



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Instapoesiens potensiale i klasserommet

Astrid Leiros Sandberg

NOR-3983

Masteroppgave i nordisk litteratur – juni 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Instagram + poesi = ?</i>	2
1.2	<i>Hypotese</i>	4
1.3	<i>Lyrikken i samfunnet</i>	6
1.4	<i>Lyrikken i klasserommet</i>	8
2	Faghistorie	11
2.1	<i>Utvikling av et utvidet tekstbegrep</i>	11
2.2	<i>Multimodale tekster og digitale ferdigheter</i>	12
2.3	<i>En tilbakevending til sjangrene – men hva med den kreative teksten?</i>	13
2.4	<i>Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen</i>	15
2.5	<i>Utviklingen av utforskning som læringsprinsipp</i>	16
2.6	<i>Didaktiske implikasjoner</i>	18
3	Digital litteratur	19
3.1	<i>Nettpoesi, hypermediacy og kortdikt</i>	21
3.2	<i>Når instapoiesen hentes ut av Instagram</i>	23
3.3	<i>Spørsmålet om litterær kvalitet</i>	25
4	Litteraturdidaktikk	31
4.1	<i>Hvorfor leser vi litteratur med elevene – og hvorfor vil vi at de skal lese lyrikk?</i>	31
4.1.1	<i>Litterær kompetanse</i>	33
4.2	<i>Hva leser vi med elevene?</i>	35
4.2.1	<i>Populærkultur og musikklyrikk i klasserommet</i>	36
4.2.2	<i>Å velge instapoiesen</i>	38
4.3	<i>Hvordan leser vi med elevene?</i>	40
4.3.1	<i>Litteraturundervisningen i spennet mellom erfaring og analyse</i>	41
4.3.2	<i>Å fokusere på sjangerlære</i>	43
4.4	<i>Lesing og skriving hånd i hånd</i>	44
4.4.1	<i>Proessorientert skriving og sjangerlære</i>	44
5	Målet med prosjektet – å undersøke det litteraturdidaktiske potensialet ved bruk av instapoesi i klasserommet	47

6	Instapoesi som inngang til lyrikk	49
6.1	<i>Datainnsamling</i>	49
6.1.1	Etiske retningslinjer	51
6.2	«Det digitale lyrikkverkstedet».....	52
6.2.1	Opplevelsen av en reell mottaker	53
6.2.2	Skriverammer for fasthet og frihet.....	54
6.2.3	Kreativ samskriving og digital samskriving.....	55
6.3	<i>Gjennomføringen</i>	57
	Økt 1	57
	Økt 2	60
	Økt 3	62
	Økt 4	64
7	Erfaringene etter verkstedet	69
7.1	<i>Presentasjon av elevtekstene</i>	69
7.1.1	Hverdagslige tema og linjedeling.....	69
7.1.2	Forholdet mellom abstrakt og konkret, og bruk av virkemidler	70
7.1.3	Samskriving med utgangspunkt i introduksjonssetninger.....	72
7.1.4	Imitasjon eller originalitet?	72
7.1.5	Hvordan vurdere elevtekstene?.....	74
7.2	<i>Kan bruk av digital lyrikk eksemplifisert med instapoesi bidra til å skape engasjement for lyrikk og kreativ skriving?</i>	75
7.2.1	Elevenes opplevelse av lyrikk	76
7.2.2	Elevenes opplevelse av lyrikkens rolle i samfunnet	81
7.2.3	Stabilitet og endring.....	84
8	Avslutning	87
	Referanseliste.....	91
	Vedlegg 1.....	97
	Vedlegg 2.....	101
	Vedlegg 3.....	105
	Vedlegg 4.....	109
	Vedlegg 5.....	115
	Vedlegg 6.....	117

Forord

I forbindelse med ferdigstillingen av denne masteroppgaven vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere, Hella Veierud Busch og Henning Howlid Wærp. Dere har begge veiledet meg i tidligere oppgaver, og jeg priser meg lykkelig over at det er nettopp dere to som har veiledet meg i prosessen av også denne oppgaven. Jeg har følt at jeg har vært i trygge hender hele veien, ettersom dere har vært energiske støttespillere for meg.

Da jeg begynte på første semester på lektorutdanningen opplevde jeg deg, Hella, som en av de få som skapte sammenheng i en ellers svært sammensatt, og noen ganger uoversiktlig, utdanning. Du viste oss hvor viktig det er å *brenne* for faget sitt, og ha tillit til studentene sine.

Jeg møtte først deg, Henning, som foreleser i nordisk litteraturhistorie i mitt sjette semester. Dette var et tidspunkt jeg begynte å få øynene opp for lyrikk. Ikke bare formidlet du litteratur på en engasjerende, men upynta måte – du hadde også et øye for didaktiske implikasjoner, og så dermed virkelig oss lektorstudentene.

En stor takk må jeg også rette til elevene og norsklæreren i påbyggingsklassen (som jeg av etiske hensyn må anonymisere), som jeg besøkte i forbindelse med datainnsamlingen til denne oppgaven. Takk for at dere tok meg varmt imot, slik at jeg fikk sett hvordan ideene mine faktisk kunne se ut i praksis.

Jeg må også takke familien min, for at jeg i ukevis har fått lov til å oppta store deler av kjøkkenbordet hjemme i Håkvik med mitt rot av bøker og skrivesaker. Denne våren har sett annerledes ut for oss alle, og takket være deres tålmodighet har jeg fått rom til å skrive.

