synet på skrivning som oppdagelse sterkt, og friskrivning blir ofte brukt som et stadium i skriveprosessen (Hoel 1997: 8-9). Arbeid med flere tekstutkast og fokus på omskriving er også viktig innenfor den prosessorienterte skrivepedagogikken i Norge. Dette er metoder vi finner igjen i innoverretta skriveteori, særlig i den kognitive teorien, som jeg i liten grad har vært inne på i dette kapittelet (ibid.: 14).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken, som Olga Dysthe er en av de fremste representantene for her i Norge, har også tatt til seg mange tanker og arbeidsmåter fra de utoverretta retningene. Her blir det lagt vekt på samarbeid, både mellom lærer og elev og mellom medelever. (Dysthe 1999: 27). Bakhtins tanker om samspillet mellom skriver og leser og samspillet mellom ulike tekster har fått betydning for undervisningspraksisen innenfor den prosessorienterte pedagogikken. Det blir verdifullt for eleven å få respons fra virkelige lesere, og det blir viktig å oppmuntre elevene til å lese hverandres tekster. Arbeid i responsgrupper er

derfor en sentral arbeidsform innenfor den prosessorienterte skrivepedagogikken (ibid.: 54-57).

Vi ser altså at de utoverretta og de innoverretta teoriene lever side ved side i den praktiske prosessorienterte skrivepedagogikken. Også teoretisk vil disse teoriene kunne sees i sammenheng, slik Hoel gjør det mot slutten av sin artikkel (Hoel 1997: 37). Hun peker på at kontekst også omfatter det indre livet til skriveren, og at kontekst og kognisjon alltid vil påvirke hverandre (ibid.: 38). Den indre stemmen vår er avhengig av verden utenfor, og verden utenfor vil også la seg påvirke av våre tolkninger og ytringer.

5.6 Skriveteori og undervisning i diktskriving

”*Hvorfor skal vi skrive dette?*”, spør ofte elevene. Om læreren kan gi et meningsfullt svar på det spørsmålet, er avgjørende for motivasjonen til de som skal skrive, slik jeg ser det. Skal elevene skrive for å utvikle sine egne tanker? Skal de skrive for at andre bedre skal forstå hvem de er? Skal de skrive for at andre bedre skal forstå hva de mener? Kort sagt, skal de skrive for å forstå eller for å bli forstått? Selv om de innoverretta og de utoverretta teoriene lever side ved side i didaktisk arbeid, opplever jeg skillet mellom det å skrive for sin egen del og å skrive for en leser som prinsipielt viktig. For å kunne svare på det viktige spørsmålet *hvorfor*, tror jeg det er sentralt for en lærer å definere om hovedmålet for det konkrete skrivearbeidet er å forstå eller å bli forstått, eller om det er begge deler.

I diktsjangeren mener jeg problemstillinga blir spesielt interessant, både teoretisk og didaktisk. Britton skiller mellom tre hovedtyper av skriftspråk hos erfarne skrivere: informativt, ekspressivt og poetisk språk (Britton et al. 1973: 83; begrepene oversatt til norsk i Dysthe 1999: 251). Alle disse språkfunksjonene er ifølge Britton ei videreutvikling av det tidlige ekspressive språket hos barn og unge. Avsenderen utvikler det informative språket som en konsekvens av at mottakeren ikke forstår hva hun mener. For å bli mer eksplisitt i utsagnene sine vil hun kanskje fokusere på det formelle aspektet ved språket, og hun vil i større grad bygge på felles referanser i stedet for personlige tanker og følelser (Britton et al. 1973: 11). Her blir leseren ifølge Britton en deltaker i kommunikasjonen. Denne forståelsen likner den Nystrand redegjør for i den sosiointeraksjonistiske teorien. Skriveren er ikke i et sosialt vakuum. Hun skriver med mottakeren i tankene, og mottakeren er på den måten med på å forme teksten.

Britton beskriver også det poetiske språket som en bearbeidelse av det ekspressive, men videreutviklinga skjer ei annen retning. Den som skriver poetisk, her i betydning skjønnlitterært, bruker språket som et medium for å skape kunst. Det personlige i ytringa vil kunne være sentralt i det poetiske, som i det ekspressive, men det gjennomgår en prosess der det blir strukturert og gjort mer allment:

“(...) inner experience is, so to speak, given 'resonance' within the structure, and the whole becomes *an experience of order*. A poetic utterance may be said to be a special kind of self-representation: not so much the embodiment of local or particular feelings as a glimpse into a 'lifetime of feeling', to use Susanne Langer's phrase.” (Ibid.: 83)

Britton ser altså det poetiske språket som noe som kan springe ut av det ekspressive språket. Dette åpner for en del didaktiske utfordringer. I praktisk arbeid i skolen har jeg sett at de skjønnlitterære elevtekstene kan bli for private til at de fungerer overfor et publikum. Må vi akseptere dette dersom vi vil jobbe med ekspressiv skrivning, eller kan vi hjelpe elevene å mestre overgangen fra et språk som uttrykker noe personlig, til et språk som uttrykker noe mer allment?

Fokuset i de utoverretta skriveteoriene på at elevene skal skrive tekster som kommuniserer med mottakerne, reiser også mange spørsmål. Det første er om disse mottakerne i det hele tatt finnes for elevene. Olga Dysthe er opptatt av hvilken type handling elevene utfører når de skriver i skolen. Hun viser til Kjell Lars Berge, som opererer med et skille mellom strategiske, rituelle og kommunikative handlinger (Dysthe 1999: 29). Det å skrive på skolen har ifølge Berge elementer av alle disse handlingstypene. Elevene har et strategisk mål, de vil oppnå ei god vurdering fra lærerne. De kan også se det å skrive som ei rituell handling der det viktige blir å mestre voksenspråket. Det siste aspektet, den kommunikative handlinga, fokuserer på hva eleven forteller mottakerne gjennom språket (ibid.). I den prosessorienterte skrivepedagogikken er dette kommunikative aspektet, som vi tidligere har sett, sentralt. Dysthe er opptatt av at teksten trenger reelle og autentiske lesere for å kunne fungere kommunikativt (ibid.: 57). I mine undervisningsopplegg har teksten, slik vi så i kapittel 2.1, reelle lesere. Spørsmålet er om disse leserne også oppleves som *autentiske* mottakere av elevenes dikt, eller om elevene først og fremst skriver strategisk i forhold til meg og masterprosjektet mitt. Når jeg oppfordrer dem til å skrive slik at de overrasker leseren, vil de da virkelig se denne leseren for seg?

Det kommunikative aspektet åpner også for spesielle didaktiske problemstillinger når elevene skal skrive dikt. Mens det i de informative sjangrene vil være et mål at leseren og skriveren forstår hverandre, som i en dialog, vil poesien gi andre utfordringer. Poetiske tekster ønsker gjerne å utfordre forståelsen, og en umiddelbar respons hos leseren er, slik Bakhtin pekte på, ikke målet. Kaldestad og Knutsen sier følgende om det poetiske språket: "Her er det ofte ikkje det eintydige, smidige og nøytrale som er målet, med [sic] det fleirtydige, og gjerne det provoserande eller støytande, det som skapar nye rom i sinnet, det som utvidar den språklege erkjenninga (...)" (Kaldestad og Knutsen 2006: 10). På hvilken måte vil elevene, om de i det hele tatt ser for seg en leser, klare å forholde seg til denne i en sjanger der det flertydige er et mål? På hvilken måte vil disse tekstene kommunisere med leseren? Disse spørsmålene vil jeg ta med meg videre inn i tekstanalysene og konklusjonen.

DEL III: PROSJEKTET

6. Hvorfor skrive dikt i den videregående skolen?

Alt vi gjør i skolen skal begrunnes – for elevene, for skoleledelse og myndigheter og for oss selv. Den normative begrunnelsen finner vi i læreplanverket, som fastsetter hva lærere og elever *skal* arbeide med i skolen. I 2006 kom skolereformen Kunnskapsløftet (K06), en reform som gjelder både for grunnskolen, den videregående opplæringa og voksenopplæringa. Læreplanverket i K06 består av tre hoveddeler: en generell del, prinsipper for opplæringa og læreplaner i hvert enkelt fag. Den generelle delen, som er videreført fra R94 og L97, er ei framstilling av verdigrunlaget som ligger til grunn for opplæringa. Prinsippene for opplæringa er ei utdyping av opplæringsloven og forskriftene til denne. Læreplanene i hvert enkelt fag er nye i K06 og fastlegger blant annet formålet med fagene og kompetansemål på ulike klassetrinn. Læreplanen fastsetter altså målene for undervisninga, men spesifiserer i liten grad hvilke temaer det skal jobbes med, eller hvilke arbeidsformer som skal benyttes. Som vi skal se, blir planen på enkelte områder også mindre spesifikk jo lengre opp i skoleverket en kommer. Det vil da være opp til hver enkelt lærer å tolke læreplanen og begrunne valgene faglig og didaktisk. Jeg vil først ta for meg den generelle delen av læreplanen og læreplanen i norsk for å undersøke hvilken plass det å skrive dikt har innenfor læreplanverket. Deretter vil jeg argumentere for hvorfor jeg som lærer vil rydde en liten, men viktig plass for å jobbe med dikt også i den videregående skolen.

6.1 Dikt og kreativ skriving i Kunnskapsløftet

I innledninga til den generelle delen av læreplanen slås det fast at "[o]pplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser" (K06, generell del). Videre spesifiseres det på hvilke områder dette skal skje: "Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst" (ibid.). Deretter skisseres sju aspekter ved mennesket som skal uttrykke verdigrunlaget skolen skal bygge på. Mest interessant for denne oppgaven er "det skapende mennesket". Her understrekes det, på samme måte som i innledninga, at målet for opplæringa innenfor kulturfag både er å kunne respektere andres uttrykk og å uttrykke seg selv. Det legges også vekt på at disse to målene henger tett sammen. Samtidig skal møtet med den skapende kunsten utfordre oss til å tenke nytt: "I møtet

med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former.” (ibid.).

Læreplanen i norsk slår innledningsvis fast at norsk skal være et sentralt fag for ”kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsdannelse” (K06, læreplan i norsk). Faget skal videre være en arena der elevene skal få ”finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (ibid.). Her kan en altså finne støtte både for det ekspressive og det kommunikative aspekt ved det å skrive. I formålet for faget heter det videre at kulturarven er en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og at faget skal oppmuntre elevene til å bidra aktivt i denne prosessen. Slik blir elevenes ytringer satt i en større kulturell sammenheng. Skriftlige tekster er ett av fire hovedområder i norskfaget. Her heter det at lesing og skriving er parallelle prosesser i læringsforløpet. ”Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive” (ibid.). Det slås videre fast at disse to evnene skal utvikles i en sammenhengende progresjon gjennom hele det trettenårige løpet.

På samme måte som at hver enkelt fagplan skal følge opp intensjonene fra den generelle delen av læreplanen, skal kompetansemålene i fagplanen bygge på formålet for faget og beskrivelsen av hovedområdene. I grunnskolen kommer arbeidet med diktskriving konkret til syne i kompetansemålene på 4. og 10. årstrinn, der dikt er nevnt som en av flere sjangre elevene skal beherske i egen skriving.⁶ I den videregående opplæringa nevnes ikke diktskriving spesielt i fagplanene. Det legges imidlertid vekt på arbeid med språklige virkemidler og på tekstproduksjon i skjønnlitterære sjangre, uten at disse er spesifisert. Etter Vg1 - studiespesialiserende utdanningsprogram og Vg2 - yrkesforberedende utdanningsprogram er målet for opplæringa at elevene skal kunne ”bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa (...)” og ”skrive tekster i ulike kreative sjangre” (ibid.). På Vg3 - studiespesialiserende utdanningsprogram skal elevene kunne ”lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som

⁶ På fjerde årstrinn heter det at målet for opplæringen er at ”eleven skal kunne skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst” (K06, læreplan i norsk). Dette er et ambisiøst mål for tiåringer, og en kan spørre seg om hva som vil være realistiske kriterier for måloppnåelse på dette området. På tiende årstrinn skal eleven kunne ”lese og skrive tekster i ulike sjangre, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri” (ibid). Antall sjangre har økt, og sidemålet har kommet inn, men ellers det er det ingen progresjon å spore når det gjelder krav til tekstene.

utgangspunkt for egen tekstproduksjon”. Elevene skal også kunne ”bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk” (ibid.).

Selv om læreplanen verken definerer hvilke sjangre eller språklige virkemidler elevene skal beherske, er det ikke tvil om at kompetansemålene åpner for å arbeide med diktskriving også i videregående opplæring. Formuleringen fra hovedområdet om at lesing og skriving skal utvikles parallelt og i en sammenhengende progresjon fra første til trettende årstrinn, vil kunne gi støtte for at om elevene skal lese dikt etter tiende årstrinn, bør de også selv få prøve seg på sjangeren. Det vil også være naturlig at de ulike sjangrene som nevnes på tiende årstrinn skal videreføres i videregående opplæring. Denne tolkninga av læreplanen og den faglige begrunnelsen for valgene vil imidlertid være lærerens ansvar. I de følgende avsnittene vil jeg begrunne hvorfor jeg som lærer vil sette av litt tid for å arbeide med diktskriving også i videregående skole.

6.2 Språklig kompetanse og forståelse av litteratur

”Dikter erbjuder en möjlighet att sätta ett komplett konstverk i centrum”, sier Lars Wolf når han argumenterer for undervisning i diktskriving i skolen (Wolf 2003: 14). Diktsjangeren er, slik Wolf ser det, spesielt egna til å jobbe med bevisste språklige valg fordi det er en fortetta form der arbeidet med språklige virkemidler både blir nødvendig og svært synlig for elevene. Det aktive ordforrådet kan stimuleres gjennom hele livet, og elevene trenger å øve på å presisere, nyansere og variere språket sitt (ibid.: 15). ”Det är ordförrådet som avgör en elevs förmåga att uttrycka känslor och kunna påverka andra människor”, skriver Wolf (ibid.).

I læreplanen uttrykkes det, som jeg tidligere har vært inne på, en sammenheng mellom det å kunne produsere egne tekster og det å kunne verdsette andres tekster. Wolf framhever også at det å skrive dikt fører til dobbel gevinst for elevene. Gjennom å trene elevene i å bruke mulighetene i språket blir ikke elevene bare bedre til å skrive, arbeidet skjerper også iaktakelseevnen. Elevene vil bli bedre lesere og mer bevisste mottakere av kunst og kultur (ibid.: 14). Kaldestad og Knutsen er inne på det samme når de argumenterer for å jobbe parallelt med diktlesing og –skriving:

”Skriving styrkjer sjølvkjensla, og diktskrivande elevar vil oppleva at det dei driv med, er arbeid i språket. Ved sida av at dette verkar avmystifiserande, fører det til at eleven blir meir nysgjerrig på kva andre har skrive. Dei profesjonelle dikta vil i sin tur ha både ein stimulerande og oppdragande funksjon.” (Kaldestad og Knutsen 2006: 51)

Denne vekselvirkninga bør, slik forfatterne ser det, være til stede allerede fra det første møtet med sjangeren, men den vil være like fruktbar når man kommer lengre opp i skoleverket og kravene til elevene blir større:

”Ved å arbeida praktisk innanfor sjangrar eller skrivemåtar som er typiske for ulike periodar eller retningar, kan elevane få interesse for og innsyn i litteraturen. Etter kvart som dei blir eldre, vil det også vera aktuelt å knyta meir litteraturteori og litteraturhistorie til den aktivitetsorienterte diktundervisninga.” (Ibid.: 53)

6.3 Språk, diktning og identitet

Lars Wolf er også opptatt av diktspråket som et sted der elevene kan øve kreativitet og også utvikle seg personlig:

”Till god språkbehärskning hör även förmågan att kunna vara nyskapande, en viktig tillgång för i princip alle människor. Att vara medveten om hur man kan blanda olika stilar, leka med ord och bilda nya ord och ordsammanställningar, det innebär att man sätter en särskild prägel på sin person. Också detta är något som tränas under poesilektionerna (...)” (Wolf 2003: 15).

Som jeg tidligere har vist, er identitetsdannelse et viktig mål i læreplanen. Norskdidaktikeren Sylvi Penne skriver om identitetsbygging i norskfaget og støtter seg på sosiologen Anthony Giddens’ teorier om identitetsdannelse i det moderne samfunnet (Penne 2001: 34). Giddens mener at mens livsløpet til menneskene tidligere var bestemt av familien det ble født inn i, er det moderne mennesket i stor grad frisatt fra de tradisjonelle rammene. Individet må selv ta stilling til hvem det skal være. Når identiteten ikke lenger skapes av de ytre rammene blir jegets tanker om seg selv og evnen det har til å begrunne valgene sine gjennom språket, viktig. Å lykkes i det moderne samfunnet krever et refleksivt språk der man kan se seg selv utenfra, trekke kausale slutninger og vurdere handlinger i lys av helheten (ibid.: 36). I tillegg til at identiteten dannes ved et refleksivt språk, skjer også identitetsdannelsen gjennom det narrative. Vi fortolker hverdagen vår og forstår livene våre gjennom å se dem som fortellinger. Norskklæreren har, slik Penne ser det, et spesielt ansvar både for å lære elevene å bruke språket refleksivt, for å formidle de store historiene i kulturen vår og for å hjelpe elevene til å formulere sin egen historie (ibid.). Sett fra et slikt perspektiv vil kanskje

diktsjangeren, der verken det refleksive språket eller de narrative strukturene dominerer, kunne falle utenfor det identitetsdannende prosjektet i skolen.⁷

Bronwen E. Low skriver i boka ”Reading youth writing” (Hoechmann og Low 2008) om ”slam poetry” i skolen. Hun gjør rede for det underliggjørende aspektet ved poesien slik blant andre Sjklovskij beskriver det (se kapittel 4.3), og knytter dette til identitetsutvikling:

“Given the close ties between thinking, language and identity, the defamiliarisation and renewal of thought and language works also to make the subject new and strange. Poetry can open up a space of creative possibility for the self, disrupting fixed models in favor of a theory of identity as evolving, experimental, and dynamic.” (Ibid.: 103)

Low ser det samme sterke båndet mellom tanke, språk og identitet som Penne gjør, men hun framhever at det poetiske språket kan spille en rolle i identitetsbygginga. Det frisatte individet som Giddens beskriver, er her et ideal. Identiteten sees ikke som noe fast, men som noe som er dynamisk og under utvikling. Det poetiske språket hjelper oss til å forme og utvikle identiteten gjennom å forstyrre de faste tankemønstrene våre. Å forme identitet gjennom å forstyrre de faste tankemønstrene handler om poesien som ”eit våpen mot vanen” (Torvund 1997: 117), eller om å ”frigjera og myndiggjera elevane språkleg” (Kaldestad og Knutsen 2006: 45). Det handler om å åpne for nye måter å se verden på, men også om å kunne finne et språk for å uttrykke sitt eget verdensbilde. Ungdomstida er for mange ei tid hvor det rasjonelle og logiske ikke lenger strekker til. Kanskje vil noen av elevene vil kunne finne et språk som speiler denne opplevelsen i lyrikken.

