



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Lyrikklesingens danningspotensial

Poetry reading and its Bildung potential

Emilie Nyfløt Bjørn

Master i undervisningsvitenskap

Avdeling for lærerutdanning

Høst 2016

Norsk sammendrag

Denne avhandlingen er en pedagogisk-filosofisk utforskning av lyrikksjangeren og lyrikkllesingens dannelsingspotensial i norskfaget. Avhandlingens problemstilling er: *Hvordan kan lyrikk som estetisk uttrykksform være en del av det moderne norskfagets dannelsingsoppdrag?*

Utgangspunktet for avhandlingen er et ønske om bedre forståelse av lyrikksjangerens vesen og særtrekk, samt et ønske om å finne gode argumenter for hvorfor lyrikkllesing i norskfaget er viktig, med utgangspunkt i lyrikkens egenverdi og ikke i instrumentelle legitimeringer som leseferdighetsutvikling eller kunnskap om litterære virkemidler. Avhandlingen hviler på en oppfatning av at lesing av lyrikk kan gi estetiske opplevelser og erfaringer som spiller en viktig rolle for elevenes helhetlige danning, og dermed også norskfagets dannelsingsoppdrag. Danning blir betraktet som noe mer eller noe annet enn utdanning og nytte.

Problemstillingen blir forsøkt besvart gjennom en klargjøring og drøfting av lyrikksjangerens særtrekk, hva som ligger i norskfagets dannelsingsoppdrag, hvilken betydning estetiske opplevelser og erfaringer kan ha for danningen, og hvilke tilnærminger man kan ha til lyrikk. Avhandlingens teoretiske grunnlag bygger på lyrikk- og litteraturteori, litteraturdidaktikk, kunstfilosofi, estetisk og pedagogisk filosofi, og utdanningspolitiske dokumenter. Gjennom en hermeneutisk tilnærming og en form for dokumentanalyse, vil avhandlingen undersøke, tolke og drøfte hva kildematerialet sier om avhandlingens ulike deler, som retter seg mot den overordnede problemstillingen.

Innenfor skolepolitiske diskurser ser det estetiske ut til å først og fremst til å bli betraktet som middel for andre mål, eller dreie seg om elevenes egen produksjon og skapende aktiviteter. Estetiske møter, opplevelser og erfaringer ser ut til å mangle legitimitet, og dannelsingspotensialet til estetiske litterære uttrykk som lyrikk, blir ikke utnyttet.

Det gis ikke et entydig og konkret svar på problemstillingen, men det argumenteres for at estetiske opplevelser og erfaringer gjennom lesing av lyrikk kan bidra til at elevene danning blir mer kompleks og helhetlig. Avhandlingen forsøker med dette å gi en legitimering av lyrikk som en estetisk uttrykksform, og en begrunnelse for hvorfor lyrikkllesing skal være en del av litteraturundervisningen i skolens norskfag.

Avhandlingen kan sees i sammenheng med en stadig pågående diskusjon omkring spørsmål om skolens dannelsingsoppdrag, estetikkens betydning for læring og utvikling, og

skjønnlitteraturens stilling i norskfaget. Å forsøke å legitimere lyrikkens plass i norskfaget kan sees på som en videreføring av en mer overordnet klargjøring og reflektering rundt estetikken i skolen og norskfagets estetiske og litterære dimensjon. Dermed ligger det mer eller mindre implisitt i avhandlingen også en kritikk av en skolepraksis som styres av en instrumentell og målstyrt pedagogikk, og som i for liten grad rommer det estetiske.

English summary

This thesis is an educational-philosophical exploration of the poetry genre, poetry reading and its Bildung potential in the Norwegian subject. The research question of the thesis is: *How can poetry as an aesthetic expression be a part of the Norwegian subject society assignment?*

The thesis comes from a desire for a better understanding of the essence and characteristics of the poetry genre, and to find good arguments for why poetry reading in the Norwegian subject is important. The thesis rests on the perception that reading poetry can provide aesthetic experiences that play an important role in students overall Bildung, and thus the Norwegian subject society assignment. Bildung refers to the German concept of self-cultivation, and is regarded as something more or wider than education.

The research question is attempted answered through a clarification and discussion of the poetry genre's characteristics, what the Norwegian subject society assignment is, what significance aesthetic experiences can have in the Bildung-process, and which approaches one may have to reading poetry. The theoretical foundation is based on poetry- and literary theory, literature didactic theory, art philosophy, aesthetic philosophy, educational philosophy and school policy documents. With a hermeneutical approach and a type of document analysis, the thesis investigates, interpret and discuss what the theoretical foundation says about the various sub-questions, which together target the main question.

The aesthetic expressions and dimensions in the school's subjects seems to primarily be considered as means to other ends within the school's political discourses, or revolve around the students' own production and creative activities. Aesthetic encounters and experiences seem to lack legitimacy, and the Bildung potential of aesthetic expression such as poetry, does not seem to be utilized in the education process.

There will not be given a clear and concrete answer to the research question, but the thesis will advocate that aesthetic experiences through reading poetry can contribute to make the student's overall Bildung more complex and comprehensive. The thesis attempts to provide a legitimation of poetry as an aesthetic expression, and arguments to why poetry reading should be a part of the Norwegian subject's literature teaching.

The thesis should be seen in the context of an ongoing discussion about educational issues, such as what the school's society assignment is, what importance the aesthetic dimension have in conjunction with the student's learning and development, and what role fiction should

have in the Norwegian subject. The attempt to legitimize poems in the Norwegian subject can be viewed as an extension of a more general clarification and reflection around the role the aesthetics play in the education. The thesis can therefore be read as a critique of a school practice that is controlled by instrumental approaches, and which insufficiently accommodates the aesthetic.

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært lang og slitsom, men også spennende og lærerik.

Jeg vil takke mine nærmeste - familie, kjæreste og venner - for deres støtte, tålmodighet og hjelp.

En stor takk rettes også til veilederen min, Sveinung Time, for kloke innspill og tilbakemeldinger, og for oppmuntrende ord underveis.

Bergen, 15.09.2016.

Emilie Nyfløt Bjørn

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	8
1.1	TEMA, BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	8
1.2	METODISK TILNÆRMING, TEKSTGRUNNLAG OG AVGRENSNING	11
1.3	AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	15
2	NORSKFAGETS DANNINGSOPPDRAG OG SKJØNNLITTERATUREN SOM DANNINGSMIDDEL	17
2.1	DANNING OG SKOLENS DANNINGSMANDAT	17
2.2	NORSKFAGETS SÆRLIGE DANNINGSOPPDRAG.....	20
2.3	LYRIKK OG SKJØNNLITTERATUR I NORSKFAGET.....	22
3	HVA ER LYRIKK? LYRIKK OG LYRIKKEORI	25
3.1	LYRIKK, POESI, DIKT	27
3.2	DET POETISKE SPRÅKET	28
3.3	DET LYRISKE JEG	30
3.4	LYRIKKENS STRUKTUR	32
3.5	KRITIKKEN AV LYRISKE STRUKTURER, OG EN OPPSUMMERENDE SAMMENLIGNING	34
4	ESTETIKK OG DANNING.....	36
4.1	ESTETIKK OG ESTETISK FILOSOFI	37
4.2	ESTETISK OPPLEVELSE OG ERFARING SOM EN DEL AV DANNINGEN	40
4.3	ESTETISK DANNING I SKOLEN?	43
5	OM MOTSTAND MOT LYRIKK.....	48
6	Å LESE LYRIKK	50
6.1	NYKRITIKKENS NÆRLESNINGSTRADISJON	53
6.2	ROSENBLATTS TRANSAKSJONSTEORI OG ESTETISK LESING.....	56
6.3	ANALYTISK OG FAGLIG ELLER OPPLEVELSESBASERT OG ESTETISK TILNÆRMING TIL LYRIKK?	59
6.4	UNGDOM OG LYRIKKLESING	62
7	LYRIKKLESINGENS DANNINGSPOTENSIAL	65
7.1	UNDERLIGGJØRINGEN OG DET POETISKE SPRÅKET	67
7.2	LYRIKK OG ELEVENES SELVINNSIKT OG OMVERDENSFORSTÅELSE.....	70
7.3	LYRIKK SOM REFLEKSJONSFORM.....	73
7.4	RYTMENS BETYDNING	76
7.5	OPPSUMMERING – KAN LYRIKKLESING BIDRA TIL DANNING?.....	78
8	AVSLUTTENDE REFLEKSJON	80
	LITTERATUR.....	84

1 Innledning

Gjør kunsten nytte? Kan den fremme nasjonens liv på noe sett?

*Det svarer straks en myndig stemme,
en baryton av næringsvett:
«Om kunst gjør nytte? Spør De meg,
som går den brede næringsvei,
vil svaret bli et avgjort nei.*

*Hva nytte har man sosialt
av maleri, skulptur og sang?
Er ikke kunst, oppriktig talt,
et annet navn på lediggang?
Hva gjør en kunstner? Jo, han gir
en såkalt «form» til leireklatter,
noterer lyder på papir,
og maler ting som ingen fatter;
han gjøgler, danser, går omkring
og gjør – ja, kort sagt: ingenting!*

*Nei, kunsten har, så vidt jeg skjønner,
aldeles ingenting å si
for vår import av soyabønner
og vår kalosjeindustri.
Hva gagner fløyter og gitarer
vår produksjon av fødevarer?
Kan denne «kunst» på noen måte
få gitt vårt landbruk bedre kår,
få gjenoppbygd vår handelsflåte
og nyttet fossekraften vår?
Å sette slike hjul i sving,
det er – det er å gjøre ting.*

Utdrag fra «Kunstneren» av Andre Bjerke (1951)

1.1 Tema, bakgrunn og problemstilling

«Hva skal vi med det her a?» er sannsynligvis et velkjent spørsmål for den gjennomsnittlige norsklærer på ungdomstrinnet. Basert på egen erfaring, både som elev, student og lærer ute i praksis, antar jeg at spørsmålet kommer relativt hyppig ved lesing av og arbeid med lyrikk (kanskje *nesten* like ofte som i sidemålsundervisningen). Og spørsmålet er legitimt: Hva er egentlig lesing av lyrikk godt for? Hvorfor skal man bruke tid på å lese, undervise i og arbeide med lyrikk i norskfaget? Hvilke legitimeringer har man som norsklærer på spørsmål om lyrikkens nytte?

Denne avhandlingen er en pedagogisk-filosofisk drøfting av lyrikkens dannelsespotensial i norskfaget. Avhandlingen vil undersøke vesenskjenntegn ved lyrikk som sjanger og som estetisk uttrykksform, drøfte hva lesing av lyrikk kan være godt for, og hvordan dette kan ha sammenheng med norskfagets dannelsesoppdrag. Bakgrunnen for avhandlingen er basert på to inntrykk: Det første er at flere litteraturdidaktikere etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), har reist spørsmål om hvilken plass skjønnlitteraturen har i dagens skole. Flere har drøftet skjønnlitteraturens visstnok svekkede stilling i norskfaget, og hevdet at skjønnlitteraturen må vike for andre av fagets sentrale mål (Røskeland, 2014; Nordstoga & Kruse, 2014; Penne, 2013). Spørsmålet om skjønnlitteraturens plass i norskfaget er stadig oppe til debatt, og viser seg jevnlig i nyhetsbildet gjennom essays og debattinnlegg. Kanskje kan en svekkelse av skjønnlitteraturen henge sammen med en generell svekkelse av skolens estetiske dimensjon? Flere har nemlig også påpekt at tiden brukt på estetiske fag er kraftig redusert etter innføringen av LK06, og at læreplanen er preget av en nyttediskurs, hvor målbare ferdigheter og kompetanser vektlegges på bekostning av mindre målbare aspekter og områder (Ulvik, 2014; Smidt, 2016). Som Bjerke-diktet innledningsvis tematiserer, finnes det kanskje en oppfatning av at kunst og estetikk ikke bidrar til landets økonomiske vekst og velferd, og at det ikke tjener noe fornuftig formål. Det estetiske mangler legitimitet, og det opprettholdes gamle fordommer og myter om estetikk og kunst som det motsatte av rasjonalitet, kunnskap og fornuft, og dermed som noe mer eller mindre «unyttig». Norskfaget er i en dobbel posisjon i denne nyttediskursen, da faget på en ene siden er et praktisk kommunikasjon- og ferdighetsfag, og på den andre et fag med vekt på estetikk, danning og personlig vekst gjennom blant annet litteraturundervisning. Om skjønnlitteratur, deriblant lyrikk, fortsatt skal være en del av undervisningen, kan det tyde på at det trengs en tydeligere legitimering og en konkretisering av hvilket formål den skal tjene i dagens norskfag.

Den andre bakgrunnen for avhandlingen er basert på et inntrykk av at mange elever har forventninger og holdninger til lyrikksjangeren som noe høystemt og alvorlig, og at de opplever lesing av og arbeid med lyrikk som kjedelig og vanskelig. Disse inntrykkene dannet jeg meg blant annet gjennom et litteraturformidlingsprosjekt jeg deltok i våren 2013 og 2014 kalt «Rolf Jacobsen for sjuende». Dette var et samarbeid mellom Den Kulturelle Skolesekken i Hamar og foreningen Rolf Jacobsens Venner, hvor alle elever på sjuendetrinn i Hamar kommune ble invitert til Jacobsens dikterbolig for å både lese og snakke om dikt. Målet for prosjektet var (utenom at elevene skulle bli kjent med hvem Rolf Jacobsen var) at elevene skulle bli *grepet* av tekstene som ble presentert. Som en del av prosjektet, ble elevene blant

annet spurt om de likte lyrikk, og om de leste dikt på fritiden. Fra de som turte å svare, lød det et rungende NEI, og på oppfølgingsspørsmål om hvorfor, var svaret alltid det samme: Dikt er kjedelig (eller «skjedelig»). Etter hvert som vi samtalte med elevene, fikk vi derimot oppfatningen av at ordet «kjedelig» kanskje heller uttrykte eller erstattet ordet «vanskelig», da elevene selv kom frem til at de syntes dikt er vanskelig å forstå, at de liksom ikke handler om noe, at de er for alvorlige, og at de er for voksne (Bjørn & Hjaltadottir, 2013). Jeg tror denne vegringen mot lyrikk kan ha sammenheng med hvordan det undervises i og om sjangeren, og at elevenes motvilje kan være uttrykk for manglende erfaring i det å lese og reflektere over lyriske tekster. Min tese er at det i arbeid med lyrikk ofte legges opp til en form for nærlesning som fører elevene *ut* av diktene og ikke *inn* i dem, og at fokuset ligger på de formelle trekkene hvor elevene blant annet skal bedrive en virkemiddeljakt og lære visse fagbegreper som «metafor» og «besjeling». Ser man på oppgaveformuleringer i norskfagets lærebøker, finnes det også belegg for å hevde at arbeid med lyrikk ofte munner ut i at elevene selv skal skrive dikt, og at det legges liten eller ingen vekt på de mer reseptive sidene av lyrikklesing. Lyrikklesing blir dermed fort et middel for å nå andre mål, og ikke er mål i seg selv. Men hva kan lesing av lyrikk – i seg selv – bidra med, og hvordan kan dette være en del av norskfagets dannelsingsoppdrag?

Med bakgrunn i det overnevnte har jeg kommet frem til følgende problemstilling for avhandlingen:

Hvordan kan lyrikk som estetisk uttrykksform være en del av det moderne norskfagets dannelsingsoppdrag?

Problemstillingen favner bredt, men peker mot en legitimering av lyrikk som en estetisk og kunstnerisk uttrykksform, og en begrunnelse for hvorfor lyrikklesing skal være en del av litteraturundervisningen i skolens norskfag. For å komme frem til dette, må jeg først undersøke ulike delspørsmål som kan føre frem til den overordnede problemstillingen. Delspørsmålene kan formuleres slik: *Hva inngår i norskfagets særlige dannelsingsoppdrag? Hva er lyrikkens vesen, både som skjønnlitterær sjanger og som estetisk uttrykksform? Hvilken betydning kan estetisk opplevelse og erfaring ha for elevenes danning? Hva innebærer det å lese lyrikk, og hvilke tilnærminger kan en ha til det enkelte diktet?* De ulike delspørsmålene vil jeg forsøke å svare på i denne rekkefølgen gjennom avhandlingens kapitler.

Som nevnt, er denne avhandlingen en drøfting av lyrikksjangerens dannelsingspotensial i norskfaget. Denne avhandlingen er altså *ikke* en undersøkelse av elevers holdninger til lyrikk,

ei heller en undersøkelse av hvordan lyrikkundervisning foregår i skolen, eller et svar på hvordan man metodisk og pedagogisk skal undervise i lyrikk for å ikke gjøre sjangeren «kjedelig». Denne avhandlingen vil derfor ikke forholde seg så mye til didaktikkens *hva-* eller *hvordan-*spørsmål, i form av å drøfte det lyriske tekstutvalget og de enkelte diktene, eller metodiske fremgangsmåter og opplegg i arbeid med og lesing av lyrikk. Det vil i hovedsak være didaktikkens *hvorfor* som blir belyst, altså hva den pedagogiske, didaktiske og filosofiske tanken bak lyrikklesing kan være, og hvilke begrunnelser og legitimeringer som kan finnes for lesing av og arbeid med lyrikk i norskfaget. Jeg vil først og fremst forsøke å undersøke hvilken verdi lyrikk kan ha, både som en del av det skjønnlitterære tekstutvalget og som kunst og middel for estetisk opplevelse og erfaring, og hvordan dette kan henge sammen med norskfagets dannelsingsoppdrag. I en skole hvor det stadig stilles høye og skjerpede krav til effektivitet, nytte og målbare kompetanser og ferdigheter, kan det tenkes at mindre målbare aspekter blir bortprioritert eller ansett som mindre viktig. Om man fortsatt vil at lyrikk og annen skjønnlitteratur skal være en del av dagens norskfag, må man altså svare på, begrunne og spisse til argumentene for hvorfor det skal være slik.

Avhandlingen kan sees i sammenheng med - og som et bidrag i - en stadig pågående utdanningspolitisk diskusjon omkring spørsmål om skolens dannelsingsoppdrag, estetikkenes betydning for læring og utvikling, og skjønnlitteraturens stilling i norskfaget.

1.2 Metodisk tilnærming, tekstgrunnlag og avgrensning

Formålet med avhandlingen er altså å redegjøre for lyrikkens egenart og vesen, og forsøke å begrunne dens plass i dagens norskfag ved å diskutere hvorvidt lyrikklesing kan bidra til elevenes danning. Denne avhandlingen er en teoretisk pedagogisk-filosofisk drøfting, og baserer seg derfor på ulike *tekster*. Teksttolkning i humanistisk forskningstradisjon knyttes til hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel, hvor det forsøkes å komme frem til forståelse av tekster gjennom tolkning og refleksjon. Den hermeneutiske sirkel kjennetegnes av en prosess hvor man veksler mellom helhet og del, og belyser forholdet mellom disse, i saktekster så vel som skjønnlitterære (Baune, 1991, s.100). I den forbindelse er også konteksten viktig å ta i betraktning. Tekstenes deler og helhet omfatter ikke bare de enkelte setninger og kapitler i lys av boken. Også den historiske, kulturelle, politiske eller samfunnsmessige konteksten og diskursen teksten står inne i vil være av betydning for forståelsen, samt forskerens førforståelse og forståelsehorisont. (Baune, 1991, s.100). I min rolle som produsent av tekst, er det derfor viktig å være bevisst ulike forhold. Min bakgrunn,

min for forståelse og mine verdier, holdninger og meninger vil påvirke både avhandlingens tekstutvalg, hvordan jeg forstår, tolker og reflekterer rundt dette utvalget, og hvordan dette blir fremstilt og utlagt i denne avhandlingen.

Avhandlingens teoretiske grunnlag vil i hovedsak være basert på primær- og sekundærkilder innenfor lyrikk- og litteraturteori, kunstfilosofi og estetisk filosofi, pedagogisk filosofi og utdanning. Dette litteraturgrunnlaget består av både bøker, dokumenter, artikler og essays, og representerer både historiske og klassiske verk, samt nyere bidragsytere innenfor de ulike fagfeltene. Bruken av disse kildene kan sees på som en variant av dokumentanalyse, i og med at jeg vil undersøke, tolke og drøfte hva tekstgrunnlaget sier om de ulike emnene og (del)problemstillingene jeg forsøker å belyse og svare på. Avhandlingens utforming og utførelse vil hvile på min oppfatning og forståelse av blant annet hvilken plass lyrikken (og annen skjønnlitteratur) burde ha i skolen og samfunnet, samt hva danning innebærer og hva norskfaget kan bidra med i skolens dannelsingsmandat. Jeg erkjenner at jeg ikke kan være totalt upartisk og objektiv når jeg går inn på ulike emner, men jeg vil forsøke å redegjøre saklig for teorier og ulike syn, og ikke ta i bruk kilder og tekstgrunnlag på misvisende måter.

Det er viktig å presisere at det innenfor den (nyere) hermeneutiske tradisjon eksisterer en bevissthet om at man aldri vil komme frem til en absolutt objektiv sannhet eller forutsetningsfri kunnskap. Jeg erkjenner derfor at jeg ikke vil komme frem til en objektiv eller «sann» konklusjon, men det er heller ikke avhandlingens hensikt. Det er ikke å finne et fasitsvar jeg er ute etter, men heller å reise noen aktuelle pedagogiske problemstillinger gjennom filosofisk drøfting, diskusjon og refleksjon.

Det eksisterer en del teori og forskning innenfor litteraturdidaktikk som dreier seg om hva som blir lest i skolen, hvordan elever leser, eller hvordan man kan arbeide med litteratur i norskfaget. Det legges gjerne vekt på tekstutvalg, ulike lesinger og tilnærminger, og hvilke fremgangsmåter som ser ut til å gi mest læring og litterær kompetanse. Det didaktiske *hvorfor*-spørsmålet, altså den pedagogisk-filosofiske begrunnelsen for skjønnlitteratur, blir derimot sjeldent belyst. Kanskje kan dette være fordi slike overordnede *hvorfor*-spørsmål ikke er så lett å svare på, og i hvert fall ikke lett å forske på. Sammenlignet med de andre sjangrene som finnes det også forbausende lite forskning på og teori om lyrikk i didaktisk og pedagogisk sammenheng. Jeg har for eksempel ikke klart å oppdrive noen norske studier eller undersøkelser om lyrikklesing og -undervisning i norskfaget, hvordan lærere praktiserer slik undervisning eller hvilke holdninger elever har til lyrikksjangeren. Derfor har jeg måttet ty til utenlandsk forskning på emnet. Selv om det altså finnes noe utenlandsk forskning på

lyrikkundervisning, er det likevel en marginalisert del av det helhetlige litteraturredidaktiske forskningsfeltet. Jeg vet heller ikke sikkert om denne forskningen er overførbart til norske klasserom, men må anta at det er likheter.

Jeg har også måttet overføre en del faglitteratur om skjønnlitteratur generelt til å gjelde lyrikk spesielt. Til tross for at lærere (og lærerstudenter) har god tilgang på faglitteratur om litteraturredidaktisk arbeid, ser det ut til å mangle didaktiske refleksjoner rundt det å lese og arbeide med lyrikksjangeren, og da særlig lesing og arbeid med lyrikk på ungdomstrinnet. Mange av drøftingene og refleksjonene om lyrikklesings dannelsingspotensial kan derfor gjelde for all skjønnlitteratur. Blant det noe marginale utvalget av faglitteratur som omhandler lyrikk og dikt, ser det i hovedsak ut til å dreie seg om enten lyrikkformidling til barn i småskolen gjennom lek med rim og rytme som en del av språkopplæringen, eller om elevenes egen lyrikkproduksjon og skriving av dikt i norskfaget (Som eksempel går det an å nevne blant annet Kaldestad og Knutson (2006) sin *Diktboka: Om arbeid med poetiske tekster i skolen*). Men hva med lyrikklesing? Skal elever bare lese dikt for å vite hvordan de kan gjøre det når de selv skal skrive dikt? Og hva med elever på ungdomstrinnet? Kan ikke dikt appellere til dem – er det bare elever i småskolen som kan ha glede av lyrikk? Også faglitteratur om kunst og estetisk opplevelse og erfaring i didaktisk sammenheng retter seg hovedsakelig mot barn og elever i småskolen (For eksempel Arne Marius Samuelsen (2013) *Formidling av kunst til barn og unge*). Det fokuseres på hvordan kunst og estetiske uttrykk kan åpne for sansing, refleksjon og annen tankevirksomhet hos de minste, som om det først og fremst er de yngste elevene som har nytte av slikt. Min holdning er estetiske uttrykksformer kan ha stor påvirkning på dannelsingsprosessen til elever i ungdomstrinnet. Derfor vil det, når det dreier seg om «elever» eller «elevene» i denne avhandlingen, implisitt ligge at er det elever i ungdomstrinnet som menes.

I denne avhandlingen refererer lyrikk hovedsakelig til «kanonisert» lyrikk, som allerede er blitt anerkjent som kvalitetslitteratur. Det kunne også vært mulig å ta inn både populærkulturell lyrikk, som for eksempel rap, eller digital lyrikk i avhandlingens lyrikkbetegnelse, men slik ble det altså ikke. Som Sejersted og Vassenden (2007) skriver i forordet til *Lyrikkhåndboken*, forblir primært tekstene som brukes i litteraturfaglige lærebøker stort sett de samme, særlig innenfor lyrikken. I avhandlingen har jeg utelatt å ta med dikt som skal tjene som eksempler til de ulike momentene som tas opp. Dette er dels gjort av hensyn til avhandlingens omfang, og dels fordi jeg mener det er mulig å drøfte det spesifikke ved lyrikk som kunstform teoretisk, uten å gi seg inn på konkrete tekster. Jeg tar altså en allmenn

lyrikkkanon for gitt, uten å drøfte grensene for denne eller eksemplifisere med konkrete dikt. Avhandlingens lyrikktilnærming vil ta utgangspunkt i en form for analyse og sammenligning av lyrikkforståelsen til to av de fremste bøkene innenfor norsk lyrikkteori, henholdsvis Atle Kittang og Asbjørn Aarseth sin *Lyriske strukturer*, og Christian Janss og Christian Refsums *Lyrikkens liv*. Grunnen til at jeg velger å redegjøre så grundig for lyrikkteori i denne avhandlingen, er fordi jeg som kommende norsklærer er ansvarlig for å ramme inn og avgrense tekstutvalget som skal forstås som lyrikk i norskundervisningen. Derfor vil lyrikkforståelse være nødvendig.

Grunnen til at legitimeringen av lyrikk knyttes opp mot danning, er at dannelsbegrepet gjerne blir brukt i en overordnet diskurs om norskfaget, og norskfaget blir ofte omtalt som skolens fremste dannelsfag. Dannelsbegrepet er også det som ofte dukker opp i legitimeringsdebatter om skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Norskfaget har alltid hatt et særlig dannelsoppdrag i skolen, men samtidig har det også historisk gått et skille mellom redskaps- eller ferdighetsfaget norsk, med vekt på blant annet leseopplæring og leseferdigheter, og kultur- eller dannelsfaget norsk, med sin tyngde i litteraturundervisningen (Smidt, 2009). Derfor er det naturlig å tenke at skjønnlitteraturens, og dermed også lyrikkens plass i skolen, har sammenheng med dannelsbegrepet og hva man legger i det. Hva som ligger i danning og norskfagets særlige dannelsoppdrag har jeg kommet frem til med utgangspunkt i Opplæringslovas formålparagraf, læreplanens generelle del, norskplanens formålsformuleringer og Laila Aase sine dannelsbetragtninger. Læreplanens generelle del og norskplanens formål og kompetansemål ligger også til grunn når jeg undersøker skolen og norskfagets estetiske dimensjon.

Gjennom historien har det vært forskjellige syn på hva som er oppfattet som viktig og nyttig i skolen. Derfor har også oppfatninger om hva som ligger i både begrepet danning og estetikk, eller hvilken plass skjønnlitteraturen burde ha i menneskers liv, endret og utviklet seg. Å forsøke å legitimere lyrikkens plass i norskfaget kan sees på som en videreføring av en mer overordnet klargjøring og reflektering rundt estetikken i skolen og norskfagets estetiske og litterære dimensjon. Dermed ligger det mer eller mindre implisitt i avhandlingen også en kritikk av en skolepraksis som styres av en instrumentell og målstyrt pedagogikk, og som i for liten grad rommer det estetiske. Blant annet kan dannelsbegrepet sees som en slags motsetning til begrep som kompetanse og nytte, som ser ut til å være rådende innenfor dagens utdanningspolitiske diskurs. Kanskje er det behov for en konkretisering av nyttebegrepet, og hva som skal regnes som nyttig og ikke? Ved å utforske lyrikkens vesen, både som

skjønnlitterær sjanger og som estetisk uttrykksform, og hva estetisk opplevelse og erfaring kan ha å si for den enkelte, håper jeg å få forståelse for hva lyrikklesingens eventuelle danningspotensial er, og i forlengelse av dette, hvorfor man skal «bruke tid på» å lese lyrikk i dagens norskfag. Det vil vanskelig la seg gjøre å legge frem forskning som viser og bekrefter at lesing av lyrikk på en eller annen måte gjør elevene til «bedre» eller mer dannede mennesker, eller at estetiske opplevelser og erfaringer på en eller annen måte har avgjørende betydning for elevenes liv og virke. Det jeg derimot kan gjøre, er å presentere og drøfte faglig og didaktisk teori som kan bidra som argumenter for hvordan lyrikklesing og estetiske møter *kan* ha betydning for elevenes dannelsingsprosess. Tanken bak masteravhandlingen er at lyrikk kan tilby noe som ikke andre former for litteratur eller tekst kan. Denne tanken er nødvendig dersom man skal kunne legitimere og argumentere for lyrikkundervisning og –lesing i norskfaget. Et premiss for meg er at lyrikk, og for så vidt all annen skjønnlitteratur, er kunstverk og estetiske uttrykk som sier noe viktig om hva det vil si å være menneske i verden.