Til slutt vil jeg takke norsklærerne jeg har hatt opp gjennom årene. «Ingen nevnt, ingen glemt,» tror jeg er på sin plass å si her. Dere har oppmuntret meg alle sammen, på hver deres måte. Opplevelsen av det å bli møtt av noen som tror på deg, det du får til, og det du kan bli en dag, er uvurderlig og noe jeg unner alle elever. Dere skal vite at dere har lyktes med meg.

Tromsø, juni 2020

1 Innledning

Som elev endte jeg opp med å gå min egen vei i norskfaget. Ved å være kreativ og eksperimentere kunne jeg gjøre det til «mitt fag», ofte etter å ha tolket oppgavetekstene på min egen – *alternative* – måte. Dette resulterte i at jeg ofte satt med høy puls i det øyeblikket jeg skulle levere inn tekstene mine, og at jeg ventet på lærerens påfølgende dom i nervøs spenning. Gang på gang handlet det om å *tørre* å gå i den retningen som magesfølelsen min dyttet meg i, og se hvor det kunne føre tekstene mine, og meg. Etter noen år på skolebenken fant jeg frem til motet som det fordret, og etter flere positive «dommer» fikk jeg bygd opp selvtilliten min som skriver. På skrive dager valgte jeg alltid den kreative skriveoppgaven, og slik endte disse dagene ofte opp med å bli de skoledagene jeg likte aller best. På avgangseksamen i norsk hovedmål skrev jeg dermed en åtte siders lang novelle, og jeg husker tilbake til denne dagen som en dag tilbrakt i flytsonen, med fingre som hamret i vei på tastaturet i timevis. Det handlet om at jeg hadde funnet min *skriveidentitet*. Jeg stolte på at jeg *kunne* skrive.

Disse årene jeg har tilbrakt som lektorstudent har jeg, både i undervisningen i klasserommet i praksisperiodene mine, og når jeg har sittet på biblioteket for meg selv og lest faglitteraturen, også vært opptatt av å finne *min* inngang til undervisningen av norskfaget. Her har det handlet om å spørre *hvor* jeg ønsker at elevene skal ende opp, og *hva* de skal sitte igjen med etter norskundervisningen. Jeg har konkludert med at det jeg ønsker sterkest for mine elever, er at de skal finne sine egne veier i norskfaget, de også. At de skal føle seg hjemme der, at det er plass til *hele* dem. Dette fordi jeg er overbevist om at det er et godt utgangspunkt for å utvikle seg faglig, og personlig. Hvis elevene får ta i bruk hele seg, tror jeg at de også vil utvikle seg som lesere og skrivere. Slik tror jeg de innenfor trygge rammer kan finne frem til sin skriveidentitet, og bygge opp egen faglige selvtillit.

Jeg har endt opp med å konkludere med at det må finnes mange slike innganger til norskfaget, der dette virkelig er faget som favner både bredt og dypt, hva angår tema, stil, sjanger, medium og uttrykksmåte. I denne masteroppgaven vil jeg utforske det jeg anser som én av disse potensielle inngangene, og se om den har noe for seg. Grunnet min personlige interesse for kreativ skriving, endte jeg opp med å la dette være et didaktisk fokuspunkt. «Hva slags didaktiske innganger finner vi til kreativ skriving, som kan fenge elever, og da kanskje *spesielt* på høyere årstrinn?», spurte jeg meg selv.

Omtrent samtidig registrerte jeg en fremvekst av poesilignende tekster på sosiale medier, spesifikt på plattformen *Instagram*. Det foregikk en slags oppblomstring i lyrikken, syntes jeg at jeg kunne se. I juleferien for et par år siden kom for eksempel søsteren min hjem med diktsamlingen *Ren poesi* (Wisløff 2015). Denne hadde hun til og med kjøpt *selv*. I ettertid ser jeg tilbake på dette bokkjøpet som noe toneangivende for tiden som fulgte, ettersom vi aldri har lest eller snakket noe særlig om dikt i min familie. I forkant av utgivelsen av diktsamlingen hadde Ellen Wisløff gjort seg kjent på *Instagram*, der hun stod bak kontoen *@renpoesi*, en slags diktsamlende konto som publiserte poster fra kjente og mindre kjente diktere.

Da tiden kom til å finne et avgrensingsområde til den didaktiske masteroppgaven min i nordisk litteratur, hadde mange skribenter gjort seg gjeldende på *Instagram*, både nasjonalt og globalt. Selv hadde jeg holdt et øye med artist, låtskriver og dikter Trygve Skaug, som står bak kontoen *@trygveskaug*, og har sluppet en rekke diktsamlinger. Med enda større begeistring hadde jeg det siste året fulgt med på Alexander Fallos konto *@alexanderfallo*.

Her så jeg et interessefelt jeg potensielt kunne kople opp mot spørsmålet jeg lenge hadde gått og ruget på, «hva slags didaktiske innganger finner vi til kreativ skriving?». Kunne digital litteratur i form av instapoesi ha noe for seg i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet og videregående skole? Kunne den mer spesifikt være med å stimulere engasjement for samtidslyrikk og kreativ skrivelyst?

1.1 Instagram + poesi = ?

Skriver du inn *#instapoesi* i søkefeltet til *Instagram*, får du opp over 65 000 bilder med denne *hashtaggen* (emneknaggen). Blar du videre gjennom *feeden* til søkeordet, blar du i praksis gjennom 65 000 bilder, hvorav de aller fleste er dikt som passer perfekt inn i skjermbildet på telefonen din eller skjermbrettet ditt. Noen av de samme bildene dukker opp flere ganger i løpet av denne *feeden*, og da dreier det seg om at bildet har blitt *delt* eller *repostet* – enten av den samme kontoen som kanskje vil påminne oss om bildet, eller av en annen konto som har satt pris på det og vil dele det med andre.