Det å skrive lyrikk i skolen kan altså etter mitt syn gi mange gevinster. For mange tror jeg at det poetiske språket vil kunne åpne for nye måter å se verden på, i alle fall for et øyeblikk. Slik jeg har forklart ovenfor, tror jeg også elevene vil ha godt av å bryne seg på diktsjangeren fordi det kan virke utviklende for den språklige kompetansen, og fordi det kan hjelpe dem til forstå andres diktning. Slik har det å arbeide med diktskriving en nytteverdi. Arbeidet har imidlertid også en sterk kulturell verdi. Den generelle delen av læreplanen understreker, slik vi så ovenfor, den tette sammenhengen mellom å kjenne til kulturarven og det å selv delta

⁷ Det bør nevnes at denne slutninga er mi, ikke Pennes. Hun drøfter i liten grad det lyriske språket i denne sammenhengen. Når Penne skriver om det refleksive språket, legger hun, som nevnt ovenfor, vekt på å kunne se seg selv utenfra og å kunne se årsaker og virkninger. Det er denne betydninga jeg legger til grunn når jeg sier at dikt i liten grad har et refleksivt språk. I 3.3 så vi at *selvrefleksivitet* var en av fem konvensjoner Janss og Refsum la til grunn for å snakke om lyrikk, og i den betydninga kan vi se at også lyrikken kan være reflektiv. I samme avsnitt så vi at lyriske tekster kan ha narrative trekk. Slik kan slutninga diskuteres og nyanseres.

aktivt i kulturlivet rundt oss. Slik kan vi argumentere faglig for at diktskriving bør få en liten plass også i videregående opplæring. Samtidig ligger det en egenverdi i det å skape, men den lar seg kanskje ikke så lett begrunne. Den svenske forfatteren og litteraturkritikeren Magnus William-Olsson er inne på dette og får avslutte kapitlet:

”Jag har själv svårt att se nyttan i mitt omvälvande möte med poesin i fjortonårsåldern. Den gjorde mig knappast till en bättre anpassad elev och gav mig definitivt inte en välvilligare inställning till specialundervisningen i svenska. Men dess betydelse för mitt liv är omätligt. (...) Poesin tjänar inte, den anpassar ingen. Det är möjligen lättare att leva utan, än med den. Men den gör livet rikare, sannare och mindre konformt.” (William-Olsson, gjengitt i Wolf 2003: 16)

7. Undervisningsoppleggene

7.1 Noen overordna prinsipper

For å undersøke spørsmål som de jeg stilte meg i teorikapitlene, har jeg utvikla to undervisningsopplegg i det å skrive dikt. Disse har jeg prøvd ut på elever i videregående skole. Det ene opplegget har basis i utoverretta skriveteori, med særlig fokus på det å skrive for en leser. Dette har jeg kalt et leserorientert undervisningsopplegg. Det andre undervisningsopplegget mitt, det skriverorienterte, har basis i innoverretta skriveteori, med vekt på ekspressiv teori. Siden jeg skulle gjennomføre disse oppleggene på levende elever, kunne jeg ikke lage rigide opplegg som ville fungere som prototyper på de to pedagogiske retningene. Den typen opplegg vil neppe kunne fungere i praksis. Oppleggene har *hovedtyngden* i en av leirene, i fokuset på skriveren eller i fokuset på leseren, men skottene er på ingen måte vanntette.

Bakhtins begrep om dialog har ikke bare fått konsekvenser for tekstsynet i norskfaget. Det har også fått et breiere nedslagsfelt i pedagogikken, der dialogen mellom de ulike stemmene i klasserommet står sentralt. Tilhengere av en dialogisk undervisningsmodell fremmer betydninga av dialog og samtale mellom elever og lærere i klasserommet, i motsetning til en monologisk undervisningsmodell der læreren snakker *til* elevene (Imsen 2006: 294). Tanken er at elevene skal knytte lærestoffet til egne refleksjoner og erfaringer i en dialog der meninga ikke er gitt, men oppstår underveis. Dette sammenfaller godt med mitt eget syn på kunnskap og læring, og det er slik jeg ønsker å undervise. Jeg vil derfor understreke at det ikke bare er i

det skriverorienterte undervisningsopplegget mitt at man finner dialog i denne betydninga. Selv om det bare er det leserorienterte opplegget som legger vekt på dialogen mellom skriver og leser, bygger begge på dialog mellom lærer og elever.

I kapittel 5 pekte jeg på at både de utoverretta og innoverretta skriveteoriene stod i opposisjon til en skrivepedagogikk med vekt på det formelle og med det ferdige produktet som mål. Undervisningsoppleggene mine er selvfølgelig i stor grad prosessorienterte, siden de bygger på disse pedagogiske strømningene, og siden det vil være liten tid til å jobbe med ferdigstilling av tekstene. Likevel er målet for de ulike oppgavene jeg gir, å produsere tekst som, om ikke alle er ferdige dikt, i alle fall skal fungere som skisser til slike. I denne oppgaven skal disse tekstene analyseres med to formål. Det ene er å si noe om de problemstillingene jeg har skissert ovenfor, i et didaktisk perspektiv. Det andre er å si noe om dikt skrevet av ungdom som selvstendige litterære uttrykk.

7.2 Mål, rammer og elevforutsetninger

Det å undervise i diktskriving har, slik jeg har gjort rede for i kapittel 6.1, støtte både i den generelle delen av læreplanen og i kompetansemålene i norskfaget. I det samme kapitlet argumenterte jeg også for at det å skrive dikt i videregående skole kan virke positivt for elevene både når det gjelder identitetsutvikling, språklig kompetanse og forståelse av litteratur. Dette er også overordnede mål for disse undervisningsoppleggene. Det kortsiktige målet for oppleggene er at elevene skal skrive gode lyriske tekster med estetiske kvaliteter.

Jeg hadde fire grupper med elever til disposisjon, her kalt gruppe A, B, C og D. Gruppe A og D deltok på det leserorienterte undervisningsopplegget, mens gruppe B og C deltok på det skriverorienterte. De fire gruppene var klasser som til vanlig hadde både norsk og andre fag sammen, og elevene kjente derfor hverandre ganske godt. Jeg kjente også til noen av elevene fra før, men hadde ikke noe nært forhold til dem. Gruppestørrelsen varierte fra 12 til 20 elever, og muligheten for å få kontakt med hver enkelt elev var derfor noe ulikt fordelt fra gruppe til gruppe. Dette måtte jeg selvfølgelig ta hensyn til i planlegginga. Elevene gikk på Vg2 eller Vg3 på ulike studieretninger, og de fleste var 17 eller 18 år gamle. Av hensyn til anonymiseringa av klassene internt på skolen, vil jeg ikke spesifisere hvilken studieretning de ulike gruppene tilhørte. Dette vil heller ikke være noe poeng verken for analysen eller for drøftinga av undervisningsoppleggene.

Alle undervisningsøktene fant sted i vanlige klasserom, med tavle og projektor tilgjengelig. Skriveøvelsene ble gjort for hånd. Av timeplantekniske årsaker hadde jeg ulikt antall undervisningstimer til disposisjon i de ulike gruppene. I gruppe A hadde jeg to undervisningsøkter på 80 minutter hver, fordelt på to dager, til sammen 160 min. I gruppe B hadde jeg ei undervisningsøkt på 120 minutter, mens jeg i gruppe C og D bare hadde 80 minutter til disposisjon. I de to siste gruppene allierte jeg meg imidlertid med norsklæreren, som gjennomgikk noe teori om diktsjangeren med elevene før jeg kom.

Elevene hadde selvfølgelig ulik erfaring både med å skrive og å lese dikt. I en av klassene uttrykte elevene at de hadde jobba mye med diktanalyse, men lite med å skrive dikt selv. Andre klasser hadde holdt lite på med dikt etter at de begynte på videregående, men de hadde selvfølgelig vært innom sjangeren på ungdomsskolen. En av klassene hadde deltatt på haikutronics-prosjektet til Truls Horvei og Roy Ole Førland.⁸ Elevene hadde selvfølgelig også ulik kjennskap til diktsjangeren fra livet utenfor skoleveggene. Med disse ulike forutsetningene i bakhodet ble det viktig for meg å legge til rette for at elevene fikk lese noen dikt, slik at vi kunne diskutere hva lyrikk er og hvilke virkemidler elevene kunne benytte seg av i egen skriving.

7.3 Det leserorienterte opplegget

I det leserorienterte opplegget var fokuset på den virkninga diktene ville ha på leseren. Jeg valgte å fokusere på det underliggjørende aspektet ved lyrikken (se kapittel 4.3). Som jeg gjorde rede for i kapittel 5.6, blir målet her ikke at skriveren og leseren skal oppnå en felles forståelse av teksten, men at elevene skal skrive tekster som forstyrrer og utfordrer de faste tankemønstrene hos leseren. For å introdusere denne måten å tenke på lånte jeg en idé fra Helge Torvund, som også har vært opptatt av dette aspektet ved lyrikken (Torvund 1997: 120). Jeg bad elevene lukke øynene og forestille seg ei havfrue. Da de åpna øynene igjen, viste jeg dem plakaten ”reverse mermaid” (vedlegg 3, første bilde) og ba elevene om å gjette hva jeg ville si om lyrikk med å vise denne plakaten. I begge gruppene kom elevene med mange innspill, og introduksjonen fungerte som et utgangspunkt for en samtale om lyrikkens funksjon.

⁸ Lyrikeren Truls Horvei og komponisten Roy Ole Førland har i flere år holdt verksteder for skoleklasser i regi av Den kulturelle skolesekken. Her har elevene skrevet haikudikt, og i tillegg fått innføring i å komponere elektronisk musikk. Verkstedene har endt opp med små konserter der elevene har lest opp egne dikt og satt musikk til disse. Se <http://www.trulshorvei.no/nyheter.html>

I gruppe A, der jeg hadde mest tid til disposisjon, hadde vi deretter en teoridel hvor elevene fikk se ulike tekster på projektor (vedlegg 3). Vi diskuterte om hver enkelt av tekstene kunne kalles lyrikk eller ikke, og pekte på virkemidlene forfatterne hadde brukt. Til slutt så vi på Janss og Refsums kjennetegn på en lyrisk tekst (se kapittel 3.5) og oppsummerte de viktigste virkemidlene elevene hadde pekt på i arbeidet med tekstene.

I begge gruppene gikk vi videre til å jobbe med å skrive om faste uttrykk i språket vårt. Oppgaven er henta fra Alf Gunnar Eritslands bok *Skrivepedagogikk* (Eritsland 2004: 232). Elevene fikk først fullføre tre uttrykk, slik de kjenner dem fra dagligtalen: ”Å skrike som en stukken ...”, ”glad som en ...” og ”... - skogens konge”. Deretter fikk elevene lage alternative versjoner av disse uttrykkene. Elevene skreiv ned sine forslag, og deretter fikk de som ønska det, lese opp sine høyt, mens jeg skreiv noen av de nye uttrykkene på tavla⁹. Deretter gjorde vi det samme med sammensatte ord. Elevene fikk lage nye ord sammensatt av to, der det første skulle være ”ønske”. Alle elevene leste til slutt opp et slikt ønskeord hver.¹⁰

I gruppe A gikk vi deretter videre med *ønske* som tema. Oppgaven som elevene fikk, henter inspirasjon fra Kenneth Kochs erfaringer med kollektivdikt (Koch 1971: 5-7). Oppgaven hadde først og fremst til hensikt å ufarliggjøre diktsjangeren og skriveprosessen, men også å vise at det å skrive kan fungere som et kollektivt prosjekt. Elevene fikk hver sin post-it-lapp. På lappen skulle de skrive ei linje som inneholdt et ønske, forestilt eller virkelig, og som også inneholdt navnet på en farge. Post-it-lappene ble deretter samla inn og hengt under hverandre på tavla, slik at de danna følgende tekst:

⁹ De språklige bildene som elevene skapte i denne øvelsen har ikke fått et eget analysekapittel, men mange av dem var så vellykka at de fortjener å bli nevnt. ”Jeg - skogens konge” (informant 7) har blitt grundig omtalt i kapittel 5, men også andre konger av skogen fungerer som nye språklige bilder og gode ordspill: ”Motorsagen - skogens konge” (inf. 4), ”Jegeren – skogens konge” (inf. 37) og ”Elven - skogens konge” (inf. 42) er eksempler på slike. ”Glad som en badeand” (inf. 37) er ei fin omskriving av ”glad som en laks / lerce”. ”Å skrike som en stukken gris” ble blant annet til ”Å skrike som en stukken ballong” (inf. 4), ”Å skrike som en stukken slakter” (inf. 6) og ”Å skrike som en stukken arm” (inf. 47). Å analysere alle de språklige bildene som kom ut av denne øvelsen, særlig med fokus på likhet og ulikhet mellom det opprinnelige og det nye uttrykket, ville vært interessant, men utgår i denne oppgaven, der fokuset først og fremst er på de ferdige lyriske tekstene.

¹⁰ ”Ønskeliv”, ”ønskeøl” og ”ønskekenke” er eksempler på slike nylagde sammensatte ord (alle fra informant 5).

Han ville så gjerne ha en sort el-gitar til jul
En stor, svær lynrask moped har jeg ønsket lenge
Hva hvis ønsket går i svart?
Jeg ønsket meg en blå kvinne
Jeg ønsker jeg ikke var blå
Om bare himmelen kunne bli blå igjen...
At søndagsblusen snart tar slutt
Jeg ønsker meg en snø-brun kropp
Ikke svartmal de allerede svartmalte

Vi samtalte litt om teksten som dikt, og vi diskuterte også om det var en sammenheng i teksten eller ikke. Jeg brukte diktet til å vise at ulike tekstelementer kan tilføre hverandre mening, selv om de i utgangspunktet virker uavhengig av hverandre. Deretter fikk elevene skrive hvert sitt dikt som skulle uttrykke et ønske. Jeg understrekte at det ikke trengte å være et personlig ønske, og jeg oppfordra elevene til å låne inspirasjon fra hverandres post-it-lapper og fra den innledende øvelsen med sammensatte ønskeord. Elevene fikk noen retningslinjer å forholde seg til: teksten skulle være kort, men inneholde mer enn ei verselinje, og den skulle ha ei gjennomtenkt linjedeling. Diktet skulle også inneholde en overraskelse for leseren. Disse tekstene ble skrevet individuelt, og elevene fikk ikke veiledning underveis. Ingen av disse tekstene er analysert her i oppgaven.

Den neste oppgaven, som både gruppe A og D gjennomførte, tok utgangspunkt i Gro Dahles tekst "Moren min er en saks" (Dahle 1996: 17). Øvelsen er henta fra Gro Dahle og Kjersti Wolds samling med skriveøvelser, *Velkommen til språket* (Dahle og Wold 2005: 160). Jeg leste Dahles dikt høyt for elevene, og deretter fikk de i oppgave å velge en person de kjenner godt. Ut fra spørsmål som "Hva lukter personen din som?", "Hva kjennes personen ut som hvis du tar på han/henne?", "Hva tror du personen smaker som?" og "Hva likner personen på?", skulle elevene lage sammenlikninger. Deretter skulle elevene lage metaforer, ut fra hvilket møbel, redskap og vær, og hvilken matrett, drikk og tid på døgnet, personen deres *var*. Denne måten å skape språklige bilder på ligger, slik jeg ser det, i skjæringspunktet mellom ei metonymisk og ei metaforisk tilnærming. Elevenes assosiasjoner, basert på nærhet, danna utgangspunktet for mange av de språklige bildene. Samtidig lagde mange av elevene også språklige bilder der avstanden mellom den omtalte personen og bildeleddet var stor, slik at likhetsprinsippet ble bærende i mange av bildene. I kapittel 8 analyserer jeg enkelte av tekstene som elevene skreiv med utgangspunkt i disse språklige bildene, nettopp med tanke på forholdet mellom avstand og nærhet mellom de to leddene. Elevene bidro aktivt med å lese opp forslag underveis, og vi avslutta med at samtlige elever leste opp en av metaforene sine

for resten av klassen. Jeg forsøkte å kommentere bildene etter hvert som elevene leste dem opp, og komme med min spontane tolkning av dem, slik at elevene skulle kunne se hvordan bildene virka på meg som mottaker. På den måten håpet jeg at elevene, i tillegg til å lære en teknikk for å lage språklige bilder, også kunne reflektere rundt hvordan språklige bilder kan åpne for at leseren kan være med på å skape betydning. Hadde vi arbeidet lengre med akkurat denne øvelsen, kunne selvfølgelig også elevene ha trent på å gi hverandre den samme typen respons. Til slutt skreiv elevene hver sin tekst med utgangspunkt i det bildet de hadde lest opp for de andre. Noen av disse tekstene blir analysert i kapittel 8.

Mens gruppe D avslutta etter denne øvelsen, rakk gruppe A å skrive én tekst til. Denne oppgaven henter inspirasjon der vi starta, hos Helge Torvund (1997: 120). Elevene fikk i oppgave å skrive en tekst om ei utstilling eller et utstillingsobjekt som de ikke ville ha funnet på et virkelig museum. Elevene ble nok en gang oppfordra til å skrive en tekst som ville bryte tankemønstrene til leseren. Jeg minnet elevene på hvordan vi hadde jobba med dette tidligere, gjennom å bryte med dagligspråket og gjennom å lage nye språklige bilder, og jeg minnet dem på de språklige virkemidlene vi hadde snakka om tidligere. Elevene ble også oppfordra til å skrive flere utkast. Hensikten med øvelsen var at elevene skulle få bruke alt de hadde lært i arbeidet med én tekst, der de ellers fikk forholdsvis stor frihet. Alle fikk skrive uforstyrret i omtrent ti minutter før jeg forsøkte å veilede hver enkelt elev videre i prosessen. Jeg hadde liten tid til å sette meg inn i hver enkelt elevs tekst, og jeg opplevde at veiledninga hadde svært varierende effekt. I kapittel 9.1 gir jeg et eksempel på at veiledninga tilførte noe positivt, mens jeg i andre situasjoner opplevde at den gjorde tekstene mindre vellykka. Jeg valgte derfor å ikke veilede elevene individuelt i de andre gruppene mine, der jeg også visste at jeg ville ha enda mindre tid til disposisjon.

7.4 Det skriverorienterte opplegget

I det skriverorienterte undervisningsopplegget var fokuset, i tillegg til at elevene skulle skrive gode lyriske tekster, på at elevene skulle få uttrykke egne tanker og følelser. I gruppe B valgte jeg å bruke et kollektivt post-it-lappdikt som innledning, en øvelse jeg også hadde brukt i det leserorienterte opplegget. Denne gangen skulle elevene imidlertid uttrykke et personlig ønske, ikke et forestilt. I tillegg til at det kollektive diktet skulle være en uhøytidelig inngang til undervisningsopplegget, ville jeg også at dette skulle være ei åpning for å reflektere rundt hva

et dikt kan være. Oppgaven var også et tematisk utgangspunkt for det som fulgte etterpå. I gruppe B gikk vi nemlig videre med temaet *ønske*.

De neste øvelsene henta inspirasjon fra friskrivingsøvelsene til Peter Elbow (1998: 3) og fra Gro Dahle og Kjersti Wold (2005: 99). Elevene fikk først i oppdrag å skrive uavbrutt i fire minutter med utgangspunkt i ordet ”ønske”. Om de ikke visste hva de skulle skrive, skulle de bare gjenta ”ønske” til de fikk en ny impuls. I gruppe C gjorde elevene nøyaktig det samme, men her var det innledende ordet ”raseri”. Hensikten med øvelsen var å koble ut det kritiske leserblikket og la ”skriveren” slippe usensurert til (se kapittel 5.2). Etter at fire minutter hadde gått, streket elevene under de tekstfragmentene de likte best, og skreiv deretter i fire nye minutter med utgangspunkt i ett av de gode fragmentene. Deretter skulle de nok en gang streke under det beste i teksten, men denne gangen skulle de sette dette materialet sammen til et dikt med en bevisst tanke om struktur og form. Hensikten med å jobbe på denne måten var å skille skriveprosessen og redigeringsprosessen fra hverandre slik at elevene i første omgang kunne komme opp med ideer og innfall, og deretter fokusere på form. I arbeidet med det ferdige diktet oppfordra jeg elevene til å skrive flere utkast der de kunne dele opp verselinjene på nye måter, sette inn ord som tilførte teksten noe nytt eller velge bort ord som ikke passa i helheten. Jeg oppfordra også til å se om noen av elementene kunne gjentas, eller om noen kunne settes opp som kontraster mot hverandre. En del tekster fra denne øvelsen er analysert i kapittel 10. Da disse diktene var ferdigskrevet, gjennomførte jeg den samme teoriundervisninga som jeg hadde hatt i gruppe A. Jeg valgte bevisst å vente med teoridelen til etter friskrivninga for å se hvordan elevene løste friskrivingsoppgaven uten at de først hadde sett eksempeltekster.