1.3 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen vil i neste del – kapittel 2 – ta for seg dannelsesbegrepet og hva som ligger i skolens dannelsesmandat. Kapitlet tar sikte på å redegjøre for sentrale dannelses mål i skolen, med utgangspunkt i blant annet læreplanen LK06, og videre nærme seg hva som ligger i norskfagets særlige dannelsesoppdrag. Til slutt i kapitlet vil jeg se nærmere på læreplan i norsk, og hvilken vekt det der er lagt på skjønnlitteratur. Tidligere læreplaner vil bli tatt frem som sammenligningsgrunnlag.

I kapittel 3 vil avhandlingen ta for seg lyrikk og lyrikkteori, og belyse ulike sjangertrekk som kommer frem i lyrikkforståelsene fra to sentrale verk, henholdsvis *Lyriske strukturer* og *Lyrikkens liv*. De lyriske sjangertrekkene som redegjøres for vil være det poetiske språket, det lyriske jeg og den lyriske strukturen. Disse sjangertrekkene vil bli drøftet med utgangspunkt i en sammenligning av de to lyrikktilnærmingene som presenteres.

Kapittel 4 vil dreie seg om estetikk og danning. Det gis en innføring i grunnleggende estetisk filosofi og en redegjørelse for kunst og estetikk, før fokuset flyttes til estetiske opplevelser og erfaringer som en mulig del av danningen. Som Erling Aadland skriver i artikkelen «Før, nå og etterpå. En litteraturteoretisk rapport», går det ikke an å «drøfte lyrikklesningens teori uten å diskutere litteraturlesning i allmennhet, eller kunstforståelse i alminnelighet» (Aadland,

1998a, s.23). Mot slutten av kapittelet vil jeg se nærmere på skolens estetiske dimensjon, og hvordan estetiske opplevelser og erfaringer kommer til syne i LK06. Her vil også det dualistiske skillet mellom fornuft og følelse bli problematisert.

Jeg har et inntrykk av at det finnes en mostand mot lyrikksjangeren i skolen, og denne eventuelle motstanden vil bli belyst i kapittel 5. Avhandlingen tar her utgangspunkt i blant annet PISA-resultater og forskning som er gjort på lyrikkundervisning i det engelske morsmålsfaget for å finne ut av hva det er med lyrikksjangeren som kan føre til en vegring mot å lese og arbeide med den.

I kapittel 6 vil avhandlingen ta for seg det å lese lyrikk, og presentere ulike tilnærminger man kan ha til dikt. Her vil nykritikkens nærlesningstradisjon og Louise M. Rosenblatts resepsjonsteori (eller transaksjonsteori) bli redegjort for og drøftet. Kapittelet tar sikte på å belyse forholdet mellom faglig, analytisk lesing og det å lese som opplevelse, og forsøke å finne ut hvilke tilnærminger som best egner seg i lesing av og arbeid med lyrikk. I kapittelets siste del vil avhandlingen se nærmere på J.A. Appleyards leseutviklingsmodell, for å finne ut hvorvidt lyrikklesing kan egne seg på ungdomstrinnet, og om lesing av lyrikk kan være en del av ungdommenes dannelsingsprosess.

Avhandlingens problemstilling vil bli hovedfokus i kapittel 7, da dette kapittelet tar for seg lyrikklesingens dannelsingspotensial. Kapittelet vil nærme seg ulike legitimeringer av lyrikklesing, og belyse og drøfte hvilken innvirkning lyrikkens særtrekk kan ha for elevenes danning og norskfagets dannelsingsoppdrag. Avhandlingen argumenterer for at lyrikk som estetisk uttrykksform blant annet kan ha betydning for språkutvikling, undring og kritisk tenkning, refleksjonsevne og forståelse av og innsikt i verden og livet. Avslutningsvis vil kapittelet oppsummeres.

I siste kapittel vil jeg reflektere over avhandlingens «funn» og hva jeg sitter igjen med etter arbeidet.

2 Norskfagets dannelsingsoppdrag og skjønnlitteraturen som dannelsingsmiddel

Innledningsvis skrev jeg om norskfagets ulike dimensjoner og skjønnlitteraturens påståtte svekkede posisjon. Som da nevnt, har det historisk gått et skille mellom redskaps- og ferdighetsfaget norsk, med vekt på blant annet leseopplæring og leseferdigheter, og kultur- og dannelsingsfaget norsk, med sin tyngde i litteraturundervisningen. Dagens norskfaglige debatt ser i hovedsak ut til å dreie seg om disse sidene av norskfaget, og hvordan de skal vektlegges. Dagens samfunn er blitt karakterisert som et kunnskapssamfunn, hvor kompetanse og ferdigheter ser ut til å være den største drivkraften for verdiskaping. Det sies at dagens læreplan, LK06, preges av en nytteorientert kompetansetenkning som har gitt et mer funksjonelt og instrumentelt perspektiv på norskfaget, og styrket fagets ferdighetsaspekt på bekostning av de mer dannelsingsorienterte aspektene. Om dette stemmer, og om de dannelsingsorienterte sidene av norskfaget er svekket, kan det tenkes at også litteraturundervisningen og dermed lyrikklesingen står svakt i forhold til mer «nyttige» emner.

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på norskfagets dannelsingsoppdrag, og hvilken plass skjønnlitteratur generelt og lyrikk spesielt har i dagens norskfag. Før jeg går nærmere inn på dette, vil jeg redegjøre for hva som ligger i begrepet danning og hvilken rolle skolen har som dannelsingsinstitusjon. Til slutt i kapitlet vil jeg se på norskfagets læreplaner, både dagens og tidligere planer, og finne ut hvilken plass skjønnlitteraturen (og lyrikken) har i disse.

2.1 Danning og skolens dannelsingsmandat

Begrepet danning møter man ofte på i pedagogisk sammenheng, men hva som ligger i begrepet er ikke enkelt å gi en entydig definisjon av. Danning har en lang tradisjon, men er ikke løsrevet fra tid og kontekst. Det som inngår i begrepet vil være avhengig av hva en kultur eller et samfunn ser på som viktig og verdifullt, dvs. hvilke egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og kompetanser et dannet menneske ideelt skal ha. Danning må altså sees i sammenheng med den konteksten og den kulturen det brukes i (Aase, 2005a). Selve begrepet danning har sine historiske røtter fra antikkens *paideia*, som betydde barneoppdragelse, og 1700-tallets tyske begrep *Bildung*. Det tradisjonelle dannelsesidealet la vekt på individets demokratiske oppfostring og allsidige personlighetsutvikling. Danning i denne tradisjonen dreide seg om *danning til humanitet*, og mennesket skulle utvikle seg og vokse «gjennom møtet med det store og inspirerende» (Myhre, 1996, s.97). Men hva innebærer danning i dag?

Laila Aase definerer danning som en sosialiseringssprosess som skal resultere i at man «forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer» (Aase, 2005a, s.37). Danning forstås her som en prosess knyttet til kulturen og verdier, men den sier ingenting om hvilke verdier det er snakk om, hvilke kunnskaper som ansees for viktig, eller hva som ligger i «oppvurderte kulturformer». Nettopp dette omhandler danningens viktigste problem, altså om hvem som skal ha rett og makt til å definere danningens verdigrunnlag. Det norske samfunn er mangfoldig og pluralistisk, og det er derfor vanskelig å enes om hvilke verdier, kunnskaper og tenkemåter som skal ansees som viktige, da flere ulike institusjoner må konkurrere om makten til å definere danningens verdigrunnlag (Aase, 2005a, s.36).

Til tross for en slik konkurranse, er skolen ansett som den viktigste danningeninstitusjonen i samfunnet, og skolen har også et bestemt danningssoppdrag – eller et mandat, om man vil. Dette mandatet er et kollektivt og demokratisk prosjekt knyttet til bestemte tradisjoner og kunnskaper (Opdal, 2010, s.27; Aase, 2005a, s.37). Skolens danningssmandat er formulert i opplæringslovas formålparagraf, og utdypet i læreplanens generelle del. I formålparagrafen står det blant annet at opplæringen skal formidle kunnskap, verdier og holdninger, den skal ruste den enkelte elev for livet, støtte den enkeltes utvikling og personlige vekst, og lære elevene å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Formålformuleringene i opplæringsloven søker altså å ivareta et mangesidig og balansert danningssprosjekt, hvor den enkelte elev skal ha mulighet til å utvikle sine evner for å kunne bli et moralsk og ansvarsfullt samfunnsmenneske og selvstendig individ (Wiland, 2013, s.122). I generell del av læreplanen gis det en utdypning av formålparagrafen. Her er skolens overordnede mål formulert som sju «mennesketyper», som representerer sju sider ved mennesket opplæringen har som mål i ivareta. Disse er presentert som det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket, og til slutt det integrerte mennesket. Skolens danningssmandat dreier seg om å ivareta både den enkelte elevs utfoldelse og utvikling som individ, men utvikle elevene til å bli samfunnsmennesker, for å blant annet sikre samfunnets fremtidige sosiale, kulturelle og økonomiske utvikling og interesser. Dermed inneholder danningssmandatet en dobbelthet: På den ene siden kan det forstås som et felles kulturprosjekt, og på andre siden forstås som et individuelt selvrealiseringsprosjekt. Opplæringen skal altså både å gi elevene nødvendige kompetanser, ferdigheter og kunnskap som kan kvalifisere dem til produktiv innsats i arbeidsliv, men også lære elevene «å lære for livet», slik at de kan vokse som selvstendige individer. «Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes

evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2).

Men danningsmål som dette kan virke diffuse og svevende, og lar seg ikke måle like enkelt som mer konkrete kunnskapsmål. Ifølge Sverre Wiland (2013) har det skjedd en forskyvning i den norske skoles danningsstenkning. Ut fra formålsparagrafen og læreplanens generelle del, har han systematisert skolens danningsprosjekt i fire punkter: 1. Formidling av kultur- og verdier; 2. Ruste elevene for livet, både privatliv og samfunnsnivå; 3. Hjelp elever i deres personlighetsvekst; og 4. Styrke elevenes selvstendighet og vurderingsevne. Wiland mener det i dagens skole eksisterer det et nytte- og kontrollkrav som har endret danningsprosjektet, og svekket oppmerksomheten rundt de to siste danningsmålsettingene. Skolens danningsprosjekt legitimeres i dag ut fra samfunnsøkonomiske interesser og nyttehensyn, og ikke ut fra elevenes personlige behov og utvikling (Wiland, 2013, s.123-124).

I det kjente essayet «Ein utdana mann og eit dana menneske» skriver Jon Hellesnes (1992, s.88) at danning er ikke noe man *har*, men noe man *er*. Med dette mener han at danning er en prosess som ikke avsluttes, og som heller ikke tjener en bestemt funksjon. Danning skiller seg dermed fra utdanning, fordi utdanning har en begynnelse og en slutt og er basert på fag og lærestoff. Danning, derimot, er en del av det enkelte individs liv og virkelighet, og er uten ende – det er en kontinuerlig prosess som pågår hele livet. Hellesnes bruker begrepet halvdanning om det som skjer om man tilegner seg kunnskap og kompetanse, men ikke vet hvordan man skal bruke denne kunnskapen i praksis. «Å vere «halv-dana» vil seie at ein isolerer det åndelege frå det konkrete, teorien frå praksis» (Hellesnes, 1992, s.89). Slik jeg tolker dette, vil en skole som kun er utdannende, forstått som at den vektlegger konkret og målbar kunnskap (basert på økonomiske nyttehensyn, jf. Wiland), kanskje føre til at elevene blir såkalt «halvdannede». Skolens oppgave består av mer enn å bare utdanne – skolen skal være dannende. For at elevene skal bli dannede mennesker, kan ikke «innøving av enkeltferdigheter og læring av faktakunnskap alene være nok, for perspektivutvikling krever at ting blir sett i sammenheng, og det på en stadig mer innsiktsfull måte» (Opdal, 2010, s.23). Dette har med den enkeltes refleksjonsevne og evne til selvstendig, kritisk tenking å gjøre, og krever undring og nysgjerrighet.

Jeg tolker skolens danningsmandat som at den skal legge til rette for å utvikle elevene som *hele* mennesker, ikke bare som arbeidsmaur i internasjonal konkurranse om produksjon, effektivitet og kapital, men som selvstendige individer som finner mening i livet og tilværelsen, og som har evne til å reflektere og tenke på en slik måte at de kan bidra til

utvikling og endring. Men om skolen vurderer det som skal anses som viktig ut fra hvilken betydning eller nytte det har og hvilke interesser det tjener, er det en dreining som kan stå i fare for å styre forståelsen av de enkelte skolefagene i en instrumentell retning, hvor kompetansemålene i læreplanen vektlegges mer enn skolens generelle dannelsesmål. Å legge til rette for en kompleks og helhetlig danning, innebærer å ta i bruk både lærestoff som er konkret, nyttig og målbart, men også lærestoff som kanskje ikke like lett lar seg måle.

2.2 Norskfagets særlige dannelsesoppdrag

Danning i skolen er, som vist, en opprustning som består av nødvendige kompetanser, kunnskaper og ferdigheter for å gjøre elevene i stand til å takle livet og fremtiden. I skolen har norskfaget tradisjonelt hatt et særlig dannelsesoppdrag, hvor skjønnlitteraturen har spilt en viktig rolle (Hamre, 2014, s.31). Danning i Norge var tidligere forbundet med å være fortrolig med den nasjonale kulturarven, og litteraturundervisningen ble derfor betraktet som den viktigste delen av dannelsesarbeidet. Med innføringen folkeskolen på 1800-tallet fikk alle ta del i en ensartet skolegang, som ble sikret gjennom Lov om Folkeskolen i 1889. Danning ble da et demokratisk prosjekt, blant annet på grunn av behovet for å utvikle en nasjonal identitet, og vekten ble lagt på en allmenndanning gjennom språklæring, nasjonal kulturarv og praktisk nytte (Aase, 2005b, s.71). Norskfaget var det faget som kunne bidra med mest «dannelsesstoff», og målet var å ivareta og utvikle barns åndsutvikling og språkkunnskaper. Lesebøker ble tatt inn i undervisningen, og tekstene skulle virke både estetisk og litterært dannende. Skjønnlitteraturen fikk dermed en viktig rolle i det nasjonale dannelsesprosjektet og nasjonsbyggingsprosjektet, og trengte ingen videre legitimering (Hamre, 2014, s.31).

Dannelsesbegrepet er fremdeles sentralt i norskfaget. I formålsformuleringene i LK06, står det for norskfaget blant annet at det er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, Formål). Norskfaget er med andre ord fremdeles et dannelsesfag, men innholdet i dannelsesbegrepet har endret og utvidet seg. Dette kan skyldes blant annet at det flerkulturelle Norge ikke lenger har en enhetlig, felles referanseramme for kulturell identitet, og skjønnlitteraturen spiller ikke lenger en vesentlig og selvsagt rolle i det å videreformidle tradisjon og nasjonalfølelse. Så hva er består norskfagets dannelsesoppdrag av i dag? Og hvilken rolle har skjønnlitteraturen i det?

Det er gjennom skolens læreplaner at utdanningsmyndighetene har pleid å definere fagenes dannelsesmål. Norskfaget er et tekstfag, og dermed har det et dannelsesoppdrag som blant

annet består av at elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å delta i samfunnets tekstkultur (Aase, 2005b, s.70). Tekstkompetanse er viktig for å forholde seg til ulike type tekster, og for å tilpasse lesemåter og tilnærminger etter teksttype/sjanger og situasjon (Rødnes, 2014, s.15). Hva som ligger i tekstkompetanse, ser likevel ikke ut til å være entydig. Læreplanen har blitt kritisert for å vektlegge oppøving av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, og at slike ferdigheter ser ut til å bli betraktet som viktigere enn at elevene blant annet skal reflektere over det de leser. Flere har vært bekymret for at redskaps- og ferdighetsdimensjonen av norskfaget er blitt tillagt for stor vekt, og at dette er på bekostning av norskfagets mer kulturelle og estetiske dimensjoner. Sveinung Nordstoga (2014) reflekterer over fagets innhold og funksjon i et dannelsingsperspektiv, og hevder det er mye som taler for at det har skjedd et innholdstap etter innføringen av LK06. Det rent norskfaglige har kommet i bakgrunnen og blitt erstattet med en instrumentalistisk tenkning, som er manifestert i fenomener vi kjenner igjen som grunnleggende ferdigheter, lesestrategier og vurdering. Dette går ut over fagets dannelsingsmandat. Nordstoga mener norskfaget tidligere hadde «... ein viss danningstradisjon knytt til seg, men at denne langt på veg er blitt borte på vegen mot målretta ferdigheitstenking» (Nordstoga, 2014, s.11). Selv om det i formålsdelen av læreplan i norsk nevnes at norskfaget skal gi rom for opplevelse og refleksjon, og at elevene skal, gjennom ulike kommunikasjonsformer, få mulighet til å sette ord på tanker og stå frem med egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2013, Formål), legger læreplanen ingen føringer for hvilke tekster som skal leses, og utdanningsmyndighetene har dermed overlatt makten til å definere hva som skal ansees som verdifulle tekster til lærebokforfattere, de enkelte skoler, og lærerne selv. Læreplanen uttrykker heller ikke tydelig verken hva lesing av skjønnlitteratur er godt for, eller på hvilken måte litterær kompetanse er verdifullt, og mangler altså gode formuleringer for legitimeringen av skjønnlitteraturen i norskfaget. I norskplanens formålsdel nevnes skjønnlitteratur bare én gang, og da «fort og gæli» i forbindelse med at elevene i løpet av opplæringen skal orientere seg i tekstmangfoldet og lese både skjønnlitteratur og sakprosa.

Laila Aase (2005a) påpeker at man, gjennom ensidig fokus på kompetanserettede målsettinger, altså hva elevene *kan* (eller i det minste *skal kunne*), risikerer å ikke ivareta norskfagets dannelsingsformål. Instrumentelle ferdighets- og kompetanserettede målsettinger gir ikke mulighet til å reflektere over hvem man er når man kan noe, eller hvordan det man kan er avhengig av hvem man er (Aase, 2005a, s.35). Om det blir et ensidig fokus på de målbare delene som inngår i ferdighetsaspektet ved norskfaget, kan dette underslå de dimensjonene

som ikke like lett kan måles, men som er avgjørende for at faget oppfyller sitt danningsformål, og som kan ha avgjørende betydning for elevenes danningssprosess. Kompetanse og måloppnåelse dreier seg om hva elevene kan, forstår og mestrer, men dette sier ingenting om *hvem elevene er*, eller hva det vil si å være menneske. Det er nemlig innenfor danningens område (Aase, 2005a, s.44).

Forskjellen på en rent kunnskapsformidlende skole og en skole som også er dannende, dreier seg om hvilken betydning kunnskapsstoffet får for elevenes egen tenkning og identitetsutvikling. Å huske og reproducere lærestoffet er ikke danning. Danningssprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av de beredskapen de har for å samhandle med andre. (Aase, 2005a, s.38).

Når kompetanse er det som etterspørres i skolen, er kanskje ikke litteraturdidaktisk arbeid med lyrikk og annen skjønnlitteratur en selvfølgelig del av norskfaget. Aase (2005b, s.69) poengterer at spørsmålet om et fag fungerer dannende vil være avhengig av fagets innhold, og hvordan dette innholdet påvirker elevenes tenkning og forståelse av verden. En av norskfagets hovedoppgaver som danningssprog, er at det må tilby tenke- og skrivemåter som elevene ikke uten videre ville møtt andre steder, og det er avgjørende at kunnskapsstoffet får betydning for elevenes tenkning og utvikling for å virke dannende. Det er derfor nødvendig at elevene blir berørt og utfordret av fagstoffet på en måte som gir elevene noe å tenke med og mot. (Aase, 2005a, s.38). I et nytteperspektiv ville kanskje norskfagets samfunnsmandat vært noe slikt som å styrke elevenes kommunikasjonskompetanse gjennom lese- og skriveferdigheter, da elevene har bruk for slike ferdigheter i fremtidens arbeids- og samfunnslev. Men da er man kanskje inne på det Hellesnes kalte «halvdanning» (jf. kapittel 2.1). I et danningssperspektiv vil trolig norskfagets samfunnsmandat dreie seg mer i retning av å utvikle elevenes evne til å tenke og reflektere, bli bevisst språk og kommunikasjon, og danne seg meninger og verdier. Om norskfaget skal være et danningssprog, må kanskje dets danningssoppdrag gå ut på å blant annet gi rom for møter med litterære, kulturelle og estetiske uttrykk som kan utfordre elevenes måte å tenke på, slik som for eksempel lyrikk.

2.3 Lyrikk og skjønnlitteratur i norskfaget

Diskusjonen om norskfaget som et praktisk kommunikasjons- og ferdighetsfag på den ene siden og et fag med vekt på estetikk, danning og personlig vekts på andre siden, og ikke minst hvordan vektleggingen av disse sidene skal være, kan relateres til en internasjonal diskurs om hvilken rolle de humanistiske fagene skal ha. De humanistiske fagene mister status, hevdes

det, og flere har pekt på at dette kommer til syne gjennom blant annet reduseringen av tiden brukt på estetiske og praktiske fag i skolen. Denne nedprioriteringen av humanistiske fag, estetikk og litteratur kan videre kobles mot en nyttediskurs som dagens læreplan og utdanninginstitusjonen preges av. Jeg vil i denne delen se litt nærmere på læreplan i norsk, og hvilken plass skjønnlitteraturen har i den. Tillegges lyrikk og annen skjønnlitteratur estetiske eller dannelsesrettede verdier?

I utdypningen av hovedområdet *Språk, litteratur og kultur*, som skjønnlitteraturen og litteraturundervisningen plasseres innenfor, blir det forklart at elevene skal «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier». Hovedvekten ligger på et sammenlignende perspektiv, hvor elevene skal møte litteratur fra ulike tider, og utvikle «en selvstendig forståelse» (hva nå enn det betyr) av språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og litteratur har endret seg over tid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Verken verk eller forfatterskap blir spesifisert, og planen sier ingenting om skjønnlitteraturens verdi-, nytte- eller dannelsespotensial, eller noe om skjønnlitteratur som estetisk uttrykk. Dette står i mine øyne i sterk kontrast med tidligere målformuleringer for litteraturen i norskfaget. Ser man f.eks. på den norskfaglige delen av Mønsterplanen fra 1974 (M74), beskrives skjønnlitteraturen som en viktig del av undervisningen, som skulle «utvikle elevenes evne til å oppfatte og oppleve estetiske og etiske verdier, stemninger, miljøer og mennesker» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s.106). Det viktigste med litteraturlæsingen var å styrke elevenes leselyst og leseglede, og videre sto det at: «Hovedvekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s.106). Mens skjønnlitteraturen i M74 i hovedsak skulle være til for elevenes subjektive estetiske, etiske og emosjonelle opplevelse, åpnet neste læreplan, M87, i større grad for en vektlegging av spesifikk litteraturkunnskap. Litteraturen skulle fremdeles «skape engasjement, gi leseglede og estetiske opplevelser og stimulere leselysten hos elevene», men også «utvikle elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.130). Skjønnlitteraturen var altså en kunstform elevene skulle møte og oppleve, men også utvikle bevissthet om og forståelse for gjennom litterært formspråk og analytiske ferdigheter. I forrige læreplan, L97, beskrives også verdien av skjønnlitteratur:

Ord er ikkje berre kjølige nemningar. Ord kan endre kjensler og sinnsstemningar [...]

Tydelegast kjem det til uttrykk i litteraturen, som gjer det mogeleg for oss å lese med i livet til

andre, uavhengig av tid og stad. Dei djupt menneskelege spørsmåla i litteraturen gjeld oss alle [...] Forteljingar, litteratur og diktning er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter – ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane. Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet. (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.111)

Her kommer skjønnlitteraturens dannelsingspotensial tydelig til uttrykk, ved å vise til blant annet dens eksistensielle dimensjon, og hvordan den kan åpne for en refleksjon over hva det vil si å være menneske. Skjønnlitteraturen kan med andre ord berike elevenes liv. Både M74, M87 og L97 fremhever altså verdien av skjønnlitterær lesing og hvilken innvirkning det kan ha på elevenes dannelsingsprosess. Det skal også sies at i alle de tre læreplanene nevnes lyrikk eksplisitt som en del av læringsinnholdet og litteraturundervisningen. Tilfellet er derimot annerledes når det kommer til dagens læreplan, LK06.

Målformuleringene i LK06 beskriver læringsutbyttet og kompetansen elevene skal sitte igjen med etter fagstoffet er blitt «behandlet». I forhold til tidligere læreplaner, gir LK06 arbeidet med skjønnlitteratur en mindre privilegert plass, som viser seg blant annet gjennom relativt få kompetansemål som kan kobles til litteratur. For ungdomstrinnets norskfag, kan lesing av og arbeid med skjønnlitteratur bare kobles opp mot ca. en tredjedel av de 27 kompetansemålene. Ordet *skjønnlitteratur* er ikke nevnt i det hele tatt. Lyrikk nevnes aldri, og kobles derfor ikke direkte opp mot noen av kompetansemålene. Likevel, kan lyriske dikt egne seg godt som tekstgrunnlag for flere av målene.

Når man i 2016 stiller spørsmål om hvorfor man skal lese lyrikk og annen skjønnlitteratur i norskfaget, spør man ut fra andre forutsetninger enn det man gjorde tidligere. For eksempel sammenlignet med tidligere læreplaner, hvor skjønnlitteratur var en mer selvfølgelig del av norskfaget, stilte man kanskje spørsmål om hvilke (av flere) argumenter man skulle bruke for å legitimere litteraturlesingen, og hvilke tekster som var viktigst å lese. I dag stiller man kanskje derimot spørsmål om hvorfor man i det hele tatt skal lese og undervise i skjønnlitteratur. Det vil til syvende og sist være opp til den enkelte lærer hvilke tekster som skal leses og arbeides med i litteraturundervisningen. Som avhandlingen skal komme inn på i kapittel 5, viser det seg derimot at mange lærere føler seg usikre på lyrikksjangeren, og det kan kanskje tenkes at andre skjønnlitterære tekster enn de lyriske vil bli valgt når det først skal undervises i litteratur.

3 Hva er lyrikk? Lyrikk og lyrikkteori

Hva er egentlig lyrikk – dens vesen, særtrekk og særegenhet, altså det som skiller den fra de andre skjønnlitterære sjangrene? Dette er noe av det jeg vil redegjøre for i dette kapittelet. Jeg vil forsøke å definere lyrikk og avgrense den fra andre skjønnlitterære sjangre ved å undersøke og sammenligne framstillingen av lyrikkbegrepet og lyrikkdefinisjoner hos noen sentrale norske litteraturvitere. Formålet er både å presisere og nyansere begrepsbruken og få fram viktige moment ved lyrikkens vesen, som kan ha betydning for lyrikklesning i skolen.

Jeg vil i hovedsak ta utgangspunkt i lyrikkteorien som kommer frem i boken *Lyriske strukturer. En innføring i diktanalyse*, skrevet av Atle Kittang og Asbjørn Aarseth (1998). *Lyriske strukturer* kom ut for første gang i 1968, og har siden da dominert høyere utdanningsinstitusjonenes lyrikkundervisning og blitt stående som en klassiker innenfor litteraturvitenskapen. Jeg vil vektlegge denne boken både fordi den lenge var den grundigste innføringen av lyrikkteori, og fordi den sannsynligvis har hatt stor betydning for lyrikkunnskapen og -undervisningen til flere generasjoner av norsklærere. I 35 år fikk *Lyriske strukturer* stå som enerådende innføringsbok innen norsk lyrikkteori og -analyse. I 2003 kom derimot Christian Janss og Christian Refsum (2010) ut med boken *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*, og utfordret med det ikke bare *Lyriske strukturers* hegemoni, men også Kittang og Aarseths lyrikktilnærming. Flere fra den nye generasjonen av norsklærere vil sannsynligvis også være kjent med lyrikkforståelsen som fremkommer i *Lyrikkens liv*. Jeg vil derfor supplere og sammenligne ulike aspekter ved Kittang og Aarseths lyrikkteori med Janss og Refsum sin tilnærming.