Instapoesi er imidlertid intet unikt norsk fenomen – eller et nordisk fenomen for den saks skyld – men et fenomen som i aller høyeste grad må ses i en internasjonal sammenheng. Emneknaggene *#instapoesia* og *#instapoésie* gir henholdsvis 359 000 og 41 300 treff, mens *#instapoetry* gir hele 3,6 millioner treff. Her er det nærliggende å tenke at forløpere til

#instapoetry, er hashtagger som #instaphoto med 94,8 millioner poster, eller #instadog med 80,7 millioner innlegg. Bildedelingsappen *Instagram* har, siden den ble lansert i 2010, blitt brukt til å ta bilder, legge på *filter* (enkle effekter), og dele disse bildene med andre brukere – gjerne gjennom bruk av hashtagger, og *captions* (undertekster). Det er nettopp denne emneknaggen #instapoetry som har gitt oss navnet på denne nye – både populære og omdiskuterte – digitale lyriske undersjangeren.

I vår omtale av lyrikk til daglig, bruker vi gjerne betegnelsene «lyrikk» og «poesi» om hverandre. Opprinnelig stammer de begge fra gresk, der *lyrikk*¹ har sitt opphav i lyreinstrumentet, mens *poesi*² opprinnelig betyr «å skape». Selv om betegnelsene ofte brukes om hverandre og slik fremstår som synonymmer, fanger de likevel opp ulike aspekter ved sjangeren: der *lyrikk* etymologisk fanger opp det *musikalske* ved sjangeren, fanger *poesi* opp det *skapende* – det kreative – ved sjangeren.

Ifølge Eirik Vassenden (2018) bruker vi *poesi* mer generelt på norsk, der det kan «nyttast om alle former for litterær «laging» - slik vi til dømes gjerne snakkar om «poetisk prosa» eller «poetiske augneblikkar» i skodespel» (Vassenden 2018, s. 129). Videre kan det at vi benytter oss av betegnelsene om hverandre ha «ein samanheng med at vi historisk har komme til å sjå lyrikken som kjenneteikna av ein særskilt kreativ form for språklaging, der språkbruken er prega av leik, originale bilete og songlege og klanglege innslag på måter som går ut over det ein finn i daglegtalen» (Vassenden 2018, s. 129).

Går vi til andre språkområder finner vi kanskje at det er varianter av betegnelsen *poesi* som er mest utbredt: *poetry*, *poesia*, *poesía*, *poésie*, *poézie*, *poezie* og så videre. Dette har nok vært avgjørende for at vi også i Norge og Danmark omtaler sjangeren som «instapoesi», og ikke «instalyrikk». Her er det globale aspektet ved den digitale litteraturen avgjørende, i likhet med at begrepene vi benytter oss av tilknyttet denne sfæren, svært ofte er engelske: *app*, *feed*, *repost*, *follow*, *like*, *hashtag*, *caption*, *filter*, *story*, *selfie*. Til tross for at Språkrådet har gitt oss noen gode norske alternativer til begrepene – som for eksempel *emneknagg* – er det de engelske som må ses som rådende.

¹ Skei, H. H. (2018) «Lyrikk» i *Store norske leksikon*: Etymologi: av gresk «lyre». <https://snl.no/lyrikk>

² Skei, H. H. (2020) «Poesi» i *Store norske leksikon*: Etymologi: av gresk «å skape». <https://snl.no/poesi>

Instaposen er – hvis vi skal trekke noen svært generelle linjer blant disse 65 000 postene – ofte svært *tilgjengelig*. Til tross for stilistisk og tematisk variasjon, der for eksempel @solfure³ kan ses i en nasjonalromantisk tradisjon, og @trygveskaug⁴ kan ses som en representant for hverdagsdiktning, mens @alexanderfallo⁵ og @aonraza_⁶ peker på uttrykk i hiphop og R&B, kan tekstene deres stort sett regnes som tilgjengelige. De er preget av en påtagelig umiddelbarhet, noe som også ligger i appens og sjangerens egen konkrete betydning – den er *instant*.

1.2 Hypotese

Innledningsvis beskrev jeg hvordan jeg tidlig interesserte meg for kreativ skriving, og spørsmålet «Hva slags didaktiske innganger finner vi til kreativ skriving?», da spesielt for å fenge elever som befinner seg på ungdomstrinnet eller videregående opplæring. Da jeg etter hvert oppdaget fenomenet instapoesi, meldte en rekke spørsmål seg: Kunne digital litteratur i form av instapoesi ha noe for seg i litteraturundervisningen i klasserommet? Kunne den mer spesifikt bidra til å stimulere engasjement for samtidslyrikk og kreativ skrivelyst?

I denne oppgaven gjør jeg dermed en kobling mellom litteraturredidaktikk, skriveidaktikk og instapoesi, og oppgaven består derfor av ulike deler. Overordnet sett skal jeg besvare problemstillingen «Hvilket potensiale for litteraturundervisning ligger det i instapoesi?». Problemstillingen er vid, og krever derfor en avgrensning. Hensikten er først og fremst å utforske hva instapoesi er, og hva den kjennetegnes av, for i det hele tatt å kunne si noe om hvilket potensiale den besitter. Innledningsvis kommenterer jeg lyrikkens aktuelle status, både i klasserommet og samfunnet for øvrig. Deretter setter jeg instapoesi opp mot bestemmelser i gjeldende læreplanverk, og videre opp mot feltet *digital* litteratur, som utgjør et stort og mangfoldig felt. Jeg plasserer her instapoesien innenfor kategoriene *kortdikt* og *nettpoesi*. Videre undersøker jeg aktuelle meningsutvekslinger for å beskrive hva slags tekster instapoesi

³ Ingeborg Sol Fure (@solfure). Har 18 300 følgere. Ga i 2018 ut *100 dager uten deg*, en bok med dikt og naturfoto til inntekt for hjelpeorganisasjonen *Dråpen i havet*.