De neste oppgavene var i begge gruppene knytta til følelsen *sinne*. Elevene i gruppe B, som ikke hadde hatt noen introduksjon til dette temaet ennå, skreiv først ned alle ordene de visste som betydde det samme som, eller nesten det samme som, sinne. Deretter skreiv vi alle disse ordene på tavla. Hensikten med dette var å bevisstgjøre elevene i forhold til å bruke et variert og nyansert språk, men også å fokusere på nyansene i følelseslivet. Elevene i begge gruppene lagde deretter språklige bilder med ”raseri” som saksledd, på samme måte som elevene i det leserorienterte opplegget hadde gjort med personer de kjente. Tanken var at mens elevene i det leserorienterte opplegget kunne basere sine bilder på ytre trekk ved personen, måtte de skriverorienterte elevene i større grad forholde seg til sin subjektive følelse av raseri. Slik ble det, som vi skal se i kapittel 12, imidlertid ikke i alle elevtekstene. Flere elever i det leserorienterte opplegget lagde ekspressive språklige bilder som skildrer personen gjennom

følelsene han eller hun frambringer hos jeget. Noen av elevene i det skriverorienterte opplegget skildrer på den andre siden raseriet gjennom metonymier som viser ytre årsaker til eller virkninger av raseriet: en hammer som treffer fingre, eller en knust kaffekopp.

Etter å ha lagd enkeltstående språklige bilder, skreiv elevene dikt med disse som utgangspunkt. I motsetning til persondiktene, der utgangspunktet var ett av de språklige bildene, ble elevene her oppfordra til å bruke flere bilder i diktene sine. Elevene fikk også noen regler å forholde seg til. De skulle ikke bruke ord som raseri eller sinne i diktet, men heller prøve å formidle følelsen indirekte. De skulle lage rimfrie dikt og jobbe bevisst med de virkemidlene vi hadde snakka om tidligere i undervisningsopplegget, som linjedeling, gjentakelse og kontrast. Tekster fra denne øvelsen er analysert i kapittel 12.

DEL IV: TEKSTANALYSE

8. To tekster om bestefedre

Bestefar er en kontrabass. En gammel, slitt og sliten kontrabass. Han spiller sine dype toner nå oppe i veska. Dype toner som snart dør ut. Strengene uler etter luft, etter mørk potet dyppet i kaffe. Han tenker på sin beste venn som røk i fjor.

(informant 7, gruppe A)

Morfaren min
er en ishakke,
sta som en geit
og sterk som
bjørnen.
Hans navn er
bjørn og han er
elvas konge
fanger fisk
med bare blikket.

(informant 49, gruppe D)

8.1 Prosessen

Disse tekstene ble til i to ulike grupper, men som resultat av den samme oppgaven der elevene skulle lage språklige bilder knytta til en person de kjenner godt. Denne oppgaven var en del av det leserorienterte undervisningsopplegget. Som jeg beskrev i kapittel 7.3, valgte elevene ett av de språklige bildene de hadde laget, og skreiv en tekst ut fra dette. I gruppe A fikk elevene selv velge om de ville skrive i prosaform eller om de ville skrive et tradisjonelt dikt. I gruppe D hadde vi ikke snakka om prosadikt, og elevene fikk derfor beskjed om å jobbe bevisst med linjebrudd og skrive et dikt med ujevn høyremarg.

I begge diktene ser vi at forarbeidet som er gjort, klinger med i den endelige teksten. Hos informant 7 går *potet* og *kaffe* igjen i flere av bildene han laget i den innledende øvelsen: ”Bestefaren min lukter som en potet”, ”Bestefaren min likner på en mandelpotet” og ”Bestefaren min er lunka kaffe”. Disse to elementene finner vi igjen hos i den ferdige teksten: ”Strengene uler etter luft, etter mørk potet dyppet i kaffe.” Hos informant 49 klinger oppgaven der elevene skulle skrive om uttrykket ”Elgen – skogens konge”, med i teksten, i

”Hans navn er / bjørn og han er /elvas konge”. Det er kanskje også fra den oppgaven hun har fått inspirasjon til de andre kjente bildene som spiller på dyrenes egenskaper: ”sta som geita / og sterk som / bjørnen”. Vi ser altså at forarbeidet påvirker den endelige teksten.

I de håndskrevne tekstutkastene kan vi se hvordan elevene har bearbeida tekstene sine underveis. Hos informant 7 heter det ”Bestefaren *min* er en *gammel* kontrabass” (mi utheving) i det frittstående bildet, mens det i den ferdige teksten heter ”Bestefar er en kontrabass”.

Eleven har altså med overlegg fjerna det manifeste jeget fra den endelige teksten. Informant 49 har også gjort ei redigering av teksten, som foreligger i to eksemplarer:

| | Førsteutkast: | Endelig tekst: |
|----|---|--|
| 1 | Morfaren min er en ishakke sta som geita og sterk som | Morfaren min er en ishakke sta som en geit og sterk som |
| 5 | bjørnen. Hans navn er bjørn og han er elvas konge, fanger fisk med bare blikket | bjørnen. Hans navn er bjørn og han er elvas konge fanger fisk med bare blikket. |
| 10 | | |

Her er det interessant å se på det bevisste arbeidet eleven har gjort med linjedeling. I den endelige teksten virker inndeling i vers mer syntaktisk motivert enn i førsteutkastet. Mellom vers 5 og 6 følger bruddet mellom verselinjene skillet mellom de to setningene. Eleven har også valgt å la ord som syntaktisk hører sammen, som substantivfrasen ”elvas konge” og verbal og objekt i ”fanger fisk”, stå på samme verselinje. Flyten i teksten er derfor etter mi mening bedre i den endelige versjonen. Samtidig ser vi at linjebruddene i enkelte tilfeller underbygger den overraskelsen som kommer i neste vers. Forventninga som bygges opp i vers 6 om at vi vil finne et mannsnavn i vers 7, blir brutt ved ordspillet som oppstår når eleven skriver ”bjørn” som et fellesnavn, ikke egennavn. På samme måte virker skiftet mellom vers 9 og 10. Her er bruddet, som jeg skal komme tilbake til nedenfor, med på å skape en underliggjørende effekt. Det bevisste arbeidet med linjedeling har altså tilført teksten nye kvaliteter. Omskrivinga av ”sta som geita” til ”sta som en geit” har også vært med på å utvikle teksten i positiv retning. Endringa er kanskje motivert av at ”sta som en geit” er et mer vanlig uttrykk enn ”sta som geita”, men i så fall burde også ”sterk som bjørnen” vært

skrevet om til ubestemt form.¹¹ Ved å sette det ubestemte uttrykket før det bestemte, skapes en rørlighet i teksten og også en betoning av bjørnen, det elementet som videreføres i de neste versene. Vi ser altså at eleven med enkle grep har gjort store forbedringer av teksten sin, og at omskriving kan gjøre store utslag i elevtekstene.

8.2 Tekstene

Den mest iøynefallende forskjellen på de to tekstene er naturligvis det grafiske oppsettet, der teksten til informant 7 er i prosaformat, mens informant 49s tekst er et tradisjonelt dikt oppdelt i verselinjer. Jeg vil ikke diskutere om den første teksten kvalifiserer til betegnelsen prosadikt, slik for eksempel Henning Howlid Wærp definerer det i etterordet til antologien ”Prosadiktet i Norge” (Wærp 2002: 320-324), men jeg vil peke på at teksten har egenskaper som gjør det riktig å behandle den som en lyrisk tekst i denne sammenhengen.

Som vi husker, var Janss og Refsums første kriterium på lyrikk *musikalitet og visualitet*. Musikaliteten i elevteksten viser seg i gjentakelsene, både av ord (kontrabass, dype toner) og spesielt av lyder (**slitt** og **sliten**, **dype** toner som snart **dør** ut, **uler** etter **luft**). Dette skaper en klangeffekt som er med på å binde teksten sammen, og som også er med på å utdype meninga, slik vokalene i ”uler etter luft” minner om lyden av et ul. Det visuelle, eller sanselige, vises først og fremst i den dominerende metaforen, bestefaren som er en kontrabass, og de språklige bildene som utdyper denne. Her er det interessant å se at det auditive spiller en vel så stor rolle som det visuelle, noe jeg vil komme tilbake til når jeg kommenterer bildespråket i teksten. Når det gjelder *nærhet mellom den talende og det omtalte*, er det ikke noe manifest jeg i denne teksten, men det er likevel en stemme som er til stede i situasjonen, som hører tonene fra kontrabassen, som tolker dem, og som gjengir inntrykket i verbalspråk. Vi vet at eleven har fått i oppgave å lage språklige bilder ut fra en person han kjenner, og det er ikke utenkelig at de egenskapene skriveren tillegger bestefar-kontrabassen, er et ekspressivt uttrykk for hvordan eleven ser sin egen bestefar. Vi kan likevel selvfølgelig ikke lese stemmen som skriverens umiddelbare stemme. Gjennom å arbeide i språket og danne poetiske bilder vil skriveren skape en ny stemme, en maske som gir han rom for å uttrykke seg annerledes enn han ville gjort i dagligspråket.

¹¹ ”Sta som en geit” og ”sta som ei geit” får til sammen omtrent 400 treff i søkemotoren Google på Internett, mens ”sta som geita” får bare fire treff. På samme måte får ”sterk som en bjørn” 1230 treff, mens ”sterk som bjørnen” får ni.

Metaforen "[b]estefar er en kontrabass" er den dominerende tropen i teksten, og alle de andre språklige bildene forholder seg til denne. Metaforen lever, som vi så i kapittel 5, i spennet mellom likhet og ulikhet. I dette eksemplet er det lydene som ser ut til å danne en likhetsrelasjon mellom bestefaren og kontrabassen. De dype tonene fra instrumentet gir assosiasjoner til en dyp, gammel mannsrøst. Disse tonene vil snart dø ut, og strengene "uler etter luft", slik vi kan tenke oss pusten til en gammel, kanskje døende mann. Billedspråket er her auditivt, ikke visuelt. De mentale inntrykkene som oppstår hos leseren er først og fremst knyttet til hørselssansen. "Strengene uler etter luft, *etter mørk potet dyppet i kaffe.*", heter det videre (mi utheving). Dette er et underlig bilde. Det er vanlig å dyppe sukkerbiter og småkaker i kaffe, men poteter? På tross av at dette må være en uvanlig skikk, velger jeg å tolke bildet bokstavelig. Dersom bestefar dypper potet i kaffe, eller gjorde det, da han enda kunne bestemme selv hva han skulle spise, gir dette bildet en nesten privat dimensjon. Hungeren etter potet dyppet i kaffe tilhører ikke kontrabassen, men bestefar som menneske. Han savner dette like sterkt som han savner luft, eller kanskje *er* poteten luft, i betydninga liv eller frihet, for bestefar. Denne nærheten mellom strengene i bassen og det bestefar hungrer etter, minner oss om at det først og fremst er noe menneskelig teksten forteller om. Samtidig uttrykkes dette gjennom et ikke-menneskelig ul fra strengene. Dette underliggjørende grepet basert på ulikheten mellom menneske og instrument er med på å skape spenn i metaforen. Det oppstår et avansert spill med mening mellom leddene, der bestefar blir tingliggjort, mens kontrabassen blir gjort mer levende. Vi ser at saksleddet og bildeleddet virker gjensidig på hverandre, slik jeg beskrev det i kapittel 4.4.

I siste setning møter vi et ordspill, der *røk* spiller både på betydninga *gikk i stykker, brast* (som når en streng ryker) og på *gikk tapt, forsvant* (som når et menneske dør). Kontrabassens venn, sannsynligvis et annet strengeinstrument, røk i fjor. Vi kan tenke oss at han hadde en streng som røk, en underforstått metonymi for at han selv røk, gikk tapt. Det avsluttende bildet er med på å gi ytterligere dybde til hovedmetaforen fordi det gir kontrabassen tanker om livet og døden. Livet er skjørt, og det er ensomt å være en gammel kontrabass, en lengtende stemme i en gammel kropp.

I kontrabass-teksten dominerer altså hovedmetaforen hele teksten, og de påfølgende linjene utdyper dette bildet. Visuelle og auditive aspekter ved kontrabassen utvider meninga i metaforen, og teksten er enhetlig og harmonisk. I den andre teksten, der morfar er ei ishakke, skjer ikke den samme utdypinga av hovedmetaforen. Vi beveger oss raskt bort fra ishakka via ei geit, som kanskje likner ei hakke med skjegget sitt, men som ellers ikke har noe med den å

gjøre. I stedet for at bildet av ishakka strukturerer teksten, dannes det nye bilder ut fra morfarens "ishakke-egenskaper" - stahet og styrke.

Mens "morfaren min er en ishakke" er en ny og original metafor, er de påfølgende sammenlikningene "sta som en geit" og "sterk som en bjørn" velbrukte bilder fra dagligspråket. Denne snodige overgangen fra språklig nyskaping til klisjeaktige uttrykk virker ved første øyekast ikke særlig vellykka, selv om lydlikheten i "sta" og "sterk" danner en fin samklang mellom de to bildene. I vers fem og seks snur imidlertid dette: "Hans navn er / bjørn". Her begynner et spill med språket som fortsetter i resten av teksten. Det oppstår et spill mellom klisjeen "sterk som en bjørn" og morfaren, i det teksten hevder at morfaren *heter* bjørn, ikke som egennavn, men som fellesnavn. Når denne "bjørn" er elvas konge, oppstår det et spill med en annen klisjé: "skogens konge". Vi kan lett tenke oss en bjørn som elvas konge når han fanger fisk med labbene. Men denne bjørnen fanger ikke fisk med labbene, eller med "bare nevene", som er det velbrukte uttrykket jeg venter meg, han fanger fisk med "bare blikket". Dette grepet virker underliggjørende og endrer nok en gang hvordan vi leser teksten. Det er ingen bjørn vi ser, det er morfar bjørn, et menneske med et sterkt blikk. Verdt å nevne er også klangvirkningene som oppstår av lydlikheten i de to siste versene: fanger fisk / med bare blikket. Alliterasjonen i hvert enkelt vers, der f og b gjentas, skaper samklang mellom ordene i verset. Assonansen mellom a og i på tvers av versene, fanger fisk / med bare blikket, skaper en kontinuitet mellom verselinjene som binder dem sammen på tross av det underliggjørende i billedbruken.

Teksten bygger altså, med unntak av ishakkemetaforen, på språklige bilder vi allerede kjenner, og som er flittig i bruk i en masse ytringer. Selv om det er et manifest jeg som taler ("Morfaren **min** er en ishakke"), kan vi lese de kjente bildene som en gjenklang av andre tekster i kulturen vår, slik Bakthin snakker om alle stemmene som klinger i en tekst. Det som gjør teksten til noe mer enn en gjengivelse av andres stemmer, er den forskyvinga av mening som oppstår når jeget begynner å leke med klisjeene og forventningene vi har til disse. Vi aner at det ligger noe under, at en morfar som er litt bjørn og litt menneske, og som fanger fisk med bare blikket, er mer kompleks enn det klisjeene "sta som en geit" og "sterk som bjørnen" kan fortelle oss. Mens det i stor grad er de visuelle og auditive bildene som skaper meningsutvidelsen i teksten om kontrabassen, er det altså språkspillet som gjør det i denne teksten. Mens den første teksten gradvis får utvida mening og dybde gjennom at hovedmetaforen utmales, skjer det i den andre teksten en lek med intertekstuelle referanser som gjør at teksten unndrar seg ei fullstendig harmonisk tolkning.

8.3 Flere tekster fra samme oppgave

Etter å ha gjennomført denne oppgaven i to grupper sitter jeg igjen med omtrent 20 tekster som tar utgangspunkt i en person. Jeg vil peke på enkelte sentrale fellestrekk mellom tekstene og se på noen didaktiske utfordringer og muligheter i arbeidet med slike tekster.

Da elevene skulle skape sammenlikninger og metaforer til tekstene sine, ble motsetninga mellom det deskriptive og det poetiske språket svært synlig. Enkelte av elevenes sanseinntrykk er, på tross av at de rent formelt er troper, skildringer som det er mest nærliggende å lese deskriptivt. ”Onkelen min lukter som aftershave” (informant 1) og ”Mutter’n lukter som vaskemiddel” (informant 10) er eksempler på slike språklige bilder der nærheten mellom den omtalte personen og billedleddet er så stor at spennet forsvinner. Det er lett å tenke seg at onkelen og ”mutter’n” faktisk lukter aftershave og vaskemiddel. Her er det interessant å se at elevene raskt tok poenget da jeg bad dem om å velge noe som lå lengre unna hverdagslivet til personen de skulle skildre – et bildeledd fjernere fra saksleddet. De to personene ble i neste forsøk skildra slik, av de samme elevene: ”Onkelen min smaker som ei gammel olabukse” og ”Mutter’n smaker som parmesan”. Det kan naturligvis være at det er lettere å lage språklige bilder med ei spenning når de bruker smakssansen i stedet for luktesansen siden det her blir helt nødvendig å bruke fantasien. Det at de tar denne utfordringa og mestrer den, viser likevel at de har stor kompetanse i å bruke språket på ulike måter. Når bare oppgaven er klar nok, skaper disse elevene lett språklige bilder som utvider de forestillingene vi vanligvis har.

Tekstene i denne oppgaven tar utgangspunkt i én metafor og utdyper denne, slik at de ferdige tekstene blir utbygde metaforer. Her er det viktig å huske at Gro Dahles ”Moren min er en saks” (vedlegg 3) sannsynligvis har fungert som en modelltekst for elevenes tekster (se kapittel 7.3). Dette diktet er også en slik utbygd metafor. Et fellestrekk for elevenes tekster er, naturlig nok ut fra oppgaven de springer ut av, at både saksledd og bildeledd er konkrete. Begge leddene er synlig til stede i de språklige bildene elevene tar utgangspunkt i, og dette ser ut til å hjelpe elevene til å skape enkle, men meningsfulle tekster, som er strukturert ut fra likhetstrekk mellom de to leddene. Dette er et eksempel på en slik enkel, men vellykka tekst:

Faren min er en krakk

Han er stødig og
stabil.

Vi kan hvile
våre problemer
på han.

Vi kan reise oss
etter en rolig
tenkepause.

(Informant 45, gruppe D)

Denne teksten er, slik jeg ser det, vellykka fordi utdypinga av metaforen tilfører noe vi ikke umiddelbart kan tenke oss ut fra det innledende bildet, som at vi kan hvile problemene våre på faren/krakken. Dette er ikke alltid tilfelle. I enkelte tekster er faktisk det språklige bildet som teksten tar utgangspunkt i, mer spennende enn teksten eleven ender opp med, fordi utdypinga i teksten ikke tilfører noe nytt. Her vil den didaktiske utfordringa etter mitt syn være å inspirere elevene til å vektlegge ulikheten i metaforene, ikke bare likheten. Dette vil særlig være noe å jobbe med for de sterkeste elevene, som lett klarer å skape tekster basert på likhet.

Et par av elevene baserer teksten sin på ulikheten mellom de to leddene. Dette er en slik tekst:

Lillebroren min er en tripp trapp stol.
Den kan reguleres på høyden.
Gå i arv.
Til og med bli satt bort.
Men min lillebror kan ikke gå i arv.
Ikke reguleres på høyden.
Til og med ikke satt bort.
Nei, lillebroren min er kanskje ikke
en tripp trapp stol.

Allikevel.