I *Lyriske strukturer* har Kittang og Aarseth hentet sin inspirasjon fra den amerikanske nykritikken (Kittang & Aarseth, 1998, 261). Med utgangspunkt i den russiske formalismen (jf. kapittel 7.1), oppsto nykritikken som litteraturteoretisk bevegelse på 1940-tallet. Retningen var et oppgjør med den til da dominerende litterære tilnæringsmåten, historisismen, som la vekt på forfatterens liv og virke og verkets historiske forankring (Jensen, 1965, s.66). Nykritikerne hadde en tekstanalytisk interesse og anså blant annet det litterære verket som en autonom helhet. At verket er autonomt, innebærer at man ser det enkelte diktverket som en avsluttet enhet, en erkjennelsesform, løsrevet fra forfatteren og

tiden det oppsto i (Jensen, 1965, s.88-89). Nykritikken er altså en *tekstorientert* litteraturtilnærming, som er opptatt av at meningen finnes i diktverket selv, og at diktverket må studeres og analyseres ut fra dets formelementer og de strukturer de inngår i. «Meget forenklet kjennetegnes denne tradisjonen ved sin interesse for form framfor innhold, beskrivelse framfor tolkning, struktur framfor mening» (Kittang & Aarseth, 1998, s.272). Kittang og Aarseth sitt nykritikkinspirerte lyrikksyn har ført til en del kritikk, blant annet for deres syn på teksten som en autonom struktur, og deres oppfatning av det lyriske jeg. Samtidig har også utviklingen og innføringen av nykritikk hatt en sentral rolle i lesingen av og arbeid med lyrikksjangeren i norskfaget. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 6.1.

Kittang og Aarseth skriver i *Lyriske strukturer* at de ikke er ute etter å «fastsette en gang for alle hva lyrikk er (i betydningen hva lyrikk skal være)» (Kittang & Aarseth, 1998, s.28), men at de vil forsøke å skille lyrikken fra de andre hovedsjangrene ved å undersøke både kvantitative og formelle kjennetegn og innholdsmessige og kvalitative kriterier. I det de kaller for en «foreløpig definisjon» beskriver de lyrikkbegrepet på følgende måte:

Et lyrisk dikt er en autonom og oftest relativt kort dikterisk tekst, som av og til kjennetegnes ved visse formelle trekk av typografisk og metrisk art (fast metrisk mønster, rim, strofisk oppbygning osv.). Tekstens enhetlige karakter er ikke basert på fortelling eller handling som i romanen og dramaet, men realiseres snarere ved en gjennomført stemning eller tone. Det viktigste er likevel den egne språklige kvaliteten som et lyrisk dikt eier, og som gjenspeiler en bestemt dikterisk holdning (Kittang & Aarseth, 1998, s.30).

I denne definisjonen går det an å lese ut ulike sjangertrekk Kittang og Aarseth mener er spesifikke for lyrikksjangeren. Dette er både utvendige trekk om dens form/struktur, men også mer innvendige trekk som dens særegne stemning, den språklige kvaliteten, og den dikteriske holdningen, kjent som det «lyriske jeg». Det kan derfor sies at mens Kittang og Aarseth har et nokså essensialistisk syn på lyrikken, ved å definere lyrikk ut fra bestemte, essensielle egenskaper som skiller den fra andre sjangre, har Janss og Refsum et mer pragmatisk perspektiv, hvor de, istedenfor å benytte seg av strenge sjangeravgrensninger, heller opererer med fem moderate sjangerkonvensjoner (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.58-59). Konvensjonene Janss og Refsum presenterer er *musikalitet og visualitet, nærhet mellom det talende og det omtalte, betydningstetthet, selvrefleksivitet og korthet*. Dette innebærer at Janss og Refsum åpner for en videre forståelse av lyrikk enn det Kittang og Aarseth gjør, blant annet ved å utvide spekteret av hvilke tekster som kan tilhøre sjangeren.

Jeg vil i det følgende belyse de ulike sjangertrekkene som kommer frem i Kittang og Aarseths lyrikkdefinisjon, henholdsvis det poetiske språket, det lyriske jeg'et og den lyriske strukturen, og redegjøre for det som er skrevet om dem i *Lyriske strukturer*. Jeg vil også se på disse trekkene i forhold til Janss og Refsums lyrikkforståelse i *Lyrikkens liv*, for å vise likheter og forskjeller mellom tilnærmingene. Til slutt vil jeg belyse noe av kritikken rettet mot Kittang og Aarseths lyrikkbegrep, før jeg redegjør for avhandlingens lyrikkforståelse slik jeg kommer til å bruke den videre. Men før jeg går videre med dette, vil det være nødvendig med en liten (kanskje ikke særlig oppklarende) begrepsavklaring.

3.1 Lyrikk, poesi, dikt

I vanlig språkbruk blir gjerne begrepene poesi, lyrikk og dikt benyttet om hverandre og forstått som synonyme, ofte uten nevneverdig refleksjon. Selv om begrepene uløselig er knyttet sammen, betyr de ikke helt det samme. Om et skille i det hele tatt er nødvendig, er heller ikke sikkert, men i denne avhandlingen vil *lyrikk* betegne den litterære sjangeren, *dikt* de enkelte tekstene innenfor (blant annet) denne sjangeren, og *poesi* den særegne språklige kvaliteten vi finner i disse tekstene. Dette skal jeg forklare nærmere i det følgende.

En av grunnene til at det kan oppstå forvirring rundt disse begrepene, kan ha med det engelske begrepet «poetry» å gjøre. Dette begrepet viser til både poesien som en språklig kvalitet, og til poetry som sjanger eller en spesifikk type tekster (poems). I boken *Dikt i Norge* skriver Ivar Havnevik (2002, s.14) at i det italiensk, fransk og engelsk tradisjon er vanlig å bruke poesibetegnelsen (henholdsvis *la poesia*, *la poésie* og *poetry*) om det man i den nordeuropeiske tradisjonen vil betegne som lyrikk. Derfor er det ikke umulig å tenke seg at den engelskspråklige tradisjonen kan ha påvirket begrepsbruken her i Norge, og at det er derfor begrepene lyrikk, poesi og dikt gjerne glir inn i hverandre.

Etymologisk har begrepene ulikt opphav. Poesi kommer av det greske verbet *poiesis*, som betyr å skape eller frembringe, og dekket opprinnelig all kunstnerisk aktivitet. Gradvis gikk det over til kun å betegne den litterære kunsten – altså diktekunsten. I antikken ble all den litterære kunsten (poesien) skrevet og fremført på vers, og var underlagt visse bundne, rytmiske mønstre. Derfor har poesibegrepet hatt en tendens til å betegne all diktning på vers med rytmiske mønstre (Kittang & Aarseth, 1998, s.29). Dikt er avledet av ordet diktning, og kan føres tilbake til det latinske *dictare* som betyr å forfatte eller fortelle. Diktning er blitt en samlebetegnelse for tekster med skjønnlitterære kvaliteter, mens dikt har en mer avgrenset

betydning, som tradisjonelt betegner et tekstprodukt i verseform, med en metrisk bundet språklig komposisjon gjennom et mer eller mindre fast rim- og rytmemønster. (Lothe, Refsum & Solberg, 2007). Diktet, eller poesien, var delt inn i tre hovedformer: epikk, dramatik og lyrikk. Lyrikken var den sangbare, muntlige diktningen, og fremføringen av denne ble ofte akkompagnert med strengeinstrumentet lyre, på gresk *lyra*, som har gitt opphav til begrepet (Kittang & Aarseth, 1998, s.29). Gjennom hele litteraturhistorien har lyrikken vært den sjangeren som i størst grad har hatt musikalitet som en del av uttrykket, hvor de enkelte diktene har hatt en metrisk bundet komposisjon. Lyrikken utgjorde et særrområde innenfor poesien, fordi den gjerne besto av mindre, strofiske enheter som uttrykte dikterens stemningsliv. På grunn av dette har lyrikken derfor blitt forbundet med en subjektiv og stemningsmettet diktning (Kittang & Aarseth, 1998, s.29).

Selv om begrepene lyrikk, poesi og dikt altså har ulike opphav, har den etymologiske grunnbetydning til begrepene blitt vagere med tiden, og derfor ikke er til stor hjelp når det gjelder å definere dem slik vi bruker dem i dag (Janss & Refsum, 2003, s.8). Diktbetegnelsen er ikke lenger reservert metriske tekster, men brukes også innenfor f.eks. episk diktning og prosa. Forekomsten av rytmiske vers er heller ikke lenger tilstrekkelig for å definere poesi. Innholdet i begrepet har noe mer eller annet ved seg - noe uklart, mindre håndterlig - en språklig, estetisk kvalitet som ikke så lett lar seg identifisere eller definere. Heller ikke lyrikken kan defineres ut fra tradisjonelle krav til sangbarhet, musikalske eller metriske egenskaper etter fremveksten av boklyrikk og frie vers og prosadikt i modernismen. Selv om lyrikken fremdeles gjør utstrakt bruk av rytmiske og klanglige virkemidler (Lothe m.fl., 2007), kan ikke dette være det eneste gyldige kriteriet på lyrikk. Videre vil jeg derfor se nærmere på det som kan omtales som lyrikkens særtrekk.

3.2 Det poetiske språket

Poesi betegner, som vist over, den språklige kvaliteten man finner i lyrikken, men det er misvisende å redusere poesi til kun å gjelde lyrikk. I *Litteraturvitenskapelig leksikon*, defineres poesi heller som en *kvalitet* ved språket som kan finnes flere i teksttyper, ikke bare lyriske (Lothe m.fl., 2007). Det kan være mer hensiktsmessig å si at selv om poesi kan finnes i de fleste tekster (både muntlige og skriftlige), er det poetiske en dominerende funksjon ved lyrikken – et særtrekk. Poesi har altså med språkbruk å gjøre, men dreier seg ikke så mye om hva som blir sagt, men heller *hvordan* det blir det. Likevel er det uenighet i litteraturteorien

om hva denne språklige kvaliteten er, og hva som kjennetegner den. Det handler om en vag, ubestemmelig funksjon som kommer i tillegg til, eventuelt på bekostning av, språkets referensielle, kommunikative og/eller informative aspekt. For å skille mellom for eksempel lyriske dikt og rim og regler, forventes det at et de lyriske diktene må inneholde visse kvaliteter som på ulike måter gjør dem til kunstneriske uttrykk – lyrikken må «inneholde» poesi (Lothe m.fl., 2007).

Ifølge Kittang og Aarseth er det poetiske språket en særegen språklig kvalitet som gjenspeiler diktets tone eller stemning. De betrakter poesien som «selve hovednerven i det lyriske diktet» (Kittang & Aarseth, 1998, s.31). Selv om de anerkjenner at den poetiske språkbruken ikke er noe som bare finnes innenfor lyrikken, fastslår de at den bare sporadisk er til stede i de andre skjønnlitterære sjangrene, men gjennomgående i lyrikksjangeren. Ord er ikke poetiske i seg selv, men i lyrikken finner man en poetisk *bruk* av språket. Det poetiske språket er med på å skape en annen virkelighet enn den vi kjenner i annen diktning. Ordene og deres forbindelser skaper betydninger som ikke peker mot noe virkelig, men mot noe som bare eksisterer i diktet selv, en virkelighet som for oss virker ny og fremmed. Slik kan det poetiske språket være med på å blokkere vår umiddelbare. «At lyrikk er vanskelig å forstå, henger sammen med det poetiske språket særlige kompliserte natur. Svært mange dikt åpner seg ikke umiddelbart for leseren. De betyr en utfordring for hans intellekt og innlevingssevne, de krever at han møter dem på halvveien» (Kittang & Aarseth, 1998, s.5). I vanlig omgang med språk, kommunikasjon og tekst, er man vant til å tyde ordenes semantiske betydning/mening. Et slikt forhold til språk bestemmer måten man leser tekster på, deriblant episke og dramatiske tekster. I lyrikk, derimot, er ikke ordene bare begreper, men en måte å forme en «enhetlig estetisk struktur» på, og har dermed en helt annen språklig funksjon, nemlig å «lade språket med mening» (Kittang & Aarseth, 1998, s.39-43). Roman Jakobson omtalte denne funksjonen som språkets *poetiske funksjon*. Jeg vil komme tilbake til hans teorier om denne funksjonen i kapittel 7.1.

Også Janss og Refsum omtaler det poetiske aspektet ved lyrikk som en del av blant annet lyrikkens *visualitet*, som viser til de poetiske bildene som dannes i diktene gjennom et «gåtefullt forhold mellom sansing og refleksjon» (Janss & Refsum, 2010, s.18). Det poetiske viser seg også i konvensjonen Janss og Refsum kaller *betydningstetthet*. Når vi leser lyrikk, har vi en forventning om at diktet formidler en mening som ikke nødvendigvis kommer eksplisitt frem, og at diktet kan si mye med få ord. Dette, mener de, henger sammen med lyrikkens poetiske språkbruk, og hvordan ordene får et betydningsnivå som overskrider deres

bokstavelige mening og den henvisningsfunksjonen de normalt ville hatt. Det poetiske språket i den lyriske diktningen aktiviserer et gåtefullt forhold mellom sansbarhet og refleksjon, og mellom verden og språket som bilde av verden. Teksten etterlater dermed mange tolkningsalternativer, og en nøyaktig gjengivelse av dens mening blir mindre vesentlig enn forsøket på å tolke frem det som er «på nippet til å bli formulert» (Janss & Refsum, 2010, s.32-33). Gjennom det poetiske språkets strategier og virkemidler kan det altså oppstå et meningsoverskudd som kan gi diktet flere betydninger. Også konvensjonen om *selvrefleksivitet* kan kobles til det poetiske språket. Konvensjonen har med språkets komplekse henvisningsfunksjon å gjøre, om ulike språklige konvensjoner, og hvordan utprøving av språket gir muligheter til å produsere mening. Konvensjonen gjelder særlig for lyrikk fra modernismen, og viser til diktets doble referanse, hvor diktet «på den ene siden [refererer] til gjenstander i verden, på den annen til tidligere språkbruk, dikt og diktformer» (Janss & Refsum, 2010, s.34). Selvrefleksivitet er når det, på en eller annen måte, formidles eller gis uttrykk for at forfatteren har vært bevisst på bruk av blant annet intertekstualitet, og reflektert over diktets form, tematikk og over det poetiske språkets interne spill.

3.3 Det lyriske jeg

I lyrikkdefinisjonen Kittang og Aarseth presenterer i *Lyriske strukturer*, er det deres forståelse av *det lyriske jeg* som er av det mest problematiske og sterkest kritiserte (Karlsen, 1998; Aadland, 1998b). Den fortettede, subjektive stemningen lyrikken formidler, forstår Kittang og Aarseth først og fremst som et uttrykk for en bestemt lyrisk bevissthet. De skriver at hovedforskjellen mellom lyrikk og de andre sjangrene bunner nettopp i en slik bevissthet, som gir seg til kjenne som en bestemt dikterisk holdning – et «jeg» (Kittang & Aarseth, 1998, s.32). Mens det episke og det dramatiske jeg'et har en avstand til sine verdener, som kan vise seg blant annet gjennom en distansert fortellerrolle eller gjennom scenehenvisninger, er det lyriske jeg'et alltid i en «særegen nærhet» med det som blir uttrykt. Jeg'et står alltid i et forhold til den konkrete situasjonen, stemningen eller følelsen det lyriske diktet presenterer, uansett om forholdet er balansert og harmonisk, eller ustabil og oppsplittet. Det lyriske jeg står altså aldri i et distansert eller likegyldig forhold til sin verden. «Det poetiske språks verden gjenspeiler alltid et menneskes nære forhold til noe» (Kittang & Aarseth, 1998, s.34). Det lyriske jeg er tilstede i det poetiske språket, men trenger ikke være uttalt gjennom pronomenet *jeg* – det kan også være et *du* eller et *vi*, eller bare implisert i teksten som en

dikterisk bevissthet. Uansett er det alltid en enhet mellom det lyriske jeg'et og den holdningen det lyriske diktet dypest sett uttrykker.

Kittang og Aarseth beskriver også det lyriske jeg'ets forhold til leseren. Gjennom det poetiske språkets intensitet, skjer det en identifikasjon mellom den dikteriske bevisstheten og leseren, hvor (den mottakelige) leseren tilegner seg diktets holdning eller tone. Leserens står ikke på avstand i en slags «selvbevisst urokkelighet», men blir revet med av språkets suggererende effekt, og ser dermed ikke «på, men med det lyriske jeg» (Kittang & Aarseth, 1998, s.35). I opplevelsesøyeblikket skjer det et sammenfall mellom diktets og leserens jeg, samtidig som leseren fornemmer et sammenfall mellom dikterens og diktets jeg – et sammenfall som forfatterne mener er et vesentlig kriterium på lyrikk. Det er vanskelig å forstå hva som ligger til grunn for et slikt sammenfall, eller hva det innebærer. Ifølge Kittang og Aarseth skapes identifikasjonen mellom dikter, det lyriske jeg og leseren gjennom språklige virkemidler som f.eks. gjentakelse av vers, ord, rytmiske enheter og/eller klang, som bidrar til å intensivere språket. Det er altså det poetiske språket og lyrikkens form som ligger til grunn for identifikasjonen.

Nærheten mellom en utsigelsesposisjon og diktets innhold, blir av mange teoretikere regnet som et typisk kjennetegn ved lyrikken. Om man ser på Janss og Refsum sin lyrikkforståelse, dreier også en av deres fem konvensjoner seg om det såkalte «lyriske jeg'et». Dette er den de kaller *nærhet mellom den talende og det omtalte*. Siden denne konvensjonen regnes for å være typisk for lyrikk, har det vært en tendens til å betrakte lyrikken som spesielt egnet til å uttrykke enkeltindividets følelser, og at dikt slik kan leses som personlige vitnesbyrd. Janss og Refsum stiller spørsmål til om denne nærheten mellom utsigelsen og diktets motiv med nødvendighet impliserer et sterkt og følede jeg, og svarer tvert nei. For Janss og Refsum, forutsetter ikke nærheten mellom utsigelsen og motivet en subjektiv, ekspressiv ladning. «Selv om språklig utsigelse alltid impliserer et subjekt, kan ikke denne impliserte jeg-instansen alltid forstås som en levende person» (Janss & Refsum, 2010, s.24). Dersom man ikke skiller mellom nærhet i utsigelse og subjektivitet, er det lett å «vende oppmerksomheten vekk fra hva diktet sier og over mot personen som sier det» (Janss & Refsum, 2010, s.24). Jeg'et som er til stede i diktet, er ikke det samme som forfatteren selv, men en tilstedeværelse som uttrykker menneskelige følelser gjennom forventninger og konvensjoner som er særegne for lyrikken. Fordi lyrikk er fiksjonalisering av en kommunikasjonssituasjon, er utsigelsesposisjonen friere til å «formulere tanker og refleksjoner som vanskelig kunne vært uttrykt på en annen måte enn nettopp i et dikt [...] lyrikkens kunstferdige tale [kan] etablere

nærhet, intimitet og innsikt på egne vilkår» (Janss & Refsum, 2010, s.29). Lyrikkens måte å fremstå som subjektive uttrykk for universelle følelser som en del av dens dannelsingspotensiale vil utdypes nærmere i kapittel 7.2.

3.4 Lyrikkens struktur

Et av de mest karakteristiske kjennetegnene på lyrikken er dens særegne oppsetning og oppbygning – dens form og struktur. Som regel er det ikke vanskelig å kjenne igjen et lyrisk dikt, da det (særlig i moderne tid) kanskje først og fremst er strukturen og formen som bærer bud om at den enkelte teksten befinner seg innenfor lyrikksjangeren.

I sitt innledende kapittel skriver Kittang og Aarseth om lyriske tekster som autonome verk og som noe annet enn tekster forankret i virkeligheten eller virkelige begivenheter. For å skille mellom dikt og ikke-dikt, mellom diktningen som kunst og virkeligheten, er det nødvendig å se på tekstens egne, iboende forutsetninger og estetiske kvaliteter, og slik finne dens helhetlige mening. Dette er bare mulig om leseren har en estetisk holdning til diktet: «Det viktigste er vår holdning til teksten: om vi oppfatter den som et avsluttet hele, som en autonom *struktur*» (Kittang & Aarseth, 1998, s.20). Strukturbegrepet i *Lyriske strukturer* defineres som både en indre organisering av språket, som ulike elementer som står i relasjon til hverandre i teksten, og som tekstverket som en sluttet helhet. Deres påvirkning av nykritikkens autonomitanke kommer altså tydeligst frem i strukturbegrepet. Strukturen er for det første med på å avgrense lyriske dikt fra andre tekster, og for det andre et hjelpemiddel i selve tolkningsprosessen, fordi «[å] tolke et diktverk er å erkjenne det som struktur, eller mer presist: som et sluttet system av relasjoner mellom et avgrenset sett elementer» (Kittang & Aarseth, 1998, s.24).

For å kunne avgrense lyrikken fra de to andre hovedsjangrene epikk og dramatikk, må man kunne gjenkjenne lyrikkens struktur. Kittang og Aarseth (1998, s.31-32) sammenligner de ulike *verdenene* som kommer til syne gjennom strukturen til hver av sjangrene. I romaner og skuespill møter leseren fiktive verdener som er like hans egen virkelighet, som er bygd opp på en narrativ måte, hvor han kan kjenne igjen handlinger, gjenstander og begivenheter. På grunn av likhetene og referansene til den virkelige verden, har ikke leseren problemer med å orientere seg i disse tekstene. Men dersom slike likheter *ikke* er til stede, kan leserens umiddelbare forståelse blokkeres. Dette er en situasjon man ofte befinner seg i når man leser lyrikk. Lyriske dikt har som regel ikke den logiske narrative tråden som man er vant med fra

annen diktning. Diktene er ofte korte, og leseren får få holdepunkter å orientere seg etter med referanse i den virkelige verden slik som dialoger og handlinger. Lyrikkens enhetlige karakter realiseres ikke gjennom handling eller dialog, men gjennom en stemning eller en tone som kommer til syne gjennom de strukturmessige elementene (Kittang & Aarseth, 1998, s.30-32). Rytmen og diktets form understreker diktets innhold. Lyrikken bærer seg selv gjennom strukturen, fordi strukturens enkeltdeler skaper og understreker diktets helhetlige innhold. Gjennom tolkning av lyrikkens struktur, både dens ytre form, rytme og utforming, samt dens indre tanker og poetiske virkemidler, vil man kunne nå frem til en forståelse av dets mening. For å få tak i tekstens selvstendige mening, må leseren «bevare en estetisk holdning under lesingen» av teksten, og tyde den ut fra dens egne forutsetninger (Kittang & Aarseth, 1998, s.20). Leseren estetiske holdning i teksten vil jeg se nærmere på i kapittel 6.1, hvor jeg redegjør for Rosenblatt sine teorier om estetisk lesing.

For å koble Janss og Refsums lyrikktilnærming opp mot Kittang og Aarseths strukturbegrep, vil jeg se på to lyrikkonvensjoner: *korthet* og *musikalitet* og *visualitet*. I likhet med Kittang og Aarseth, har også Janss og Refsum en oppfatning av det lyriske diktet som en relativt kort tekst. Konvensjonen *korthet* begrunnes i at det lyriske søker å fremstille en enhetlig, intens stemning, og forutsetningen for en slik intensitet er at diktet skal kunne leses sammenhengende, altså uten avbrekk. Men det er flere problematiske områder ved denne konvensjonen. Blant annet er *korthet* upresist, da det ikke eksisterer en presisering om når grensen mellom kort og langt er nådd. Dessuten er det i mange moderne diktsamlinger utydelig hvor grensene går mellom de ulike diktens start og slutt, og hele samlingen leses gjerne som en helhet (Janss og Refsum, 2010, s.30-31). Om konvensjonen *musikalitet* og *visualitet*, skriver Janss og Refsum at lyrikken er «... en estetisk praksis som står i en uavklart forbindelse til musikk på den ene siden, og bildet på den andre» (Janss & Refsum, 2010, s.19). Med dette mener de at den lyriske diktningen utnytter musikalske elementer på den ene siden, som klang, rytme, rim og ordspill, og visuelle elementer på den andre, som både en bestemt visuell organisering av språket som linjedeling og strofeoppbygging, men også diktningens gåtefulle forhold til bilder, sansing og refleksjon gjennom dets poetiske språket. Janss og Refsum (2010, s.20) mener at det er de musikalske og typografiske virkemidlene som leder oppmerksomheten bort fra ordenes konvensjonelle betydninger og heller mot språkets stofflige kvaliteter, som igjen muliggjør en meningsproduksjon.

3.5 Kritikken av Lyriske strukturer, og en oppsummerende sammenligning

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, har *Lyriske strukturer* fått en del kritikk for sin nykritikkinspirerte lyrikktilnærming, med struktur- og autonomitenkningen, og for synet på det lyriske jeg. Det skal nevnes at Kittang og Aarseth i sitt sluttkapittel, som ble skrevet til fjerde utgave av *Lyriske strukturer* 30 år etter første utgivelse, blir romsligere i begrepsbruken rundt lyrikk. Likevel står de for det de har skrevet om at termen lyrisk viser til «de egenskapene i diktet som bidrar til sammenfall mellom diktets grunnholdning, diktets jeg og leseren. Det lyriske jeg er ingen forteller, ingen ironiker, ingen selvmotsiger, men eksplisitt eller implisitt et sentrum i diktet, et møtested eller identifikasjonspunkt for dikter og leser.» (Kittang & Aarseth, 1998, s.291). Derfor vil nå belyse noe av kritikken de har fått, som fremdeles er relevant, og sammenligne lyrikktilnærmingen i *Lyriske strukturer* med den vi finner i *Lyrikkens liv*. Jeg vil også forsøke å formulere hvilken lyrikkforståelse avhandlingen vil ta utgangspunkt i.

I artikkelen «Jeg’et i diktet og det lyriske jeg» kritiserer Erling Aadland (1998b) *Lyriske strukturer* for synet på det lyriske jeg’et, blant annet fordi han mener at jeg-instansen man finner i lyrikken, er mer kompleks og sammensatt enn hva Kittang og Aarseth tar høyde for i sin lyrikkforståelse. Aadland er enig i at den lyriske diktningen forutsetter et subjekt, eller i det minste en subjektivitet, og slår fast at begrepet «lyrisk jeg» er nødvendig fordi lyrikken bunner i det menneskelige. Det lyriske jeg er også nødvendig for å ikke fylle diktets subjektivitet med den historisk-biografiske forestillingen om forfatterintensjon (Aadland, 1998b, s.111). Det Aadland derimot har problemer med, er at Kittang og Aarseth presenterer uklare og til tider motstridende definisjoner av jeg’et de fremlegger, ved at de blant annet ikke skiller mellom det lyriske jeg og det Aadland kaller *det manifesterte jeg* (Aadland, 1998b, s.114). Når man spør etter et «jeg» i diktet, må man skille mellom det lyriske, det vil si den latente, underliggende stemmen, og det manifesterte jeg’et, som er den som har ordet – den synlige stemmen i teksten. Aadland mener at det ikke trenger å være en nærhet mellom diktets jeg og den synlige stemmen i teksten, dvs. det manifestererte jeg, men mener at jeg’et kan stå i et forhold preget av avstand til stemmen, for eksempel ved hjelp av ironi. I slike tilfeller ville Kittang og Aarseth derimot mene at man har å gjøre med et «episk jeg» å gjøre. Dette ville kun være tilfellet om det også var avstand mellom jeg’et og diktet som helhet, mener Aadland. Han kritiserer også *Lyriske strukturer* for å ikke skille godt nok mellom det lyriske jeg og dikteren, og skriver at boken tvert imot har en tendens til å skape en enhet mellom dikteren, det lyriske jeg’et og diktets holdning (Aadland, 1998b, s.118).

Også Eirik Vassenden (1998a) stiller seg kritisk til Kittang og Aarseths begrep om det lyriske jeg, spesielt den inderliggjørende, innoverrettede posisjonen de gir jeg'et i forhold til det talte. Et slikt nærhetskriterium medfører at «en rekke tekster må diskvalifiseres som lyrikk, enten fordi de narrative elementene er for dominerende, eller fordi enheten mellom fortelleren og det fortalte brytes på en annen måte, f.eks. ved ironi» (Vassenden, 1998a, s.58). Vassenden er altså enig med Aadland om at jeg'et kan stå i en avstand til det diktet sier. Vassenden kritiserer også *Lyriske strukturer* for å ha en for snever lyrikkforståelse, for å være for innsnevrende i sin sjangerteori og lite konsistent i sine argumentasjoner og påstander (Vassenden, 1998a, s.58). I Janss og Refsums konvensjon om *nærhet mellom det talende og omtalte*, understrekes det derimot at det ikke trenger å være en spesiell nærhet mellom disse, men at forholdet også kan preges av distanse eller avstand. Om man ser på Aadland og Vassendens kritikk av nærhetskriteriet, kan man si at Kittang og Aarseths forståelse av jeg'et medfører en ekskludering av en rekke tekster, mens Janss og Refsums tilnærming åpner for en videre forståelse av hvilke tekster som kan inngå i lyrikksjangeren.

Kittang og Aarseths inspirasjon fra nykritikk gir dem en romantisk kunsttilnærming gjennom tanken om det autonome verket og fokus på den indre, helhetlige strukturen i teksten. Ole Karlsen (1998, s.17-18) skriver at en konsekvens av en slik lyrikkforståelse, blant annet er en manglende interesse for det han mener er to av lyrikkens viktigste aspekter, nemlig det lydelige og det visuelle. Disse aspektene inngår imidlertid i Janss og Refsum lyrikkforståelse, i konvensjonen om *musikalitet og visualitet*. Karlsen (1998, s.19), skriver også at mens det i *Lyriske strukturer* kommer frem at lyrikklesingsopp-gaven er å påvise det lyriske diktets enhet og autonome struktur, har det i mer moderne tilnærminger skjedd et brudd med autonomitanke, blant annet gjennom intertekstualitetsbegrepet. Jeg tolker dette som at Janss og Refsum sin konvensjon om *selvrefleksivitet* representerer et slikt brudd med autonomitanke, da de med selvrefleksivitet blant annet mener forfatterens bevissthet om andre tekster og bruk av intertekstualitet i lyrikken (Janss & Refsum, 2010, s.34).