⁴ Trygve Skaug (@trygveskaug). Har 120 000 følgere. Aktuell med sin sjettede diktsamling *Ikke slipp* (2020) utgitt på Cappelen Damm.

⁵ Alexander Fallo (@alexanderfallo). Har 22 900 følgere. Aktuell med sin første diktsamling *du fucker med hjertet mitt nå* (2020), utgitt på Cappelen Damm.

⁶ Aon Raza Naqvi (@aonraza_). Har 3122 følgere. Aktuell som redaktør i den kollektive selvbiografien *Third culture kids. Å vokse opp mellom kulturer* (2019), utgitt på Gyldendal.

er, der jeg går gjennom anmeldelser av utgivelser av såkalte instapoeter. Dette inngår i en diskusjon om instapoesiens litterære kvalitet.

Videre plasserer jeg instapoesien i klasserommet, og ønsker å utforske dens potensiale i litteraturundervisning. Herunder utgjør elevenes engasjement for instapoesi spesielt, og lyrikk generelt, fokusområder. Dette sammen med interesse for kreativ skriving. Mitt arbeidsspørsmål i dette prosjektet har dermed vært: «Kan bruk av instapoesi i litteraturdidaktikk være med på å fremme elevers engasjement for lesing og skriving av lyrikk?». Her ønsker jeg å redegjøre for hvilken rolle lyrikk generelt spiller i klasserommet, og tar en gjennomgang av litteraturdidaktikkens *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Der instapoesi i denne sammenhengen utgjør svaret på litteraturdidaktikkens *hva*, sikter jeg videre på å svare på hvorfor vi vil at elevene skal lese lyrikk, og hvordan vi vil at de skal lese den – og hvorfor og hvordan instapoesi kan inngå i utvalget lyriske tekster som blir lest.

Høsten 2020 trer de nye læreplanene i kraft. *Utforsking* har, sammen med blant annet dybdelæring og kritisk tenkning, blitt et av buzz-ordene i *Fagfornyelsen*, et læringsprinsipp som både er med på å definere hvordan elevene skal lære, og kompetansen vi vil at elevene skal utvikle i løpet av utdanningsløpet. Dermed er prinsippet med på å definere både metodikk og formål i faget. Her kan jeg legge til at nettopp det faktum at utforsking er på moten også gjenspeiles i mitt eget prosjekt, der jeg ønsker å *utforske* instapoesiens potensiale i klasserommet. Dette har medført at jeg ønsker å utforske hvordan instapoesiens potensiale faktisk kan *se ut* i klasseromspraksis.

Koplingen mellom instapoesi og litteraturdidaktikk bidro til at ideen om å gjennomføre et *digitalt lyrikkverksted* – et litteraturdidaktisk verksted der ulike lese- og skriveaktiviteter inngikk – vokste frem. Elevene skulle både lese instadikt og skrive instadikt selv, og *Instagram* skulle spille en hovedrolle som publiseringskanal. I planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av dette digitale lyrikkverkstedet ville jeg få teste instapoesiens potensiale i klasserommet, nærmere bestemt gjennom å undersøke om en innlemming av instapoesi i litteraturundervisningen kunne påvirke elevenes forhold til lesing og skriving av lyrikk. Jeg legger derfor avslutningsvis frem en beskrivelse av det digitale lyrikkverkstedet som et praktisk eksempel på hvordan man kan benytte seg av instapoesi i lyrikkundervisning.

Det digitale lyrikkverkstedet fant sted i en påbyggingsklasse ved en videregående skole i Nord-Norge i januar 2020, og hadde en noe begrenset varighet, der verkstedet strakk seg over åtte undervisningstimer. Gjennomføringen og beskrivelsen av verkstedet er derfor bare ment som en eksemplifisering av instapoesiens potensiale i lyrikkundervisning. I den forbindelse hentet jeg inn data med fokus på elevenes forhold til å lese og skrive lyrikk. Dataen i form av spørreskjemaer ble hentet inn før og etter gjennomføringen av verkstedet, og vil bli sammenlignet for å svare på om bruk av instapoesi kan være med på å påvirke elevers forhold til lyrikk.

1.3 Lyrikken i samfunnet

Lyrikken anses gjerne som en av de tre litterære hovedsjangrene, sammen med dramaet og episk diktning, en tredeling som visstnok stammer fra antikken. Om lyrikken faktisk *ble* anerkjent som den tredje hovedsjangeren av Platon og Aristoteles, diskuteres ennå⁷. Like fullt omtaler vi gjerne lyrikken, epikken og dramatikken som de tre hovedretningene innen skjønnlitteratur – for eksempel omtaler vi dem ofte som det for elevene i klasserommet, der slike forenklinger kan være både nødvendige og hjelpsomme.