(Informant 38, gruppe D)

På det håndskrevne arket til eleven ser denne teksten ut til å være skrevet i all hast, som et siste forsøk etter at hun har strevd med å utdype bildet "lillebroren min er en tripptrappstol". På tross av at teksten ikke er ferdig bearbeida språklig, er den interessant fordi den synliggjør det problematiske med metaforen den tar utgangspunkt i. Lillebror er ikke en ting. Han kan ikke gå i arv, han kan ikke settes bort, ikke justeres etter andre folks behov. Lillebror er

menneske, ikke møbel. Diktet er selvrefleksivt og metapoetisk, og det synliggjør, på samme måte som vi så i ”Trikkeskinnediktet”, en skepsis til det metaforiske språket.

I motsetning til de to tekstene jeg analyserte i kapittel 8.1, tematiserer mange av tekstene forholdet mellom jeget og den omtalte personen. Slik får de et ekspressivt preg, selv om dette ikke var tilsikta i arbeidet med de enkeltstående bildene. Følgende tekst er et fint eksempel på en slik ekspressivitet:

Mamma er varm
Huden hennes kjennes som
ull

Hun varmer meg

Jeg svetter i sola
men
overlever i kulde

(Informant 40, gruppe D)

Teksten er også et godt eksempel på ei spenning som finnes i mange av tekstene, der personene innehar egenskaper som både er livgivende og destruktive. Dahles tekst, der mora ”(...) klipper inn i meg på vei forbi (...)” (Dahle 1996: 17), kan være modell for de destruktive kreftene, men denne teksten har ikke den samme spenninga mellom det ødeleggende og det livgivende som jeg finner i elevenes tekster. ”Tanten min er som en søt vin / (...) / Et glass for mye.” heter det i én tekst (informant 47). ”Mammaen min / er en / hammer / trygg og kvass”, heter det i en annen (informant 44). Didaktisk er denne spenninga sannsynligvis en konsekvens av fokuset på å lage kontraster og overraske leseren. Litterært gir dette seg utslag i poetiske bilder som nærmer seg paradokset. For de skrivende ungdommene kan preferansen for paradoksale formuleringer kanskje være uttrykk for en opplevelse av en verden full av motsetninger, en verden der ett og samme fenomen kan tolkes på diametralt forskjellig vis.

Disse tekstene viser elevenes kompetanse i det å skape sammenlikninger og metaforer, og i å skrive lyriske tekster med utgangspunkt i disse. Tekstene er, i større grad enn jeg trodde de skulle være, helhetlige og ”logiske” i den forstand at elevene i stor grad evner å bygge likhetsrelasjoner mellom saksledd og bildeledd i metaforene. På tross av at jeg på forhånd fokuserte på å skape kontraster og overraskelser for leseren, og selv om mange av tekstene har slike underliggjørende trekk, nærmer ingen av tekstene seg det uforklarlige i sammenstillinga av de to leddene. Dersom man skulle arbeide videre med tilsvarende tekster i de samme

gruppene, kunne man videreutvikle det underliggende i språket gjennom å fokusere på ulikheten i metaforene. Et slikt fokus ville også kunne føre til en diskusjon om i hvilken grad språklige bilder er i stand til å formidle sannhet. Om en sammenlikner elevenes eget tekstarbeid med metaforrike og metaforskeptiske tekster i litteraturhistorien, vil elevene få et konkret utgangspunkt for å diskutere forholdet mellom kunst og sannhet, diktning og virkelighet. På den måten vil man også kunne arbeide innenfor læreplanens mål om å knytte sterke bånd mellom det å selv kunne skape og det å forstå andres kunst.

9. En tekst om ei utstilling

TIL SALGS

månen er et speilbilde
sa kuratoren

(Informant 6, gruppe A)

9.1 Prosessen

Dette diktet kommer fra den siste øvelsen elevene i det leserorienterte undervisningsopplegget i gruppe A gjennomførte. Jeg minnet elevene om Tor Ulven-teksten ”Utstilling XL”, som vi hadde lest i teoridelen (se vedlegg 3), og gav dem i oppgave å skrive et dikt om ei utstilling eller et utstillingsobjekt som de ikke vil finne i et virkelig museum. Jeg la vekt på at elevene skulle skrive noe som overrasket leseren, og at de bevisst skulle bruke de virkemidlene vi hadde sett på tidligere, som gjentakelser, kontraster og linjedeling. De ble oppfordra til å bruke sammenlikninger eller metaforer, noe vi hadde arbeidet med tidligere den samme økta, og til å prøve å lage språklige bilder som leseren ikke venta seg.

Etter at elevene hadde arbeidet ei stund for seg selv, gikk jeg rundt til hver enkelt elev og forsøkte å veilede litt. Eleven som hadde skrevet teksten ovenfor, uttrykte at han var ferdig med teksten sin, noe jeg også var enig i at han var. Jeg oppfordra imidlertid til å prøve om diktet kunne ha en tittel, og dermed kom ”TIL SALGS” til, skrevet med tjukke, fylte bokstaver, som på en plakat eller et skilt. Om den tjukke skrifttypen var et bevisst valg, eller et resultat av kjedsomhet mens eleven venta på at de andre skulle gjøre seg ferdig, er selvfølgelig ikke godt å vite. Det gir uansett teksten en ekstra dimensjon ved at man kan tenke seg overskriften som et salgsskilt i ei utstilling. Dette kommer jeg tilbake til under analysen.

Eleven kan ha henta inspirasjon til det fortetta uttrykket i diktet fra ulike steder. Tor Ulvens ”Utstilling XL” er en tekst som flere av elevene i denne gruppa likte, og som de kommenterte aktivt under teoridelen av undervisningsopplegget. Elevene hadde også tidligere jobba med mikronoveller¹² i norskundervisninga og var på den måten vant til å jobbe i et lite format.

9.2 Teksten

I motsetning til den forrige teksten, og de som følger i de neste kapitlene, er denne teksten så kort at det vil være meningsløst å lese den linje for linje. Det tar få sekunder å lese teksten, og i det du har lest den, fungerer den som en helhet som øyet kan fange med ett blikk. Teksten har tre stemmer: kuratoren som sier ”månen er et speilbilde”, overskriften, som jeg leser som et skilt, og det lyriske jeget, som ikke er manifest i teksten, men som formidler situasjonen. Yrkestittelen ”kurator” forteller oss at vi er på et museum eller ei utstilling, og overskriften ”TIL SALGS” viser at objektet eller objektene på utstillinga er til salgs for publikum. Vi vet ikke om det er et kunstverk der månen er avbilda eller selve månen som står på utstilling. Her velger jeg å lese teksten som om det er selve månen som er objektet. Dette gjør jeg delvis fordi jeg vet at oppgaven som ble gitt, var å skildre ei utstilling som egentlig ikke finnes, men mest fordi dette gir teksten et interessant og underliggjørende aspekt. Vi vet at månen ikke kan være i et utstillingslokale, likevel insisterer teksten på dette ved å ta i bruk helt konkrete markører på at dette er realiteten. Vi tvinges dermed til enten å akseptere den underlige visuelle forestillinga dette gir oss, eller å lese hele teksten metaforisk. Dette åpner teksten for flere tolkninger.

Kuratoren skildrer utstillingsobjektet ved hjelp av metaforen ”månen er et speilbilde”. I myter og sagn har speilbildet mange funksjoner. Speilet kan representere den absolutte sannheten, slik som når dronninga i Snøhvit får vite at hun ikke lenger er den vakreste i verden, eller det kan representere grensa mellom virkelighet og illusjon, som når Narkissos blir paralyisert av sin egen skjønnhet og drukner mens han speiler seg i vannet (Holtmark 2009). Om månen

¹² Det skal ha vært Hemingway som skreiv den første kjente mikronovella, eller seksordsnovella: «For sale: baby shoes, never worn». I Norge har sjangeren fått et gjennombrudd de siste årene, blant annet med antologien Evjenth, Dag et al. (2008): *Du trenger ikke mer enn 6 : mikronoveller - når du ikke leser stort*. [Trollåsen] : Ganesa forlag. En konkurranse i Aftenposten førte til flere tusen slike tekster, innsendt av seks hundre lesere. Tekstene kan leses på avisas nettsider, sammen med bakgrunnsstoff og refleksjoner rundt hvorfor denne sjangeren har blitt så populær. Se Henmo, Ola: ”Alt kan sies med seks ord.”, Aftenpostens nettutgave: <http://www.aftenposten.no/amagasinet/article2727527.ece>. Lasta ned 12.04.09.

som speilbilde representerer den absolutte sannheten, kan publikum se hvordan de selv, og kanskje også verden rundt, virkelig *er* i den utstilte månen. Da vil månen være et særegent kunstverk, og den vil også være et fristende, men farlig objekt: sannheten er ikke alltid det vi ønsker å få vite. Om månen som speilbilde representerer et forvrent bilde, et speil der det som speiles, framstår som bedre enn det som er sant, er den tilsvarende fristende, men kanskje også like skummel. Vil man kunne leve godt med et vrengebilde av seg selv, eller er dette farlig, som i tilfellet med Narkissos?

Speilbildet står altså i spennet mellom å representere sannhet og å representere det falske. I denne teksten er det månen som er et speilbilde. Den fysiske likheten mellom den runde månen og et rundt speil er med på å rettferdiggjøre sammenstillinga av de to leddene. Fordi vi ikke kan se baksiden på månen, ser vi den som en flate, på samme måten som speilet er flatt. Når vi ser på månen, leter vi gjerne etter en skikkelse i kontrastene mellom mørke og lyse flekker på overflaten. Forestillinga om ”mannen i månen” går igjen i mange kulturer, og ulike myter og fortellinger forklarer på ulikt vis hvordan en mann har havnet i månen. Felles for de fleste forestillingene er at mannen i månen opprinnelig levde på jorda, men at han ble forvist til månen fordi han hadde utført ei kriminell eller syndig handling (Simpson og Roud 2000a). Om det er mannen i månen vi ser når vi speiler oss, tegner dette med andre ord et dystert bilde av oss som mennesker. Samtidig har månen mange andre konnotasjoner som kan være like relevante i denne sammenhengen. Måneskinnet er et mye brukt motiv i romantisk diktning, og det er forbundet med lengsel, ofte etter kjærlighet. Den regelmessige vekslinga mellom månefasene er forbundet med tiden som går og de rytmiske livsprosessene, som menstruasjonssyklusen. På den måten er månen knytta til både fruktbarhet og død (Kværme 2009). Månen som et speilbilde kan slik utvides til å være et speilbilde for hele livet på jorda, både på godt og vondt. Om det er et ekte eller et falskt bilde, og om det i det hele tatt er mulig å gi et ekte bilde av livet, står igjen for hver enkelt av oss å tolke.

Slik ser vi at metaforen i vers to aleine åpner opp for en hel rekke tolkninger av teksten. Fordi både saksleddet og bildeleddet har mange konnotasjoner, blir den meningsutvidende funksjonen til metaforen sterk. Som jeg var inne på innledningsvis, blir lesinga enda mer kompleks på grunn av den konkrete situasjonen som omringer utsagnet. Vi er på ei utstilling der en kurator formidler månen som kunstverk, og vi kan tenke oss at det lyriske jeget er publikum på denne utstillinga. Diktet har i alle fall en stemme som gjenforteller det kuratoren sa. Vi får også vite at noe er til salgs, og dette er, slik jeg leser teksten, månen. Å gjøre månen til kunstverk og legge den ut for salg er med på å gjøre naturfenomenet til noe kunstig. Vi kan

derfor lese diktet som en tekst om hvordan vi gjør alt til objekter som kan kjøpes og selges. Om vi leser teksten slik, blir kuratoren ikke bare en formidler av sannheten om månen, hun blir også en person som skal *selge* månen. Slik er det ikke bare månen som speilbilde vi ikke kan stole på, vi vet heller ikke om vi kan stole på kuratoren som selger dette speilbildet. Dette forsterker den dimensjonen av illusjon som allerede ligger i den sentrale metaforen. Det å kjøpe månen framstår som et skummelt prosjekt, slik det også ville være skummelt å forsøke å kjøpe selve sannheten, eller å kjøpe ei best mulig framstilling av oss selv.

I kapittel 3 diskuterte jeg det lyriske jeget, som for Kittang og Aarseth er ei forutsetning for at vi kan snakke om lyrikk. Det lyriske jeget står, slik Kittang og Aarseth ser det, nært det diktet vil uttrykke. Jeg gjorde også rede for hvordan Mikhail Bakhtin snakker om ulike stemmer i ei ytring, og hvordan Peter Stein Larsen hevder at en slik flerstemmighet har gjort seg gjeldende i lyrikken de siste tiårene. Teksten vi leser her er, slik jeg ser det, et eksempel på en tekst der det lyriske jeget bare er en av flere stemmer i teksten. Vi kan slå fast at det *er* et lyrisk jeg i diktet, det er noen som gjengir situasjonen, en stemme som sier ”sa kuratoren”. Bortsett fra disse to ordene gjengir det lyriske jeget bare det kuratoren sier og det som står på et skilt. Gjennom det lyriske jegets avstand til kuratoren og skiltet blir det også en avstand mellom det diktet vil fortelle oss, og disse to stemmene. Slik jeg leser teksten, oppfordrer ikke det lyriske jeget oss til å kjøpe månen, eller – om vi velger å lese månen som speilbilde på den måten jeg skisserte ovenfor – sannheten. Det viser oss tvert imot en nesten ironisk distanse til disse andre stemmene. Samtidig forteller ikke teksten oss noe hvordan jeget har handla i forhold til det kuratoren og skiltet sier. Preteritumsformen antyder en narrativitet og får oss til å lure på hvordan det gikk. Kanskje jeget allerede har kjøpt månen? Kanskje gjør lengselen vår etter noe som kan speile oss, månen uimotståelig som salgsobjekt, på tross av alle komplikasjonene?

I tillegg til å legge merke til stemmene i teksten kan en også lese teksten som et intertekstuellet spill med syntaksen i ordtak som disse: ”Alt kler den smukke, sa purka, hun fikk på seg et snøreliv” og ”Hardt mot hardt, sa kjerringa, hun feis mot tordenværet”.¹³ I disse ordtakene blir språklige klisjeer vendt på og gjort narr av ved at de blir satt inn i en ny og humoristisk kontekst. Samtidig som at det språklige uttrykket blir latterliggjort, blir også den som taler, gjort dum fordi han eller hun tar klisjeen bokstavelig. Purka blir neppe finere av snøreliv,

¹³ Her er det på sin plass å takke Ole Karlsen, som gjorde meg oppmerksom på dette aspektet ved teksten. Flere ganger har han kommet med gode tolkninger som jeg har brukt i analysene, og det skal han ha stor takk for!

kjerringa vinner neppe over tordenværet. Om vi leser teksten med slike ordtak i bakhodet, venter vi oss at diktet skal ha et siste vers der metaforen ”Månen er et speilbilde” blir utnyttet til et humoristisk poeng. Det skjer ikke i diktet. Forventningene våre blir brutt, og teksten gjør oss på den måten oppmerksom på at vi skal ta innholdet på alvor.

Diktet ”TIL SALGS” setter to bilder med stor symbolkraft, månen og speilbildet, sammen i en metafor. Dette gir et språklig bilde med mange tolkninger, og alene ville kanskje denne metaforen være i overkant symbolada og svulstig. Ved å sette metaforen inn i en kontekst, slik eleven gjør, underliggjør han det språklige bildet gjennom å skape ei merkelig visuell forestilling hos leseren. Samtidig taler ulike stemmer i teksten, og den spiller også på andre typer tekster vi kjenner. Teksten vekker dermed ikke bare ei underlig visuell forestilling, den setter også språket i bevegelse gjennom ulike former for språkspill. Den konkrete rammen for den symbolada metaforen gjør teksten kompleks og spennende, og den muliggjør etter mitt syn ulike lesinger som virker troverdige, men samtidig ikke helt lar seg fange.

9.3 Flere tekster fra samme oppgave

Denne oppgaven ble bare gjennomført i gruppe A, der det også var få elever til stede den siste undervisningsøkta. Derfor har jeg bare tekster fra fem elever. Det er vanskelig å generalisere ut fra et så lite materiale. Jeg vil likevel trekke fram to av disse tekstene som har enkelte likhetstrekk, og kommentere disse kort.

Begge de to tekstene jeg vil kommentere, tar utgangspunkt i et dyr som utstillingsobjekt. Den første teksten ser slik ut:

Elefanten
stor
klumpete
og rar

Upassende og besynderlig
store øyne
over alt.
Død og pine!

(Informant 1, gruppe A)

Teksten skildrer en elefant gjennom blikket til noen andre. Elefanten er ikke bare ”stor / klumpete / og rar”, den er også ”[u]passende og besynderlig”. Dette ordvalget er, i tillegg til at det er morsomt, også underliggjørende. I hvem sine øyne er elefanten besynderlig? Kan

elefanten, et dyr, bryte med normene for høflighet og dermed være upassende? Her skjer det en overgang fra de beskrivende adjektivene *stor* og *klumpete* til vurderende adjektiv. Det skjer også en nesten umerkelig overgang fra adjektiv til adverb. ”Upassende og besynderlig” kan stå til ”elefanten”, og være adjektiv, eller det kan være adverb, og stå til ”store” i neste vers. I det siste tilfellet blir det besynderlige det at øynene er store. De store øynene til elefanten er ”over alt”, leser vi i nest siste vers. Er det elefantens øyne som er ute på vandring, eller kan det være de som ser på elefanten som har ”store øyne / over alt”? Perspektivet blir i så fall elefantens, og det siste utsagnet, ”Død og pine!”, kommer da fra elefanten. For oss som vet at denne teksten handler om en elefant på utstilling, blir denne tolkninga sannsynlig, og dobbeltheten i perspektivet i diktet trer tydelig fram. For de som ikke kjenner oppgaven, vil dette kanskje ikke være like tydelig. Dersom eleven ønsker å framheve dette perspektivet i teksten, kunne ei utfordring til henne være å tydeliggjøre utstillingsaspektet uten å miste den fine vendinga i de siste versene.

Det andre diktet er en humoristisk og paradoksal tekst. Motivet springer tydelig ut av oppgaven der eleven skulle skrive om ei utstilling som ikke eksisterer:

Utstilling av en ørkentorsk

Svært sjelden
Lever heldigvis
ikke
i vannet

Svært verdifull
Men heldigvis
ikke
god på smak

Svært tørst
Og uheldigvis
ikke
i vannet

(Informant 5, gruppe A)

Ørkentorsken er svært sjelden, svært verdifull og svært tørst. Hver påstand, som man kanskje kan tenke seg at blir fortalt av en kurator, slik tilfellet var i ”TIL SALGS”, har fått hver sin strofe, bygget opp på samme måte. Versifikasjonen innad i strofene er med på å skape ei spenning og utvikling i teksten, der forventningene stadig blir brutt: ørkentorsken lever ”heldigvis / ikke / i vannet”. Når vi har lest hele strofen, virker dette logisk. Vannet er neppe noe heldig element for en ørkentorsk. På samme måte virker den neste strofen: når

ørkentorsken er svært verdifull, er det en god ting at den ikke er god på smak. De fire versene avdekker denne sannheten bit for bit, vi stopper opp ved hvert linjeskift og vet ikke hva som kommer. Slik leker teksten med de forventningene vi danner oss før vi flytter blikket ned til neste vers. I siste strofe kommer paradokset i teksten: ørkentorsken kan ikke leve i vann, den må leve i ørkenen, men den er likevel svært tørst. Det er hardt, kanskje dødelig, å være en ørkentorsk.