Konvensjonen om selvrefleksivitet bryter altså med autonomitanke, ved å belyse diktningens intertekstualitet og forfatterens bevisste forhold til tidligere tiders tekster og verk. I tillegg åpner Janss og Refsum i større grad for narrative trekk i lyrikken enn det Kittang og Aarseth gjør. Også deres tanker om konvensjonen *betydningstetthet*, vil kunne tolkes som et brudd med autonomitanke. Ved å holde fast ved det poetiske språkets mulighet til å oppnå meningsoverskudd som kan gi diktene flere betydninger, bryter Janss og Refsum med

nykritikkens teori om å samle diktet som en enhetlig autonom helhet, og sprenger dermed nykritikkens autonomitese.

Både Kittang og Aarseth og Janss og Refsum presenterer lyrikksyn som kan brukes i norskfagets lyrikkundervisning. Likevel kan de begge også være problematiske. Den essensialistiske tilnærmingen til Kittang og Aarseth kan, som vi har sett, virke reduserende og utilstrekkelig, og det kan være vanskelig å forklare eller forstå hvorfor noen tekster som omtales som lyrikk ikke nødvendigvis passer inn i lyrikkdefinisjonen man finner i *Lyriske strukturer*. Deres lyrikkførståelse egner seg derfor kanskje best for klassisk, kanonisert lyrikk. Den mer pragmatiske tilnærmingen til Janss og Refsum egner seg bedre for mer moderne diktning, men kan også skape problemer fordi deres konvensjoner og vide lyrikkførståelse kan være vanskelige å formulere eller få oversikt over. Til tross for dette, tror jeg Janss og Refsum sin lyrikkførståelse sannsynligvis er den som er mest hensiktsmessig å bruke i undervisning og arbeid med lyrikk i norskfaget, fordi den blant annet åpner for et bredere utvalg av tekster som kan ansees som lyrikk. Kanskje deres tilnærming også åpner for flere lese måter, da Kittang og Aarseths autonomitanke kan begrense tilnærmingene man kan ha til diktene. Som avhandlingen skal peke på i kapittel 6, kan nykritikkens tekstorienterte nærlesningsmetode ha (og har kanskje hatt?) uheldige utfall i skolesammenheng. På bakgrunn av dette, vil avhandlingen i hovedsak nærme seg en lyrikkførståelse basert på Janss og Refsum sitt mer pragmatiske lyrikksyn.

4 Estetikk og danning

I denne avhandlingen forsøker jeg å argumentere for dannelsespotensialet til lesingen av lyrikk, forstått som estetisk uttrykksform, eller kunst, om man vil. For å definere lyrikk som kunst, forutsettes det at man betrakter skjønnlitteraturen som kunst, og at den avgrenses i forhold til andre former for kunst, som musikk eller billedkunst (Andersen m.fl., 2012, s.9). Det kan antas at det i dag er allmenn aksept for å regne skjønnlitteratur som en del av kunsten, eller i det minste som et kunstuttrykk, og både Kittang og Aarseth og Janss og Refsum (jf. forrige kapittel) behandler lyrikk som en estetisk uttrykksform i sine lyrikkteorier. Men hva gjør egentlig lyrikk til kunst?

Det er vanskelig å gi en deskriptiv definisjon på hva man oppfatter som kunst, men vanligvis vil man vurdere kunst ut fra dets opplevelsesmessige, følelsesfremkallende og innsiktsskapende aktiviteter (Kjørup, 2000, s.13). Litteraturvitenskapen studerer skjønnlitteraturen som en særegen kunstform, med flere ulike teoretiske og metodiske tilnærminger som forsøker å forklare hva denne kunstformen er til for, hvordan den påvirker oss som mennesker, og hvilken betydning den har for oss. I artikkelen «Litteratur som kunst – og kunstens verknad på sinnet» setter Atle Kittang (2001, s.125) opp det han mener er to karakteristiske trekk for all kunst: det ene er at kunst på en eller måte har *bildekarakter*, og det andre er at den på en eller annen måte er *tankevekkende*. Med bildekarakter, menes det at kunstverket utfolder seg i sanselige mønstre på en slik måte at den løsriver seg fra det rent materielle og peker ut over seg selv. Forklart på en litt mindre svevende måte, går det an å si at litteraturen er i stand til å skape en fordobling, hvor den både peker ut mot noe, gjerne noe fra virkeligheten, men også inn mot seg selv, som noe skapt og fiksjonelt. Litteraturen som kunst er slik et bilde på seg selv, samtidig som den inneholder en form for mening. At kunsten er tankevekkende betyr noe så enkelt og banalt som at den får oss til å tenke. Lyrikken får oss til å undre og forundre oss over dens mening, over hva den skal bety, og over hva som gjør nettopp dette til kunst (Kittang, 2001).

Betraktninger rundt spørsmål om hva litteratur som kunstform er, om litteraturens «litteraritet», dvs. dens egenart og særtrekk, er betraktninger som inngår i *estetikken*. Estetikk og estetisk virksomhet har vært en viktig del av de fleste kulturer gjennom hele historien, og det estetiske kan dermed på mange måter se ut til å være en vesentlig del av det å være menneske (Opstad, 2010, s.128). En kort gjennomgang av estetikkens historie vil kanskje kunne bidra til innsikt og forståelse for hva estetikk egentlig dreier seg om, og videre hvilken betydning det estetiske har eller kan ha for norskfaget og litteraturundervisningen. I det følgende vil jeg derfor først gi en kort redegjørelse av grunnleggende estetisk teori, før jeg går videre til å undersøke estetiske opplevelser og erfaringer i et dannelsesperspektiv. Til slutt i kapittelet vil jeg se nærmere på estetikkens plass i skolen og norskfaget.

4.1 Estetikk og estetisk filosofi

Begrepet estetikk, eller adjektivformen estetisk, er ikke lett å definere, da det er mangfoldig og uklart, og ofte blir brukt om en rekke beslektede forhold. En vanlig oppfatning er at estetikk i hovedsak kan knyttes til noe som har med kunst eller kunstopplevelse å gjøre. Innenfor de ulike fagfeltene, som i filosofien, pedagogikken og kunstvitenenskapene, diskuteres

det likevel stadig hva innholdet i begrepet estetikk er, uten at man nødvendigvis kommer til enighet. I dagligtalen brukes betegnelsene innenfor ulike områder av livet, gjerne i forbindelse med kvalitetsvurderinger for å bedømme om noe er visuelt eller auditivt vakkert eller behagelig. Ifølge Bale (2009, s.10) kan en slik oppfatning av estetikkbegrepet forklares historisk. Estetikk kommer av det greske ordet *aisthesis*, som betyr fornemmelse eller sansing, men vokste ikke frem som en egen disiplin før på 1700-tallet. Før det, i antikken og middelalderen, fantes ikke kunstbegrepet slik det gjør i dag. Gadamer (2008, s.362) skriver at dagens kunstbegrep på den tiden måtte omtales som «den skjønne kunst», fordi kunst og kunstproduksjon i hovedsak var en selvsagt del av håndverk, teknikk og industri. Kunst ble regnet som avbildninger av virkeligheten, fordi det skulle vise eller fremstille «det sanne». Det var kun det sanne som var behagelig for mennesket, og derfor ble kun det som var sant betraktet som skjønt. Estetikk ble derfor først og fremst forstått som etterligning, eller *mimesis*. Den kunnskapen man kunne erverve gjennom det estetiske var underordnet den kunnskap man fikk gjennom tanke og forstand - altså fornuften. På midten av 1700-tallet grunnla den tyske filosofen Alexander Baumgarten estetikk som en filosofisk disiplin, og estetikk ble *vitenskapen om den sanselige erkjennelse* (Bale, 2009, s.10). For Baumgarten kunne man gjennom estetikken tilegne seg kunnskap som var annerledes, men likevel likeverdig med den kunnskapen man fikk gjennom intellektet, fornuften og forstanden (Samuelsen, 2013, s.33). Mennesket er en helhet, mente han, og både den sanselige erkjennelse og den rasjonelle erkjennelse er med på å danne det helhetlige mennesket. Tanken var at man gjennom kunsten kunne få en særlig form for sensitiv eller følelsesmessig erkjennelse, som supplerte den logiske, fornuftbaserte erkjennelsen. Estetikken ble slik en paralleldisiplin til rasjonalismen (Kjørup, 2000, s.18), og både den estetiske og den logiske erkjennelsesmåten var nødvendige for å forstå verden i sin helhet.

Estetikk utviklet seg gradvis fra å være en mer generell erkjennelsesteori til å eksklusivt omhandle kunst og det kunstskjønne, og Baumgartens forståelse av estetikk kom etter hvert i skyggen av blant annet Immanuels Kants estetikkforståelse. For Kant var estetikk som erkjennelsesform en subjektiv måte å bruke dømmekraften på, som baserte seg på mottakerens smak og erfaring (Bale, 2009, s.11). Det estetiske grunnproblem ble for Kant hvordan en subjektiv opplevelse og smaksdom kunne fremstå som gyldig også for andre, og få karakter som *a priori*, dvs. fornuftbasert kunnskap som ikke trenger å bygge på sanseerfaring (Kjørup, 2000, s.18). Som løsning, mente han at det subjektive kan ha allmenngyldighet fordi det er interesseløst, uten nytteperspektiv, og derfor verdifull i seg selv.

Han innførte i denne sammenheng tanken om kunsten og det estetiske som «interesseløst velbehag», som betyr at man ikke har noen praktisk nytte av det estetiske uttrykket fordi det er autonomt. «Interesseløshet er altså noe som kjennetegner selve den estetiske holdning, altså at man i forbindelse med skjønnhet ikke stiller spørsmålet: Hva tjener dette til?» (Gadamer, 2008, s.367-368). Velbehag og skjønnhet, samt det sublime, det skremmende eller sjokkerende, trengte ikke være knyttet til vitenskapelige interesser, men kunne være del av en allmenngyldig estetisk dom. Dermed ble estetikk som erkjennelsesform nedtonet, og fikk en mer subjektiv og følelsesbasert karakter. Dette innebar en form for tilbakevending til antikkens dualistiske skille mellom fornuft og følelser, hvor den erkjennelsen kunsten kunne gi var underordnet erkjennelsen man ervervet gjennom fornuften. Avhandlingen skal senere peke på at en slik dualismetanke om det estetiske som noe interesseløst, subjektivt og følelsesbasert (og dermed kanskje mer eller mindre «unyttig»), fremdeles ser ut til å holde seg sterkt i skolen (jf. 4.3).

I dag gjør estetikkbegrepet seg i stadig større grad gjeldende innenfor de fleste deler av livet og samfunnet. Ifølge Kittang (2001, s.118) refererer ikke lenger «det estetiske» til det vakre eller tiltalende ved et objekt eller en gjenstand, men heller til den *opplevelsen* eller *erfaringen* vi har i møte med disse. I en noe snever, spesifikk forstand er estetikken et disiplinoverskridende fagfelt som i hovedsak tar for seg teori og filosofi om kunst, ulike kunstformer og de opplevelser og vurderinger vi har i møte med kunsten (Bale, 2009, s.7; Kjølrup, 2000, s.11). I en mer vid, allmenn forstand er det estetiske en del av samfunnets fokus på opplevelse i det kulturelle og det sosiale liv, og en dimensjonen av livene våre som dreier seg om å fornemme, kjenne og oppleve. I boken *Æstetik og læring*, definerer Austring og Sørensen (2006) estetikk slik: «Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser» (Austring & Sørensen, 2006, s.68). Med «sanselig symbolsk form» menes et uttrykk, som tale, skrift, musikk, bilde, film, dans osv., som inviterer til en følelsesmessig respons. Arne Marius Samuelsen legger i boken *Formidling av kunst til barn og unge* mer vekt på erkjennelse og refleksjon i sin estetikkdefinisjon: «Det estetiske har med sanselig erkjennelse og refleksjon over denne erkjennelsen å gjøre. Det er en erkjennelsesform som er parallell til og likeverdig med logisk, rasjonell erkjennelse» (Samuelsen, 2013, s.45). Kombinert, mener jeg at disse definisjonene uttrykker en lærings- og dannelsorientert estetikkforståelse, og jeg vil derfor forholde meg til et estetikkbegrep som kombinerer de to overnevnte definisjonene.

4.2 Estetisk opplevelse og erfaring som en del av danningen

Som belyst over, har det estetiske med opplevelse og erfaring å gjøre, som på en eller annen måte er følelsesfremfallende, erkjennende eller innsiktskapende. Det humanistiske tankegodset om estetikks betydning for menneskers utvikling og liv har satt sine spor, og fra opplysningstiden har begreper som *estetisk dannelse* eller *estetisk oppdragelse* vært en del av den humanistiske pedagogisk-didaktiske utviklingen (Austring & Sørensen, 2006, s.78). Innenfor humanistisk tradisjon går altså danning og estetikk hånd i hånd, og estetisk danning skjer gjennom de opplevelser og erfaringer det estetiske kan gi. Derfor vil jeg nå se nærmere på estetisk opplevelse og erfaring, og hvordan dette kan bidra til elevenes helhetlige danning.

På samme måte som det er vanskelig å definere estetikkbegrepet, kan det være vanskelig å forklare hva som ligger i å *oppleve* eller *erfare* noe estetisk. I første omgang kan det være greit å forsøke å forklare hva som ligger i begrepene opplevelse og erfaring. Som begrepene lyrikk, poesi og dikt, brukes gjerne opplevelse og erfaring som synonyme, og de går også ut på mye av det samme. Mens definisjonen av erfaring gjerne er den kunnskapen eller erkjennelsen man får gjennom egne opplevelser, kan opplevelsesebegrepet defineres som innholdet av en persons subjektive erfaring. Erfaringsbegrepet er på en annen måte enn opplevelsesebegrepet knyttet til å lære noe eller endre tenkemåte, men opplevelser er en forutsetning for å gjøre slike erfaringer. Overført til *estetiske* opplevelser og erfaringer, tolker jeg dette som at en estetisk opplevelse er noe som skjer i selve møtet med kunsten eller hva enn det måtte være, mens den estetiske erfaringen dreier seg mer om refleksjonen rundt en slik opplevelse og erkjennelsen man eventuelt tilegner seg gjennom den. Likevel er det noen problemer med begrepene. Hvor går for eksempel grensen mellom dem? Når blir den estetiske opplevelsen en estetisk erfaring? Hvor mye eller hvor dypt er man nødt til å reflektere over opplevelsen for at det skal kalles erfaring? Og hva slags erkjennelse må inngå i den? Jeg vil ikke her forsøke å svare på disse spørsmålene, da det ville blitt for omfattende. Det er heller ikke sikkert det går an å gi noen entydige svar. Derfor vil jeg ikke gjøre særlig skarpe skiller mellom opplevelsese- og erfaringsbegrepet, men heller behandle de som to sider av samme sak.

Ifølge Kjørup (2000, s.44) har tradisjonelle oppfattelser av hva som kjennetegner estetisk opplevelse og hva slike opplevelser går ut på, tatt utgangspunkt i at de skjer gjennom en form for umiddelbarhet. Det blir dermed vanskelig å forklare den estetiske opplevelsen og erfaringen med ord, ettersom det estetiske gjerne oppfattes og oppleves gjennom sanser og følelser. Å beskrive eller prøve å definere slikt, blir på en måte litt som å sette ord på det

ordløse. Austring og Sørensen (2006, s.69-70), derimot, forstår estetiske opplevelser på to måter: Enten som den følelsesmessige opplevelsen av å uttrykke seg på en symbolsk måte, altså gjennom egen estetisk aktivitet og virksomhet, eller som det sanselige inntrykket av et estetisk uttrykk (for eksempel et lyrisk dikt), som kan påvirke mottakerens følelser. Disse måtene å forstå estetisk opplevelse på legger altså menneskelig, følelsesmessig erindring og erkjennelse til grunn, og at det estetiske på en eller annen måte rører ved eller forandrer noe i mennesket. Også Marit Ulvik legger vekt på det følelsesmessige når hun skriver at estetiske erfaringer er de erfaringene som «taler til følelsene, der intuisjon og fortolkning er viktige element» (Ulvik, 2013, s.419). Estetiske erfaringer blir i et slikt syn erfaringer som kan berøre den enkelte på et mer emosjonelt plan enn det hverdagslige, ubevisste, rutinemessige erfaringer kan. Kanskje kan det tenkes at estetiske opplevelser og erfaringer har en type eksistensiell dybde – noe grenseoverskridende – som de mer dagligdagse opplevelsene og erfaringene ikke har? Kan estetiske opplevelser og erfaringer føre til danning?

I 1795 skrev den tyske filosofen og forfatteren Friedrich Schiller (1991) i boken *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* om dannelsingspotensialet i møtet med kunsten, og forsøker med det å løse de problemer som har oppstått gjennom det dualistiske skillet mellom fornuft og følelser. Schiller var kritisk til sin samtid, og mente den økende nyttetenkningen bidro til en disharmoni hos mennesket. «[...] i dag hersker de trivielle behov og tvinger den forfalne menneskehet inn under sitt tyranniske åk. *Det nyttige* er tidens store idol som alle krefter treller under og som alle talenter hylder» (Schiller, 1991, s.17). Nyttetenkningen tvinger vekk kunsten, og ser vekk fra de «åndelige fortjenester» som det estetiske kan bidra med. Ifølge Schiller går menneskets danning gjennom kunsten og det estetiske, fordi det å dannes til humanitet innebærer en estetisk danning. Mennesket er blitt splittet mellom fornuft og følelse, men gjennom det estetiske kan fornuften og følelsene forenes slik at mennesket kan bli fritt og helt. Estetikkbegrepet Schiller opererer med er vidt, og regner med både billedkunst, musikk og skjønnlitteratur. For både Baumgarten og Kant (jf. 1.1) innebar kunstopplevelsen en egen form for refleksjon. Idet den enkelte opplever og sanser det estetiske uttrykket, tenker han også over det kunstverket vekker i han, altså de følelser, assosiasjoner og tanker som oppstår (Samuelsen, 2013, s.33). Schiller tok i bruk både Baumgartens og Kants tanker i sin filosofi, men strakk det videre til å anse den estetiske opplevelsen som en pendelbevegelse mellom nærhet og distanse, mellom følelse og fornuft. Schiller mente at alle mennesker bærer i seg en ideell versjon av seg selv, men at mennesket på samme tid er drevet av to motstridende drifter (Bale, 2009, s.51). Disse driftene kaller han

henholdsvis *stoffdriften*, som betegner det sansemessige og subjektive, underlagt den ytre, fysiske virkelighet, og *formdriften*, dvs. fornuften, det objektive og allmenngyldige som får mennesket til å søke orden og struktur. (Schiller, 1991, s.54-55; Samuelsen, 2013, s.34). Schiller beskriver et konfliktfylt forhold mellom fornuft og følelse, og hans sentrale idé er at kunsten og det estetiske forener fornuft og følelse. Gjennom en tredje drift, *lekdriften*, som ytrer seg i menneskets estetiske virksomhet, forenes stoff- og formdriften, og virkeliggjør en maksimal utfoldelse. «Det finnes ingen annen vei til å gjøre sansemennesket fornuftig enn ved først å gjøre det estetisk» (Schiller, 1991, s.96). For Schiller kan mennesket, i foreningen av stoffdriften og formdriften gjennom det estetiske, oppleve og erfare seg selv som helt, og bruke refleksjoner, følelser og opplevelser til å lære, erkjenne og utvikle seg selv. (Schiller, 1991, s.96-98). Menneskets danning forutsetter altså estetiske opplevelser og erfaringer.

Ifølge Ulvik er den estetiske erfaringen helt nødvendig for danningen, fordi estetiske former er uttrykk for en levd virkelighet som kan si noe viktig om hvordan verden føles og oppleves (Ulvik, 2013, s.421). Hun hevder at en estetisk danning gjennom opplevelser og erfaringer, hvor følelser spiller en sentral rolle, kan sees på som en motvekt til den mer kognitive forståelsen av danning som dominerer i dagens skole. Noen ting kan bære forståelse gjennom det estetiske, og estetiske uttrykk kan inspirere og motivere til refleksjon, handling og empati. Det estetiske har rett og slett potensialet til å gjøre oss mer menneskelige (Ulvik, 2014, s.23). Også Nordstoga (2014) skriver om estetikkens betydning for dannelsesprosessen, og hevder at en estetisk danning er viktig for å oppleve at det estetiske og det rasjonelle henger sammen, som følelser og intellekt, konkrete erfaringer og abstrakt kunnskap. Her ligger det altså en tydelig linje til Schillers tenkning. Kunsten og det estetiske er fremdeles sentralt innenfor danning, fordi kunsten, som danningen, skal vise frem «menneskenes uinnskrenkede menneskelighet» (Nordstoga, 2014, s.29). Estetikk og kultur løfter elevene opp på et høyere nivå enn det rent praktiske, og gir dem mulighet til å oppnå det Nordstoga kaller for *selvoverskridelse*. Med selvoverskridelse mener han evnen til å gå ut av seg selv og se på noe med et nytt blikk, i et nytt perspektiv, med ny innsikt og dypere forståelse, og innta en kritisk posisjon (Nordstoga, 2014, s.12). Gjennom estetiske opplevelser og erfaringer, for eksempel i møte med lyrikkens poetiske språk eller struktur, gis det mulighet for å oppnå slik selvoverskridelse. Skjønnlitteraturen er særlig viktig for den prosessuelle og dynamiske kunnskapssynet, og en ettertenksom, reflekterende lesing av litteratur er eksempel på en estetisk dannende aktivitet. Det primære i en slik dannelsesaktivitet er ikke å finne de rette svarene, men å få mening ut av selve prosessen (Nordstoga, 2014, s.25).

Den estetiske erfaringen er, ifølge Höhr (2004), en selvstendig og privilegert erfaringsform, og spiller en betydningsfull rolle i menneskers refleksjon over verden og deres søken etter mening. Den estetiske erfaringen spiller derfor en viktig rolle i dannelsesprosessen, fordi den gir mulighet til å oppleve verden, og ikke bare begripe den. Å begripe verden innebærer at man abstraherer og forenkler gjennom å f.eks. klassifisere og organisere tingene. Dermed løftes tingene ut fra den sammenheng de står i. Men å oppleve det estetiske, derimot, gir en «fortettet, intensivert, helhetlig erfaring som integrerer sansemessige, emosjonelle, etiske og systemiske kvaliteter» (Höhr, 2004, s.99). Höhr snakker her i hovedsak om estetisk kommunikasjon, som blant annet rommer lyriske tekster.

Estetisk kommunikasjon skaper grunnlaget for opplevelsen av verden og dermed for en sammenhengende og meningsfull erfaring, det være seg litteratur, film, teater, dans, musikk eller lek. Den estetiske kommunikasjonen snakker til hjertet om de grunnleggende livsspørsmålene, noe den vitenskapelige diskursen ikke er i stand til. Uten estetisk kommunikasjon er dannelse utenkelig. (Höhr, 2004, s.97-98).

I opplevelser og erfaringer gjennom det estetiske, ligger det en mulighet for at den enkeltes virkelighetsforståelse forandres. Dette kan, etter min mening, i høyeste grad ha innvirkning på dannelsesprosessen. I den estetiske opplevelsen erfarer eller erkjenner mennesket noe nytt, og kan sees i sammenheng med menneskers søken etter mening og forståelse av det å være menneske. Gjennom det estetiske kan den enkelte rykkes ut av sine vante forståelsesrammer, utvide perspektivet sitt og endre vanemessige aspekt ved livet. Den estetiske erfaringen elevene kan ha i møte med lyrikk, kan romme kritiske perspektiv som kan være en måte å bearbeide virkeligheten på. Disse aspektene ved den estetiske erfaringen er blant det jeg vil argumentere for som en del av lyrikkesingens dannelsespotensial i kapittel 7.

4.3 Estetisk dannelse i skolen?

Innledningsvis i denne avhandlingen skrev jeg at svekkelsen av skjønnlitteratur i norskfaget kanskje kan ha sammenheng med en generell svekkelse av det estetiske i skolen. At det estetiske skal ha fått en tilsynelatende svekket plass, kan synes som et paradoks. En rekke obligatoriske fag i grunnskolen har en estetisk dimensjon. Norskfaget er for eksempel ikke kun et ferdighetsfag, men også et estetisk fag. Det er også allmenn kjennskap at estetisk virksomhet og estetiske uttrykksformer er gode didaktiske redskaper for læring (Austring & Sørensen, 2006, s.80). Min grunnholdning er en tro på at møtet med det estetiske virker

dannende. I denne delen vil jeg se nærmere på skolens estetiske dimensjon og hvilke prioriteringer estetiske opplevelser og erfaringer har i læreplanen.

Det er læreplanen som legger føringer for undervisningens innhold og utforming, og læreplanen sier derfor også noe om skolens verdigrunnlag. Derfor er det relevant å se på læreplanens formuleringer for å gjøre seg antakelser om hvilken plass det estetiske har i dagens skole. Men som belyst i flere ganger, preges læreplanen LK06 av en kompetanse- og nytteorientering. Dagens skolevirksomhet kan på mange måter ses i lys av Schillers tenkning om den estetiske oppdragelsen, og særlig kan hans kritikk av sin samtids nyttetenkning overføres til dagens situasjon (jf. 4.2). Samfunnet vi lever i stiller høye krav til spesialisering, funksjonsdeling og nytte, og skolen har blitt kritisert for å vektlegge en endimensjonal, instrumentell og funksjonell kunnskap. Implisitt i dette ligger det kanskje også en kritikk av skolens marginalisering av den estetiske dimensjonen, og dermed den estetiske danningen. Er det plass til estetiske opplevelser og erfaringer i den målstyrte skolen? Legger LK06 opp til en estetisk danning?

I generell del av læreplanen, som blant annet beskriver mål for danningen, står det i innledningen at «Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Det kan altså se ut som at en del av skolens dannelses mål faktisk er at elevene skal møte og oppleve ulike kunstuttrykk. Senere beskrives også de konkrete dannelses aspektene ved kunstmøter: elevene kan «rykkes ut av vaneforstillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.7). Kunsten tilkjennes her et kritisk potensial, som kan stemme overens med norskfagets dannelsesoppdrag. Som belyst i kapittel 2.2, skal norskfaget tilby elever tenkemåter de ikke nødvendigvis ville møtt andre steder, som kan gi dem noe å tenke med og mot. Det kan virke som at kunstmøtene har den samme agendaen. Det eneste problemet er at disse dannelses aspektene beskrives under området «Det skapende mennesket», og kobles opp til elevenes egen «produksjon» og skapende aktivitet. Den estetiske danningen knyttes altså ikke til opplevelse og erfaring i møte med allerede etablerte kunstuttrykk, som for eksempel lyrikk og annen skjønnlitteratur, men til elevenes egen estetiske utfoldelse. Også i Prinsipper for opplæringen kobles kunstmøter opp til elevenes egen aktivitet, hvor kunsten skal stimulere elevenes kreativitet og nyskapende evner, slik at elevene skal «få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer»

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, Innledning). Det er altså vanskelig å lese ut noe annet enn et mer eller mindre instrumentelt syn på hva det estetiske er godt for, da det estetiske primært blir beskrevet som et middel som skal stimulere og inspirere til elevenes «produserende» aktiviteter. Slik jeg leser læreplanen, gir den liten (kanskje til og med ingen?) anerkjennelse av hvilket danningspotensial som kan ligge i estetiske opplevelser og erfaringer, og det estetiske ser heller ikke ut til å bli begrunnet som en grunnleggende eller viktig kompetanse i seg selv.

I læreplan i norsk, ser den estetiske dimensjonen ut til å ha fått en marginal plass i forhold til mer «nyttige» kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Estetikkbegrepet nevnes kun i ett av kompetansemålene for norskfaget på ungdomstrinnet, hvor elevene skal kunne «beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, Kompetansemål etter 10.årstrinn). Dette gir et inntrykk av at det estetiske bare er relevant i forbindelse med sammensatte tekster, hvor det lett kan kobles opp mot den visuelle bildekunsten som man ofte finner i slike tekster. Det estetiske blir dermed direkte knyttet til det som kanskje ansees som «vanlig» kunst, og ikke så mye til andre skjønnlitterære tekster, som for eksempel lyrikk.