Lyrikken har vært gjenstand for en ganske opphetet ordutveksling den siste tiden, hva angår dens aktuelle status. Her er det mange eksempler å vise til, for eksempel det Peter Stein Larsen tolker som angrep på lyrikken fra flere hold, deriblant fra Bendik Wold og Erling Aadland (Larsen 2013). Det er spesielt samtidslyrikken som får gjennomgå, registrerer Larsen, der den fremstilles som både «selvtilstrækkelig, patetisk, sakral, verdensfjern og kun optaget af skrifttematik» (Larsen 2013, s. 326). Slike karakteristikk er unyanserte ifølge Larsen, spesielt dersom man ser bort ifra lave salgstall. Han merker seg dessuten at lave salgstall ikke er noe eksklusivt for boklyrikken, men noe som angår samtidslitteraturen generelt – bortsett fra bestselgerne. Videre viser han til lyrikkformene vi finner *utenfor* diktsamlingen for å redegjøre for lyrikkens levedyktighet.

Et eksempel av noe ferskere kaliber finner vi senest noen måneder tilbake, i *Bokvennen Litterær Avis*. I det metakritiske essayet «Poesi + kritikk = krise» (Pedersen 2020a) går Frode

⁷ Se blant andre Vassenden (2018) for en redegjørelse av denne sjangerdiskusjonen.

Helmich Pedersen hardt ut mot samtidslyrikken og kritikken av den, der han hevder at «poesiens æra er over»:

Poesien har ingen levende rolle i norsk offentlighet. Det store flertallet av nordmenn kan neppe nevne tittelen på en eneste diktsamling fra de siste 20-40 år, og det synes ikke å stå bedre til i andre land. Hva er det egentlig som feiler folk? Hvorfor vil de ikke vite av poesien – denne edleste av alle litterære sjangre? (Pedersen 2020a).

I Camilla Holms motsvar i samme avis, posisjonerer hun seg i motsatt ende: «Leserne bryr seg mer om poesi enn på lenge vil jeg heller hevde, og mener et viktigere spørsmål er: «Hvorfor bryr ikke kritikerne seg om poesien når alle andre gjør det?»» (Holm 2020). I likhet med Larsen viser hun til lyrikken som eksisterer utenfor bokmediet: «Er poesien æra forbi fordi den har gått over i andre former? (...) Ofte står diktsamlinga til hinder for at et dikt som et selvstendig verk skal bli verdsatt» (Holm 2020). Videre trekker hun spesifikt frem fenomenet instapoesi, som ifølge henne er «utrolig vanskelig å komme unna i dagens sosiale mediemiljø» (Holm 2020). Avslutningsvis hevder hun at mens diktet frigjorde seg fra bokmediet, og ble popkulturelt, holder kritikerne fremdeles fast på å anmelde lyrikk utelukkende utgitt mellom to permer – slik er kritikerne kommet i utakt med den levende lyrikken (Holm 2020). I hvor stor grad du velger å anse lyrikken som levende eller ei, avhenger følgelig av hvilke tekster du velger å innlemme i lyrikkforståelsen din.

For å se på hvilken funksjon lyrikken har hatt i samfunnet opp gjennom tidene, kan vi blant annet vise til hvor sentral folkemusikken stod i utallige generasjoner, eller for å hoppe litt fremover i tid – til politiske budskap i låter hos John Lennon, Bob Dylan, Bob Marley, Nina Simone eller Aretha Franklin – låter som på ulike måter var provoserende da de kom ut, men som i dag anses som «edelsteiner» (Hafskor & Selvik 2019). I begge disse tilfellene – uansett hvor forskjellige man enn anser disse kulturelle uttrykkene å være – er den *kollektive* dimensjonen i dem markant.

Vassenden gir et historisk blikk på lyrikksjangeren, der han vektlegger to fremtredende dimensjoner ved lyrikken, som har vært sentrale gjennom hele litteraturhistorien: den *kollektive* dimensjonen og den *personlige* dimensjonen (Vassenden 2018). Her anses den *kollektive* lyrikken som samlende, og den er ofte situert i fellesskapet, eller en gitt situasjon – som i tilfellene med «den hyllende ode» fra antikken, høvesdikt og leilighetsdikting. Den *personlige* dimensjonen ved lyrikken omhandler derimot subjektiviteten – dypdykket i et lyrisk jeks innerste tanker og følelser – som også har spilt en sentral rolle i den overordnede litterære forståelsen av lyrikk og dens avgjørende kjennetegn. Her utgjør *tilbaketrekking* et

litterært motiv – både i hyrdesdiktet og pastoralen, og i modernistiske dikt som tematiserer den grunnleggende, eksistensielle angsten.

1.4 Lyrikken i klasserommet

Litteraturredidaktikken, som alle didaktikker, medfører spørsmål om hva det skal undervises i, hvorfor nettopp dette skal undervises i, og hvordan det skal undervises. Her dreier det seg om spørsmålene *hvor* vi vil at elevene skal ende opp etter fullført skolegang, *hva* vil vi at de skal kunne, og *hvordan* vil vi at de skal komme dit? Ved å ta til orde for lyrikken i klasserommet, impliserer dette en oppfatning av at elever enten skal kunne noe *om* lyrikken, eller at de gjennom lyrikken lærer *noe annet*: Slik anser man lyrikken enten som et mål i seg selv, eller som et middel på vei til et annet mål.