I "TIL SALGS" åpner både metaforen og de ulike stemmene teksten for mange tolkninger. De to siste tekstene har, slik jeg leser dem, ikke et slikt meningsoverskudd. De er ikke metaforiske, og de skjuler heller ingen dypere mening ved hjelp av andre språklige grep. Tekstene har imidlertid helt andre kvaliteter. Jeg opplever begge tekstene som en lek med oppgaven og en lek med språket. Tekstene leker også med fortellerperspektivet eller med ulike stemmer. Vi vet ikke om det er publikum eller elefant som snakker i den første teksten, og selv om vi fornemmer en konkret og tilstedeværende stemme i den andre, vet vi ikke hvem som snakker. Denne siste stemmen er uansett ikke en lyrisk stemme som formidler det diktet vil si oss på et dypere plan. Den tilhører, slik jeg leser teksten, en konkret figur i utstillings-situasjonen: en museumsformidler eller en kommentator. Denne språkleken og de underlige visuelle forestillingene tekstene gir oss, gjør at diktene kan leses som komplekse tekster. Elevene har tatt oppgaven med å overraske leseren på alvor. Dette har ført til tekster som kanskje ikke gir oss noen dyp innsikt, men som likevel utfordrer de faste tankemønstrene gjennom humoristiske bilder og uvante sammenstillinger. Slik kan også disse tekstene ha en viktig poetisk funksjon.

10. To tekster om det som ikke lar seg gripe

1 Din dinere dinest og alle
 måtene jeg folder hendene på,
 for aldri er det slik at ønsker
 forsvinner. Brønner og fredspiper.
5 Sort og hvitt og alle tankenyanser.
 Akkurat som sist og akkurat
 som neste gang.
 Åpne, lukkede eller som lydbølger
 gjennom et rom og rundt jorden.
10 I et tannmellomrom, over
 ei leppe og inn i et øre
 eller et blikk.
 Det ingen og alle ser.

(Informant 27, gruppe B)

-
- 1 Jeg er så lei
av ekko
der det henger
presser på
- 5 i kalde tankenyanser
Jeg er så lei
av sølepytter
der de ligger som store deler
av himmelen
- 10 og ser opp eller ned på meg
som bare ser tilbake
Så tygg tygg tygger jeg
på deres hemmeligheter
og zoomer ut
- 15 på sølepytt og menneske
(ekko)
til jeg husker at jorden er en
liten
klode
- 20 Så jeg ler
og glemmer like fort. (samme informant)

10.1 Prosessen

Slik jeg beskrev i kapittel 7.4, begynte alle deltakerne i gruppe B med fire minutters friskrivning i to omganger. Den første omgangen tok utgangspunkt i ordet "ønske", den andre tok utgangspunkt i et fragment fra den første teksten. Deretter skulle elevene trekke ut de fragmentene de likte best, og skrive et dikt med utgangspunkt i dette. Den øverste teksten er den første friskrivningsteksten til informanten, skrevet på fire minutter og ikke redigert i ettertid. Likevel kan den, slik jeg ser det, fungere selvstendig som et dikt. Hvordan oppstår estetiske kvaliteter og en helhetlig struktur i noe som ikke er bearbeidet? Ei forklaring kan være at friskrivninga av og til gir tekstfragmenter som er bedre enn det en skaper til vanlig, slik Peter Elbow mener vil skje dersom en jobber regelmessig med denne arbeidsmetoden (se kapittel 5.2). Ei annen forklaring kan være at eleven er en stødig skriver i utgangspunktet slik at hun klarer å utnytte den kjennskapen hun har til diktsjangeren og strukturere tanken i tråd med sjangerbevisstheten underveis. Dette likner i så fall det Elbow kaller å redigere seg selv mens man skriver, noe han ser på som negativt og hemmende. Slik jeg forstår skriveprosessen, vil disse to forklaringsmodellene kunne virke sammen. Det spontane i friskrivingsøvelsene vil virke slik at skriveren i mindre grad sensurerer hvilke mentale bilder

som får komme fram til overflaten. På den måten kan de språklige bildene bli annerledes enn de ellers ville vært. Samtidig vil en elev som viser evne til å strukturere tekst i andre sammenhenger, også kunne bruke dette i arbeidet med friskrivning og ende opp med gode spontantekster. Den indre sensuren som Elbow ønsker å unngå, vil da ikke være hemmende, men bidra til struktur i teksten og dermed til meningsskaping.

Denne teksten er spesiell fordi den er den eneste ubearbeida friskrivningsteksten jeg vurderer som en selvstendig tekst med lyriske kvaliteter. Jeg vil først se litt nærmere på denne teksten og på de kvalitetene jeg mener den har. Deretter vil jeg se på den andre teksten ovenfor, som også er skrevet av samme elev. Dette er den bearbeida teksten til eleven, med utgangspunkt i fragmenter fra friskrivninga. Til slutt vil jeg se på andre tekster som springer ut fra friskrivingsøvelsene, og kort drøfte hvilken rolle denne arbeidsmetoden kan ha i arbeidet med lyriske tekster i skolen.

10.2 Tekstene

Den første teksten innledes med et språkspill der possessivet ”din” gradbøyes, som et adjektiv. Dette gir assosiasjoner til barns lek med språket, samtidig som det også er en påtrengende henvendelse. Det lyriske jeget uttrykker et sterkt ønske om å høre til, eller å bli eid - ikke bare som ”din”, men ”dinst”, mer ”din” enn det er mulig å uttrykke i den ordinære grammatikken. At det er snakk om en bønn, forsterkes ved at ”din dinere dinst” blir en av ”(...) alle / måtene jeg folder hendene på”. Det at det ikke er *ordene* i de andre bønnene som blir framstilt, men ”måtene jeg folder hendene på”, gjør bildespråket visuelt. Bildet er metonymisk, vi ser for oss bønnen i form av hendene til jeget som ber. Her kan assosiasjonene gå til det barnlige, både gjennom et bilde av barnet som prøver ut ulike måter å folde hendene på, og gjennom et intertekstuel spill til aftenbønn og barnesanger som ”Jeg folder mine hender små”. Samtidig er verken refleksjonsnivået eller tidsperspektivet et barns. Teksten uttrykker en innforståthet for hvordan ønsker og bønner fungerer: ”for aldri er det slik at ønsker / forsvinner”. Konjunksjonen ”for” binder de to versene sammen – jeget må folde hendene på alle måter *fordi* ønskene aldri forsvinner. Bønnene blir på denne måten en nødvendighet, noe jeget ikke slipper unna.

Det neste tekstelementet, ”Brønner og fredspiper” står ikke i noe syntaktisk forhold til den forrige setninga, og de to substantivene får derfor en mer selvstendig status, som løsrevne bilder. Brønnene og fredspipene gjør at det blir problematisk å lese teksten innenfor en kristen

forståelsesramme, slik som jeg antyda ovenfor, fordi disse elementene gir andre assosiasjoner. Fredspipene var hellige seremonielle gjenstander hos indianerne i Nord-Amerika. Brønner er et kjent kristent motiv, men i denne sammenhengen leser jeg dem som ønskebrønner, et kjent motiv fra europeisk folkediktning (Simpson og Roud 2000b). Ønskene knyttes altså til symboler fra naturreligion og folkekultur i tidligere samfunn. Dette er med på å gi den innledende bønnen en undertone av noe førkristent, og jeg leser den mer som en besvergelse enn som en from bønn.

”Sort og hvitt og alle tankenyanser. / Akkurat som sist og akkurat / som neste gang”, heter det videre. Slik jeg leser teksten, er det fortsatt ønskene, de som ikke forsvinner, som beskrives. Ønskene kommer i alle nyanser, de er sammensatte og flertydige. Det siste linjebruddet i fragmentet skaper ei forventning om ei generalisering av ”[a]kkurat som sist”, som for eksempel ”akkurat som det alltid har vært”. Denne brytes ved at diktet sier noe om det man ikke kan vite noe om – det som skjer neste gang. Ønskene alltid vil være der, og de vil også alltid være flertydige. De finnes over alt, og de kan ta ulike former: ”Åpne, lukkede eller som lydbølger / gjennom et rom og rundt jorden.” De er både universelle og lokale, og de er også til stede når mennesker møtes: ”I et tannmellomrom, over / ei leppe og inn i et øre / eller et blikk.” Ordet ”tannmellomrom” skurrer kanskje litt, det gir assosiasjoner til tannhygiene og skiller seg fra *leppe*, *øre* og *blikk*, som jeg i større grad knytter til menneskelig kommunikasjon. Likevel understreker det bevegelsen fra det lille og innelukka til det store og åpne. Kanskje kan det også leses som et brudd med det poetiske språket. Jeg vil komme nærmere inn på denne problemstillinga i lesinga av den andre teksten, der jeg mener slike ”ureine” elementer er med på å gi teksten spesielle kvaliteter.

I teksten ser vi en bevegelse fra den personlige besvergende bønnen til en universell forståelse av ønskene som finnes over alt, og tilbake til det menneskelige fra vers 10. Selv om teksten bringer oss tilbake til mennesket, er det lyriske jeget ikke lenger til stede, og jegets personlige erfaringer i de første versene er blitt gjort mer allmenne i den siste delen av teksten. Ønskene kommer fra menneskene, til menneskene, ”over / ei leppe og inn i et øre / eller et blikk”. Det at ønskene taler til både synet og hørselen er kanskje forbundet med sammenlikninga ovenfor, der ønskene sees som lydbølger. Vi hører lydbølgene når de treffer trommehinnen, men de er også bevegelige i rommet, og de kan framstilles som visuelle mønstre. På samme måte som med lydbølgene vet vi at ønskene er der, men vi ser dem ikke: ønskene er ”[d]et ingen og alle ser”. Det å se er nært knytta til det å forstå, og slik jeg leser teksten, handler det siste verset

om at ønskene, både våre egne og andres, glipper unna forståelsen vår. Vi kan ikke riktig fatte hva vi ønsker, eller hva andre ønsker av oss.

Den andre teksten, ”Jeg er så lei”, kjennetegnes visuelt av at verselinjene er kortere. Vi ser at det sannsynligvis har vært arbeida mer bevisst med versifiseringa i denne enn i den første teksten. Betonte ord står aleine i verselinjer, og bruddene mellom verselinjene er også med på å gi de to første delene i teksten (vers 1-5 og 6-11) lik oppbygning. I de to første tekstdelene er det et eksplisitt jeg som taler. I første del heter det: ”Jeg er så lei / av ekko / der det henger / presser på / i kalde tankenyanser”. Ekkoet kan her leses som noe indre, noe som henger i jegets hode, som enten presser på *blant* de kalde tankenyansene, eller som presser i form av å *være* kalde tankenyanser. Det er noe kjølig over bildet fordi tankenyansene er kalde (slik som kalde fargenyanser), men også fordi ekko er noe vi vanligvis finner i tomme rom. Ekkoet ”henger”, leser vi i vers tre. Henger det igjen i lufta, som lyd, eller henger det fysisk i rommet, og kan sees? Her ser vi igjen at syn og hørsel, bilde og lyd, henger sammen, slik tilfellet var i den forrige teksten. Fra vers seks ytrer jeget seg på samme måte som ovenfor: ”Jeg er så lei / av sølepytter / der de ligger som store deler / av himmelen / og ser opp eller ned på meg / som bare ser tilbake.” Sølepyttene, visuelt gjengitt som deler av himmelen, speiler jeget. Det er ikke bare jeget som er aktiv i speilinga, sølepyttene ser på jeget, og jeget ser tilbake. Sølepyttene tvinger på den måten jeget til å se på seg selv.

”Så tygg tygg tygger jeg / på deres hemmeligheter / og zoomer ut / på sølepytt og menneske”, heter det videre. Det innledende ”så” tydeliggjør det narrative ved teksten. Diktet blir ikke bare en refleksjon, men ei fortelling der vi forventer ei utvikling. I denne delen av teksten skjer det også noe med det manifeste jeget, som i de forrige verselinjene så på sitt eget speilbilde i sølepyttene. Jeget ser nå både sølepytt og menneske fra utsiden. Dette kan leses som en refleksjon jeget gjør, slik at det ser *for* seg sølepytten og seg selv som menneske, eller det kan leses som om jeget i tillegg til å være menneske også har en overjordisk mulighet til å se alt. Jeget tygger på hemmelighetene til mennesket, gjentakelsen av ”tygg” gir en lydmalende effekt, vi ser og hører de tyggende kjevne som mentalt bilde. Det er som om teksten vil fortelle oss at dette ikke er en metafor, men at jeget virkelig tygger. Samtidig vet vi at å tygge på noe *er* et vanlig bilde på å gruble over noe, mye brukt i dagligtalen. På den måten oppstår det et spill mellom den bokstavelige betydninga og den billedlige.

Vers 16 består av et enkelt ord, satt i parentes, ”(ekko)”. Jeg leser dette som en kommentar til vers 15, ”(...) sølepytt og menneske”. Slik jeg ser det, forteller parentesen oss at sølepytten og

mennesket som speiler seg i hverandre, også er ekko, en gjenklang av mennesket. Dette understreker at ekkoet og speilbildene er parallelle fenomener og tydeliggjør også sammenhengen mellom vers 1-5 og 6-11. De første versene der ekkoet knyttes til tankene, gir et hint om at det kan være et mentalt ekko jeget er lei av. Dette mentale ekkoet kan leses som en gjenlyd av tanker jeget har tenkt. Etter en stund kommer tankene våre tilbake til oss selv, men forvrengte, mindre tydelige enn de opprinnelig var. Det kan også leses som at tankene ikke fører noe sted, de viser bare til nye tanker. Ekkoet blir da en endeløs tankerekke som jeget ikke kommer seg ut av.

Jeget zoomer videre ut på dette ekkoet til det "(...) husker at jorden er en / liten / klode". Her har perspektivet, slik jeg leser det, blitt så vidt at jorda framstår som liten, som om den sees fra langt ute i universet. Understrekinga av "liten" forsterker ordet. Det er en vanlig måte å markere betydning på i uformell skriftlig kommunikasjon, men det er langt mindre vanlig i boklyrikken. Grepet kan selvfølgelig være et resultat av at teksten originalt er håndskrevet, og at ordet da ikke kan forsterkes ved hjelp av kursiv, som ville vært vanligere i et dikt. Samtidig kan det leses som en grafisk lek, et brudd med konvensjonene som kanskje irriterer, men samtidig vekker leseren. Det insisterende "tygg tygg tygger" i vers 12, og det filmtekniske "zoomer" i vers 14, har, slik jeg ser det, en liknende effekt. Språket i teksten er "ureint", det er en lek med ikke-poetiske uttrykksformer og med utenomtekstlige referanser.

Vers 17 til 19 kan leses som en referanse til Obstfelders "Jeg ser". I begge tekstene møter vi et manifest jeg som ser på verden fra avstand, og det betonte ordet "klode" klinger også sammen med Obstfelders tekst. Hos Obstfelder er det et fremmedgjort jeg som ser på verden. Det er kanskje også et slikt fremmedgjort jeg som husker at kloden er liten i teksten vi leser nå, og som "(...) ler / og glemmer like fort". Vi kan lese latteren hos jeget som en likegyldig, litt arrogant latter, en latter som ikke lenger bryr seg om alt som var plagsomt i de første versene. Samtidig kan vi lese den som en befriende latter, en latter der alvorlet slipper taket, en latter som gjør det mulig å leve. Det at verden er en liten klode er kanskje en innsikt som gjør livet mindre farlig og tankene og hemmelighetene mindre påtrengende.

Begge de to tekstene vi har sett på har et manifest jeg. I den første teksten er jeget bare til stede i begynnelsen, i den andre er jeget til stede i hele teksten, delvis som den som reflekterer, delvis som den som handler i et narrativt forløp. I begge tekstene er det også en bevegelse fra noe privat ("alle / de måtene jeg folder hendene på" og "Jeg er så lei") til et større perspektiv på tilværelsen ("gjennom et rom og rundt jorden" og "(...) jorden er en /

liten / klode”). Tekstene skiller seg fra hverandre ved at den første har noe umiddelbart over seg, som om vi følger en tanke, mens den siste er mer bearbeida. Begge tekstene uttrykker en ekspressivitet, samtidig som at ulike litterære grep gjør at andre stemmer enn det manifeste jeget får komme til orde. Dette er tydeligst i den siste teksten. Her tar de aktive handlingene og det narrative over for refleksjonen, og jeget endrer posisjon fra først å uttrykke følelsene sine til å se seg selv utenfra. De ikke-poetiske språkelementene bidrar på samme måte til at den lyriske stemmen ikke får snakke uforstyrret. Tekstene har også, slik jeg leser dem, ulike tematikk. Den første handler om det kompliserte, men uunngåelige i det å ønske, mens den andre handler om problemene ved å forholde seg til seg selv og sine egne utydelige tankemønstre. Tekstene likner likevel hverandre ved at begge handler om noe som ikke lar seg gripe – enten det er ønskene, hemmelighetene eller tankene.

10.3 Flere tekster fra samme oppgave

Mens elevene i gruppe B skreiv friskrivingsøvelser med utgangspunkt i ordet ”ønske”, gjorde elevene i gruppe C det samme ut fra ”raseri”. Et merkelig fenomen blant tekstene i gruppe C, er at påfallende mange handler om vennskap, familie og kjærlighet. Sannsynligvis er dette et resultat av at jeg ba elevene om å plukke ut de ordene eller tekstfragmentene de syntes var ”de fineste”. Med dette mente jeg de fragmentene som de syntes var de beste, språklig sett. De fleste elevene i gruppa ser imidlertid ut til å ha forstått dette slik at de skulle velge ut de ordene de *forbandt* med noe fint. Dette påvirker også de ferdige tekstene. I gruppe B ser instruksene ut til å ha vært tydeligere, og tekstene er tematisk sett mer variert.

Flere av tekstene er ekspressive, og de uttrykker tanker eller opplevelser jeg antar er nær skriverens egne. En tredjedel av tekstene (9 av 27) har et manifest jeg. Mange av tekstene er likevel ikke personlige, men uttrykker en sterk allmenngyldighet. De formidler tanker og verdier som de fleste kan kjenne seg igjen i. Mange av de tekstene som ikke har et eksplisitt jeg, har *man* som subjekt. I noen av tekstene leser jeg dette subjektet som ei omskriving av et jeg, som i denne:

En ny start. En ny sjanse.
Sjansen til å rette opp sine feil.
Den man mistet. Den som dro.
Mer tid. Tid til å tenke.
Sitte å gjøre ingenting, uten en eneste tanke. (Informant 19, gruppe B)

Samtidig som teksten er personlig og vi kan lese *man* som *jeg*, allmenngjøres den subjektive opplevelsen når *man* er valgt som subjekt. Slike allmenngjørende grep er typisk for mange av tekstene.

Enkelte av elevene skreiv flere tekstutkast, og jeg ba dem da om å sette ei stjerne ved den teksten de selv var mest fornøyd med. Informanten som skreiv teksten ovenfor har markert teksten sin med stjerne, og det er lett å se at teksten har fine elementer. Gjentakelsene i teksten, som i vers en og tre, gir teksten en rolig rytme som passer tematikken. Kontrasten mellom ”Tid til å tenke” i vers fire og ”(...) uten en eneste tanke” i siste vers, er også med på å skape rom for fortolkning. Likevel synes eleven at teksten kunne vært bedre. I tillegg til å markere diktet med stjerne, har hun også skrevet en kommentar: ”fornøyd, men det er noe som mangler...”. Hva eleven legger i dette kan jeg bare gjette. Kanskje peker hun på det samme som jeg mener er tilfellet i mange av disse tekstene, nemlig at de har et potensial som ikke blir utnytta godt nok fordi tekstene ikke er helt ferdig bearbeida språklig. Det ligger, slik jeg ser det, ei stor utfordring i å finne gode metoder for å bearbeide fritekstmaterialet litterært. Dette vil jeg komme tilbake til i konklusjonen.

Diktene fra denne øvelsen har få metaforer, og det er heller ikke mange andre troper i tekstene. En del tekster benytter et metonymisk grep, slik som denne, der krigen framstilles av en rekke enkeltstående inntrykk som vi assosierer med krigshandlinger:

Ønske om fred

lysglimt på himmelen, skrik og smell
ønske om fred.
Barn alene, redsel og sorg
ønske om fred.
Skadde mennesker, ødelagte hus
ønske om fred.
Ugjenkjennelige byer, biler er knust
ønske om fred.
fred, fred, fred, fred
ønske om fred
Bråk og hærverk, skoler blir knust
ønske om fred
la barn få slippe å oppleve mer
ønske om fred
fred, fred, fred, fred
la det bli fred!