Marit Ulvik (2014) problematiserer den målbare skolens fokus på ferdigheter og kunnskap knyttet til økonomisk utvikling fremfor estetisk virksomhet. «Det er ikke nok å forstå med hodet», skriver Ulvik, «hvis ikke hjerteslaget også er med. Innsikt kan ikke påtvinges» (Ulvik, 2014, s.20). Med dette mener hun at skolen, ved nedprioritere mindre målbare, estetiske dimensjoner av undervisningen, ikke åpner for en helhetlig danning. Hvilke kompetanser som trengs i fremtiden, både i arbeidsliv og i livet generelt, er usikkert, men sannsynligvis vil det være behov for mennesker som tar ansvar, har vurderingsevne, evne til kritisk tenkning og evne til å ta selvstendige valg. «Og det å bli fortalt hvordan noe skal være, fremmer ikke evnen til å velge selvstendig» (Ulvik, 2014, s.20). Valg og meninger kan ikke påtvinges, men dannes i møte med andres valg og meninger, og i møtet med ulike uttrykksformer og fremstillinger, deriblant kunst, skjønnlitteratur og lyrikk. Skolen, som den viktigste kulturarenaen og danningsinstitusjonen i vårt samfunn, må gi mulighet for at elevene kan utvikle seg ved å møte et mangfold av kunst- og kulturuttrykk. Møter med slike uttrykk, og de estetiske opplevelsene og erfaringene som disse møtene kan føre med seg, kan ha stor betydning for elevenes personlige utvikling og liv.

Når læreplanen er gjennomsyret av på forhånd fastsatte læringsutbyttebeskrivelser, blir undervisningen i verste fall en mål-middel-virksomhet, hvor det ikke er rom for andre

kunnskaper og erfaringer enn de som beskrives i læreplanen (Ulvik, 2013, s.420). Estetiske opplevelser og erfaringer (som mål i seg selv), som ikke lar seg definere eller bestemme på forhånd, går dermed dårlig sammen med dagens skolevirksomhet. Men hvorfor er det slik? Kan en manglende prioritering av kunst og estetikk i skolen skyldes utilstrekkelig forståelse for den innflytelsen estetiske opplevelser og erfaringer kan ha på både elevenes læring og utvikling – og danning? Eller kan det tenkes at ferdighetstenkningen, fokuset på kompetanse, spesialisering og nytte i samfunnet kan ha ført til en oppfatning av det estetiske som noe subjektivt som har med smak og behag å gjøre, og som noe som ikke angår skolevirksomhet? Det kan tenkes at den dualistiske tankegangen, hvor man gjerne skiller estetikk og rasjonalitet, følelser og fornuft har resultert i at man anser estetiske opplevelser og erfaringer som underlagt det mer materialistiske, hvor man kan lære noe praktisk «nyttig». Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum (2016) har skrevet om blant annet litteraturens betydning for utvikling av blant annet empati og etisk tenkning, og forsvaret et kognitivt syn på følelser. Det er vanlig med en nedvurdering av følelser, og en oppfatning av følelser som noe negativt, noe man ikke skal la seg styre av fordi de er normativt irrasjonelle, upålitelige og ustabile (Nussbaum, 2016, s.169). Fornuften blir sett på som utgangspunkt for dømmekraften, og for å ta gode valg, vurderinger og avgjørelser. Nussbaum mener derimot at fornuft og følelser ikke er motsetninger og at de heller ikke kan skilles fra hverandre. «Intellektet uten følelser er verdiblindt», skriver hun (Nussbaum, 2016, s.185), og mener med det at følelser er intelligente i den forstand at vi ikke kunne forstått verken oss selv eller andre uten å ta følelser i betraktning. Følelser oppstår som reaksjoner på ulike overbevisninger, og slike følelsesbaserte reaksjoner er nødvendige for å kunne ta gode moralske valg, og for å kunne vurdere betydningen av hendelser og mennesker (Nussbaum, 2016, s.181). Følelser forteller ikke nødvendigvis hvordan man skal kunne løse problemer, men følelser kan gjøre en oppmerksom på problemer som bør løses. I kapittel 2 skrev jeg om Jon Hellesnes og hans bruk av begrepet halvdanning om det som skjer om man separerer «det åndelege fra det konkrete» (jf. kapittel 2.1). Jeg lurer på om Hellesnes også ville ment at halvdanning er å skille følelser fra fornuft, estetikk fra rasjonalitet. Ved å tale til følelsene, intuisjonen og fortolkningsevner, kan kanskje estetiske erfaringer, for eksempel gjennom lesing av lyrikk, gi elevene kunnskap gjennom sansing, som kan utfordre deres måter å tenke på, gi mulighet for refleksjon, og dermed påvirke hvordan de opplever og forstår seg selv og verden rundt dem. Dagens pedagogiske praksis kan synes å være uforenelig med en estetisk danning, og vektleggingen av målbare kompetanser og grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving,

kan stå i fare for å gi mindre rom for møter med lyrikk og annen skjønnlitteratur som litterære, estetiske uttrykk. Jon Smidt (2016) peker på hvordan skolen fra millenniumskiftet er styrt av målbare ferdigheter og kompetansemål som blant annet har ført til en intensivering av lesing som grunnleggende ferdighet. Lesing som grunnleggende ferdighet er definert av PISA, og kan ut fra deres definisjon testes. Men PISAs definisjon av leseferdighet, og testingen av denne ferdigheten, verken inneholder eller måler hvilken betydning lesing av skjønnlitteratur som estetisk uttrykksform kan ha for den enkelte elev og hans danning og utvikling som menneske. Smidt argumenterer i den forbindelse for å utvikle et norskfag tuftet på det han kaller en *radikal estetikk*. Begrepet har han lånt av den svenske litteraturredaktøren Jan Thavenius, og betegner en estetisk praksis som tar utgangspunkt i kunstens åpenhet, som noe løsrevet fra konvensjoner og tradisjoner, som noe usikkert og mangetydig. Den radikale estetikken skiller seg både fra samfunnets markedestetikk, knyttet til konsum og økonomiske interesser, men også fra den mer beskjedne estetikken som finnes i skolen, som knyttes til estetiske fag eller enkeltstående kulturopplevelser (Smidt, 2016). Norskfaget kan ikke kun være et kommunikasjons- og språkferdighetsfag i snever betydning. Det må være et fag som åpner for tolkningsmuligheter, kritisk refleksjon og en radikal estetikk som «åpner for kritiske perspektiv på verden, nye tanker og uttrykksformer» (Smidt, 2016, s.67). Danningsidealet i den radikale estetikken ligger i at den, på samme måte som kunsten, åpner for å møte og prøve ut både det nye og det gamle, egne og andres tanker, ytringer og verdensbilder. Kunsten kan sees på som et frirom, hvor elevene får oppleve et møte med det mangetydige og det fremmede, og utvikle evnen til å tenke alternativt og med et kritisk blikk. «I et demokratisk samfunn trenger vi mennesker som er i stand til å stille spørsmål til det gitte, se verden på nye måter og fra flere vinkler, ta frem konfliktene og det usikre» (Smidt, 2016, s.67). For at skolen skal muliggjøre en helhetlig danning for elevene, tror jeg det trengs en styrking av det estetiske i den pedagogiske virksomheten, og et utvidet kunnskapsbegrep som inneholder både følelsesbasert og rasjonell erkjennelse, og som dermed bryter med den dualistiske tenkningen.

5 Om motstand mot lyrikk

I arbeidet med denne avhandlingen, har jeg i litteraturen flere ganger kommet over det ulike litteraturvitere og lyrikkinteresserte har omtalt som «lyrikkens krise». Det er et faktum at lyrikk ikke lenger leses, skriver Erling Aadland, og forsetter: «Lyrikkens krise består kort og godt i at den i dag fremstår som en levning fra fortiden, en genre uten betydning og virkekraft» (Aadland, 1998a, s.30). Også Ole Karlsen omtaler denne «krisen», og påpeker at den kanskje viktigste årsaken til at «ingen» lenger leser dikt, kommer av «lyrikkens – og for så vidt hele den skjønne litteraturens – marginaliserte plass i den litterære institusjonen ellers og i samfunnet for øvrig» (Karlsen, 1998, s.10). Lyrikken synes altså å ha fått en marginalisert plass, ikke bare i skolen, men i samfunnet generelt. Innledningsvis presenterte jeg mine egne hypoteser om at lyrikk gjerne oppfattes som kjedelig (eller vanskelig) blant elever i grunnskolen, og at lyrikk kanskje er en upopulær sjanger som kan møte mye motstand (jf. innledning). «Mange vil trolig føle at de står overfor sin vanskeligste oppgave når de skal formidle lyrikk i skolen og gjøre elevene «glade» i slikt» skriver Svein-Roald Moen (1993, s.33). Han mener videre at dette er noe paradoksalt med tanke på at barns første litterære opplevelser og gleder ofte er knyttet nettopp til lyrikksjangeren og dens rim, rytme og vers, det poetiske språket og det fortettede uttrykket. «[...] mange mister etter hvert noe av gleden ved lyrikken, i alle fall ved mye av den lyrikk skolen tradisjonelt har søkt å formidle. Årsaksforholdet er sammensatt, og noe av forklaringen er nok at lyrikken oppleves som en krevende sjanger» (Moen, 1993, s.33).

Det er vanskelig å si noe om hvorfor lyrikk eventuelt oppleves som en krevende sjanger, om det har med lyrikkens vesen å gjøre, ungdommenes interesser og lesevaner, eller måten lyrikkundervisning legges opp i skolen. Men ser man for eksempel på PISA-resultater (Kjærnsli, 2007, s.31), viser det seg at norske elever har problemer med tekster som ikke er underholdende (nok) eller spennende (nok), og tekster som stiller krav til nøyaktig lesing. PISA-resultatene viser at norske elever presterer svakt når tekstene oppleves som kjedelige eller «voksne», i motsetning til engasjerende (Andersen m.fl., 2012, s.236-237).

Jeg har ikke klart å oppdrive noen norske undersøkelser som går konkret på holdninger til og praktisering av lyrikkundervisning, men det finnes flere utenlandske studier av lyrikkundervisning (poetry teaching) fra det engelske morsmålsfaget som kan ha overføringsverdi til skolens norskfag. Blant annet har forskningen til Benton (1984) og Wade og Sidaway (1990) vist at det største problemet med lyrikkundervisning ser ut til å være

lærernes usikkerhet til sjangeren. Undersøkelsene fant at denne usikkerheten bunner i manglende kunnskap om både lyrikk som sjanger og om fremgangsmåter for det didaktiske arbeidet. Videre blir bekymringer rundt lyrikklesing også begrunnet i forestillinger om at lyrikk ikke har noen fasitsvar, at følelser sannsynligvis vil bli eksponert, og at lyrikklesing kan ødelegge elevenes leselyst (Benton, 1984; Wade & Sidaway, 1990). Forskningen antyder også at disse holdningene ser ut til å påvirke elevenes holdninger, da elevene forbant lyrikklesing med noe negativt (Wade & Sidaway, 1990, s.77).

Det kan ut fra denne forskningen antas at det faktisk finnes en motstand mot lyrikksjangeren i morsmålsfag. Spørsmålet er så hva det er som fører til denne motstanden og til lærernes usikkerhet i lyrikkundervisning? Richard Andrews (1991) identifiserer i boken *The problem with Poetry* flere vanskeligheter med både lyrikksjangeren og -undervisningen, som kan være med på å skape negative holdninger, fordommer og motstand. Blant annet peker han på lyrikkens udefinerbare natur. Som belyst tidligere (jf. kapittel 3), er ikke enighet om hvordan lyrikksjangeren skal defineres, og dette kan være med på å skape forvirring og misforståelser. «It is seen as the most distant from 'everyday life', as the least 'useful' of the arts, as inhabiting an enclosed, self-referential world to which only an élite gain access» (Andrews, 1991, s.2). Det kan også bli ekstra vanskelig når det ikke finnes et adekvat, teknisk språk for å forklare for eksempel det poetiske, lyrikkens form, eller hva den lyriske rytmen egentlig er. «It is rhythm that might be seen as the key to the nature of poetry... but the language to describe rhythm in our culture is limited» (Andrews, 1991, s.3). Vassenden (1998b, s.173) skriver at det mest opplagte svaret på hva som kan gjøre lyrikklesing vanskelig, kan være det poetiske språkets vilkårlige natur, som kan forhindre absolutt forståelse. Lyrikk kan være vanskelig for elever å forstå på grunn av det mer eller mindre kompliserte språklige uttrykket, som kan fremstille mennesket og verden på en fremmedartet måte.

Disse faktorene kan ha en uønsket virkning på hvordan det undervises i lyrikk i skolen. I et forsøk på å avgrense eller definere lyrikk ut fra spesifikke trekk eller kjennetegn, kan det tenkes at det er de lett identifiserbare og formelle elementene som blir viet oppmerksomhet og vektlagt. Dette kan føre til en instrumentell lesing med fokus på blant annet å finne frem til ulike virkemidler. Den engelske litteraturredaktøren Gary Snapper (2013) hevder at mye av motstanden mot lyrikk kan skyldes tendensen til en reduserende pedagogisk tilnærming, hvor elevene lærer hvordan de skal analysere og studere lyrikkens dikt, men får aldri dannet seg et skikkelig kunnskapsfundament om hva lyrikk faktisk er, som de kan ta i bruk i møte med sjangeren. Skolen legger opp til en lyrikkundervisning som trener elevene i å plukke fra

hverandre enkeltdikt for forstå dets budskap eller mening, men ikke til å plassere disse diktene i en bredere kontekst, som kulturelle og estetiske uttrykksformer som også finnes utenfor klasserommet (Snapper, 2013, s.37-38). Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel (jf. 6.1).

Selv om lyrikksjangeren kan være vanskelig, skal det være mulig å overvinne vanskene, og legge til rette for at elevene kan oppleve lyrikklesing som meningsfullt. Snapper mener det er behov for en lyrikkundervisning som lærer elevene *hva* lyrikk er og *hvordan* den er det, og som kan gi elever en forståelse av lyrikk som noe mer enn «obstacles produced by the educational authorities to test their literary sensitivity» (Snapper, 2013, s.39). Det dreier seg om å gi elevene kompetanse i å lese lyrikk, slik at de kan overvinne lyrikksjangerens tvetydigheter og ustabilitet.

6 Å lese lyrikk

Avhandlingen har til nå blant annet redegjort for noen av lyrikkens vesenskjenner, for hvordan lyrikk kan forstås som kunst, eller i det minste en estetisk uttrykksform, og vist at lyrikk kan oppfattes som en vanskelig sjanger sammenlignet med annen litteratur. De ulike forholdene i det enkelte diktet, som det poetiske språket, den lyriske strukturen, det lyriske jeg'et (hvem det nå enn er), og intensiteten og stemningen som blir presentert utgjør noen av lyrikkens særegenheter. Det kan tenkes at disse særegenhetene krever en annen type innsats fra leseren enn f.eks. sakprosa eller mer narrativ skjønnlitteratur. Så hva vil det si å lese lyrikk? Atle Kittang (2009) skriver at lyrikk krever en spesiell type lesing. For å kunne fange opp lyrikkens betydningstetthet, altså de mange lag den lyriske teksten består av og hva disse lagene kan peke mot, kreves det at man leser langsomt, nøyaktig og ettertenksomt. Å lese lyrikk dreier seg på mange måter om å lese sakte, å dvele ved lesingen, å være tilstede og konsentrere seg. Sejersted & Vassenden (2007, s.9) skriver at det er nærmest umulig å finne et slags fasitsvar på hvordan man skal lese lyrikk, siden diktlesning både står i forbindelse med tradisjon og samfunn, og også som noe eget og personlig. Jeg vil derfor ikke forsøke å komme med noe svar på hvordan man metodisk skal gi frem for å lese lyrikk, men heller belyse ulike tilnærminger det går an å ha til lyriske tekster. Først vil det være et behov for å konkretisere hvilken sammenheng lesing som kompetanse har med danning.

Å lese generelt dreier seg både om å avkode skrift og å opprette forbindelser for å få mening ut av tekster (Time, 1989, s.166). Dette har med *lesekompetanse* å gjøre. Utover det å knekke lesekode, inneholder lesekompetanse et forståelses- og tolkningsaspekt for å kunne komme frem til et meningsinnhold. I tillegg dreier lesekompetanse seg om å være fortrolig med ulike tekster i ulike situasjoner. Noen tekster krever mer tolkning eller en annen tilnærming enn andre tekster. Å lese for eksempel lyrikk eller annen skjønnlitteratur, er annerledes enn å lese saktekster, og krever dermed en annen type lesekompetanse. Litteraturviteren Jonathan Culler utviklet begrepet *litterær kompetanse* om evnen til å lese ulike skjønnlitterære tekster.

Litterær kompetanse dreier seg om å være i stand til å velge lese måte ut ifra teksten, fordi resepsjonen og lesingen av en tekst vil være påvirket av sjangerforventningene den enkelte leser har. Culler mener at lesing som aktivitet er styrt av visse kulturelt skapte konvensjoner, og at det å ha litterær kompetanse betyr at leseren har kjennskap til og har internalisert disse konvensjonene gjennom gjentatte møter med litteraturen (Kjelen, 2015, s.4). Dette innebærer at leseren er i stand til å gjenkjenne ulike tekster og sjangre, og kunne bruke de ulike konvensjonelle lese måtene for disse tekstene. Men lærer egentlig elevene i den norske skolen å lese lyrikk ut fra de konvensjonelle lese måtene som knyttes til denne sjangeren?

Marianne Røskeland (2014) hevder at den viktigste grunnen til å lese litteratur i skolen i dag har blitt å opparbeide leseferdigheter gjennom mengdelesing, og skape lese lyst hos elevene for videre utvikling av lesekompetanse. Det er en tendens til å velge lettest, lett tilgjengelig, underholdende litteratur som elevene kan kjenne seg igjen i, heller enn å velge «ukjent» litteratur som krever arbeid (Røskeland, 2014, s.204). Tendensen Røskeland beskriver stemmer godt overens med Kjærsti Skjeldals (2014) analyse av rammene for valg av skjønnlitteratur i norskfaget. I sin artikkel forsøker Skjeldal å belyse hvordan ulike forutsetninger for lesing av skjønnlitteratur i skolen utvikler et danningssyn som virker ekskluderende på den litteraturen elevene selv opplever som vanskelig, slik som f.eks. lyrikk. Skjeldals hypotese er at skolene og lærerne, istedenfor å ta utgangspunkt i estetiske kvalitetskriterier som finnes i selve litteraturen, utvikler sin egen kvalitetsnorm, som blir bestemt ut fra elevenes motivasjon, preferanser og antatte mestringsmuligheter (Skjeldal, 2014, s.150). Kvalitetsnormene er ikke fundert i læringsinnholdet eller de enkelte tekstene, men i en forestilling om at undervisningsformen eller – metodikken er det som har betydning for elevenes mestringsfølelse og motivasjon, og dermed deres læring. Metoder for undervisningen og lærernes tilrettelegging ser dermed ut til å bli viktigere enn tekstene som skal leses (Skjeldal, 2014, s.161). Norskfagets og leseopplæringens sterke vektlegging av

blant annet elevenes tilegnelse av lesestrategier, kan forstås i lys av dette. Det som i skolen blir ansett som god lesekompetanse, dreier seg om elevenes evne til å avkode teksten og velge riktige strategier for lesingen, og lese lyst og leseengasjement kobles opp til slike evner. Men om lesestrategier er det skolen vil prioritere som nyttig og viktig, står de litterære tekstene i fare for å bli brukt som middel fremfor som mål i seg selv. En slik lesedidaktikk, med fokus på de ulike lesestrategiene elevene skal lære, vil kanskje føre til at tekster som egner seg best for ulike lesestrategier vil ha et klart fortrinn (Skjeldal, 2014, s.162-163). Andre tekster, som elevene kan oppfatte som vanskelige, krevende, fremmede og uleselige, eller lite underholdende, står i fare for å bli utelatt fra undervisningen fordi de er dårligere egnet eller ikke passer inn i en slik undervisningsideologi (Skjeldal, 2014, s.176). Det er snakk om tekster som ikke umiddelbart inviterer leseren til å bruke effektive lesestrategier, slik som f.eks. lyrikk.

Ifølge Aase (2005b, s.73), er ikke lesekompetanse det samme som danning, men en del av danningen er å tilegne seg god litterær lesekompetanse. Litterær lesekompetanse dreier seg blant annet om evnen til å håndtere tvetydige tekster, slik som lyrikk. Tvetydighet og ustabilitet er et av de grunnleggende vilkårene i skjønnlitterære tekster, og blir på mange måter motsetninger til sakprosaens ofte klare og logiske struktur. Aase mener derfor at børslitteraturundervisningen dreie seg om å forstå estetiske teksters utforskning av språket og dets mangetydighet (Aase, 2005b, s.80). Elevene må lære å tåle den usikkerheten som for eksempel lyriske tekster tilbyr, og utforske mulighetene for meningsskaping. Dette er en del av den litterære kompetansen. Lesingen virker dannende når leseren skaper en helhet på egenhånd, ikke bare av verket, men *i* og *av* møte mellom teksten og eget perspektiv. Godt utviklet litterær lesekompetanse er altså en forutsetning for, men ikke eneste grunnlag for at lyrikklesingen skal virke dannende.

Det er i hovedsak to tradisjoner for tilnærming til skjønnlitterære tekster i den norske skolen: analytiske eller faglige tilnærminger og opplevelses- eller erfaringsbaserte tilnærminger. Mens de analytiske tilnærmingene er tekstorienterte, som betyr at de setter selve teksten i forgrunnen og legger vekt på blant annet tekstens enkeltdeler og helhet, er de opplevelsesorienterte tilnærmingene i hovedsak leserorienterte, hvor leserens egne erfaringer, respons og opplevelse av den enkelte teksten settes i fokus (Rødnes, 2014, s.1-2). Jeg vil nå ta for meg to tilnærminger til lyrikklesingen som representerer de to tradisjonelle litteraturtilnærmingene. Først vil jeg ta for meg nærlesing, som en del av den tekstorienterte retningen nykritikk, deretter vil jeg se nærmere på Louise Rosenblatts transaksjonsteori og

beskrivelser av estetisk lesing, som inngår i den leserorienterte resepsjonsteorien. Deretter vil jeg drøfte forholdet mellom en faglig, tekstorientert og en mer opplevelsesbasert estetisk tilnærming, før jeg avslutter kapittelet med å reflektere rundt spørsmål om lyrikk egner seg for elever i ungdomstrinnet, med utgangspunkt i J. A. Appleyards leseutviklingsmodell.

6.1 Nykritikkens nærlesningstradisjon

I kapittel 3 redegjorde jeg kort for den litteraturteoretiske retningen nykritikk, som Kittang og Aarseth hentet sin inspirasjon fra til sin lyrikkteori. Nykritikkens sentrale grunntanke er at det enkelte diktverket er et selvstendig, autonomt verk, og at meningen finnes i verkets indre struktur, uavhengig og løsrevet fra den historiske konteksten den ble til i, forfatterens liv eller leserens reaksjoner. Målet med nykritikken var en objektiv litteraturvitenskap, og det var derfor nødvendig å skille mellom interne og eksterne kriterier for å lese frem diktets betydningsinnhold. For å få en objektiv forståelse av den litterære teksten må man vurdere og fortolke ut fra interne kriterier, det vil si ut fra verket i seg selv (Claudi, 2013). Det er i selve teksten leseren kan finne mening og analysere frem diktverkets helhetlige virkning, da teksten blir oppfattet som en autonom enhet, som både eksisterer og bærer mening uavhengig av eksterne faktorer.

En av nykritikkens fundamentale interesser er tekstanalysen. Å fortolke og finne frem til tekstens meningsinnhold skulle være forankret i selve teksten ved å studere tekstens struktur og betydningsmønstre gjennom «den nykritiske metode», også kjent som *nærlesning* (Jensen, 1965, s.123-124; Skei, 2006, s.160). Nærlesning som metodisk fremgangsmåte søker mot tekstens primære innhold og mening, hvor tanken er at det, gjennom nøye og nøyaktig lesning av teksten, er mulig å bli oppmerksom på alle tekstens deler og hvordan de fungerer sammen som en helhet. Det litterære verket blir oppfattet som en relasjonell helhet, bestående av enkeltdeler som er gjensidig forbundet med hverandre og virker inn på helheten. Den helhetlige meningen er et resultat av hvordan enkeltdelene er strukturert og organisert (Jensen, 1965, s.97-101). Tekstanalysen får dermed et hermeneutisk preg, hvor man forstår tekstens enkeltdeler i lys av verket som helhet, og helheten i lys av enkeltdelene.

Nykritikken og nærlesningsmetoden som fulgte med den, har vist seg å være svært innflytelsesrik på skolens litteraturundervisning. Det pedagogiske aspektet ved nykritikkens nærlesningsmetode kan ikke understrekes nok, da den gjorde det mulig å både undervise i og lære skjønnlitteratur (Skei, 1996, s.20). Nærlesning er ikke bare en god metode for å se

teksten som en helhet og for å gjenkjenne formalistiske grep om hvordan tekster er bygd opp, men egner seg også godt i litteraturundervisning fordi det ikke stilles krav til forkunnskaper – leseren forholder seg kun til det enkelte litterære verket, og ikke til utenforliggende faktorer som historisk relevans eller forfatterbiografi. Johan F. Jensen hevder at nykritikk og nykritiske metoder har fortjeneste i å ha «lært folk å lese og fatte litteratur» (Jensen, 1965, s.130). Gjennom nærlesing gis elever mulighet til å utvikle analytiske metoder, og ikke minst et språk for å snakke om litteratur og lyrikk.

Nykritikkens tid er for lengst forbi, avløst av andre litteraturteoretiske tilnærminger som blant annet har oppstått som en reaksjon mot den ensidige fokuseringen på de litterære tekstenes struktur. I sin søken etter objektive kriterier for å kunne vurdere og verdsette litterære tekster, bar retningen preg av å bli mer og mer formalistisk og dogmatisk (Skei, 1996, s.21).

Nykritikkens autonomitanke er også blitt sterkt kritisert, blant annet fordi et syn på teksten som et autonomt, lukket system peker mot at teksten har én bestemt mening som leseren må hente ut, og at det dermed stilles krav til høy litterær og kulturell kompetanse. En slik tilnærming til teksten kan dessuten virke restriktiv, da det kan være fruktbart å se på både forfatter, historisk samtid og leserens respons, noe nyere litteraturteori har tatt utgangspunkt i.

Til tross for dette har nykritikkens nærlesningstradisjon holdt seg gjeldende i norskfagets litteraturundervisning, spesielt i forbindelse med lesing og analyse av lyrikk (Skei, 2006, s.98). Grunnen til dette kan være at nærlesningsmetoden i stor grad var knyttet til lyrikksjangeren, og analysefokus og strukturbetraktninger ble nærmest alltid støttet gjennom eksempler fra lyriske dikt (Skei, 1996, s.21; Jensen, 1965, s.127). Min hypotese er derimot at arven fra nykritikkens nærlesningsmetode i noen tilfeller kan se ut til å helle i retning av mekaniske øvelser i å blant annet identifisere ulike deler av teksten, og at man kanskje glemmer å se hvilken betydning disse delene har for teksten som helhet. Det kan virke som at det har vært en tendens i norskfaget til å bruke nærlesningsmetoden på en måte som har redusert lyrikken til å være tekster som inneholder visse faguttrykk og begreper som skal læres, som besjeling, kontraster, gjentakelse, rim, rytme, bunden form, ubunden form, metaforer, symboler, sammenligninger osv. Lyrikklesingen har slik kanskje kommet i skade for å dreie seg om en type virkemiddeljakt.

Et kjapt blikk på oppgaveformuleringene i to av norskfagets lærebøker, henholdsvis *Nye Kontekst* 8.-10. basisbok og *På norsk* grunnbok 2, kan kanskje være med på å bekrefte denne hypotesen: I oppgavene tilknyttet *Nye Kontekst* sitt lyrikkapittel (Blichfeldt & Heggem, 2014, s.246-247), dreier hele 8 av 13 oppgaver seg om at elevene enten skal finne ulike virkemidler

i dikt som presenteres i kapittelet, forklare eller definere forskjellige virkemidler, eller selv «produsere» ulike virkemidler – enten i egne dikt eller mer frittstående uten tydelig sammenheng. Kun én av oppgavene oppmuntrer til å reflektere over hva et av kapittelets dikt «handler om» (Oppgave 9, Blichfeldt & Heggem, 2014, s.246), men ingen av oppgavene ser ut til å oppmuntre til eller åpne for mer helhetlige lesninger av diktene ved å se på f.eks. hvordan de ulike elementene virker sammen eller hvilke effekter de har. I lyrikkapittelet i *På norsk* (Rolland, Spiten & Sundby, 2007, s.34-57), finner man til sammen 31 oppgaver. 14 av disse dreier seg om det samme som de 8 oppgavene i *Nye kontekst*, altså at elevene skal finne, identifisere og gi eksempler på virkemidler fra kapittelets diktutvalg, definere forskjellige virkemidler, eller selv lage ulike virkemidler (eks: «Lag metaforer og sammenlikninger med utgangspunkt i disse ordene: mobiltelefonen, skyene, øynene, skolesekken, et fjell» (Rolland m.fl., 2007, s.52)). Også i denne boken er det, slik jeg leser det, ingen av oppgavene som åpner for en videre refleksjon over virkemidlenes helhetlige effekter for diktene.