Når jeg i denne oppgaven løfter frem lyrikkens *potensiale*, er det i ordets konkrete betydning⁸: Hvilke muligheter kan skapes i lyrikken? Hvilke ressurser ligger i de lyriske tekstene? Helt konkret – hva er det lyrikken *kan*? Åsmund Hennig påpeker at all litteratur inneholder en overveldende del av *usikkerhet*: «Det påfallende er at den kraften litteraturen virker med, er avhengig av nettopp slike *tomme rom*. De skaper den nødvendige nysgjerrigheten hos leserne, som innebærer at de aktiverer sin *forestillingsevne*. Ordene er da *utøvende*» (Hennig 2017, s. 22). Når jeg omtaler lyrikkens «potensiale», er det helt konkret denne *usikkerheten*, *de tomme rommene*, og de *utøvende* ordene jeg refererer til. Hennig fremhever nettopp de tomme rommene vi særlig finner i lyrikken, ettersom lyrikken er:

(...) den sjangeren som kanskje tydeligst bærer med seg egenskaper eller trekk som ofte blir brukt som illustrasjon på hva litteratur er, slik som at vi i lyrikken og litteraturen møter en ny og underliggjørende måte å se verden på, eller at det lyriske språket gjør at vi får et annet og mer bevisst forhold til språket og vår språkbruk (Hennig 2017, s. 20).

Poenget er at dikteren har produsert mening – et motiv, et tema og kanskje til og med et budskap – men leseren må i større grad *delta* i denne meningsproduksjonen.

Meningsdannelsen blir slik et samarbeid. Når jeg leser et dikt, er jeg derfor ikke nødvendigvis først og fremst interessert i å finne frem til dikterens mening, men min egen. Jeg opplever det som at diktet stiller spørsmål – noen ganger provoserende eller illsint, andre ganger forsiktig, og svært ofte ikke utvetydig – spørsmål som jeg, alene eller i samtale med andre, søker å

⁸ Gundersen, D. (2018) «Potensial» i *Store norske leksikon*.: «Potensial» betyr muligheter eller ressurser.

Etymologi: *til potens*. <https://snl.no/potensial>

finne svaret på. Noen ganger innebærer dette at jeg vender meg til kjente og ukjente omgivelser for å se om svaret også kan ligge *utenfor* teksten, i *konteksten*. Når diktet stiller spørsmål, kan det bli hengende igjen i leseren i lang tid etterpå. I slike dikt ligger det et potensiale.

Har vi en slik *estetisk* tilnærming til arbeidet med lyrikk, anser vi i stor grad lyrikken som et mål i seg selv. Ved å vektlegge erfaringen og leseropplevelsen av et dikt, stiller vi leseren i forgrunnen, og livserfaringene leseren har gjort seg frem til dette tidspunktet blir avgjørende i meningsdannelsen. Likevel forutsetter leseropplevelsen tilstedeværelsen av diktet – uten diktet uteblir naturligvis også leseropplevelsen. Med en slik tilnærming til lyrikk anser vi dermed lyrikken som et mål i seg selv, som taler for at elevene bør få lese et utvalg lyriske tekster i undervisningen.

Jeg tror at lyriske tekster kan gi alle elever en verdifull leseropplevelse, noe som i seg selv kan skape engasjement for lyrikk blant elevene. Det finnes imidlertid ingen snarvei til å lykkes med å *treffe* alle elever i en klasse samtidig med den samme teksten. Dermed blir utvalget av lyriske tekster avgjørende. For at elevene skal få ta i bruk seg selv i møtet med teksten – for at de skal få muligheten til å bruke *hele* seg i norskfaget – ønsker jeg å undersøke om et utvalg digitale samtidstekster kan by på verdifulle tekstmøter.

Her bør jeg ta høyde for at ikke alle elevene på magisk vis får en verdifull leseropplevelse i møte med tekstene jeg velger ut. Det ville i utgangspunktet være en urettferdig antakelse å tro at elevene vil *like* en tekst jeg velger på vegne av dem. For noen elever vil det dessuten være vanskelig å finne frem til tekster de liker, uavhengig av om vi som lærere velger på vegne av dem, eller om vi ber dem om å velge selv. I disse tilfellene er det ikke selvsagt at innstillingen om at lyrikken er et mål i seg selv er riktig tilnærming. Heller er det kanskje en riktigere tilnærming å ta utgangspunkt i at lyrikken kan være et middel mot et mål, ved å la *kunnskapene* og *ferdighetene* elevene opparbeider seg i møte med tekstene være rettesnoren. I slike tilfeller kan den *analytiske* tilnærmingen til litteraturarbeid bære frukter, hvor den kan oppleves som en legitimering av litteraturlæringen. Usikkerheten og de tomme rommene i diktet gjør at nettopp lyrikk er fruktbart å analysere for å opparbeide seg litterær kompetanse.

I alle klasserom balanserer vi mellom den estetiske og den analytiske tilnærmingen til tekster, der vi skal ivareta alle elevene på én og samme tid. Spennet mellom det estetiske og analytiske i litteraturundervisningen utgjør også en sentral diskusjon i norskfaget, blant annet

fordi vi alle har vår egen tilnærming til hva som skal leses, hvordan det skal leses, og hvorfor det skal leses. Det viser seg at vi aller helst vil ha i pose òg sekk: Vi vil at elevene skal *oppleve* teksten, og at de skal *utvikle ferdigheter*, og aller helst samtidig. Dette spennet er dessuten tilstedeværende i gjeldende læreplaner, helt konkret i kompetansemålene og norskfagets formålsbeskrivelse.

Gjennom et utvalg samtidslyriske tekster forsøker jeg altså å gi elevene muligheter til å oppleve, og til å utvikle fagkunnskaper, der det å fremme engasjementet for lyrikk er det overordnede målet. Følgelig er det nødvendig å redegjøre for hvor dette prosjektet, som skal besvare problemstillingen «Hvilket potensiale for litteraturundervisning ligger det i instapoesi?», plasserer seg i nåværende læreplanverk.