(Informant 23, gruppe B)

Dette diktet er også et godt eksempel på at gjentakelse blir et strukturerende prinsipp i mange av disse tekstene. De mange gjentakelsene av ord eller setninger springer kanskje ut av at elevene i denne oppgaven har valgt ut løsrevne fragmenter for deretter å strukturere dem. "Ønske om fred" er et element som er henta direkte fra friskrivninga til eleven. I teksten ovenfor er også alliterasjon et sentralt virkemiddel, med gjentakelse av s-lyden: "lysglimt på himmelen, skrik og smell / ønske om fred. / Barn alene, redsel og sorg / ønske om fred.". Gjentakelsen, både av lyder og av tekstelementer, gir teksten musikalske kvaliteter. Jan Inge Reilstad skriver følgende om sanglyrikk som sjanger: "Hvor boklyrikken i dag generelt er skriftfiksert og språkutforskende med eksistensielle motiver, er sanglyrikken generelt lydfiksert og samfunnsutforskende med allmennmenneskelige motiver" (Reilstad 2004: 14). Reilstad sier videre at sanglyrikken ofte har den faktiske menneskelige virkeligheten som kontekst, og at den i liten grad reflekterer over forskjellen mellom språk og virkelighet, slik den boklige samtidslyrikken gjerne gjør (ibid.: 14f). Kanskje kunne disse tekstene med utgangspunkt i friskrivingsøvelsene egne seg vel så bra som sanglyrikk som boklyrikk? Det vil selvfølgelig kreve både ei musikalsk tilnærming og en like grundig bearbeidelse av tekstene som dersom man ville videreutvikle dem som boklyrikk. Likevel vil dette kanskje kunne bevare særpreget til disse tekstene – det allmennmenneskelige og det musikalske i gjentakelsene – samtidig som man vil kunne forsøke å hjelpe elevene til å løfte tekstene.

Når det er sagt, er det også flere av disse tekstene som tar opp nettopp forholdet mellom språk og virkelighet. Likevel er det ikke først og fremst skriftspråket som problematiseres i disse tekstene, men det muntlige språket. Tekstene handler gjerne om problemene menneskene har med å få sagt det man ønsker å si. Det er et fokus på de menneskelige ytringene, ikke på forholdet mellom språket som system og den store sannheten:

Ord som sitter fast
på tungen.
Fine ord.
Ord som sitter fast.
rare
ekle og slemme ord
Ord du vil si
men ikke kan
sitter fast
på tungen.

(Informant 29, gruppe C)

Enkelte tekster skiller seg ut fra mengden ved en overraskende tematikk eller språklig vri. Den følgende teksten er en av disse:

Aldri blei å klare det
Urealistisk, dem sa.
Så surrealistisk
i fantasien min

(Informant 14, gruppe B)

Teksten har en merkelig syntaks, og den er skrevet på et muntlig språk med dialektale innslag. Særlig uttrykket "blei å klare" er typisk for nordnorske dialekter og ville vel på bokmål hete noe sånt som "ville komme til å klare". Det er et manifest jeg ("fantasien *min*") som fører ordet, men dette jeget kommer aldri til syne i teksten som et "jeg", eller et "æ". Dette skaper ei spenning i teksten, der det er vanskelig å vite hva som er jegets egne utsagn om seg selv og hva som er stemmer fra andre. At teksten har flere stemmer er likevel sikkert. Jeget siterer "dem", noen som sier at jeget er urealistisk. Vi vet likevel ikke hvor grensene mellom ytringene går. Sier "dem" bare "[u]realistisk", eller sier de også "[a]ldri blei å klare det"? Det er i alle fall sannsynlig at innholdet i frasen "Aldri blei å klare det" kommer fra "dem", selv om ordene kanskje er formulert av jeget. Hva med de to siste verselinjene? Kontrasten mellom *urealistisk* og *surrealistisk* gjør at jeg leser de to siste versene som en kommentar fra jeget selv. Jeget anerkjenner at det har en fantasi som går utover det realistiske. Likevel hevder det at fantasien er surrealistisk, ikke urealistisk, og på den måten viser det en motstand mot det de andre sier. Denne motstanden viser seg ikke bare i innholdet i diktet, men også i det fragmentariske språklige uttrykket. Teksten er ingen avsluttet helhet, slik vi venter av et lyrisk dikt. Jeget følger heller ikke standardene for syntaks og rettskriving i skriftspråket, det forholder seg fritt til slike regler og markerer derfor seg selv som fri. Innhold og form henger fint sammen, og jeg mener at dette er en tekst som, på tross av at den ikke nødvendigvis kan oppfattes som lyrisk, likevel er et spennende og ganske vellykka dikt.

Med noen unntak preges tekstene fra denne øvelsen av at de er ekspressive, skrevet av skrivere som har mye på hjertet. Diktene som springer ut av øvelsen, bærer preg av friheten elevene hadde til å uttrykke seg direkte i den innledende øvelsen. Tekstene er likevel ikke private, skriverne har benytta ulike grep for å si noe mer allmenngyldig om det å være menneske. Dette gjør at mange av tekstene bærer preg av et klisjéfyllt språk. Her kan man spørre seg om tekstene kanskje ville blitt bedre nettopp ved å bruke et mer personlig språk, og ved å uttrykke private følelser, slik informant 14 gjør i teksten ovenfor. Samtidig kan en spørre seg hva et slikt personlig språk skulle være, slik jeg gjorde i drøftinga av uttrykket *personlig stemme* i kapittel 5.3. I et didaktisk perspektiv vil det kanskje være mer fruktbart å se elevenes lån av klisjéer som ei utprøving av språklige identiteter. Dette vil være i tråd med Jon Smidts tanker om elevenes stemme i kapittel 5.4.

Tekstene fra denne øvelsen spenner vidt, både tematisk og formmessig, og som vi så har mange av dem fine kvaliteter. Det er likevel tydelig at de fleste tekstene kan videreutvikles språklig. Jeg tror det uferdige språklige uttrykket delvis skyldes at utgangspunktet for tekstene var et ubehandla friskrivingspråk, men først og fremst at oppgaven ikke hadde gode nok rammer for videreutviklinga av materialet. Slik jeg gjorde rede for i kapittel 7.3, plasserte jeg denne oppgaven tidlig i undervisningsoppleggene, før vi hadde lest noen lyriske tekster, og før vi hadde jobba systematisk med litterære virkemidler. Jeg ville se hva som kom fra elevene selv når de skreiv ekspressivt, og hvordan de ville bearbeide dette i etterkant, uten at jeg la for sterke føringer. Slik jeg ser det kan dette fungere fint dersom målet for skrivinga først og fremst er at elevene skal utforske egne tanker og overvinne eventuelle skrivesperrer. Dersom en vil jobbe videre med tekstene og skape så gode dikt som mulig, krever dette for de fleste et mer systematisk etterarbeid. Selv om enkelte av elevene, som informantene vi tok utgangspunkt i ovenfor, skriver gode tekster uten å få hjelp til å bearbeide stoffet, må vi selvsagt legge til rette for at flere skal kunne oppnå dette. Denne problematikken vil jeg komme tilbake til i konklusjonen.

11. En tekst om raseri

Som en tom CD
Som knitring over radioen
når den er stilt mellom to kanaler

5 Som et kyss
du ikke fikk
og et minne
du ikke får
fordi du skriker for høyt

10 Som en lukt som forsvinner
erstattet
av røyk gjennom sjelen

anger du fornekker

15 En harpe du slår
som en tromme

Knust porselen og
en kald kopp kaffe

11.1 Prosessen

I kapittel 7.4 så vi hvordan elevene skreiv dikt om følelsen *raseri* ut fra sammenlikninger og metaforer de hadde lagd på forhånd. Eleven som har skrevet teksten ovenfor, har nesten utelukkende satt sammen teksten sin av bilder hun laget under de innledende øvelsene. Hun har brukt bilder fra alle sanseøvelsene, der målet var å lage sammenlikninger ("raseri høres ut som...", raseri smaker som...", "raseri lukter som..."), og fra øvelsen der elevene skulle lage metaforer. Ordet "som", som markerer sammenlikning, er tatt bort fra enkelte bilder. Eleven har fulgt oppfordringa om å ikke bruke ord som direkte markerer at diktet handler om sinne, og fjerna saksleddet i de språklige bildene. Hun har heller ikke gitt bildene noe nytt saksledd, slik vi seinere skal se at flere av elevene har gjort. De språklige bildene får derfor visse fellestrekk med T. S. Eliots ideal om de litterære bildene som "objektive korrelater": konkrete medier som formidler en stemning, uten at diktet uttaler direkte hva det handler om (Kittang og Aarseth 1998: 70-71). Det dominerende prinsippet i denne teksten er altså at den er satt sammen av en rekke enkeltstående bilder, lagd av samme skjulte saksledd. Siden jeg vet at utgangspunktet for denne teksten var ordet "raseri", vil jeg også ta dette for gitt i analysen nedenfor. Jeg vil likevel problematisere denne lesinga noe mot slutten av analysen.

11.2 Teksten

Teksten består av en rekke sammenlikninger og metaforer, gruppert i seks strofer. Den første strofen består av to bilder som begge taler til hørselen: "Som en tom CD / Som knitring over radioen / når den er stilt mellom to kanaler". I motsetning til hva man kanskje skulle forvente, er det ikke lyder av et voldsomt raseri som dominerer de første versene, det er et sus, eller ei knitring, knytta til steder der det kunne vært meningsbærende lyd. Kanskje er det den voksende irritasjonen før raseriet som skildres, eller det kan være følelsen av å miste alle sanseintrykk fra verden rundt når raseriet når et klimaks.

Den neste strofen er fint komponert ved at den samme syntaktiske strukturen gjentas to ganger, før det siste verset runder av strofen: "Som et kyss / du ikke fikk / og et minne / du ikke får / fordi du skriker for høyt". Her skapes det forventninger, først om et kyss og deretter om et minne, men forventningene brytes gjennom versifikasjonen. Duet, som her kan leses som det manifeste jeget i diktet, kunne ha fått et kyss, og det kan hende det er dette kysset som ville ha blitt et minne, men alt dette spoles fordi duet skriker for høyt. På samme måte skyldes kanskje stillheten i den forrige strofen også dette skriket, slik at en kan lese begge de

to første strofene i diktet som ei skildring av det som kommer *etter* raseriet. Denne tolkninga blir likevel problematisk når duet ”skriker” i presens, mens kysset er noe duet ”ikke fikk” i preteritum. Slik jeg leser teksten, er tidsperspektivet i strofen vridd, slik at verbtidene ikke indikerer et hendelsesforløp, men stiller årsak og virkning ved siden av hverandre. Slik kan raseriet både være skrik og tomhet.

I den første strofen er avstanden mellom saksleddet og bildeleddet stor. Det er ingen nærhet mellom følelsene som skildres og CD-en eller radioen, men det er en *likhet*, kanskje mellom lydene fra mediene og lydene i hodet på den som opplever følelsene teksten skildrer. Den første strofen er derfor metaforisk, mens den andre strofen er metonymisk, fordi nærheten gjennom årsak og virkning er det sentrale her. ”(...) [E]t kyss / du ikke fikk / og et minne / du ikke får” er , slik jeg ser det, konsekvenser av raseriet, realistiske også utenfor den verden diktet skildrer. Den andre strofen knytter dermed tematikken i diktet til noe menneskelig og virkelig.

Mens de første bildene danner mentale forestillinger hos leseren knytta til hørselssansen, og kysset i den andre strofen er knytta til det taktile, er bildespråket i den tredje strofen knytta til luktesansen. Nok en gang er det en sanseopplevelse man går glipp av som skildres: ”Som en lukt som forsvinner / erstattet / av røyk gjennom sjelen”. Hvilken lukt som forsvinner vet vi ikke, kanskje er det lukta av den som skulle kysse duet i den forrige strofen. Det sentrale her er at lukta forsvinner og erstattes av ”røyk gjennom sjelen”. Raseriet innebærer, på samme måte som vi så ovenfor, et tap. Det innebærer også at noe giftig kommer i stedet. Neste strofe består av bare ett vers, ”anger du forneker”. Verselinja betones av å stå aleine og av å være den første strofen uten innledningsordet ”som”. Ordvalget ”anger” gir også et virkningsfullt spill med mening. I skriftspråket kan vi ikke skille mellom ”anger” i betydninga ”dårlig samvittighet over noe en har gjort” og flertall av ”ange”, som betyr lukt eller duft. Denne forskjellen er bare hørbar som en tonelagsforskjell i det muntlige språket. Duet forneker på den måten at det angrer, kanskje på raseriet, eller på det som utløste raseriet, og det forneker duftene i forrige strofe – både lukta som forsvinner og røyken gjennom sjelen.

Den neste strofen, ”En harpe du slår / som en tromme” er en metafor der saksleddet mangler. Det er også en sammenlikning innad i bildeleddet, gjennom at harpen slås på som (den var) en tromme. Her er det, slik jeg leser teksten, nærliggende å tenke at det skjer det ei forløsning. Følelsene til duet er ikke lenger forbundet med et stille sus, her får det støyende raseriet slippe til. Sammenstillinga av harpen og trommeslaget danner også en kontrast mellom noe høyt og

noe lavt, der harpen er et uttrykk for noe forfina, mens slaget er brutalt og primitivt. Å slå en harpe som en tromme er ei destruktiv handling, og kanskje kan vi lese dette som at raseriet ødelegger det vakre. Slik harmoniserer lesinga av strofen med lesinga av resten av teksten. Samtidig kan dette dekke over det kraftfulle i bildet. Det å slå en harpe med samme kraft som en tromme er ikke nødvendigvis bare destruktivt. Det kan også være uttrykk for vilje og styrke, en forløsende kraft som er nødvendig på tross av at den fører med seg tap. Her ser vi at den harmoniserende lesinga kan skjule mening, slik vi var inne på i kapittel 4.4.

Uansett om en velger å lese handlinga i den nest siste strofen på den ene eller den andre måten, er det definitivt noe trist over følelsene som skildres i denne teksten. Den siste strofen gir to visuelle bilder: ”Knust porselen og / en kald kopp kaffe”. K-alliterasjonen i strofen binder de to linjene sammen, og gir ei tung og avsluttende betoning av de siste ordene. Bildene kan leses metaforisk, særlig den kalde koppen med kaffe kan være en metafor på et raseri som kjølner av og tar slutt. Det mest opplagte, i alle fall i forhold til det knuste porselenet, vil kanskje likevel være å lese bildet som en metonymi der årsaken (raseriet) betegnes av virkninga (knust porselen). Den kalde koppen med kaffe kan også leses på samme måte, som en kopp kaffe som ikke ble drukket fordi raseriet tok over.

Teksten består altså av en rekke sanselige bilder der en følelse skildres som sanseintrykk, men også som fravær av sanseintrykk. I denne lesinga har jeg, som nevnt ovenfor, tatt for gitt at følelsen som skildres er raseri. Jeg har forklart vekslinga mellom sterke sanseintrykk og tomhet med at teksten både rommer det ytre raseriet (skriket og slaget), følelsen til den som opplever raseriet, og tomheten og tapet det fører med seg. Jeg vil likevel peke på at det selvfølgelig er mulig, og slik jeg ser det også relevant, å lese denne teksten med utgangspunkt i den tomheten som dominerer diktet. Teksten handler gjennomgående om noe som er borte, og det er nærliggende å lese den som en tekst om å savne noe som har vært, eller om å lete etter noe en ikke finner. Den kan også leses som en tekst om et vakuum eller en mental tomhet der tilværelsen virker meningsløs. Aggresjonen i teksten, skriket og slaget, kan da leses som en indre desperasjon, eller som et fysisk opprør mot det stille i savnet eller i det meningsløse. Om vi leser teksten på denne måten, vil det knuste porselenet ikke kunne være bundet til det som omtales gjennom årsak og virkning, slik vi så i den forrige lesinga, men en metafor for følelsen som skildres. Savnet, eller tomheten, vil *være* knust porselen, og det vil også være en kald kopp kaffe. På den måten knyttes disse følelsene metaforisk til noe vakkert som er ødelagt, og noe varmt som har blitt kaldt.

11.3 Flere tekster fra samme øvelse

De fleste tekstene fra denne øvelsen kjennetegnes, i likhet med teksten ovenfor, av sanselige språklige bilder knytta til alle delene av sanseapparatet vårt. Særlig de lydlige bildene dominerer i mange av diktene, som dette:

taktfast tromme
en hammer
med økende tempo
en trekkende tang
som en hai i en kjele

(Informant 24, gruppe B)

Diktet begynner taktfast og rytmisk, med tre trykktonge stavelser og markert t-alliterasjon: ”taktfast tromme”. Slik speiler det rytmiske i diktet trommen i det innledende bildet. At raseriet, som vi vet er motivet for denne teksten, er en taktfast tromme og en hammer, er lett å forstå for alle som har kjent hjertet dunke av raseri. Trommebildet går også igjen i flere av tekstene. ”Trommende puls / bass for en sliten sjel”, heter det i et fint språklig bilde hos en annen elev (informant 17). At raseriet er en trekkende tang, noe som strekker og drar, kan også forstås på samme måte. Raseriet kjennes gjerne som noe som drar i oss, noe det er vanskelig å stritte imot. Mer komplisert blir det først i overgangen fra fjerde til femte vers. Raseriet, forstått som en trekkende tang, er også ”som en hai i en kjele”. Bildene bindes sammen gjennom likheten mellom kjeven til haien og kjeven på tanga. En hai i en kjele har det trangt, den er langt fra sitt naturlige hjemsted, ufri, og kanskje i ferd med å bli kokt. En kokende kjele er et kjent bilde på raseri, mye brukt i dagligtalen (”adrenalin koker”, ”det kokte over for han”). Det aggressive og kjøttetende dyret blir altså, slik jeg leser dette bildet, selv utsatt for andres sinne. Slik legger skriveren ett bilde av raseri utenpå et annet. Teksten danner et intenst inntrykk av raseriet gjennom ulike auditive og visuelle bilder, både som sanselige forestillinger hos leseren og som et spill med språket.

Den neste teksten gjør et liknende grep. Det er både de visuelle og auditive forestillingene teksten skaper hos leseren og de lydlige grepene i ordklangen som gjør dette til en interessant tekst:

Kråkehyl
Kilt og sekkepipe

Selleristang
og sur melk

pipe full av sot
våt ved

(Informant 26, gruppe B)

Det er ingen tvil om at teksten skildrer noe ubehagelig. Kråkehylet det hele starter med og sekkepipa i andre vers er skjærende lyder som understrekes også av den skarpe k-alliterasjonen. Sekkepipa bindes til neste vers av den vislende s-lyden, som indikerer at selleristang er like usmakelig som sekkepipe og sur melk. I den siste strofen er ulydene og det usmakelige borte. Bildespråket er stillere, noe som understrekes av den dempa stemte v-en i de to siste ordene. Samtidig er neppe faren over, kombinasjonen av sot og våt ved kan nemlig skape pipebrann. Når man vet dette, blir siste strofe ikke en neddempa avslutning av teksten, men ei hentydning til at en virkelig katastrofe er i vente. Nok en gang ser vi at ei harmoniserende lesing kan skjule spennende aspekter ved teksten.