En overvekt av oppgavene i begge bøkene fører elevene *vekk fra* eller *ut* av diktene som presenteres, enten ved at de skal bedrive en virkemiddel jakt som ikke fører til videre refleksjon eller tolkning, eller ved at elevene selv skal lage eksempler på virkemidler eller selv skrive dikt som inneholder slike virkemidler. Det ser med andre ord ut som at det viktigste med arbeidsoppgavene (for lærebokforfatterne) er at elevene lærer seg de ulike fagbegrepene for å eventuelt bruke dem i en senere analyse – av lyriske tekster så vel som annen skjønnlitteratur. Etter mitt syn kan en slik type nærlesing av lyrikk som lærebokoppgavene oppmuntrer til, kanskje føre til det Hellesnes (1992) omtalte som halvdanning(jf. kapittel 2.1). Elevene lærer hva de konkrete virkemidlene er og betyr, men oppmuntres ikke til å forstå betydningen av slike virkemidler for diktet som helhet eller hvordan de ulike virkemidlene virker sammen. Det kan derfor tenkes at elevene ikke utvikler tilstrekkelig litterær (lyrisk)lesekompetanse, og at de dermed ikke blir skikkelig dannet. En innvending mot en slik reduserende tilnærming til lyrikk, kan også, i forlengelsen av dette, være at den kan virke ødeleggende da elevene kanskje kan utvikle en vegring mot lyrikksjangeren.

Det hevdes altså at en slik faglig, rasjonell og analytisk tilnærming til teksten blant annet kan ødelegge for et ekte og naturlig møte mellom eleven og teksten (Time, 1989, s.178). Men analyse trenger ikke være drepende eller ødeleggende for elevenes leselyst og motivasjon. Tvert imot kan kanskje analyse være med på å gi både leseglede, økt forståelse og språklig bevissthet, som igjen kan være med på øke elevenes (selv)kritiske evner. Nærlesing og

fagliggjøring av lyrikken kan ikke bare dreie seg om å lære definisjonen av ulike fagbegreper som resulterer i en virkemiddeljakt. Poenget med analysen burde heller være å stoppe opp ved teksten, og reflektere rundt innholdet, språket og de ulike virkemidlene, og hvordan disse ulike elementene påvirker lesingen og forståelsen. Det dreier seg om å kommunisere med det lyriske diktet ved å sette noe mellom seg selv som leser og teksten som leses, og dermed gi rom for å distansere seg fra den. En slik distanse er, som vi skal se senere (jf. kapittel 7.4), nødvendig for å kunne reflektere rundt tekstens innhold og oppnå en eventuell erkjennelse. I beste fall kan nærlesningsmetoden virke dannende. Nærlesing kan være en slags strategi for elevenes saktelesing, og en øvelse i å utforme og reflektere over det man har lest. En kompetent leser vil også kunne redegjøre for hvilke effekter de ulike virkemidlene skaper, og hva det har å si for det enkelte diktet som meningsbærende helhet. Dette krever evne til å blant annet avdekke språklige uttrykk og innta kritiske perspektiver, som er en del av skolen og norskfagets dannelsingsoppdrag. I et slikt syn er nærlesningsmetoden godt egnet for blant annet litterære samtaler i klasserommet, fordi slike samtaler forutsetter at elevene har utviklet et litterært begrepsapparat og ulike strategier for tolkning av tekst. En del av danningen må også være å kunne snakke om lyrikk.

6.2 Rosenblatts transaksjonsteori og estetisk lesing

Jeg nå ta for meg en mer leserorientert tilnærming til lyrikken, som på mange måter kan synes å stå som en slags motsetning til nykritikkens tekstorienterte nærlesningsmetode.

Leserorienterte litteraturteorier legger vekt på leserens respons og leseprosessens betydning for forståelse av det litterære verkets mening. Disse teoriene vokste frem som en reaksjon på de kontekstorienterte og tekstorienterte teoriretningene som fantes, deriblant nykritikken. De leserorienterte teoriene bryter med forestillingen om at verket har én fastlagt, uforanderlig mening som leseren skal prøve å hente ut av teksten, slik det er nærliggende å tolke retninger som ser på teksten som en autonom helhet. For leserorienterte teorier, oppstår tekstens mening idet leseren møter teksten med sin egen erfarings- og forståelsesbakgrunn, og bryter altså med autonomitanken. Det vektlegges heller at tekstens mening finnes i selve lesningen, i møte mellom tekst og leserens egne erfaringer (Claudi, 2013). En sentral person innenfor leserorienterte tilnærminger er litteraturforskeren Louise Michelle Rosenblatt (1994). I sin transaksjonsteori tar hun for seg leseprosessen som en transaksjon mellom tekst og leser, og forsøker å forklare *hvorfor* og under *hvilke forutsetninger* lesing av litteratur har en estetisk egenverdi, som videre muliggjør innsikt i menneskelige forhold (Rosenblatt, 1994, s.179-180)

Hvordan skal man skille litterære kunstverk fra andre typer av verbale uttrykk? Hvor ligger for eksempel forskjellen mellom et dikt og en vitenskapelig artikkel? spør Rosenblatt (1994, s.22). Det har vært en tendens til å forklare forskjellen i selve teksten, i dens innhold, struktur, syntaks og virkemidler. Men ifølge Rosenblatt, er teksten bare et objekt bestående av papir og blekk. Det er først når teksten *leses* at den får mening, gjennom leserens respons på de verbale symbolene som teksten består av. Derfor må man heller stille spørsmål til hva leseren *gjør* i de forskjellige lesingene, før man kan spørre om hvilke tekster som egner seg for estetiske aktiviteter (Rosenblatt, 1994, s.23).

I den forbindelse skiller Rosenblatt mellom to type lesinger: *efferent* og *estetisk* lesing. Når man leser efferent, er man opptatt av informasjonen teksten gir, eller hvilken informasjon man kan hente ut a teksten. Selve begrepet efferent kommer av det latinske *efferre*, som betyr å ta med eller bære med seg (Rosenblatt, 1994, s.24). En slik lese måte fokuserer primært på å finne svarene eller det som skal læres i etterkant av lesingen, altså hvilken informasjon teksten gir (Rosenblatt, 1994, s.23). Oppmerksomheten er dermed vendt utover mot det som skal huskes, brukes eller testes – det vil si det leseren kan ta med seg fra lesingen. Den estetiske lese måten, derimot, dreier seg i større grad om selve lesingen og leserens reaksjoner på teksten. Når man leser estetisk, er man opptatt av det som skjer under selve lesingen og opplevelsen man som leser har under denne. «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s.24). Man retter oppmerksomheten innover, mot egen reaksjon og egne tanker, mot språket og ordene. Mens efferent lesing er noe som kan bli gjort *for* leseren, ved at noen f.eks. oppsummerer eller gir referat av teksten, må estetisk lesing *oppleves* av den enkelte leser - den aktiverer leserens fantasi og følelser, og kan gjøre han mer bevisst sine egne reaksjoner og ords forskjellige betydningsinnhold. Ingen kan overføre eller gjenfortelle den estetiske lesingen til noen andre, nettopp fordi det dreier seg om det enkelte individs subjektive opplevelse. Denne opplevelsen leser jeg som en estetisk opplevelse, som kan påvirke leserens følelser og verdensbilde, og som kan bidra i å utvikle elevens refleksjonsevne og evne til å innta kritiske posisjoner (jf. kapittel 4.2).

Rosenblatt mener (1986, s.126) at en estetisk transaksjon mellom tekst og leser kan føre til blant annet kritisk tenkning, siden den øver opp leseren i å stoppe opp ved og reflektere rundt teksten. «In the light of such awareness, students can discover how the new experience, the evoked literary work, relates both to the text and to their earlier experience and assumptions;

they can become self-critical and hence grow in capacity to evoke and to criticize»

(Rosenblatt, 1986, s.126). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.

Det må nevnes at Rosenblatt ikke mener at det eksisterer en ren efferent eller estetisk lesning. Lesemåtene hun beskriver glir gjerne over i hverandre, og burde slik heller oppfattes som en del av den enkelte leserens helhetlige lesekompetanse. Den kompetente leseren klarer selv å velge mellom en mer eller mindre efferent eller estetisk tilnærming basert på hvilken tekst som leses (Rosenblatt, 1994, s.37). Den som har utviklet god litterær kompetanse, og er kjent med kulturelle tektkonvensjoner, vil kunne regulere og veksle mellom en mer efferent eller mer estetisk lesning. Problemet oppstår når Rosenblatt påpeker at mange elever aldri lærer å lese på en estetisk måte. I artikkelen «The aesthetic transaction» skriver hun at litteraturundervisningen i for liten grad legger opp til en estetisk lesing av tekstene, og at elevene, gjennom oppgaver, blir oppmuntret til å lese skjønnlitteratur på en efferent måte. «Children are given “stories” but are asked questions that reward an efferent reading» (Rosenblatt, 1986, s.126). Dette stemmer altså godt overens med det jeg belyste over i forbindelse med de norskfaglige lærebøkens oppgaveformuleringer (jf. kapittel 6.1). Flere av diktene som blir presentert i lærebøkens lyrikkapitler åpner for rikere, mer estetiske lesninger enn det oppgavene legger opp til, men det kan se ut som informasjonsuthenting og elevenes egen produksjon blir tillagt større verdi enn de mer reseptive sidene ved lyrikklesing. Også Åsmund Hennig og Marianne Røskeland hevder at den efferente lesingen dominerer innenfor norskfagets litteraturundervisning, og at tekstene man leser gjerne blir brukt for å lære nye ord og fagbegreper, og for å illustrere et emne eller ulike virkemidler (Hennig, 2010, s.123; Røskeland, 2014, s.204). Det er selvfølgelig vanskelig å fastslå hvilke lesinger det legges opp til i norskfagets lyrikkundervisning uten å gjøre empiriske undersøkelser, men dersom Rosenblatt, Hennig og Røskeland har rett, er det altså en tendens til at det foregår en målrettet informasjonsuthenting i arbeid med skjønnlitterære tekster – også lyrikk. Dette er problematisk, fordi lyrikklesingen da står i fare for å reduseres til å dreie seg om å hente ut ulike virkemidler og beskrive formelle kjennetegn ved teksten (jf. 6.1). En slik tilnærming kan virke ødeleggende for de elevene som ikke har tilstrekkelig med skjønnlitterær leseerfaring. Den som leser efferent vil kanskje heller ikke klare å oppfatte lyrikk som en estetisk uttrykksform. Det kan tenkes at oppgaveformuleringer som oppmuntrer til efferent fakta- og informasjonsinnhenting (eller virkemiddel jakt), nærmest vil garantere at elevene ikke vil lese lyriske dikt estetisk. I lesing og arbeid med lyrikk, burde elever kanskje heller bli oppmuntret til å være oppmerksomme de ulike vesenskjenetegnene, slik at de kan møte teksten med en

mer estetisk holdning. Det kan tenkes at det lettere vil åpne for en estetisk tilnærming til lyrikk om elevene blir stimulert til å dvele ved diktenes innhold, språk og struktur. «Their attention should have been focused on what the words could make them see and hear and feel and think» (Rosenblatt, 1994, s.40). Lyrikk er kunst og må formidles som fiksjon. I en litteraturdidaktikk hvor de estetiske sidene ved teksten underkommuniseres, tilsløres det faktum at den litterære verdenen er fiktiv. Elever som aldri lærer å lese estetisk, vil sannsynligvis heller ikke utvikle forståelse for hvordan poesi og skjønnlitteratur kan være kilde til en spesiell type erfaring. Kanskje de også vil komme til å anse blant annet lyrikk som en meningsløs og unødvendig – eller kjedelig. Å lese lyrikk estetisk, innebærer at leseren retter sin oppmerksomhet mot det poetiske språket, mot de bestemte ordene i den bestemte rekkefølgen og hva de betyr utover sin leksikalske betydning, mot strukturen, det lydelige i teksten, mot rytmen, og mot hvilke følelser og assosiasjoner alt dette fremkaller hos han (Rosenblatt, 1994, s.26).

6.3 Analytisk og faglig eller opplevelsesbasert og estetisk tilnærming til lyrikk?

Dette kapitlet har tatt for seg to vanlige tilnæringsmåter til lesing av skjønnlitteratur i skolen, en tekstorientert og en leserorientert. Når man snakker om ulike måter å lese og arbeide med skjønnlitteraturen i norskfaget, kan det altså se ut til at det har vært en tendens til å skille mellom det å analysere og det å lese (som å oppleve) skjønnlitteraturen. Formålet med litteraturlesing kan virke noe motsettende, da leseren på den ene siden skal kunne leve seg inn i den litterære teksten, og på andre siden være i stand til å analysere ved å plukke teksten fra hverandre og finne ut hvordan den virker slik den gjør (Kjelen, 2015, s.3). I kapittel 6.1 hevdet jeg at en analytisk tilnærming gjennom nærlesing kan stå i fare for å redusere lyrikklesingen til å bli en instrumentell virkemiddel jakt for å lære ulike fagbegrep. Gjennom videre argumentasjon for estetisk lesning fremfor en efferent i 6.2, kan det virke som jeg mener det er en opplevelsesbasert leserorientert tilnærming til lyrikk man må praktisere i skolen. En slik tilnærming er det derimot flere litteraturdidaktikere som har pekt på faren ved: Både Hallvard Kjelen (2015) og Anne Kari Rødnes (2014) drøfter forholdet mellom opplevelses- eller erfaringsbaserte (leserorienterte) og mer analytiske, tekstorienterte tilnærminger til skjønnlitteraturen. Ifølge Kjelen kan litteraturundervisningen i Norge (og resten av Norden) kritiseres for å legge for stor vekt på elevenes erfaringer og subjektive opplevelser i møtet med skjønnlitteratur:

Det kan sjå ut som at litteraturundervisninga og dei litterære samtalanane i nordiske klasserom ikkje er litterære eller tekstbaserte, dei blir i beste fall samtalar om problemstillingar som tekstane tek opp, i nokre tilfelle blir det ein samtale om kva ord betyr, og om elevane sine private assosiasjonar (Kjelen, 2015, s.15).

Kjelen viser til flere studier og undersøkelser som viser at norske elever i for liten grad har en faglig forankret forståelse for litterære konvensjoner og lesing (Kjelen, 2015, s.15). Rødnes (2014) skriver at selv om erfaringsbaserte innganger kanskje skaper mer engasjement og leselyst, er det også behov for analytiske innganger til litteraturen for å skape en faglig forståelse og utvikle elevenes litterære kompetanse.

På den ene siden framkommer det at vektlegging av kunnskap om teksten ser ut til å gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever. På den andre siden, viser forskningen at selv om erfaringsnære lesinger gjør tekstene tilgjengelige for mange elever, er det også behov for språklig bevisstgjøring og redskaper til å snakke om teksten med (Rødnes, 2014, s.11).

Hvilken tilnærming skal en da ha til lyrikk for at lesingen skal virke dannende? En analytisk og faglig, eller en opplevelsesbasert og estetisk? Går det i det i det hele tatt an å lese (forstått som å oppleve estetisk) uten å analysere? Nei, vil de fleste fagkyndige sannsynligvis svare. Eirik Vassenden (1998b) skriver i artikkelen «Eksempler til belysning av diktlesningens praksis» at det nærmeste man har kommet begrepet 'lese' i litteraturvitenskapen, er termen 'analyse'. «Benevnelsen for den vitenskapelige diktlesningen er 'diktanalyse', og ofte tenkes diktanalysen som et redskap, et instrument, for studenten eller forskeren» (Vassenden, 1998b, s.130). Analysebegrepet viser til en saklig form for lesing fremfor subjektiv spekulasjon. Å gjøre seg en mening om tekst eller et dikt, trenger ikke være basert på noe annet enn personlig smak. Men i faglige lesinger, som i norskfagets litteraturundervisning, forutsettes det *mer* - det forutsettes litterær kompetanse gjennom analyse. Analyse er kort sagt en begrunnet teksttolkning. Sveinung Time (1989) skriver at det ikke finnes noe slikt som en 'spontan' eller 'naturlig' lesing. Lesingen er alltid påvirket av noe, av språket, kulturen og leserens erfaring, både i livet og med tekst, og vil derfor alltid være mer eller mindre analytisk (Time, 1989, s.179). «All lesing er mer eller mindre analyse fordi all lesing bygger på påverknad, på språkrøynsle og kulturelt betingta opplæring i teikntyding. Det eksisterer berre ulike typar og grader av leseerfaringar» (Time, s.a., s.4). Det går ikke an å ha en ren, naturlig (ikke-analytisk) lesing, fordi leseren alltid i mer eller mindre grad vil analysere teksten (Aksnes & Time, 1993, s.261). Lesing *er* altså med andre ord analyse, og det å oppleve en tekst dreier seg jo kanskje nettopp om å «avlese» og tolke den.

Lars August Fodstad (2013) bruker begrepene utførings- og overføringskompetanse om henholdsvis evnen til å analysere og formulere seg om litterære tekster ut formmessige sider, og evnen til å koble tekstens innhold til eget liv og egne opplevelser og erfaringer (Fodstad, 2013, s.57). Litteraturlesing er en estetisk handling, og kan derfor ikke være en rent teknisk og analytisk øvelse, men heller ikke en egosentrisk projisering av egne erfaringer og inntrykk. Den kompetente litteraturlerer klarer å opprettholde en spenning mellom utførings- og overføringskompetansen, slik at en av dem ikke blir for dominerende (Fodstad, 2013, s.61). Om en av dem blir for dominerende, kan det oppstå en blokkering. Om utføringskompetansen blir for dominerende, skjer det en utføringsblokkering, hvor lesingen blir uselvstendig fordi elevene ikke klarer å relatere teksten til sitt eget liv. I motsatt tilfelle kan overføringsblokkering resultere i at elevenes egne erfaringer kommer i veien for tekstens form og struktur og elevenes fiksjonskompetanse. «[...] i ytterste konsekvens fører en slik overføringsblokkering til at distansen mellom litterær tekst og virkelighet elimineres» (Fodstad, 2013, s.62).

Det kan med andre ord tenkes at en for ensidig fokus på én av tilnærmingene vil blokkere leserens helhetlige forståelse og meningsskaping. Om lesingen og arbeidet med lyrikk blir for tekstorientert og analytisk, er faren at leseprosessen fort kan bli instrumentell, mekanisk og regelstyrt. Lyrikk kan oppleves som vanskelig og utilgjengelig, og om det i tillegg praktiseres en lyrikkundervisning som bygger opp under slike forestillinger, gjennom analysearbeid som virkemiddeljakt, kan det tenkes at dette påvirker og styrker elevenes holdninger til lyrikk som en upopulær sjanger i skolen. Om det derimot legges for ensidig vekt på en opplevelses- eller leserorientert tilnærming, er faren at det legges et så stort fokus på elevenes egne erfaringer og assosiasjoner at selve teksten står i fare for å miste betydning og drukne i all subjektiviteten og personlige assosiasjoner. Om man skal lese lyrikk i skolen først og fremst for den estetiske opplevelsens skyld, står man i fare for å praktisere det Inge Moslet kaller «en amputert litteraturpedagogikk» (referert i Moen, 1993, s.39), hvor lesingen kan bli oppfattet som ren underholdning eller en del av fritidslesingen. Ensidig fokus på opplevelse i lesingen av lyrikk kan gjøre at lyrikkundervisningen blir oppfattet om mindre viktig, mindre faglig, og dermed mindre nyttig enn andre norskfaglige emner. Både en for faglig tilnærming og en ren opplevelsesbasert lesing er derfor to ytterpunkter som helst bør unngås. Kanskje kan det tenkes at det går an å kombinere tilnærmingene? Det å nærlese teksten, for eksempel, og finne dens enkeltdeler, betydninger og meninger kan vel være en form for estetisk opplevelse? Sannsynligvis vil det være mange elever i skolen som liker en analytisk tilnærming til lyrikk,

da en slik tilnærming kan oppleves som å «løse en gåte», og at disse elevene også finner en estetisk glede i et slikt detektivarbeid. Nærlesingen av dikt kan også være en god øvelse i å begrunne ytringer om subjektive erfaringer og estetiske opplevelser i samtale med andre.

Litteraturundervisningen og -lesingen i skolens norskfag er en viktig arena for (og må derfor bidra til) styrking av elevenes tolknings- og forståelseskompetanse (Time, s.a., s.4). Dette er en del av danningen. Men for å gjøre dette, trengs både en analytisk og en estetisk tilnærming til tekstene, da det å være en kvalifisert litteraturlerer innebærer at man er i stand til å anvende og veksle mellom de ulike lesemåtene. For at lyrikken skal fungere som et dannelsesmedium, er det derfor nødvendig med både en faglig forankret og analytisk tilnærming og en opplevelsesbasert, estetisk tilnærming. Begge disse tilnærmingene åpner for en undrende holdning, og refleksjon over hva som skjer når man leser lyrikk, både hvordan de lyriske kjennetegnene/strukturene virker sammen, men også hvilken virkning diktet har «inne» i leseren. Både bevissthet rundt den subjektive, litterære opplevelsen, og forståelse for teksten på tekstens egne premisser. Lesing av lyrikk i et dannelsesperspektiv dreier seg både om å kunne analysere det enkelte diktet og forstå det ut fra analysen, men også om å kunne forholde seg drøftende og reflekterende til de livs- og verdenssyn lyrikken presenterer ved å ta i bruk egen livserfaring og verdensbilde. Elevene må få mulighet til å ta et steg tilbake og reflektere over hva lyrikk er, hvilke særegenheter den har, hvordan de ulike aspektene ved diktet virker på dem, og hva de tenker og føler i møte med de enkelte diktene.

6.4 Ungdom og lyrikklesing

Avhandlingen har tatt for seg to vanlige tilnærminger til lesing av lyrikk og annen litteratur i norskfaget, og konkludert med at både en analytisk og en estetisk tilnærming er nødvendig for at lyrikklesingen skal kunne virke dannende. Den kompetente leseren finner en mellomting mellom analyse og opplevelse. Å ha god litterær kompetanse dreier seg om både en analytisk nærlesing og en opplevelsesbasert estetisk lesing. Men selv om avhandlingen nå har avdekket tilnærminger til lyrikk, har den ikke drøftet hvorvidt elever på ungdomstrinnet vil eller kan lese lyriske tekster, eller om lyrikklesing kan bety noe for dem. For at lyrikklesingen på en eller annen måte skal virke dannende, er det en forutsetning at elevene lar seg engasjere og oppleve tekstene. Lesing virker bare dannende om den enkelte tekst har betydning for den enkelte leser. Går det an at elever i ungdomstrinnet lar seg røre av lyrikk? Hva leser elever i ungdomstrinnet, og hva er de ute etter i lesingen?

Joseph A. Appleyard (1991) har utformet en modell av hvordan man utvikler seg som leser fra barndom til voksenliv. I sin utviklingsmodell identifiserer Appleyard fem ulike stadier i leseutviklingen, basert på normal følelsesmessig og kognitiv utvikling. Disse beskriver hvilke holdninger og intensjoner leseren på det enkelte stadiet møter teksten med (Appleyard, 1991, s.14). Han presiserer imidlertid at modellen kun fremstiller generelle fellestrekk, og at den derfor ikke er statisk. Overgangene mellom stadiene er flytende, og avhenger av både individuelle og kulturelle faktorer. Likevel går det an å betrakte denne modellen som et generelt utviklingsmønster som er mer eller mindre felles for lesere i det vestlige, moderne samfunnet (Hennig, 2010, s.51). Stadiet i leseutviklingen jeg vil ta for meg i denne avhandlingen er Appleyards tredje lesestadie, som man vanligvis befinner seg på i alderen 13-17 år - altså i ungdomsalderen. Dette stadiet kaller han *The Reader as Thinker*, som kan oversettes med den tenkende leseren. Lesere i dette stadiet, leser for å få innsikt i verden og mennesker, for å reflektere og for å finne «meningen med livet».

Ungdom er i en periode av livet hvor nye, intense og ofte ambivalente følelser blir oppdaget, utforsket og utviklet. I denne perioden av livet har de metakognitive evnene utviklet seg slik at man oppdager seg selv som et subjektivt selv, og man forsøker å nærme seg filosofiske spørsmål rundt liv og eksistens (Appleyard, 1991, s.97). I stadiet før *The Reader as Thinker*, som Appleyard kaller *The Reader as Hero and Heroine*, søker leseren mot fantasi og spenning, og mot å lese for underholdning. Lesere på dette stadiet leser helst tekster med en mer eller mindre uskyldig og ukomplisert verden, hvor det gode vinner over det onde. Den tenkende leseren, derimot, søker mot tekster som belyser mer mørke og dystre sider ved tilværelsen, hvor det gode og onde ikke er tydelig separert, og hvor turbulente og tvetydige følelser kommer til syne (Appleyard, 1991, s.100). Dette behovet kommer blant annet av ungdommenes oppdagelse av verden som et komplekst og ikke fullt så uskyldig sted, og de vil lese realistiske fremstillinger av livets tragedier som kan samsvare med de nye oppdagelsene (Appleyard, 1991, s.110).

Ungdomsleseren søker etter ting i teksten som er mer eller mindre like de følelsene og stemningene de selv har (oppdaget), og foretrekker derfor tekster som på en eller annen måte kan speile disse komplekse følelsene. Den tenkende leseren foretrekker realistiske skildringer av verden og virkeligheten (forstått som at leseren kan forestille seg lignende situasjoner), som de kan vurdere og sammenligne med eget liv og egne erfaringer, og dermed reflektere. Dette forutsetter en involvering, som gjerne skjer gjennom identifikasjon. Ungdom vil lese tekster som belyser det indre livet til karakterer og personer de kan identifisere seg med, som

går gjennom det samme som dem selv (Appleyard, 1991, s.106). Det er derimot ikke snakk om en sammensmeltning mellom leseren og det de leser om – den tenkende leser har utviklet evne til å innta en tilskuerrolle. Ungdomsleseren har et høyere abstraksjonsnivå og bedre tekstkompetanse enn tidligere, og søker dermed i flere nivåer i teksten for å finne dens «mening» (Appleyard, 1991, s.111-112). Selv om tekstens mening gjerne knyttes til forfatterintensjonen, tyder en slik meningssøkende holdningen på en forståelse av at tekster har flere dimensjoner, og at de kan bety mer enn det som eksplisitt kommer til uttrykk. Dette er et fundamentalt aspekt ved litterær lesekompetanse. «... as adolescents we discover that meaning is an issue, that the things we read cannot simply be taken for granted as pictures of the world, that they offer us point of view and ways of feeling that ultimately have to be evaluated» (Appleyard, 1991, s.119).

I ungdomsalderen er det et fåtall av ungdommene om leser frivillig, og når de først gjør det, er det hovedsakelig skjønnlitterære romaner og noveller. Dette er vanlig, da det gjerne er den videreføring av lesevaner fra tidligere stadier (Appleyard, 1991, s.99). PISA-tester viser som nevnt at ungdom sliter med analytiske evner og til å tolke tekst. Dette stemmer overens med forskning Appleyard viser til når han forklarer at den tenkende leseren ennå ikke har nådd et stadium av lesingen hvor han er i stand til å bedrive teksttolkning ut fra analytiske kriterier. Mangelen på slike evner kobles imidlertid til det jeg allerede har vært inne på, altså klasseromsamtaler og lærebokoppgaver som søker «quick easy answers» (Appleyard, 1991, s.115). For at ungdom skal kunne utvikle analytiske evner til å lese og tolke tekst på en kyndig måte, må altså elevene bli oppmuntret og utfordret til å formulere seg og skrive om litteraturen de leser på en analytisk og faglig måte. Det understrekes at slik oppøving samtidig må ta utgangspunkt i og kobles opp mot deres egen erfaring og opplevelse av teksten, slik at ikke tekstene blir for utilgjengelige (Appleyard, 1991, s.117-118).

Selv om Appleyards forskning tyder på at ungdom i hovedsak liker å lese romaner med karakterer de kan identifisere seg med, mener jeg at også lyrikksjangeren kan virke særlig appellerende til ungdom. Lyrikk presenterer kanskje ikke lett identifiserbare personer, men 'det lyriske jeg' kan likevel åpne for en identifikasjon. Stemninger og følelser diktene presenterer, kan samsvare med mange av de nye og uvante følelsene ungdommene selv har oppdaget. Dikt som beskriver eller skildrer slike følelser, stemninger eller opplevelser kan altså oppfylle ungdommenes krav om fremstillinger de kan kjenne seg igjen i og reflektere rundt. Mange ungdommer søker etter en orden i tekstene de leser, og vil reflektere over det som blir fremstilt, over tekstens virkemidler og deres egen respons. Den tenkende leseren

foretrekker tekster de kan reagere følelsesmessig på og som kan få dem til å tenke (Appleyard, 1991, s.101). Den lyriske strukturen og det poetiske språket kan åpne muligheter for de reaksjonene og refleksjonene elevene er ute etter. Alle disse momentene vil jeg belyse nærmere i neste kapittel, som skal dreie seg nettopp om lyrikklesings dannelsingspotensial.

7 Lyrikklesings dannelsingspotensial

I dette kapitlet vil jeg nærme meg ulike måter å legitimere lyrikklesing i norskfaget på og argumentere for lyrikkens dannelsingspotensial. I et dannelsingsperspektiv er det ikke nok å spørre hva lyrikk *er* - man må også spørre hva lyrikk *gjør*.