2 Faghistorie

Denne oppgaven skrives i et tidsrom der vi har gjennomgått omfattende høringer til nye læreplaner i hvert fag, som gradvis vil tre i kraft fra og med høsten 2020. Dermed plasserer dette prosjektet seg i et tidsrom med overlappende læreplaner, og man blir nødt til å ta hensyn til dem begge.

I det følgende gir jeg en kort oversikt over tendenser som har gjort seg gjeldende i faghistorien til norskfaget. Her inngår et utvalg tendenser som er aktuelle for fagets formål, innhold, og metodikk. Jeg tar utgangspunkt i *Kunnskapsløftet* (her den redigerte utgaven fra 2013) og *Fagfornyelsen* (2020). Utdrag fra læreplanene suppleres med faghistoriske perspektiver hos Leif Erik Vold (2017), Laila Aase (2019), Jonas Bakken (2019) og Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu (2019).

2.1 Utvikling av et utvidet tekstbegrep

Leif Erik Vold trekker frem at læreplanendringene gjennom siste halvdel av 1900-tallet, med dertil hørende endringer i norskfaget, peker i retningen av et stadig mer utvidet tekstbegrep (Vold 2017, s. 170). Her viser Vold til Moslett (1999), som deler faget i perioden inn i fem faser tilknyttet omtrent hvert sitt tiår fra 1950-tallet: vakkernorsken, praktisknorsken, kritisknorsken, kreativnorsken og her-og-nå-norsken (Vold 2017, s. 171). Hver av fasene ser ut til å bidra til utvidelsen av tekstbegrepet i norskfaget på sine respektive måter. Med praktisknorsken på 60-tallet ble brukssjangre som rapporter, referater og debattinnlegg aktuelle i faget, og med kritisknorsken på 70-tallet fikk også tekster som reklame, kiosklitteratur og tegneserier innpass i klasserommet (Vold 2017, s. 171). I og med kreativnorsken på 80-tallet ble de «såkalte kreative sjangrene» innlemmet i faget, der elevene skulle få uttrykke seg fritt. Et dynamisk språksyn påvirket her-og-nå-norsken på 90-tallet, og man vektla tekst som noe som «materialiserte seg gjennom menneskelige samhandlingssituasjoner og prosesser» (Vold 2017, s. 172).

Et stadig mer utvidet tekstbegrep innlemmer stadig flere teksttyper, fra samtid og fortid. Dette har blant annet medført en diskusjon om hvilke roller alt fra henholdsvis kanoniserte verk fra litteraturhistorien, og populærlitteratur i samtiden, til multimodale tekster som film og reklamer bør spille i faget. I *Kunnskapsløftet* (r2013) kan man under redegjørelser for norskfagets formål lese om hvordan faget befinner seg i et spenningsfelt mellom historie og samtid, og nasjon og verden, og at den norske kulturarven byr på et forråd av tekster som hele

tiden kan få ny og uventet betydning: «Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2). Også *Fagfornyelsen* vektlegger et utvidet tekstbegrep i norskfaget:

Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (...) Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 2).

Blikstad-Balas og Solbu (2019) hevder i forordet til *Det (nye) nye norskfaget* at der revisjoner av skolens fag ofte skaper stor debatt, er det ingen fag som «debatteres så heftig i avisene, på kulturhus eller på lærerværelset over det ganske land som norskfaget» (Blikstad-Balas & Solbu 2019, s. 9). Debatten har i stor grad dreid seg om hvor stor rolle de klassiske litterære verkene skal spille i norskundervisningen. Med kritisknorsken på 70-tallet, og innlemmelsen av «kiosklitteratur», kom ifølge Laila Aase diskusjonen om hvilken rolle triviallitteratur egentlig skulle ha i litteraturundervisningen: «Motstanden mot triviallitteraturen dreide seg om at den gode litteraturen dermed ville få mindre plass. Triviallitteraturen var en trussel mot kulturarven» (Aase 2019, s. 18). De samme spørsmålene har vært sentrale i høringene til både LK06 og *Fagfornyelsen*.

Et utvidet tekstbegrep rommer altså i prinsippet *alle* tekster. I og med et utvidet tekstbegrep i *Kunnskapsløftet* gjør dessuten også multimodale tekster sitt inntog i faget, og digitale ferdigheter blir vektlagt som et aspekt ved kompetansen elevene skal utvikle i norskfaget. Den digitale tendensen styrkes med *Fagfornyelsen*.

2.2 Multimodale tekster og digitale ferdigheter

«Digital litteratur bør ha en naturlig plass i skolen og i høyere utdanning,» hevder Hans Kristian Rustad i forordet til *Digital litteratur* (Rustad 2012, s. 5). Han argumenterer for påstanden gjennom å vise til formål om å utvikle elevers analytiske evner og kritisk refleksjon. I en kompleks mediekultur viser han til at *Kunnskapsløftet* har vektlagt arbeid med multimodale og digitale tekster, og analyse av estetiske uttrykk i ulike medier (Rustad 2012, s. 5). I redegjørelsen av digitale ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet*, skal det digitale tas i bruk både når det skal leses og skrives: «*Digitale ferdigheter* i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle

informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 5).