Forholdet mellom det lydlige og det stille i raseriet tematiseres i flere av elevenes tekster. Når aggresjonen blir sterk nok, blir det ofte stille:

LUKK

Sivende lukt av
slitne kjever

Vannet koker over
når strengen ryker

og lyden

forsvinner

(Informant 17, gruppe B)

Det første bildet i diktet er en ganske avansert metafor der ei lukt blir beskrevet med et bildeledd som vi egentlig ikke kan lukte, men som vi kan se og kanskje høre. En slik forening av sansekvaliteter kan vi kalle en synestesi (Janns og Refsum 2003: 86). De sanselige fenomenene, den sivende lukta og de slitne kjevne, blir stilt sammen på en måte som er umulig i den virkelige verden, men mulig i det poetiske språket. Fordi kjevne avgir sivende

lukt, kan vi tenke oss at de har vært slitne lenge. Fordi lukta kommer fra slitne kjever, kan vi tenke oss at den er stram.

De neste fire versene viser tre hendelser som skjer nesten samtidig: ”Vannet koker over / når strengen ryker // og lyden // forsvinner” (mi utheving). Som jeg var inne på ovenfor, er kokende vann et velbrukt bilde på raseri. Det samme er det at noe ryker når en blir sint (”tålmodigheten min ryker snart”, ”nå har du tøyd meg for langt”). Når disse tingene skjer, tar raseriet overhånd, og da forsvinner altså lyden. I teksten er dette logisk, en kan ikke lage lyd på en røket streng. Hvem det blir stille for, i overført betydning, vet vi ikke, siden teksten ikke har et manifest jeg. Kanskje blir det stille i hodet til den som eksploderer i sinne, eller kanskje er det de slitne kjevne som blir stille. Teksten viser uansett det samme som ”Som en tom CD” og flere andre av disse tekstene gjør, nemlig at skriverne opplever raseriet både som støy og som stillhet. Elevene viser evne til å observere det komplekse og motsetningsfulle i en tilsynelatende enkel følelse og å gi dette et fortetta og interessant språklig uttrykk.

Som jeg har nevnt tidligere, oppfordra jeg elevene til å ikke bruke ord som raseri eller sinne i tekstene sine selv om de opprinnelige språklige bildene hadde disse ordene som saksledd. De fleste elevene løste dette ved å skrive tekster bestående av metaforer uten saksledd, slik vi har sett flere eksempler på ovenfor, og slik dette også er et fint eksempel på:

Trommene
i et
metalband

Tordenværet
i en
storm

(Informant 36, gruppe C)

Teksten består av to frittstående bilder satt opp mot hverandre, bundet sammen av den like konstruksjonen og alliterasjonen i åpningsordene. Hva metaforene omtaler, er det opp til oss å finne ut av. Dette gjør at diktet blir langt mer åpent enn det ville vært om saksleddet var til stede, og det var også hensikten med denne oppfordringa. Ei annen løsning på det manglende saksleddet finner vi i diktet nedenfor. Her har eleven tatt bildeleddet fra en av de innledende øvelsene, der hun blant annet skreiv ”raseri er ei sag”, og brukt saga som saksledd i metaforene som får plass i diktet:

Saga
har en lyd
av storm
og tromme

Saga
har smak
av sterk chilli
og gammel ost

(Informant 35, gruppe C)

Det nye saksleddet gir på et vis doble metaforer. I første strofe blir både ”saga” og ” storm / og tromme” bilder på den bakenforliggende meninga, raseriet, og det samme skjer i den siste strofen. Et par av elevene løste utfordringa med det manglede saksleddet ved å benytte et ”jeg” som saksledd i sammenlikningene og metaforene. Dette grepet er tydelig i denne teksten:

Jeg er en sakte eksplosjon
som gir en smak av saltvann

Jeg er som en vulkan
som spiller på sekkepipens sure toner

Jeg er en hammer
som noen ganger treffer spikeren
som noen ganger treffer min egen finger (Informant 13, gruppe B)

Ved å bruke ”jeg” som saksledd i metaforene gir skriveren diktet et subjekt, et manifest lyrisk jeg. Jegets stemme er stemmen til selve raseriet, og dette personifiserte raseriet skildrer seg selv i form av en rekke bilder. Jeg skal ikke gå grundig inn i alle disse bildene, men bare legge merke til at den innledende eksplosjonen ikke er rask, eller voldsom, men sakte. Teksten føyer seg altså inn blant diktene vi så på ovenfor, som skildrer raseriet både som støy og stillhet, både bevegelse og stillstand. I det siste verset skjer det ei dobling av det manifeste jeget. Jeget er her en hammer som ”(...) noen ganger treffer min egen finger”. En hammer kan ikke treffe seg selv, men *raseriet* kan skade seg selv like mye som andre. Slik gir den siste strofen teksten et tydelig budskap, den viser oss hvordan sinnet også kan ramme oss selv.

Også enkelte andre tekster har et manifest jeg, og som oftest er det den som opplever å bli rasende, som er subjekt i disse tekstene. Mange av disse tekstene får en sterk ekspressivitet uten at dette nødvendigvis går på bekostning av den språlige kompleksiteten. Denne teksten, som også typisk nok har en tittel som indikerer det stumme i raseriet, får representere disse:

"MUTE"

jeg har lommene mine fulle
av noe som minner om

soler

Brennheite
kaster jeg de
på kameler og mennesker

og gråter

Våkne
- for faen.

Våkne (Informant 27, gruppe B)

Teksten, som for øvrig er skrevet av den samme informanten som de to tekstene vi leste i kapittel 10, er både god og utfordrende, og fortjener større omtale enn den får her. Den får likevel stå forholdsvis ukommentert, som et siste eksempel fra en oppgave som etter mi mening gav svært vellykka tekster. Oppgaven tok utgangspunkt i elevenes subjektive opplevelse av sinne og raseri, og elevene klarte i stor grad å omskape dette personlige materialet til gode tekster med komplekse språklige bilder.

DEL V: AVSLUTNING

12. Konklusjoner og videre arbeid

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på problemstillinga jeg presenterte i første kapittel: *Hvordan vil to ulike undervisningsopplegg, der det ene fokuserer på leseren og det andre har et ekspressivt fokus, kunne farge dikt skrevet av elever i videregående skole? Hva kjennetegner de språklige bildene elevene skaper i disse diktene?* Jeg vil konkretisere problemstillinga ved hjelp av de spørsmålene jeg stilte meg underveis i teorikapitlene, og forsøke å nærme meg et svar på disse spørsmålene med støtte i analysen av elevtekstene. Til slutt vil jeg komme med noen forslag til videre arbeid innenfor temaet ungdom og lyrikk.

12.1 De språklige bildene

I kapittel 5.4 slo jeg fast at jeg ville nærme meg de språklige bildene til elevene både som språkspill og som sanselige inntrykk. Jeg ville se nærmere på spørsmålet om hvordan mening utvides og holdes tilbake og på forholdet mellom likhet og ulikhet i de språklige bildene. Jeg ville også komme inn på forholdet mellom ulike typer språklige bilder, særlig mellom metafor og metonymi.

I øvelsene der elevene skulle lage enkeltstående språklige bilder ut fra sanseintrykk og assosiasjoner, så vi at dette var noe elevene i stor grad mestrer. De fleste elevene lagde bilder med utgangspunkt i alle sansene, og de tok ett eller flere disse bildene med seg inn i diktene de skreiv etterpå. Vi så at bilder som danner auditive forestillinger hos leseren, ser ut til å være sterkt representert i elevtekstene. Mens enkelte av de språklige bildene baserer seg på nærhet og er metonymiske, baserer andre seg på likhet og er metaforiske. Vi så flere gode eksempler på at de metonymiske bildene kan fungere godt, som i den siste strofen i teksten "Som en tom CD" (se kapittel 11.2). I kapittel 8.3 så vi imidlertid at dersom nærheten blir *for* stor, forsvinner spennet i de språklige bildene. Disse mer deskriptive bildene kan selvfølgelig fortsatt være med på å utvide meninga i tekstene, men det tvetydige som vi forbinder med tropene er i mindre grad til stede.

I de tekstene der elevene ikke hadde arbeida med språklige bilder først, er det, ikke overraskende, færre troper enn i tekster fra øvelser der dette har vært fokus. Det gjelder både

utstillingsdiktene i kapittel 9 og diktene skrevet ut fra friskrivingsøvelsene i kapittel 10. Den utstillingsteksten jeg brukte mest tid på i kapittel 9, "TIL SALGS", er utprega metaforisk. De andre tekstene er i større grad prega av deskriptiv bildebruk. Som jeg gjorde rede for i analysen, skjuler ikke disse bildene noen dypere mening, men de utfordrer oss likevel gjennom uvante sammenstillinger av objekter eller andre underliggjørende grep. Her ser vi at beskrivende bilder også kan ha en poetisk funksjon, slik vi var inne på innledningsvis i kapittel 5.

Mens en del av elevene benytter seg av velbrukte språklige bilder i tekstene sine, skaper andre nye og originale bilder. I øvelsen der elevene skulle skrive om faste uttrykk i språket, klarer også mange å utnytte uttrykkene til å lage spennende språkspill der likhet og ulikhet mellom det gamle og det nye, er med på å skape spenn i bildene (se kapittel 5 og fotnote 9 i 7.3). I noen av de ferdigstilte tekstene, som i "Morfare min" (kapittel 8), finner vi et tilsvarende spenn. Her har skriveren klart å spille på velbrukte uttrykk og klisjeer gjennom en hel tekst.

Når vi leser diktene der elevene skulle skildre personer (kapittel 8), er det viktig å huske at elevene hørte Gro Dahles "Moren min er en saks" som innledning til øvelsen, og at denne kan ha fungert som mønstertekst for elevenes egne dikt. Diktene er i stor grad ei utdypning av en metafor, slik også oppgaven la opp til. Vi ser her at skriverne i større grad mestrer å utvide mening i tekstene sine gjennom *likhet* mellom saks- og bildeleddet enn gjennom *ulikhet*. De lager enkle, men helhetlige tekster der de konkretiserer egenskapene til saksleddet gjennom egenskapene til bildeleddet. Den muligheten som ligger i ulikheten mellom de to leddene blir utnyttet i liten grad. Likevel blir mange av disse tekstene spennende gjennom at de utnytter en annen mulighet som ligger i metaforen, nemlig kontraster mellom ulike egenskaper i bildeleddene. I kapittel 8.3 så vi flere eksempler på slike kontrastfulle og paradoksale tekster, der en og samme person ble skildra med både livgivende og destruktive egenskaper.

I tekstene om raseri (kapittel 11) er ulikheten mellom leddene i større grad med på utvide mening i teksten. Det kommer sannsynligvis av at tekstene ikke er ei utdypning av ett bilde, men ei sammenstilling av flere. Det blir dermed opp til leseren å gi mening til de ulike metaforene, og tekstene blir i større grad åpne for ulike lesinger. At det ikke ble brukt markeringsord for temaet i diktet, som *sinne* og *raseri*, bidrar nok også til ei åpning av tekstene. De aller fleste elevene klarer å skjule saksleddet i sammenlikningene og metaforene, og de åpner på den måten tekstene for flere tolkninger. Dette kan vi lese som en utvidelse av mening, men også som et grep som holder tilbake et klart og tydelig budskap. Her er vi inne

på spørsmål som gjelder hvilken funksjon lyrikken skal ha, som jeg var inne på i kapittel 5.4. Er hensikten med lyrikken å utfordre de faste tankemønstrene og være ”et våpen mot vanen”, vil det flertydige kunne leses som en meningsutvidelse. Er hensikten å komme med klare meldinger om verden som omgir oss, eller om våre egne liv, vil det flertydige være noe som holder mening tilbake. I denne oppgaven, der fokuset i stor grad har vært på det første aspektet og hvor Isers lese-teori har vært utgangspunkt for tekstanalysene, er det nærliggende å se det flertydige som en kvalitet ved tekstene.

12.2 Undervisningsoppleggene

Når vi skal se på de to undervisningsoppleggene mine, er det viktig å ha i minne at denne oppgaven bare ser etter sammenhenger mellom undervisningsoppleggene og tekstene. Det sterke fokuset på tekstene betyr at andre gevinster av undervisningsoppleggene, som følelse av mestring og egenutvikling hos elevene, ikke kommer frem av materialet. Dette betyr at den problematiseringa jeg gjorde av utvalget i kapittel 2.3 i aller høyeste grad er relevant i dette kapitlet. Jeg vil likevel forsøke å antyde en viss sammenheng mellom materialet mitt og de ulike undervisningsoppleggene og se om jeg kan finne støtte for dette i andre undersøkelser.

I kapittel 5.6 spurte jeg meg om ekspressive skjønnlitterære tekster vil bli for private til at de kan fungere overfor et publikum, og om det er mulig å hjelpe elevene til å mestre overgangen fra et språk som uttrykker noe personlig, til et språk som uttrykker noe mer allment. I friskrivingsoppgaven forsøkte jeg å la elevene skrive ekspressivt og deretter velge ut de beste tekstelementene for å strukturere disse til et dikt. Jeg tenkte at dette ville kunne ivareta det spontane i friskrivningstekstene, men samtidig hjelpe elevene til å bearbeide materialet språklig. Slik vi så i kapittel 10, kjennetegnes ikke disse tekstene av å være private. De fleste elevene behersker teknikker som gjør tekstene allmenne. Problemet med tekstene er heller at de blir *for* allmenne. De uttrykker budskap det er vanskelig å være uenige i, som et ønske om fred og verdien av vennskap. Slik jeg ser det, benytter heller ikke disse elevene seg av litterære grep som utfordrer leserens tanker rundt disse verdiene. At et flertall av tekstene som springer ut av en ekspressiv øvelse, har en slik allmenn og upersonlig språkdrakt, kan virke paradoksalt. Som jeg var inne på i kapittel 10.3, kan dette kanskje knyttes til Jon Smidts tanker om elevenes stemme som ei utprøving av ulike språklige identiteter. Når elevene skriver uten å stoppe seg selv er det kan hende ikke så rart at det er de enkle sannhetene som

blir tema. Det er kanskje heller ikke rart at klisjéene, det språket som er felles eie i kulturen vår, blir det elevene benytter seg av.

I kapittel 5.6 problematiserte jeg videre forholdet mellom skriver og leser i det leserorienterte undervisningsopplegget. Jeg understreka at målet for dette opplegget ikke var at skriveren og leseren skulle oppnå en felles forståelse, men at teksten skulle forstyrre og utfordre de faste tankemønstrene til leseren. I den forbindelse stilte jeg spørsmål ved om elevene ville klare å forholde seg til leseren i en sjanger der det flertydige er et mål, og jeg spurte meg hvordan disse tekstene ville kommunisere med leserne. Ovenfor så vi at oppgaven der elevene skulle skildre et usannsynlig utstillingsobjekt, førte til tekster som kommuniserte med leseren på ulikt vis. Slik jeg gjorde rede for ovenfor, var teksten "TIL SALGS" utprega metaforisk og flertydig, mens andre tekster fra denne oppgaven brukte andre grep for å overraske og utfordre publikum. Disse tekstene, som kom mot slutten av undervisningsopplegget, klarte altså i stor grad å forstyrre de faste tankemønstrene til leseren.

Når det gjelder de diktene som handla om personer, så vi at disse kommuniserte klart og oftest entydig med leseren. Tekstene åpna i liten grad opp for flere tolkninger, men mange av disse tekstene var likevel vellykka fordi de skapte spennende bilder som utdypet forståelsen vår av den omtalte personen. Det er interessant å sammenlikne persontekstene med diktene fra den tilsvarende oppgaven i det skriverorienterte undervisningsopplegget, der elevene skulle lage språklige bilder ut fra følelsen "raseri". Selv om jeg her hadde fokusert mindre på dette med å overraske leseren, var disse tekstene, som jeg forklarte ovenfor, i større grad åpne for fortolkning enn persontekstene. Her ser vi hvordan oppgaven former elevenes tekster og gir disse utilsikta kvaliteter. Slik jeg ser det, var det kanskje i denne oppgaven flest elever klarte å skape gode litterære tekster. Det er også denne oppgaven som i størst grad kombinerer det ekspressive med et klart fokus på form.

På åttitallet gjorde George Hillocks en stor kvantitativ metaanalyse av amerikansk skriveforskning der han undersøkte hvilken type skriveundervisning som gav best tekster (Dysthe 1990). Analysen har møtt en del motforestillinger, særlig fordi den sier lite om hvilke kriterier som ligger til grunn for å kategorisere tekster som mer eller mindre gode (ibid.: 43). Likevel har den fått et visst gjennomslag også i norsk skriveforskning, og Olga Dysthe er av dem som diskuterer Hillocks' funn (ibid.: 38ff). Hillocks vurderer tre undervisningsmodeller i rapporten sin: katetermodellen, naturprosessmodellen og læremiljømodellen (ibid.: 41). I denne oppgaven er de to siste mest interessante. Hillocks konkluderer med at

læremiljømodellen, med fokus på deltrening i skriveferdigheter, problemsentrerte responsgrupper og sterk lærerstyring, er tre ganger så effektiv som naturprosessmodellen, som kjennetegnes av mye friskriving, positiv respons fra medelever og mindre lærerstyring (ibid.: 42). Her kan vi finne ei mulig forklaring på hvorfor øvelsen der elevene først lagde språklige bilder, førte til mange gode elevtekster. Dette var nettopp en øvelse med sterkt fokus på deltrening i et litterært virkemiddel. Også norske didaktikere, som Dysthe (ibid.: 46) og Kaldestad og Knutsen (2006: 46f), er opptatt av dette poenget. De sistnevnte framhever også arbeid med virkemidler som sentralt nettopp i forbindelse med poetiske tekster (ibid.). Det å gjøre konkrete skriveøvelser knytta til litterære virkemidler er et grep som, slik jeg ser det, vil hjelpe både de sterke og de mindre sterke skriverne til å forbedre tekstene sine. En kan også tenke seg at et av de andre kjennetegnene ved læremiljømodellen, arbeid i problemsentrerte responsgrupper, vil kunne være fruktbart i denne sammenhengen, men det har ikke vært prøvd i undervisningsoppleggene mine.

Jeg begynte denne oppgaven med et teoretisk og praktisk skille mellom et leserorientert og et skriverorientert undervisningsopplegg. Jeg tror fremdeles dette skillet har noe for seg fordi det konkretiserer målet for undervisninga, men jeg tror andre ting spiller inn når det gjelder kvaliteten på tekstene. Etter mitt syn er det ikke graden av ekspressivitet som bestemmer hvor gode elevenes tekster er i denne undersøkelsen, men i hvilken grad skriverne mestrer å bearbeide det ekspressive stoffet litterært. Det er heller ikke nødvendigvis fokuset på leseren som skaper gode tekster, men dette hjelper kanskje elevene til å fokusere på hvordan teksten kan spille på leserens referanser og til å bruke virkemidler bevisst. Når Kaldestad og Knutsen gjør rede for grunnprinsippene for sitt arbeid, er de opptatte av balansen mellom frihet og styring (Kaldestad og Knutsen 2006: 45). Vi kan kanskje tenke oss at forholdet mellom disse to faktorene påvirker kvaliteten i elevenes tekster vel så mye som graden av ekspressivitet. Det kan se ut som at stor frihet gir noen få svært gode elevtekster, men også mange som ikke er ferdig bearbeida språklig. Oppgaver som gir konkrete rammer, men der motivene likevel er elevenes egne, ser ut til å gi flest elever mulighet til å skape gode tekster.