Det ville gått an å argumentere for lyrikkens dannelsingspotensial ved å vise til noen vanlige legitimeringsargumenter for skjønnlitteraturen generelt i norskfaget. Den vanligste legitimeringen, eller i det minste den som har holdt seg sterkest gjennom historien, er det tradisjonsformidlende argumentet, som jeg var inne på i kapittel 2.2. Denne legitimeringen har vært basert på tanken om at litteraturen skal gi innsikt i og videreføre den nasjonale kulturarven, og gi elevene kulturell forståelse og nasjonal identitet. Det tradisjonsformidlende argumentet kan imidlertid synes noe problematisk i en skole preget av mangfold og flerkulturalitet, i et land som ikke nødvendigvis har en enhetlig nasjonal identitetsfølelse. En annen vanlig legitimering av skjønnlitteraturen har dreid seg om leselyst og –motivasjon, og at elevene skal ha gode opplevelser i møte med litteraturen. Dette er på mange måter et godt og holdbart argument. Den estetiske opplevelsen man kan ha i møte med f.eks. lyrikk kan gi en slik glede at man får lyst til å lese og oppleve mer. Men som belyst i tidligere kan en slik forståelse av skjønnlitteraturen også virke reduserende, og opprettholder kanskje et skille mellom lesing av sakprosa som nyttig og lesing av skjønnlitteratur som underholdning eller pauseaktivitet. Et tredje argument for skjønnlitteraturens dannelsingspotensial, eller kanskje helst «nytteverdi», vil være å fremheve skjønnlitteraturen som et middel for å utvikle elevenes leseferdigheter og leseforståelse. Dagens rådende diskusjon om norskfaget, og for så vidt også de andre fagene, har dreid seg om de grunnleggende ferdighetene, og da særlig lese- og skriveferdigheter. Skjønnlitteraturen, deriblant lyrikken, har blitt betraktet som en støtte i det å utvikle slike ferdigheter. Men å begrunne lesing av lyrikk og annen skjønnlitteratur som

språkferdighetsutviklende, kan oppfattes som instrumentelle legitimeringer, og litteraturen blir et middel for å nå andre mål.

Det kan altså virke som vurderingsgrunnlaget for å fremholde skjønnlitteraturens pedagogiske og didaktiske *nytteverdi* har hatt en tendens til å dreie seg om eksterne målfaktorer heller enn sjangerspesifikke eller estetiske verdier. Men lyrikksjangerens «nytte» må vel stikke dypere enn kulturarv, lese lyst eller leseferdighet? Det kan være like viktig, eller kanskje til og med viktigere, med andre legitimeringsgrunnlag som ikke nødvendigvis er like målbare. Språklige ferdigheter, for eksempel, er en del av danningen, men danning innebærer ikke bare språkbeherskelse – det innebærer noe *mer*. Er det noe ved lyrikkens vesen, og lyrikk som estetisk uttrykksform, som kan bidra til elevenes vekst og danning? I det følgende vil jeg belyse ulike sider ved lyrikklesing som kan brukes som legitimeringsargumenter for lyrikkens dannelsingspotensial i norskfaget, men jeg vil utelate de «vanlige» begrunnelsene; ikke nødvendigvis fordi jeg mener at slike begrunnelser ikke er holdbare, men fordi jeg mener at lyrikkundervisningen, så vel som undervisning i annen skjønnlitteratur, ikke kun kan begrunnes eller legitimeres i mer eller mindre vage formuleringer om måloppnåelse, ferdighetsutvikling eller felles allmenndannelse gjennom innføring i kulturarven. Lyrikken må også kunne begrunnes gjennom dens betydning for det enkelte individ og for dets personlige og individuelle utvikling og målsettinger. Underholdningsverdi, leseglede og økte leseferdigheter vil heller være å betrakte som en bonus. Med utgangspunkt i lyrikkens særtrekk og litteraturteori, vil jeg belyse hvordan lesing av lyrikk kan være en del av norskfagets dannelsingsoppdrag, men med forbehold om at det jeg vil presentere kan virke noe svevende og utydelig. Dannelsingsperspektivene jeg vil presentere er ikke enkle å verken forklare eller vise til, kanskje nettopp fordi de er en del av de mindre håndfaste eller målbare sidene ved lesing av lyrikk. Først vil jeg se nærmere på det poetiske språkets funksjon og dets underliggjørende effekt som en del av elevenes språklige bevissthet og danning. Deretter vil jeg forsøke å argumentere for at lyrikklesing kan bidra til elevenes forståelse av seg selv og verden. Etter dette vil jeg gå nærmere inn på lyrikklesing som grunnlag for refleksjon og kritisk tenkning, før jeg ser nærmere på lyrikkens form og rytme som en del av den estetiske opplevelsen og danningen. Til slutt vil jeg gi en oppsummering av lyrikkens dannelsingspotensial.

7.1 Underliggjøringen og det poetiske språket

Tidligere redegjorde jeg for det poetiske språket som en særegen språklig kvalitet som gjerne gir det enkelte diktet en form for meningsoverskudd – eller betydningstetthet (jf. kapittel 3.2). Lyrikken har en tendens til å først og fremst peke mot sitt språklige grunnlag som kan presentere en virkelighet som virker ny, fremmed og underliggjort (Andersen m.fl., 2012, s.62). Men hva er det det poetiske språket kan gjøre med leseren? Har det poetiske språket et dannelsespotensial?

Spørsmål om hva som er spesielt med det poetiske språket, og hvordan det virker på leseren var sentrale spørsmål innenfor den litteraturteoretiske retningen formalismen. Denne retningen dannet starten på den moderne refleksjonen over diktekunsten og dens «verknad på sinnet», som ressurs til både refleksjon og selvrefleksjon (Kittang, 2001, s.127). For å kunne skille skjønnlitteraturen fra andre tekstformer, ble det viktig å finne frem til litteraturens *litteraritet* – altså det som gjør skjønnlitteraturen til nettopp skjønnlitteratur. Formalistene mente, slik navnet på bevegelsen tilsier, at litteraturens litteraritet finnes i dens formmessige sider (Claudi, 2013). Derfor vendte formalistene seg mot selve materialet i den litterære kunsten, det vil si språket, eller mer spesifikt *det poetiske språket*.

Viktor Sjklovskij (2003) presenterer i essayet «Kunsten som grep» sin teori om det litterære språkets *underliggjørende effekt*, og hvordan litteraturen som kunst kan rokke ved den måten leseren oppfatter verden på. Sjklovskij skiller mellom det prosaiske språket på den ene siden, og det poetiske språket på den andre. Mens det prosaiske språket er det praktiske hverdagsspråket, med en kommunikasjonsfunksjon preget av effektivitet, er det dikteriske eller poetiske språket kunst, og har som funksjon å forsterke inntrykk (Sjklovskij, 2003, 15). Sjklovskij mente at menneskets sansing og persepsjon er preget av en effektivisering, hvor man ikke lenger ser og opplever ting slik de egentlig er, men bare gjenkjenner dem. Persepsjonsevnen er med andre ord blitt automatisert, og gjennom vaner og gjenkjennelse oppfatter man bare skygger av virkeligheten. For å gi mennesker følelser for tingene tilbake, og for at man skal *se* og ikke bare gjenkjenne, eksisterer kunsten. Kunstens fremste virkemiddel er det Sjklovskij kaller *underliggjørelsen* (Sjklovskij, 2003, s.18).

Underliggjørelsen er kunstens viktigste funksjon fordi den virker avautomatiserende ved at den vekker en bestemt følelse hos leseren; en følelse av å oppleve noe for første gang. Det poetiske språket gjør det vanskelig å automatisere sansingen og persepsjonen, fordi det viser noe på en ny og underlig måte som strider med hverdagsspråkets effektivitetskrav. Poesien, som kunst, «øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen, for i kunsten er

persepsjonsprosessen et mål i seg selv og må derfor forlenges» (Sjklovskij, 2003, s.18). Gjennom sedvanens sløvende kraft har ordene mennesker bruker og kommuniserer med i hverdagsspråket mistet sin billedlige mening, og fremstår heller som automatiserte begreper som man gjenkjenner mer enn man opplever. Gjennom underliggjøringen det poetiske språket vekker, kan den billedlige kraften gjenopplives og avautomatisere sansingen. Lyrikken, med sitt poetiske språk, skal altså ikke være nyttig, men ha en sansemessig og psykologisk effekt på mottakeren som tvinger ham til å se, tenke og oppleve verden på en ny eller annen måte enn han er vant med. Fordi kunsten får mennesket til å se det kjente og vanlige som noe ukjent og merkelig, befri den mottakeren fra persepsjonens automatisme, og gir han dermed livsfølelsen tilbake (Sjklovskij, 2003, s.18).

Sjklovskijs tanker om det poetiske språkets underliggjørende og avautomatiserende effekt på leseren, peker frem mot det Roman Jakobson (1978) senere ville omtale som *språkets poetiske funksjon*. For Jakobson kan språket som sosialt forståelsessystem deles inn i seks grunnleggende funksjoner: referensiell, ekspressiv, konativ, fatisk, metaspråklig og poetisk funksjon. Den referensielle og den ekspressive funksjonen er de dominerende språkformene, og brukes henholdsvis til å formidle informasjon eller et budskap, eller uttrykke hvilke holdninger, tanker og følelser avsenderen har til sin egen ytring. Videre retter den konative funksjonen seg mot mottakeren, f.eks. i form av spørsmål eller imperativer, den fatiske funksjonen mot å holde kontakten og kommunikasjonen i gang, mens den metaspråklige funksjonen viser til selve språket som kode (Jakobson, 1978; Nergård, 1999). Med unntak av den metaspråklige, peker alle disse funksjonene utover – ut fra språket. Men den siste språkfunksjonen, den poetiske, peker innover mot selve språket og den språklige ytringen. Den poetiske funksjonen kommer til uttrykk når ordene oppfattes som ord, og ikke bare som begreper, referanser eller henvisninger til noe annet, og når språket i seg selv får egenverdi gjennom bevissthet rundt dets strukturelle relasjoner (Jakobson, 2003, s.117; Andersen m.fl., 2012, s.69). Den poetiske funksjonen er et aspekt ved all kommunikasjon, og er ikke å finne bare i den verbale kunsten eller diktekunsten. Det er heller ikke den eneste funksjonen som er å finne i diktekunst, men det er den dominerende og bestemmende funksjonen (Jakobson, 1978, s.126).

Jakobson mente at alle aspekt ved det poetiske språket er med på å underbygge den poetiske funksjonen, altså elementer som ordenes rytme, lyd, bilde og betydningstetthet. Skillet mellom normalspråklig funksjon og poetisk språkfunksjon kan altså forklares ved at det er ulikt forhold mellom innholds- og formsiden ved språket. Mens man i normalspråket er mest

opptatt av innholdssiden, altså *hva* som sies, har formsiden, det vil si *hvordan* det blir sagt, like mye å si i det poetiske språket. Poetisk kommunikasjon vil med andre ord fremheve språkets form og virkemidler (Aksnes & Time, 1993, s.205) Leseren tvinges, i møte med det poetiske, til å forholde seg til selve språket og dets kraft og uttrykk, fremfor dets referanser og saksinnhold. Dermed endrer den poetiske funksjonen kommunikasjonssituasjonen til noe annerledes og uvant, underlagt en annen type bevissthet enn det som kreves av hverdagspråket (Nergård, 1999, s.111). Det er likevel ikke lett å forklare akkurat hva som skjer i dette møtet:

Det poetiske språket aktiverer bevisstheten om og opplevelsen av språket som egen kraft. Hvordan dette skjer, finnes det ikke fyllestgjørende forklaringer på. Vi kan vise hva som er poetisk språk ved å trekke fram tekster som blir kalt poetiske etter allmenn kulturell oppfatning.... En oversikt over poetiske og retoriske grep vil likevel gi liten hjelp til innsikt i hva som egentlig skjer når språk skapes, brukes og oppfattes poetisk (Nergård, 1999, s.111-112).

I et danningperspektiv tar Aase (2005b, s.75-76) for seg det poetiske språket. Hun skriver at språkopplæringen i norskfaget skal hjelpe elevene med å blant annet tenke kritisk, logisk, saklig og fleksibelt gjennom arbeid med argumentasjon, drøfting, forklaring og vurdering. Men det er også viktig å arbeide med språk og språkbruk som sprenger slike grenser. «Det poetiske språket gir oss en mulighet til å forstå både språkets grenser og språkets muligheter til å utforske verden på stadig nye måter. Vi må undersøke hva som skjer når vi bruker språket på utradisjonelle måter, når vi skaper mening nettopp ved å bryte konvensjoner» (Aase, 2005a, s.45). Aase mener altså at språklig danning ikke skjer uten at man tar i bruk og utforsker det poetiske språket. Det betyr likevel ikke at det er nødvendig at elevene *forstår* det poetiske språket og hvordan det virker (i den grad det er mulig å forstå) for at en slik utforskning skal virke dannende. Elevene kan oppleve og erfare språket estetisk, og ha utbytte av det, selv om de ikke nødvendigvis klarer å forklare virkningen i for eksempel en analysesammenheng. Som svar på hvorfor man skal lese lyrikk i skolen, kan det tenkes at Sjklovskij ville vist til menneskets grunnleggende behov for økt livsfølelse, og sagt at lyrikken kan forsterke denne følelsen gjennom det poetiske språkets underliggjørende effekt (Andersen m.fl., 2012, s.56). Underliggjøringen som lyrikkens poetiske språk vekker, og bruddet med normalspråket og det automatiserte, er nettopp det som kan invitere til tolkninger og tanker som normalt ikke ville funnet sted i møte med mer faglige tekster eller «mindre poetisk» skjønnlitteratur. Janss og Refsum er inne på hvordan lyrikken kan gi en annen type erkjennelse enn de andre skjønnlitterære hovedsjangrene, nettopp fordi den, gjennom det poetiske språket, «har en tendens til å nærme seg det utsagte, det utsigelige og gåten»

(Janss & Refsum, 2010, s.83). Det er i fraværet av en eksplisitt og entydig uttalt mening at muligheter for avautomatisering og økt bevissthet oppstår, og gjennom sin symbolskapende og underliggjørende evne, kan lyrikken få leseren til å stoppe opp, se og reflektere. Dette vil jeg si er en del av danningen.

7.2 Lyrikk og elevenes selvinnsett og omverdensforståelse

En tradisjonell danningstanke i skolen, er at arbeid med skjønnlitteratur skal bidra med godt stoff til elevenes personlige identitetsutvikling, og fremme deres empatiutvikling. Gjennom en slik oppfatning skal altså lyrikklesingen kunne «gi» noe til den lesende, som kan forandre han eller strekke noe i han, og gi han bedre forståelse av både seg selv og eget liv, men også andre mennesker og deres liv. Kan lyrikklesing gi erkjennelse eller innsikt? Og fører denne innsikten i så fall til danning?

Ideen om skjønnlitteraturens påvirkningskraft på leseren og hans personlige utvikling, inngår i den litteraturteoretiske retningen resepsjonestetikken. Resepsjonestetikk inngår i de leserorienterte teoriene (jf. kapittel 6.2), og legger altså vekt på hvilke faktorer som styrer resepsjonen av litteraturen, og hva som skjer med leseren under leseprosessen. En av resepsjonestetikkens grunnleggere, Wolfgang Iser (1981), var opptatt av forholdet mellom tekst og leser, og redegjør i sin artikkel «Tekstens appellstruktur» for hvordan litteraturens estetiske effekt oppstår i møtet mellom det teksten presenterer og det leseren selv tilfører. Ifølge Iser lærer mennesket noe om seg selv når det leser skjønnlitteratur, fordi litteraturen gir leseren mulighet til å gå ut av sin egen verden, og inn i en annen. I denne sammenheng presenterer han begrepene *ubestemthet* og *tomme plasser*. Skjønnlitteraturen er en reaksjon på virkeligheten, men er ikke virkelig, og kan dermed ikke tolkes på én riktig måte. Dette skaper en ubestemthet, nettopp fordi litteraturen ikke lar seg føre tilbake til en reell situasjon som er identisk med den virkelige verden. Ubestemthetene er konkrete steder i teksten som kan ha flere betydninger og som dermed krever tolkning. Disse stedene skaper tomme plasser i teksten som leseren har et behov for å forstå, og som må fylles for å skape mening og sammenheng mellom tekstelementene. Siden leseren kun har sin egen livserfaring å forholde seg til, fylles de tomme plassene av leserens egen meningsskaping, og leseren blir dermed en aktiv medskaper av det litterære verket. (Iser, 1981, s.107-111). Den litterære teksten er likevel ikke et sted hvor leseren, gjennom sin egen meningsskaping, kun skal bekrefte seg selv ved å bare lese inn det som for han virker kjent og nært. Iser understreker at

skjønnlitteraturen må yte såpass motstand at det gis rom for utvikling. Leseren må under lesingen ta stilling til det teksten presenterer for å legge i sin egen tolkning. I denne prosessen skjer det en form for fordobling: Samtidig som leseren i møte med skjønnlitteraturen blir kjent med en verden utenfor sin egen, kan han og bli bevisst på seg selv og sitt følelsesliv på en ny måte, og åpne muligheten for et forhold til sin egen forestillingsverden.

Læseren kan træde ud af sin egen verden, falde ned under den, opleve katastrofale forandringer, uden at blive fanget i konsekvenserne. For de fiktive teksters mangel på konsekvenser muliggjør de former for private erfaringer, som ellers ustanselig bliver forvansket af de handlinger, dagligdagen påtvinger os [...] Samtidig stiller fiktive tekster os over for spørgsmål og problemstillinger, som på deres side udspinger af dagliglivets tvang. På denne måde erfarer vi ved hver tekst ikke blot noget om den, men også om os selv (Iser, 1981, s.128-129).

Sammenstøtet mellom tekstens tomme plasser og leserens egen erfaringsverden setter leseren i stand til å gjøre om tekstens fremmede og ubestemte aspekter til sine egne erfaringer, som igjen kan resultere i at leseren tilegner seg ny innsikt og erkjennelse (Iser, 1981, s.128).

Oppgaven med å fylle tomrommene i teksten, tvinger altså leseren til å involvere sin personlighet og sine erfaringer, slik at blikket peker både utover og innover på en og samme tid. Under lesingen kan leseren bli bevisst seg selv, sine holdninger, verdier og meningsskaping på en annen måte enn tidligere, og se ting fra nye, kanskje uventede perspektiver. Dette kan ha påvirkning på dannelsesprosessen.

I sin interaksjonsteori retter Iser seg i hovedsak mot romanen som litterært tekstgrunnlag. I en roman møter leseren gjerne en narrativ handlingstråd og karakterer man «blir kjent» med og kan erfare ting gjennom. Spørsmålet er da om det går an å overføre Isers teori til å gjelde også for lyrikk? Jeg mener absolutt at det er mulig. Lyrikksjangeren er kanskje mer krevende enn den mer narrative litteraturen, og det kan tenkes at det også oppstår flere tomme plasser som leseren må fylle i lyriske dikt. Men dess mer leseren må «arbeide» for å samordne tekstens virkelighet med sin egen, dess mer oppmerksom blir han kanskje på både seg selv og sin egen virkelighet.. Kanskje går det an å hevde at estetisk krevende tekster som lyrikk, gir leseren større mulighet for innsikt og refleksjon rundt både tolkningsprosessen, og rundt seg selv og egen identitet (Røskeland, 2014, s.202). Gjennom lesing av lyrikk kan elever bli kjent med blant annet identitetsproblematikk og eksistensielle spørsmål som kan ha relevant overføringsverdi for dem. Med utgangspunkt i Appleyards (1991) leseutviklingsteori (jf. kapittel 6.4), tenker jeg at lyrikk er særlig egnet for elever i ungdomstrinnet, da de søker etter tekster som kan få dem til å tenke, føle og reflektere

Mange vil mene at det kunst først og fremst formidler til oss av erkjennelse, er innsikt i allmenne, grunnleggende trekk ved tilværelsen (Kjørup, 2000, s.153). Gjennom lyrikk som kunstform kan man få en type kunnskap om verden og om en selv som er annerledes enn den man får fra andre kunnskapskilder. Lyrikk, som all annen litteratur, rommer en inngang til en forståelse av hva og på hvilken måte andre mennesker, i andre kulturer og fra andre tider, har tenkt om samfunnet, verden, livet og virkeligheten, og dermed kan lyrikken gi verdifull innsikt i andres perspektiv. Som kunstform kan også lyrikk uttrykke eller behandle vanskelige eller uhåndterlige følelser og temaer, som ikke så enkelt lar seg beskrive eller forklare med hverdagspråket. Lyrikkens tekster kan gi form til følelser, stemninger, erfaringer og hendelser mange har opplevd, men ikke har (hatt) ord for, som for eksempel sorg, sjalusi og angst, men også kjærlighet, forventning og glede. Gjennom det poetiske språket og dets virkemidler, dets rytme og stemning, kan kompliserte tanker og følelser komme til uttrykk på en måte, som kan vekke noe i leseren, og åpne for følelser, nye tanker eller nye perspektiv. Den enkelte leseren kan dermed møte lyrikk som noe individuelt og gjenkjennbart, samtidig som han blir oppmerksom på at lyrikken kan representere noe allment og universelt. Lyrikk kan gi uttrykk for fundamentale menneskelige erfaringer som kan være gyldige på tvers av århundrer (Janns & Refsum, 2010).

At lyrikken gjerne setter ord på følelser og tanker det ikke er lett å uttrykke, kan være grunnen til at mennesker for eksempel har en tendens til å ta i bruk lyrikk i spesielle anledninger. Lyrikken dekker menneskers rituelle behov (Andersen m.fl., 2012, s.57+88), og man tyr gjerne til dikt for å sette ord på følelser, både i festlige begivenheter som bryllup og andre feiringer, men også i forbindelse med tragedier og katastrofer. Lyrikk kan være med på å stilisere aspekter ved livet, og bidra til å gjøre kompliserte forhold mer forståelige eller mer håndterbare. I lyrikken og poesien kan universelle erfaringer ved den menneskelige tilværelsen formidles gjennom en kombinasjon av konkrete og abstrakte former, på en annen måte enn det hverdagspråket klarer. Dette kan gi en forståelse av universelle, menneskelige tanke- og følelsesregister, og kan dermed bidra til en dypere forståelse av en selv som menneske.

I et dannelsesperspektiv kan kanskje lyrikklesing bidra til elevenes utvikling som mennesker ved å for eksempel åpne for et kritisk blikk på hvem man er, eller hvordan man oppfatter verden. Dette kan styrke elevenes evne til kritisk tenkning og refleksjon. Gjennom slike refleksjoner kan elever også tilegne seg en type selvinnsikt og omverdensforståelse, som igjen kan være en viktig del av deres videre utvikling og dannelse. Jeg mener at lyrikk kan styrke

noen grunnleggende ferdigheter læreplanen ikke tar for seg, men som kanskje er viktigere enn alle fem som der nevnes, nemlig *emosjonelle* eller *empatiske ferdigheter*. Lyrikk kan skildre og intensivere stemninger og følelser, og gi et innblikk i menneskelig bevissthet. Lyriske dikt kan sette ord på vanskelig formulerbare erfaringer, følelser og tanker elevene selv har (hatt), og bidra til at de kanskje også kan få en forståelse av andre menneskers ellers utilgjengelige tanker og følelser. Lesingen av lyrikk kan dermed gi elevene en type innsikt og forståelse som kan være med dem hele livet, på godt og vondt.

7.3 Lyrikk som refleksjonsform

Avhandlingen har til nå vist hvordan lyrikklesing kan bidra til at man ser og opplever språk, seg selv, og verden på nye måter. Med utgangspunkt i både Sjklovkij og Iser, går det derfor an å anse lyrikklesingen som en slags refleksjonsform, eller i det minste en arena for å øve opp refleksjonsevne, da både underliggjøringens avautomatisering og utfyllingen av tekstens tomme plasser forutsetter refleksjon.

I artikkelen «Litteratur, dannelse, selvfordobling» argumenterer den danske litteraturforskeren Klaus P. Mortensen (1999) for litteraturens danningspotensial. Mortensen tar utgangspunkt i blant annet Gadamer og Hegels danningstenkning, hvor dannelse sees på som menneskets selvskapte natur, til forskjell fra dets biologiske natur. I dette perspektivet har mennesket mulighet til å danne seg selv gjennom dets evne til selvrefleksjon og selvoverskridelse. Dette forutsetter derimot en type fremmedgjøring: det er først når mennesket fremmedgjøres fra de forestillinger det er vant med og som det umiddelbart vet, at det blir i stand til å reflektere. Når mennesket danner seg selv, er dette en prosess hvor det enkelte individ konfronteres med det fremmede både i og utenfor seg selv, og blir klar over sin egen begrensning. Ifølge Mortensen er både den kollektive samfunnsdannelsen og den individuelle dannelsen uløselig knyttet til menneskets refleksjonsevne (Mortensen, 1999, s.152).

En viktig del av dannelsesprosessen er det Mortensen kaller *den konstitusjonelle selvfordobling*, som han beskriver som «[menneskets] evne til at træde i forhold til ikke bare sig selv, men også til sin egen tænken over sig selv som tænkende væsen» (Mortensen, 1999, s.153). Det som kjennetegner mennesket er nettopp dets evne til å se seg selv utenfra, og forholde seg til seg selv. Den konstitusjonelle selvfordoblingen er menneskets evne til å reflektere over seg selv som tenkende individ, og kunne plassere seg selv i forhold til sin egen tenkning over seg selv som tenkende vesen i en selvoverskridende prosess. Dette peker

tilbake til Nordstogas (2014, kapittel 4.2 i denne oppgaven) tanker om selvoverskridelse som evnen til å se på livet eller verden med et nytt blikk og innta en kritisk posisjon, som kan føre til ny eller dypere forståelse. Nordstoga anser en ettertenksom, reflekterende lesing som en dannende aktivitet. Lyrikken gir ikke et svar på hvordan ting er, men gir leseren spørsmål som får han til å søke etter svar gjennom den estetiske opplevelsen og erfaringen, og kan slik være grenseoverskridende. Som Iser (1981) også er inne på, er ikke lyrikk og annen skjønnlitteratur virkelighet, men heller ikke uvirkelighet, i og med at det baserer seg på virkeligheten. Litteraturens fiksjonalitet kan derfor beskrives som en type anskuelsesform som gjør det mulig for leseren å distansere seg fra virkeligheten, nettopp for å kunne forstå den bedre (Mortensen, 1999, s.159). Lyrikkens danningspotensial ligger i et slikt perspektiv blant annet i at den kan være et redskap for innøving av elementære refleksjonsferdigheter (Mortensen, s.167) I møtet med lyrikken, åpnes det en mulighet for at leseren fremmedgjøres for seg selv og sin omverden, og i dette møtet vil leseren forsøke å gjøre det fremmede til noe gjenkjennelig. Det er i denne oppdagelsen og utforskningen av det fremmede at mennesket utvikles og dannes.

Mortensen (1999, s.167-168) skriver at det som er vanskelig ved lesingen, og som ligger til grunn for fremmedgjøringen, ikke nødvendigvis ligger i det «påfaldende uforståelige», som kan være lyrikkens poetiske språk eller dets fremmede virkelighetsbilde. Det vanskelige dreier seg i større grad om det man ikke ser, det som gjemmer seg i teksten, som leseren overser eller ikke fanger opp. For å fange opp slike deler i lyriske tekster, og ha muligheten til å dvele over og reflektere rundt dem, er det nødvendig med litterær kompetanse og erfaring med lyrikksjangeren. Norskfagets litteraturundervisning skal blant annet gi elevene gode lesevaner, slik at de kan fange opp de delene av teksten de kanskje normalt ville oversett eller tatt for gitt, og dermed erfare det de «faktisk allerede *har* erfaret, men hidtil har oversett eller ikke fattet betydningen af» (Mortensen, 1999, s.168). Det er altså en tett forbindelse mellom refleksjonsevne og litterær kompetanse, fordi begge dreier seg om leserens posisjonering i forhold til teksten. Elevene må forstå at tekstene kommuniserer noe til dem gjennom ulike teknikker, og samtidig være bevisste deres egen forståelse. Gjennom nærlesing av teksten kan elever bygge opp evner til å plukke fra hverandre teksten, og gjennom en mer estetisk tilnærming går det an å forsøke å finne ut av hvordan tekstens ulike deler og helhet virker på dem som lesere, og hva de føler, tenker og opplever i møte med dem.

«[D]en litterære erfaringen får mening fordi den er en opplevelse som sier noe som vår egen virkelighet. I både første og siste instans handler litteraturen om oss selv» (Hennig, 2010,

s.77). Om de lyriske diktene rokker ved leseren, eller rører noe i han, får teksten betydning for leseren. Får teksten en slik betydning, kan det tenkes at dette vil føre til at leseren reflekterer over sitt eget liv, og til tekstens forhold til livet og virkeligheten. Ifølge Hennig, er tekstens betydning for leseren og hans refleksjon grunnlaget for meningsfullt arbeid med teksten (Hennig, 2010, s.78). Kari Dosest Opstad (2010, s.132) skriver om estetiske opplevelser i møte med kunstuttrykk, og hvordan disse kan berøre følelser og sette i gang refleksjoner og undring hos den som opplever. Dette kan selvsagt i seg selv være verdifullt for enkeltindividet. Om man derimot skal argumentere for estetiske opplevelser i et didaktisk perspektiv (eller dannelsesperspektiv), kan slike opplevelser også være gode utgangspunkt for diskusjoner og filosofiske betraktninger. I møte med kunsten finnes det ingen fasitsvar, og i f.eks. en filosofisk diskusjon rundt kunstmøtet vil både elevenes og lærerens opplevelser være likeverdige. En slik likeverdighet kan i andre undervisningssituasjoner være vanskelig å legge til rette. «Å oppleve kunst sammen er å være i fellesskap der ingen «eier» de rette svarene – men med muligheter for nysgjerrighet, undring og formulering av spørsmål» (Opstad, 2010, s.132). Slik fremheves også de mer sosiale sidene ved lyrikklesing, hvor man i samtaler og diskusjoner i klasserommet kan finne likheter og ulikheter mellom egne og andres tanker og meninger.