12.3 Forslag til videre arbeid

For de som ønsker å arbeide med elevdikt i en didaktisk sammenheng, vil det være mange aktuelle områder å ta fatt på. Undervisningsoppleggene mine behandler diktskriving nokså isolert fra resten av norskfaget. Det vil kunne være fruktbart å knytte den kreative skrivinga til

det litteraturhistoriske og det tekstanalytiske arbeidet som allerede skjer i skolen. Diktsjangeren vil også kunne passe godt til tverrfaglig arbeid, særlig innenfor estetiske utdanningsprogrammer. Det kunne også være interessant å drøfte på hvilken måte elevdikt bør vurderes i skolen og forsøke å utarbeide gode vurderingskriterier for slike tekster. Det ville også være aktuelt å se på hvordan en kan veilede elever til å skrive bedre tekster og hvilken rolle responsgrupper kan spille i videreutviklinga av elevtekstene. Et annet interessant område ville være hvordan en kan tilrettelegge undervisning i diktskriving til elevgrupper med ulike forutsetninger. Kenneth Koch har undervist barn med lærevansker og med minoritetsspråklig bakgrunn i det å skrive dikt, og han hevder at dette skaper selvtillit og mestringsfølelse hos elevene (Koch 1971). Kanskje kan flere av øvelsene fra denne oppgaven, særlig de kollektive diktene og det å bruke sanser for å lage språklige bilder, egne seg godt også for elever med svake faglige forutsetninger i norsk. Alle områdene jeg har nevnt ovenfor, har vært behandla i didaktisk litteratur tidligere, blant annet hos Kaldestad og Knutsen (2006), men litteraturen knytter i liten grad dette til elevgruppa og utfordringene en møter i videregående opplæring. Her vil både det at elevene nesten er voksne og at undervisninga i stor grad skjer med sikte på eksamen i faget være med på å legge føringer for det som skjer i klasserommet. Holdningene til å jobbe med dikt vil også kunne variere mellom ulike elevgrupper.

Drøftinga av undervisningsoppleggene i denne oppgaven tar ikke utgangspunkt i elevenes egen opplevelse av undervisninga, bare i tekstene de har skapt. Det vil selvfølgelig kunne være interessant å se på hva elevene selv sier om utbyttet av slik undervisning, eller å intervju lærere, forfattere og andre litteraturformidlere om deres erfaringer med lyriske tekster i skolesammenheng. I sammenheng med dette ville det også være interessant å se på hvilke holdninger lærere og elever har til lyrikk. Lars Wolf viser til undersøkelser som ser på dette blant elever og lærere i svensk og engelsk grunnskole og blant gymnaslærere i Sverige (Wolf 2003: 17-21), men jeg kjenner ikke til liknende undersøkelser gjort i Norge.

Den økende interessen for å publisere egne dikt på Internett er et fenomen som, etter mi mening, fortjener større oppmerksomhet. Om lyrikken er i krise i Norge i dag, kommer, slik jeg var inne på innledningsvis, an på hvor du ser. Leter du i bibliotekenes utlånstatistikker eller i salgstallene til bokhandlene, er bildet nedslående (Andersen 2007). Leter du på Internett, i musikkbransjen eller i skapende lyrikkprosjekter i skolen, er bildet et annet. Her blir lyrikk skapt, lest og hørt. Disse arenaene blir trukket fram i en rekke sammenhenger der

boklyrikken blir diskutert, som et tegn på at lyrikken ikke er død. Ole Karlsen (2008) slår i artikkelen ”Nordisk lyrikk interartielt, teoretisk, nylest” fast at det er mye ugjort i innenfor disse områdene i nordisk litteraturforskning. Han hevder at man vil kunne tilføre litteraturvitenskapen mye nytt om man krysser grensene mellom de humanistiske fagdisiplinene, men også om man krysser ”grensene mellom det tradisjonelt høye og det lave, mellom de kanoniserte storverk i kulturen og de mer folkelige uttrykksformer” (ibid.: 8-9). Her vil forskning på ungdoms lyriske uttrykksformer i nye medier kunne utgjøre viktige bidrag til litteraturforskninga.

12.4 Sluttord

I denne oppgaven har jeg vist at elever i videregående skole mestrer å skape spennende språklige bilder, og at disse bildene uten problemer kan analyseres ved hjelp av litteraturvitenskapelig terminologi. Jeg har også vist at elevene mestrer å skrive tekster som kommuniserer med lesere på ulikt vis, noen ved å være enkle og entydige, andre ved å være utfordrende og flertydige. Jeg har antydning at de oppgavene som fokuserer på språklige virkemidler og på hvilken effekt diktet skal ha på leseren, gir flere gode tekster enn de som bare tar utgangspunkt i ekspressiv skriving. Likevel har jeg pekt på at mange av de beste diktene har et ekspressivt innhold, samtidig som at de har en form og ei språkføring som kler innholdet. Med utgangspunkt i dette og med støtte i tidligere forskning har jeg framhevet at deltrening i litterære virkemidler, satt inn i sammenhenger der dette virker meningsfylt, kanskje er det som gir størst positive utslag i elevtekstene.

I arbeidet med oppgaven har jeg stadig latt meg overraske over materialet elevene har gitt meg, og jeg håper at denne oppgaven reflekterer det engasjementet jeg har hatt. Jeg er begeistret over det store mangfoldet av dikt og over kvalitetene som finnes i disse, og jeg er takknemlig og glad for den tilliten elevene har vist meg ved å dele tekstene med meg. Jeg håper jeg har klart å vise både elevene og tekstene den respekten de fortjener.

Litteraturliste

- Aadland, Erling (1998a): "Før, nå og etterpå. En litteraturteoretisk rapport." I Karlsen, Ole (red): *Lyrikk og lyrikklesning. Rapporter*. Oslo: Cappelen / Landslaget for norskundervisning.
- Aadland, Erling (1998b): *And the Moon is High. Noen forsøk på å lese Bob Dylan*. Bergen: Ariadne.
- Andersen, Dan Aleksander (2007): "Den norske sølvalderen. Tilstandsrapport for lyrikken i Norge." i *Bøygen 1/07*. Tilgjengelig på <http://foreninger.uio.no/boygen/dandennorskesolvalderen.pdf>. Lasta ned 19.04.09
- Andersen, Øivind (1995): *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, Mikhail M. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Britton, James et al. (1973): *The development of writing abilities (11-18)*. London: Macmillan Education.
- Børja, Maria og Risøy, Kristian (red.) (2008): *Faen ta tyngdekrafta: vinnerdikt fra videregående*. [Oslo:] Gyldendal
- Dahle, Gro (1996): *Hundre tusen timer*. [Oslo:] Cappelen.
- Dahle, Gro og Wold, Kjersti (2005): *Velkommen til språket. Skriveøvelser for lærere, elever og andre skrivelystne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga (1990): "Proessorientert skrivepedagogikk: utviklingsoptimisme eller formalisme?". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 38-49.
- Dysthe, Olga (1999): *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utgave). Oslo: Det Norske Samlaget. 1. utgave 1987.
- Elbow, Peter (1998): *Writing without teachers* (2. utgave). New York: Oxford University Press. 1. utgave 1973.
- Eritsland, Alf Gunnar (2004): *Skrivepedagogikk. Teori og metode*. Oslo: Samlaget.
- Fidjestøl, Bjarne et al. (1994): *Norsk litteratur i tusen år. Teksthistoriske linjer*. [Oslo]: Landslaget for norskundervisning og Cappelen.
- Furu, Eli Moksnes (2007): *Rak lærerrygg. Aksjonslæring I skolen*. [Tromsø:] Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Hartman, Geoffrey (1970): "The Voice of the Shuttle: Language from the Point of View of Literature". I Hartmann, Geoffrey: *Beyond formalism. Literary essays 1958-1970*. New Haven: Yale University Press.
- Hashimoto, Irvin Yuiichi (1991): "Saft og kraft og stemme - noen motforestillinger mot evangelisering i skriveopplæringen". I Bjørkvold, Eva og Penne, Sylvi: *Skriveteori*. [Oslo:] Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag.
- Hoechmann, Michael og Low, Bronwen E. (2008): *Reading youth writing. "New" literacies, cultural studies & education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997): "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier". I Evensen, Lars Sigfred og Hoel, Torlaug Løkensgard (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

- Holtmark, Torgeir (2009): "Speil. Symbolikk." *Store Norske Leksikon*: <http://www.snl.no/speil/symbolikk>. Lasta ned 13.04.09.
- Imsen, Gunn (2006): *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4 utgave). Oslo: Universitetsforlaget. 1. utgave 1984.
- Iser, Wolfgang (1993): "Läsprosessen – en fenomenologisk betraktelse". I Entzenberg, Claes og Hansson, Cecilia (red): *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobson, Roman (1993): "Roman Jakobson: ur Lingvistik och poetikk". I Entzenberg, Claes og Hansson, Cecilia (red): *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Janns, Christian og Refsum, Christian (2003): *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaldestad, Per Olav og Knutsen, Hanne (2006): *Diktboka: Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Karlsen, Ole (2007): "Ø. Zieners lyriske forfatterskap – linjer og nedslag". I Syversen, Eva-Marie (red): *Resiproke som pronomer. Om Øystein S. Zieners forfatterskap*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Karlsen, Ole (2008): "Nordisk lyrikk interartielt, teoretisk, nylest". I Karlsen, Ole (red): *Krysninger. Om moderne nordisk lyrikk*. [Oslo:] Unipub.
- Kittang, Atle og Aarseth, Asbjørn (2001): *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse* (4. utgave, 2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koch, Kenneth (1971): *Wishes, lies and dreams: Teaching children to write poetry*. New York: Vintage Books / Chelsea House Publishers.
- Kværme, Per (2009) "Månen. Religiøse forestillinger." *Store Norske leksikon*: http://www.snl.no/Månen/religiøse_forestillinger. Lasta ned 13.04.09.
- Larsen, Peter Stein (2008): "Poesiens nye former. Om dansk lyrik omkring 2000". I Karlsen, Ole (red): *Krysninger. Om moderne nordisk lyrikk*. [Oslo:] Unipub.
- Linneberg, Arild (1993): "Formalisme og strukturalisme". I Kittang, Atle et al.: *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melberg, Arne: "Poetikk og retorikk i moderne litteraturteori". I Kittang, Atle et al.: *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Lis (1995): "Om figurativt sprog" i Møller, Lis (red): *Om litteraturanalyse* (1. utgave). Århus: Systime.
- Nilsen, Kaj Berseth et. al. (1994): *Veier til teksten. Litteraturteori og analysepraksis*. [Oslo:] Cappelen/ Landslaget for norskundervisning.
- Nystrand, Martin (1989): "A socio-interactive model of writing" i *Written Communication*, 6, 66-85.
- Penne, Sylvi (2001): *Norsk som identitetsfag. Norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reilstad, Jan Inge (red) (2004): *SamtidslirykkEN. Fra Almuens Opera til Gatas parlament*. [Oslo:] N.W. Damm & søn.

Simpson, Jacqueline og Roud, Steve (2000a): "Man in the Moon". I *A Dictionary of English Folklore*. [Oxford:] Oxford University Press. Tilgjengelig på <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t71.e642>. Lasta ned 07.05.09.

Simpson, Jacqueline og Roud, Steve (2000b): "Wishing well". I *A Dictionary of English Folklore*. [Oxford:] Oxford University Press. Tilgjengelig på <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t71.e1136>. Lasta ned 07.05.09.

Sjklovskij, Viktor (1998): "Kunsten som grep". I Kittang, Atle et al. (red): *Moderne litteraturteori. En antologi* (4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Skei, Hans H. (2006): *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal.

Slaattelid, Rasmus T. (2005): "Bakhtins translingvistikk". I Bakhtin, Mikhail M. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste AS.

Smidt, Jon (2004): *Sjangrer og stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Torvund, Helge (1997): "Fyrfattar i fire dagar". I Øglænd, Finn (red): *Om å skrive skjønnlitteratur. Ei handbok i skrivekunst*. Oslo: Samlaget.

Utdanningsdirektoratet: K06, generell del av læreplanen: http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=533. Lasta ned 06.03.09.

Utdanningsdirektoratet: K06, læreplan i norsk: http://udir.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=1. Lasta ned 06.03.09.

Valkeapää, Nils-Aslak (1990): *Vindens veier*. Gjendiktet fra samisk av Laila Stien. [Oslo:] Tiden

Vold, Jan Erik (2002): *Mor Godhjertas glade versjon. Ja*, utgitt første gang i 1968. Oslo: Gyldendal.

Wolf, Lars (2003): *...och en fräck förgätmigej. Mer om att läsa och skriva poesi i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wærp, Henning Howlid (2002): *Prosadiktet i Norge. En antologi*. Oslo: Aschehoug

Informasjonsskriv i forbindelse med masteroppgave om diktskriving i skolen

Jeg er masterstudent på lektorutdanninga ved Universitetet i Tromsø, med fordypning i nordisk litteratur, og jeg skal skrive en masteroppgave om diktskriving i videregående skole. Jeg er interessert i å undersøke hvordan ulike undervisningsopplegg i det å skrive dikt fungerer i praksis, og hva som kjennetegner de diktene elevene skriver i klasserommet.

For å finne undersøke dette har jeg fått lov til å prøve ut ulike undervisningsopplegg på noen klasser her på skolen. Ett av dette skal dere være med på nå. Etter at vi er ferdige med undervisninga ønsker jeg å samle inn det dere har skrevet. Noen av tekstene håper jeg å få lov til å analysere i masteroppgaven min. Jeg ønsker også å intervjuere noen av dere om hvordan dere liker å skrive, og hvilket utbytte dere har fått av å delta i dette undervisningsopplegget.

Siden dette skjer i skoletiden, vil undervisninga være obligatorisk. Det er likevel frivillig om du vil levere fra deg tekstene dine, slik at jeg skal kunne bruke dem i oppgaven min. Du bestemmer også selv om jeg får lov til å sitere det du har skrevet, og om du vil delta på intervju.

De tekstene jeg siterer i oppgaven min vil bli anonymiserte, slik at ingen som leser oppgaven vil kunne vite hvem som har skrevet de ulike tekstene. I analysen vil jeg fokusere på det jeg mener er fint i det dere skriver, eller på det som er typisk for flere tekster. Dersom du ønsker det, kan du få lese hva jeg har skrevet om dine tekster før jeg leverer masteroppgaven.

Dersom du ønsker å være med på et intervju om undervisningsopplegget, vil du bli kontakta på e-post, slik at vi kan avtale når vi kan møtes. Intervjuene vil ta omtrent en halv time, og finne sted her på skolen. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker.

Når studien er ferdig, seinest innen utgangen av 2009, vil lydopptakene bli makulerte, og alt annet materiale vil bli anonymisert.

Dersom du vil trekke deg fra studien, har du mulighet til å gjøre det på hvilket som helst tidspunkt, uten å måtte begrunne dette nærmere. Da vil eventuelle tekster og lydopptak bli makulerte med en gang, og materialet vil ikke bli brukt.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon 48143463, eller sende en e-post til maylanke@yahoo.no. Du kan også kontakte veilederen min, Ole Karlsen, ved institutt for språk og litteratur. Han kan nås på telefonnr. 77646502, eller e-post: ole.karlsen@hum.uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

På forhånd tusen takk for hjelpa!

Vennlig hilsen

May Lånke

Samtykkeerklæring i forbindelse med masteroppgave om diktskriving i skolen

Referansenr: 29

Alle som lar May Lånke benytte tekstene sine i studien om diktskriving, skriver under **del 1**.

De som synes det er greit at hun siterer tekstene deres i oppgaven, skriver også under **del 2**.

De som ønsker å stille på intervju, skriver under **del 3**.

Del 1

Jeg har mottatt informasjon om studien om diktskriving i skolen. Jeg har deltatt på undervisningsopplegget, og lar May Lånke samle inn tekstene jeg har skrevet for å benytte tekstene i studien om diktskriving.

Signatur: _____

Del 2

Jeg gir May Lånke lov til å sitere tekstene mine i masteroppgaven sin, dersom hun ønsker det.

Signatur: _____

Del 3

Jeg ønsker å stille på intervju om dette undervisningsopplegget. (Dersom det blir flere enn tre frivillige fra hver klasse, vil May trekke ut tilfeldig hvem som får være med på dette.)

Signatur: _____

E-postadresse: _____

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ole Karlsen
Institutt for kultur og litteratur
Universitetet i Tromsø
Breivika
9037 TROMSØ

Vår dato: 27.11.2008

Vår ref :20273 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 20273 | <i>Diktskriving i videregående skole</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Ole Karlsen</i> |
| Student | <i>May Lånke</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, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: May Lånke, Gitta Jønssons veg 4 / 212, 9012 TROMSØ

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, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20273

Vi har fått opplyst at skolen har gitt tillatelse til gjennomføring av undervisningsopplegget og at de anser dette som en del av den obligatoriske norskundervisningen. Deltakelse i undervisningen innebærer ikke registrering av personopplysninger. Meldingen gjelder behandling av personopplysninger gjennom elevtekster og intervju.

Utvalget er i alderen 16-18 år. De informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse (til bruk av elevtekster og intervju). Ved utdeling av informasjonsskrivet, oppfordres eleven til å vise skrevet til sine foreldre.

Vi anbefaler at til del 1 i selve samtykkeerklæringen, føyes "for å benytte tekstene i sin studie om diktskriving" til slutten av setningen "Jeg har deltatt på undervisningsopplegget, og lar May Lånke samle inn tekstene jeg har skrevet....".

Ved prosjektslutt, 31. desember 2009, slettes lydopptak og alle øvrige opplysninger anonymiseres.



Utsnitt fra poster funnet på
<http://www.blameitonthevoices.com>

Jeg er det dikt

Jeg er det dikt som ingen skrev.
Jeg er det alltid brente brev.

Jeg er den ubetrådte sti
og tonen uten melodi.

Jeg er den stumme leppes bønn.
Jeg er en ufødt kvinnes sønn,

en streng som ingen hånd har spent,
et bål som aldri er blitt tent.

Vekk meg! Forløs meg! Løft meg opp
av jord og berg, av ånd og kropp!

Men intet svarer når jeg ber.
Jeg er de ting som aldri skjer

Inger Hagerup (1939): *Jeg gikk meg vill i skogene*

Acapulcokylling

5 dl vann
1 hønsebuljongterning
500 g kyllingebryst
1 stk løk
4/5 dl sherryeddik
3 fedd hvidløk
1 spsk olivenolje
2 tsk spisskummen
1 stk rød paprika
1 stk gul paprika
2 spsk hakket jalapeno
1/2 pose frisk koriander

(<http://www.mineoppskrifter.no/>)

Pøbla

Æ har tråkka mine egne spor/ Sia æ va en neve stor/ Stått inne førr det æ har gjort uansett ka æ gjør/ Det ikke rart at nord ikke lenger e der æ bor/ Jenta og beef fra i fjor/ Folk som glana og glor/ Og spana i kor når æ går ned gata/ Førr de veit at det bli prata om mæ og kamerata/ Æ tenk te mæ sjøl: "Satan, ska det nån gang avta?"/ Men dessverre det bli samme hakket i plata/ Klart at det e interessant å prat om ka æ gjør/ Når du aldri har sett en skinhead med baggy jeans før/ Æ gikk på glør -ville bare sett mæ i en bil og kjør/ Destinasjon sør, med et hjerte som blør/ Førr i Nordland har æ alltid blitt møtt med motgang/ Og blitt dissa av de samme som nu digga Tungtvann/ Æ e enda en ung mann/ Men når æ va øngre/ Føltes den børa æ har måtta bær mye tøngre/ Æ måtte bare ut/ Æ brente mange brua/ Førr å kom mæ vekk fra folk som kakla som kakadua/ ugudelig, kanskje, men ukuelig i trua/ Nu tar de av sæ lua og vil ha mæ med inn i stua...

Jørgen Nordeng / Tungtvann. Fra albumet *Mørketid*, 2002.

Stille

i salen.

En utgravd kjeve
lener seg over
mikrofonen

og skriker

med istidens
utdødde

stemme.

Tor Ulven (1981): *Forsvinningspunkt*

UTSTILLING XL
(skulptur)

En tredjedel seng, en tredjedel båt, en tredjedel grav.

Tor Ulven (1995): *Stein og speil : mixtum compositum*

Moren min er en saks

Moren min er en saks. Hun klipper inn i meg på vei forbi. Lukter på jakken min, ser gjennom skittentøyet mitt, leter gjennom lommene. Uansett hvor fort jeg løper, er det ikke fort nok. Uansett hvor langt jeg løper, kommer jeg alltid tilbake til kveldsmat.

Gro Dahle (1996): *Hundre tusen timer*