I et dannelsesperspektiv må litteraturundervisningen og lyrikklesingen ha som mål å rokke ved selvfølgeligheter og alt elevene tar for gitt, og pirke ved det tilsynelatende selvinnlysende. Kanskje kan lyrikklesingen slik bidra til at elevene utvikler og oppøver evne til refleksjon og kritisk tenkning, som er sentralt for deres evne til å vurdere og ta valg i livet. Refleksjon og kritisk tenkning er også, som belyst i kapittel 2.2, sentralt i norskfagets dannelsesoppdrag. Norskfaget skal presentere elever for tekster som berører og utfordrer dem, og dannelsespotensialet ligger i å blant annet «utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk» (Aase, 2005b, s.69). Refleksjonene lyrikk kan gi grobunn for, kan gjøre det lettere for elevene å se både egne og andres tanker i et nytt lys – eller til og med få dem til å tenke nytt. Dette kan gi mulighet for å reflektere over de spontane og vanemessige måtene mennesker fortolker og organiserer seg selv og sin verden på. Leserens kan bli presentert for temaer som gir han mulighet til å reflektere over viktige ting – liv og eksistens, sorg og glede. Den lyriske leseopplevelsen kan gi et refleksjonsgrunnlag som kan styrke elevenes utvikling og dannelse.

7.4 Rytmens betydning

Som belyst i kapittel 3, er også lyrikkens struktur og form, dens musikalitet og rytme, viktige særtrekk ved sjangeren. I denne delen vil jeg derfor i større grad ta utgangspunkt i de mer formmessige sidene ved lyrikksjangeren som en del av dens danningspotensial, og da i hovedsak lyrikkens *rytme*.

Når man snakker om lyrikkens innholdsside, mener man de forestillinger og betydninger ordene representerer. Lyrikkens formside, derimot, dreier seg om det strukturelle og sanselige, altså det lydelige og visuelle ved ordene og diktets rytme og uttrykk (Ringgaard, 2001, s.14). Før formalismen var det en vanlig oppfatning at tekstens form fungerte som en slags ramme eller beholder for tekstens innhold, og formen ble redusert til et redskap. Ut fra et slikt perspektiv kan det litterære innholdet plasseres i en hvilken som helst slag beholder, og formen kan dermed bli irrelevant (Claudi, 2013). Med formalismen vokste det derimot frem en tanke om at det nettopp er *formen* som skiller litteraturen fra andre uttrykksformer. Når Sjklovskij skriver at det litterære språket skaper en underliggjørende effekt (jf. 7.1), tolker jeg det som at det skjer en fremheving av språkets formside, og at det litterære språkets underliggjørende effekt ligger i verkets formmessige virkemidler, som forstyrrer automatiseringen av det språklige innholdet. Også Roman Jakobsons betraktninger rundt den poetiske språkfunksjonen dreier seg om det formmessige, fordi han fremhever de formmessige sidene som like viktige, eller kanskje viktigere, enn de innholdsmessige. Som jeg var inne på i 7.1 er man i hverdagspråket normalt mest opptatt av språkets innholdsside. Den poetiske funksjonen opphever derimot skillet mellom form og innhold, fordi det poetiske språket rører ikke bare ved leseren gjennom hva som blir sagt, men og gjennom måten det blir sagt på. Formen og strukturen kan ikke betraktes kun som redskap som er til for å formidle et *annet* eller et *egentlig* innhold. Formen er en del av innholdet fordi den er en integrert del av diktverket som en helhet, og må også forstås som like meningsskapende som språket. Form og innhold virker altså sammen. Denne gjensidige virkningen er spesielt tydelig i lyrikken, og er på mange måter det som gjør at man oppfatter lyrikk som kunst (Ringgaard, 2001, s.14). Å betrakte lyrikk som kunstverk er å se det enkelte diktet som en helhet, som skal oppleves nettopp slik. Da nytter det ikke å skille det man kan kalle form fra det man vil kalle innhold. Skal man snakke om lyrikkens egenart, dens verdi og påvirkning på oss, på vår tenkemåte, på vår estetiske opplevelse og erfaring med og av dikt, går det altså ikke an å se vekk fra lyrikkens struktur- og formmessige sider, og hvilken påvirkning dette har for leserens opplevelse og forståelse.

En av de kanskje viktigste sidene ved lyrikkens form og struktur, er rytmen. I antikkens Hellas var rytme ansett som formens realisering i tid, fordi man gjerne oppfatter rytmen som en slags bevegelse (Ringgaard, 2001, s.10-11). Rytme kommer av det greske *rhythmos*, som betyr flyt. Dette peker mot rytmens vesen som en organisk bevegelsesform (Fafner, 2002), s.51). Å forklare eller definere rytme er imidlertid vanskelig, og ofte gis det nokså tekniske beskrivelser av metrisk art (Nergård, 1999, s.107). Men rytme er mer enn metrisk, noe vagere og videre, som har med leserens opplevelse av diktet å gjøre. Rytmen fremhever det lyriske språket, og kan overskride diktets mening ved å gjøre det sanselig og «kroppslig». Rytmen er kunstverkets sanselige fremtreden (Fafner, 2002, s.54). Her er vi inne på lyrikkens «materialitet», det vil si det stofflige ved det lyriske uttrykket, som i høy grad er med på å skape mening (Vinje, 1993, s.166). Det rytmiske er fullt ut forankret i materialiseringen av språket, fordi det skaper et lydelig inntrykk eller «bilde», som ikke de semantiske eller innholdsmessige delene av diktet klarer å skape (Vinje, 1993, s.167). Derfor er rytmen en viktig del av den lyriske sjangerforståelsen, fordi den er med på å utforske språket og dets innhold, og kan bryte med hverdagspråket i en slik grad at det tvinger frem nye eller uventede betydninger i teksten (Sejersted & Vassenden, 2007, s.12-13). «På den ene side er sprogets rytme en form for *erkjendelse*, en måte at forstå verden på. Den kan forme, forsterke eller svække ordenes mening. På den anden side er rytmen en *erfaring*, en måte at være i verden på som sansende væsen» (Ringgaard, 2001, s.12). Erfaringen der her er snakk om, tolker jeg som en estetisk erfaring (jf. kapittel 4.2).

Jeg vil argumentere for at det er i opplevelsen av lyrikkens materialitet at den estetiske opplevelsen og erfaringen oppstår. Gjennom lyrikkens musikalitet, dens rytme og klang, åpner lyriksjangeren for en slags umiddelbar og øyeblikkelig granskning og spontan respons, som kan legge til rette for en særskilt estetisk erfaring (Benton, 1984, s.321). Rytmen og formen understreker diktets innhold, og den opplevelsen man har av diktet og den meningen man finner i det, er forankret i dette samspillet. Fordi lyrikklesing har mye med rytme å gjøre, er kanskje sjangeren spesielt godt egnet for høytlesing, og det å lese høyt kan aktivisere en egen tolkning gjennom de valg man tar ved hjelp av takt, pauser, tempo osv. Å tilegne seg lyrikk skjer altså ikke bare gjennom lesing i tradisjonell forstand. Eiliv Vinje understreker imidlertid at det lydelige ved lyrikken også kommer frem når man leser «inni seg»: «Om diktet blir lese høgt eller berre stille, gjer ikkje store skilnaden; ved stillelesing høyrer lesaren teksten med sitt indre øyre» (Vinje, 1993, s.167). Lyrikk taler ikke bare til hodet og følelser, men også til kroppen og det sanselige gjennom rytmen og det musikalske.

I et dannelsingsperspektiv kan man se på det som at lyrikkens formmessige og rytmiske sider muliggjør eller understreker den estetiske opplevelsen. Det formmessige og lydelige kan dermed påvirke måten leseren tenker på. Å «lytte» til rytmen, enten gjennom høytlesning eller ved «stillelesing», kan trene opp evne til konsentrasjon og oppmerksomhet, og videre kan det tenkes at det rytmiske og musikalske kan fremme en både tankeevne og språkbevissthet. Ord og språk er alltid bærere av en rytme, men i språkkunst som lyrikk kan rytmen virke annerledes enn dagligtalens rytme, og dermed bryte med den eller endre måten man forstår ordene på. Gjennom rytmen og strukturen, kan lyrikk utfordre ungdoms forståelseevne gjennom sin mer eller mindre «problematiske» natur, gjennom å vanskeliggjøre, fremmedgjøre og underliggjøre. Gjennom utforskning og oppmerksomhet på det poetiske språkets rytme, kan det kanskje også oppstå en glede ved språket – det kan fylle elevene med dyp og ekte ordglede. En slik glede kan være en varig i den forstand at elevene kanskje kan bære den med seg videre i livet, og kanskje kan gleden danne grunnlag for videre opplevelser av språk, litteratur og lyrikk.

7.5 Oppsummering – Kan lyrikklesing bidra til danning?

Dette kapittelet har tatt for seg flere sider ved lyrikksjangerens særtrekk som kan ha innvirkning på elevenes dannelsingsprosess. Laila Aase (2005b) skriver at imidlertid at en del av dannelsingsprosessen er å la seg gripe av kunstneriske uttrykk. Fordi kunst og estetiske uttrykk ikke lar seg enkelt forklare, kan de ses på som en nødvendig del av danningen fordi «det utfordrer vår hang til enkle forklaringer og fortolkninger av verden» (Aase, 2005, s.81). Skal lyrikklesingen virke dannende, forutsetter det derfor at elevene lar seg engasjere, og at de er åpne for å oppleve og erfare. De innsiktene og opplevelsene lyrikklesingen kan gi, skapes ikke om ikke de lyriske tekstene utforskes og samtales om, eller om de blir redusert til å bli middel for andre mål.

Jeg har forsøkt å belyse at lyrikkens poetiske språk kan skape en underliggjøring som kan hjelpe elevene med å bryte med den automatiserte persepsjonen og forståelsen av språk. Gjennom underliggjøringen lyrikk som kunstform kan frembringe, tvinges nærmest elevene til å se og oppleve språk på en ny og annen måte enn det de er vant med, og videre skape grunnlag for at de kan tenke og reflektere over hva språk er og betyr. Språkets poetiske funksjon og bevissthet og lyrikkens rytme kan bidra med å utvikle elevenes språklige bevissthet ved å fremheve språkets form og virkemidler. En slik utforskning kan bidra til språklig danning ved at eleven opplever og erfarer språket og diktene estetisk. Jeg kan også

forsøkt å vise at de gåtefulle måtene lyrikken nærmer seg et meningsinnhold på, kan virke som en type erkjennelse. Lyrikklesing kan påvirke det tilsynelatende gitte, og overskride den umiddelbare erfaring og forståelse. Lesingen kan åpne muligheter for at den enkelte erfarer seg selv på nye måter ved å fylle de tomme plassene som oppstår i teksten. Slik kan det tenkes at elevene kan få en innsikt i både egne tanker og følelser, men også andres. Som kunstform gir lyrikk innsikt i allmennmenneskelige opplever av det å leve, føle og tenke, og dermed kan elevene kanskje få en type kunnskap eller erkjennelse om både andre mennesker og dem selv. Det ble vist at lyrikk kan også åpne for en fordobling, eller selvfordobling, hvor den peker ut mot verden og andre mennesker, men også inn mot den enkelte leser, og mot selve teksten. I denne fordoblingen ligger det en mulighet for at elevene får reflektere over det fremmede og uvante, både i og utenfor dem selv. Refleksjonene er en viktig del av menneskets danning, og lesing av lyrikk kan være med på å øke elevenes refleksjonsferdigheter. Lyrikk kan presentere aspekter ved tilværelsen som kan skape grunnlag for at elevene får reflektere over eget liv og verden, som videre kan danne utgangspunkt for både faglige og filosofiske diskusjoner og samtaler med andre. Gjennom refleksjon over dikt, kan elever oppøve evne til kritisk tenkning, som også er en sentral del av norskfagets dannelsingsoppdrag. Gjennom evne til refleksjon og (kritisk) tenkning kan elevene utvikle seg til å bli selvstendige mennesker som kan handle og ta valg og avgjørelser. Å utvikle tankeevne og refleksjon kan også være grunnlag for å oppleve estetisk. Gjennom lyrikkens form og rytme, gis elevene mulighet til å oppleve dikt som estetiske uttrykk. Lesing av lyrikk kan gi elevene en estetisk opplevelse og erfaring, som er rettet mot både følelseslivet og det mer eller mindre rasjonelle, samt det sanselige og «kroppslige». De lyriske diktene egenart og særegenhet gjør at det kan få stor kraft, og rokke ved noe i elevene ved at de oppdager det særegne uttrykket det har, for eksempel språket som bryter med det hverdagslige og åpner opp for å se noe på nytt. Lyrikklesingen og arbeidet med lyrikk kan også åpne for at elevenes virkelighetsbilde berøres eller utfordres ved at de møter noe annet enn det de vet, kan og føler fra før. Lyrikk kan gjennom dette fremme evne til å reflektere over og stille seg kritisk til eget liv og egen virkelighet, som igjen gir den enkelte mulighet til å forme eller endre sitt eget liv. Dette er en del av danningen.

8 Avsluttende refleksjon

Denne avhandlingen har tatt for seg et stort felt, og forsøkt å orientere seg i ulike teorier og diskurser på tvers av fag og institusjoner. Avhandlingens problemstilling lød som følgende: *Hvordan kan lyrikk som estetisk uttrykksform være en del av det moderne norskfagets dannelsingsoppdrag?* Det er vanskelig å komme med klare konklusjoner på dette spørsmålet, men jeg tror jeg i avhandlingen har klart å nærme meg sentrale sider ved hvilke bidrag lyrikklesing kan ha i et dannelsingsperspektiv.

Jeg har forsøkt å argumentere for at lyrikkens dannelsingspotensial blant annet kan ligge i at lesingen av lyriske tekster kan åpne for nye perspektiver på verden, livet og på en selv. Lyrikken formidler og skildrer på mange måter noe grunnleggende menneskelig, som kan legge grunnlag for refleksjon og et metablikk på livet og verden, samt skape nye tanker og utvikle følelser. Inntrykket jeg sitter igjen med etter arbeid med denne avhandlingen, er at *refleksjon* og *kritisk tenkning* har vært nøkkelord, både i forbindelse med norskfagets dannelsingsoppdrag og i forbindelse med hva lyrikklesingen i beste fall kan føre med seg. Jeg mener derfor det går an å argumentere for at lesing og arbeid med lyrikk kan være viktig i forbindelse med utvikling av både slike evner, samt en estetisk og eksistensiell bevissthet, fordi den på mange måter kan avspeile og tydeliggjøre måten mennesker tenker på, og gir mulighet til å bearbeide både egne og andres tanker. Lyrikklesing kan gi rike estetiske opplevelser og erfaringer til elevene som kan føre til innsikt og forståelse, og som videre kan hjelpe dem å mestre både vansker og gleder i livet. Slik kan estetiske opplevelser og erfaringer i møtet med lyrikk være varige. Lyrikklesingen kan også bidra med bevissthet om språk, og hvordan språk og kommunikasjon kan påvirke hvordan vi ser og opplever verden på.

Jeg har flere ganger pekt på ulike problemer med lyrikk, samt antakelser om at det eksisterer negative holdninger til lyrikksjangeren blant elever i skolen. Slike holdninger kan kanskje i seg selv fremholdes som gode argumenter for hvorfor lyrikk skal ha en plass i norskfaget. Norskfaget kan (og skal) presentere elevene for skjønnlitteratur som kan røre ved dem på en måte som kan sette spor i dem langt inn i voksenlivet. Det går selvfølgelig ikke an å planlegge at hver enkelt elev skal bli «rørt» av de lyriske tekstene. Men dersom elevene ikke opplever møter med lyrikksjangeren, utnyttes heller ikke det eventuelle dannelsingspotensialet som ligger i den. En av norskfagets hovedoppgaver, slik Aase beskriver (jf. kapittel 2.2), er at faget må

kunne tilby tenke- og skrivemåter elevene ikke uten videre ville møtt andre steder, og lese og arbeide med disse på en slik måte at de kan få betydning for elevene. Ved å lese annen litteratur enn de kanskje selv ville valgt, som lyrikk, kan det tenkes at elevene kan bli konfrontert med andre tenkemåter og verdensanskuelser, og dermed få mulighet til å se, tenke og reflektere over verden på nye måter. Lesingen av lyrikk virker dannende når tekstene gir elevene noe å tenke med og mot.

Jeg mener lyrikk er spesielt egnet for elever på ungdomstrinnet og for ungdommenes dannelsingsprosess. Ungdomstiden karakteriseres gjerne som en slags «krisetid» - en tid hvor man går igjennom mye nytt, hvor man begynner å tenke på en annen måte enn tidligere, føle ting man kanskje ikke har følt før, og hvor man gjerne begynner å stille spørsmål ved ulike aspekter av livet. Lyrikken kan være viktig for ungdom med behov for å uttrykke eller sette fingeren på slike nye tanker, meninger og følelser. Dikt kan også være et middel for å kritisere det vanemessige og det selvfølgelige. Jeg tror derfor det er noe ved lyrikk som kan appellere spesielt til ungdom. De erfaringene man gjør seg i ungdomsalderen er preget av en type umiddelbarhet og tilstedeværelse som man kan finne igjen blant annet i det poetiske språkets intensitet og følelsesladde uttrykk. Lyrikken åpner for en vei inn i kunst og språk som ungdommene kanskje ikke har opplevd før, og i diktene kan de finne følelser og tanker de ikke selv klarer å uttrykke. Som vist i kapittel 6.4, søker mange ungdommer litteratur som kan få dem til å tenke og reflektere, og som de kan reagere følelsesmessig på. Dette tror jeg lyrikk kan være med på å gjøre.

Hovedproblemet i den målstyrte skolen er som belyst i denne avhandlingen at ikke alle ting kan måles. Dagens syn på nytteverdi, som viser seg blant annet gjennom læreplanens vektlegginger av kompetanse og ferdigheter på bekostning av det estetiske, gjør det ideologiske grunnlaget for undervisning i lyrikk (og annen skjønnlitteratur) uklart. Som jeg kort presenterte innledningsvis, behøver kanskje nyttebegrepet en konkretisering: nyttig for hvem? Nyttig for den enkelte elevs personlige vekt og utvikling? Eller nyttig for testskår på fremtidige PISA-undersøkelser, for arbeidsmarkedet og nasjonens økonomiske vekst?

Sammenfallet mellom kunsten og skolens oppgave, er at begge skal skape mulighet for at elevene skal utfordres til å se på virkeligheten på en ny måte, og kanskje forestille seg den bedre eller mer rettferdig. Det estetiske trenger ikke stå i et motsetningsforhold til kunnskap og fornuft (eller nyttige, om man vil). Det estetiske forholder seg kanskje ikke til ferdig formulert og målbar kunnskap, men dets styrke ligger i at kunsten åpner for spørsmålsstilling rundt etablerte sannheter, levemåter og tradisjoner. Estetiske uttrykk som lyrikk slipper frem

det motsetningsfulle og mangetydige ved våre liv, og usikkerheten rundt dette. Om skolens mål og norskfagets danningsoppdrag er å blant annet ruste elever til å møte utfordringer og ta i bruk muligheter, kan lesing av lyrikk som estetisk og filosofisk refleksjons- og erkjennelsesform være et viktig bidrag, og kan kanskje derfor ansees som «nyttig». I både lesing av og arbeid med lyrikk kan elevene utvikle evne til undring over og undersøkelse av det ukjente, eller til og med uforståelige, som er egenskaper (jeg vil anta at) man kan ha nytte av i livet og i samfunnet.

Det kan hende utdanningspolitiske styringsdokumenter tar for gitt den verdien lyrikk og annen skjønnlitteratur kan ha for blant annet elevers holdninger, for deres utvikling av begreper og konsepter, og for deres oppdagelse av seg selv og andre. Disse verdiene har i avhandlingen blitt belyst en rekke ganger, i ulike sammenhenger. Men det er viktig å huske på at slike ting ikke skjer automatisk gjennom lesing av lyrikk i skolen. Om man skal ta i bruk lyrikk som et danningsmiddel, eller som en del av norskfagets danningsoppdrag, forutsettes det at man i norskundervisningen *arbeider* med lyrikksjangeren. Det er også viktig at elevene får mulighet til å snakke om, drøfte og diskutere de erfaringene de gjør seg i møte med diktene. Gjennom å snakke om og reflektere over både egen respons på de lyriske tekstene, over hva de reagerte på eller følte, men også om de mer faglige sidene ved lesingen, som lyrikkens struktur, dens form, språk og rytme, kan elevene utvikle et mer bevisst forhold til egen lesing, som videre vil ha betydning for deres helhetlige litterære lesekompetanse.

Problemet med estetiske argumenter som legitimering av lyrikkundervisning i norskfaget, er at disse kan bli for vage satt opp mot kravene skolen har til nytte og kunnskapsmåling. Jeg mener likevel at det er behov for en skole og et norskfag som vektlegger den litterære kunstens egenverdi istedenfor å legitimere den ut fra sekundære nyttefunksjoner. Vil ikke også en legitimering av lyrikkens egenverdi som estetisk uttrykksform, paradoksalt nok, kunne ivareta de mer instrumentelle legitimeringsargumentene, som økte leseferdigheter, lese lyst, osv.? Som allerede nevnt, trenger ikke det estetiske og kunstneriske stå som motsetning til det mer faglige og rasjonelle. Mennesket tar i bruk begge aspekter for å forstå sin plass i verden, for å søke viten, og kanskje noe så klisjéfyllt som å finne meningen med livet. Jeg håper denne avhandlingen har belyst sider ved estetiske møter og lesinger av lyrikk som kan brukes som legitimeringsargumenter for dens danningspotensial.

Etter arbeidet med denne avhandlingen sitter jeg igjen med følgende spørsmål: Tør jeg nå, som fremtidig norsklærer, undervise i lyrikk? Har jeg grunnlag for å bli en kompetent lyrikk lærer etter denne gjennomgangen? Det er ikke sikkert, iallfall ikke metodisk. Men

avhandlingen jeg nå har lagt frem har gitt teoretisk viten og argumenter for lyrikkens danningspotensial, som har gitt (meg) en innsikt i at lyrikklesing og –undervisning er noe jeg som norsklærer må ta på alvor, fordi lyrikk kan ha stor betydning for den enkelte elev. Jeg har også fått en innsikt i verdien av kunst og estetikk i skolen, og hvilke bidrag slike uttrykk kan ha for elevenes dannelsingsprosess. Jeg velger derfor å avslutte denne avhandlingen med de siste linjene av Bjerke-diktet avhandlingen startet med:

*Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive
og mister du evnen til lek, da mister du livet.*

*Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige «nytter»
er formen som føler, er bildet som ser, er tonen
som lytter ...*

Utdrag fra «Kunstneren» av Andre Bjerke (1951)

Litteratur

- Aksnes, L. M. & Time, S. (1993). *Med andre ord: Tekstformer og tekstformidling i morsmålsfaget*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (red.). (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Andrews, R. (1991). *The problem with poetry*. Buckingham: Open University Press.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Baune, Ø. (1991). *Vitenskap og metode*. Oslo: [s.1].
- Benton, P. (1984). Teaching Poetry: The Rhetoric and Reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), s.319-327.
- Bjerke, A. (1951). Kunstneren. I *Den hemmelige sommer*. Oslo: Aschehoug
- Bjørn, E. & Hjaltadottir, M. (2013). *Rolf Jacobsen for sjuende*. Upublisert manuskript. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst 8-10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fafner, J. (2002). I begynnelsen var rytmen. I Kock, C. (red.). *Metrik & Musik. Skrifter utgivna av Centrum för Metriska Studier*. København: Rhetor Forlag.
- Fodstad, L. A. (2013). «Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet», i D. Skjelbred & A. Veum (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H. (2008). Fra Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest. I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.). *Estetisk teori – en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Havnevik, I. (2002). *Dikt i Norge: Lyrikkhistorie 200-2000*. Oslo: Pax Forlag.
- Hellesnes, J. (1992). Ein dana mann og eit utdana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I Dale, L. E. (red.). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hohr, H. (2004). Skole uten sanselighet? Det estetiske i grunnskolens læreplan L97. I Imsen, G. (red.). *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M. & Kelstrup, G. (red.), *Værk og leser: En antologi om receptionsforskning*. København: Borgens Forlag.
- Jakobson, R. (2003 [1933]). Hva er poesi? I A. Kittang m. fl. (red.) *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobson, R. (1978 [1960]). Lingvistik og poetikk. I Heldal, A. & Linneberg, A. *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv: Innføring i diktlesing* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, J. F. (1965). *Nykritikken*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kaldestad, P. O. & Knutson, H. (2006). *Diktboka: Om arbeid med poetiske tekster i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Karlsen, O. (1998). *Lyrikk og lyrikklesning: Rapporter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kittang, A. & Aarseth, A. (1998). *Lyriske strukturer: Innføring i diktanalyse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (2001). Litteraturen som kunst – og kunstens verknad på sinnet. I *Sju artiklar om litteraturvitenskap: i går, i dag og (kanskje) i morgon*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Kittang, A. (2009). *Diktekunstens relasjonar*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), s.1-19. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2372849>.
- Kjærnsli, M. (2007). Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi – en indføring i æstetikk*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2.utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Moen, S. (1993). *Hvorfor leser vi litteratur? Et grunnlagsspørsmål i allmennlærerutdanningens norskfag*. Oslo: Gyldendal AS.
- Mortensen, K. P. (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling: - litteraturundervisning i det senmoderne. I *Didaktisk refleksjon – i æstetiske og humanistiske fag*. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 3(4), s.149-174.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Nergård, M. E. (1999). *Poetikk og retorikk: En innføring i diktanalyse*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. Om nokre norskdidaktiske prinsipp i lys av dannelsingsomgrepet. I Nordstoga, S. & Kruse, K. L., *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsingsfag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax Forlag.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I Brekke, M. (red.). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse – estetiske fags bidrag i skolens dannelsesperspektiv. I Brekke, M. (red.). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv», i D. Skjelbred & A. Veum (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringgaard, D. (2001). *Digt og rytme – en introduktion*. København: Gads Forlag.
- Rolland, J., Spiten, R. A. & Sundby, H. (2007). *På norsk: Grunnbok 2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), s.122-128.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/index>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I Gujord, H. & Michelsen, P. A. *Norsk litterær årbok 2014*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Samuelsen, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sejersted, J. M. & Vassenden, E. (2007). *Lyrikkhåndboken. 101 dikt og tolkninger*. Oslo: Spartacus forlag.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum Forlag.
- Sjkløvsik, V. B. (2003 [1916]). «Kunsten som grep». I A. Kittang m. fl. (red.) *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (1996). Nykritikken (New Criticism). I Kittang, A., Linneberg, A. Melberg, A. & Skei, H. H. *Moderne litteraturteori: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjeldal, K. (2014). Hvilken bok er det mulig å velge? En systemkritisk analyse av ny lesedidaktikk og nye kvalitetsbegreper i skolens litterære danning. I Nordstoga, S. & Kruse, K. L. (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsingsfag*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Smidt, J. (2016). For en radikal estetikk i norskfaget. I *Norsklæreren* 2/2016, s.64-67.
- Snapper, G. (2013). Exploring Resistance to Poetry in Advanced English Studies. I Dymoke, S., Lambirth, A. & Wilson, A. I *Making Poetry Matter*. International Research on Poetry Pedagogy. London: Bloomsbury Academic.
- Time, S. (1989). Kunnskap og kommunikasjon. I Mellin-Olsen, S. (red.). *Om kunnskap: Fagdidaktiske perspektiver*. Landås: Bergen Lærerhøgskole.
- Time, S. (s.a.). *Lesing og fagkunne – punktvisse refleksjonar om motstanden i litteraturundervisninga*. Upublisert manuskript, fra forfatteren.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(6), 418-428.
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon: Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole nr.2/2014*, s.19-23.
- Utdanningsdirektoratet. (2013) *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Vassenden, E. (1998a). Til en jublant. Eller: Hva er lyrikk, fjerde forsøk. I *Norsklæreren* 5/1998
- Vassenden, E. (1998b). Eksempler til belysning av diktlesningens praksis. I Karlsen, O. (red.), *Lyrikk og lyrikklesning: Rapporter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vinje, E. (1993). *Tekst og tolkning: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wade, B & Sidaway, S. (1990). Poetry in the Curriculum: a crisis of confidence. I *Educational studies*, 16(1), s.75-83.
- Wiland, S. (2013). Dannelsestenknigen i norsk skole og norskfagets dannelsepotensial. I Markussen, B., Nilsen, K. B. & Slettan, S., *Navigasjoner – i barne- og ungdomslitteraturen*. Kristiansand: Portal forlag.
- Aadland, E. (1998a). Før, nå og etterpå. En litteraturteoretisk rapport. I Karlsen, O. (red.), *Lyrikk og lyrikklesning: Rapporter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aadland, E. (1998b). Jeg'et i diktet og det lyriske jeg. I *And the Moon is High. Noen forsøk på å lese Bob Dylan*. Bergen: Ariadne.
- Aase, L. (2005a). «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid», i A.J. Aasen og S. Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I Bjørhaug, K., Fenner, A. B. & Aase, L. (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.