I takt med en økning i digitaliseringen må det rettes en økt oppmerksomhet mot tekster i digitale medier, og hvordan man skal tilnærme seg slike tekster i relevante fag, fortsetter Rustad (Rustad 2012, s. 5). Det vil kunne stilles andre krav til litterær analyse av digital litteratur, og følgelig også til kritisk refleksjon, ettersom kompleksiteten i tekstene vil kunne øke i samsvar med økningen i modalitet som de digitale mediene legger opp til.

Ved *Fagfornyelsen* styrkes fokuset på det digitale i norskfaget ytterligere. I redegjørelsen av lesing som grunnleggende ferdighet fremheves for eksempel skjermtekstene: «Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt (...) Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 5). Digitale ferdigheter i norsk dreier seg videre om å kunne:

(...) finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster (...) Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 5).

Fagfornyelsen skaper slik et rom for bruk av det digitale i tekstproduksjon. Videre er det digitale også tilstedeværende i kompetansemålene i faget. Etter 10. årstrinn skal elevene kunne «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 9). Dette stiller *krav* til bruk av skjermtekster i undervisningen, og *rom* for bruk av skjermtekster i litteraturundervisningen.

2.3 En tilbakevending til sjangrene – men hva med den kreative teksten?

I *Kunnskapsløftet* leser man at elevene «skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 3). Her er det verdt å merke seg at elevene skal lese ulike sjangre, fra ulike medier, men at verken sjangre eller medier er spesifisert, noe som kan medføre ulike fortolkningspraksiser, og ulike undervisningspraksiser.

Nytt ved kompetansemålene i norsk i *Fagfornyelsen* er at de spesifiserer hvilke sjangre elevene skal lese. Etter 7. trinn skal elevene «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål,

form og innhold» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 7). Etter 10. trinn skal elevene «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 9). Etter Vg3 studieforbereidende og påbygging til generell studiekompetanse skal elevene dessuten: «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 14). Her ser man en utvikling i spesifiseringen av hvilke sjangre som skal leses på hvilke trinn i utdanningsløpet, der man kan registrere at lyrikk er gjennomgående spesifisert fra 7. årstrinn til Vg3.

Også i omtalen av skriveundervisningen i *Fagfornyelsen* er teksttypene fra LK06 tatt ut, og sjangrene nevnes igjen eksplisitt, noe Jonas Bakken trekker frem som en av de store følgene for skriveundervisningen (Bakken 2019, s. 33). Teksttypene skapte nemlig forvirring og misforståelser:

Oppramsingen av blant annet «kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster» gir inntrykk av at dette er gjensidig utelukkende kategorier, og at den enkelte tekst i sin helhet for eksempel er enten argumenterende eller informativ (Bakken 2019, s. 33).

Bakken fremhever at betegnelsen «kreativ tekst» – som ble adskilt fra andre teksttyper i LK06 – har skapt forvirring, en forvirring som fjernes ved igjen å erstatte teksttypene med sjangrene. Under kjerneelementet *Skriflig tekstskapning* kan man nå lese at elevene skal «kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 3).

Elevenes kreative skriving i norskfaget inngår i en aktuell debatt med lang historie. Da «den kreative teksten» ble innført i *Kunnskapsløftet* med revideringen i 2013, skapte dette diskusjoner som minner om debatten på 80-tallet, som dreide seg om hvorvidt noveller, dikt og kåseri egnede seg som eksamenssjangre (Blikstad-Balas & Solbu 2019, s. 10-11). Til tross for at den kreative teksten bød på utfordringer, hevder Blikstad-Balas og Solbu at den har ført til «nødvendige refleksjoner over sjangerformalisme, eksperimentering og kreativitet som det er viktig at vi tar med oss videre» (Blikstad-Balas & Solbu 2019, s. 11).

Til tross for at *Fagfornyelsen* slik varsler slutten på «den kreative teksten» i norskfaget, medfører ikke dette nødvendigvis slutten på kreativ skriving i norskfaget. I likhet med utforskning utgjør *kreativitet* et sentralt prinsipp for opplæring i alle fag. Under kjerneelementet *Språket som system og mulighet* kan man lese at elevene «skal beherske

etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 3). Etter 10. årstrinn skal elevene for eksempel kunne «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 9). Etter Vg1 skal elevene kunne «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 12), noe som knytter kreativiteten til multimodale sjangre. Etter Vg2 og Vg3 er det imidlertid verdt å merke seg at det henholdsvis er sjangrene *fagartikkel*, *essay* og *analyser* som skal skrives, og at egen kreativitet i tekstlig tekstskaping ikke vektlegges eksplisitt.

2.4 Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen

Kåre Kverndokken (2015) viser til at bruken av eksempeltekster er et viktig element i den eldste skrivepedagogikken vi kjenner, for eksempel utgjorde tekstene viktige modeller i antikkens greske retorskoler og latinskolen (Kverndokken 2015, s. 38). Bruken av eksempeltekster i skriveopplæringen i norskfaget er synlig allerede i kompetansemålene etter 2. årstrinn i LK06, der elevene skal «skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 6). Eksempeltekstens rolle som veiviser i skriveopplæringen er synlig også på høyere årstrinn, der elevene etter 10. årstrinn skal «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 9). Etter norsk ved studieforbereende utdanningsprogram på Vg1 eller yrkesfaglige program på Vg2, skal elevene «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 10).

I kompetansemålene for norsk etter Vg3 studieforbereende og påbygging til generell studiekompetanse har ordlyden endret seg noe, der elevene skal «skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål *med utgangspunkt i norskfaglige tekster*» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 12-13, min utheving). Her er bruken av eksempeltekster mindre eksplisitt. Samtidig skal elevene «bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 12-13). Her kan man tenke seg at kunnskapene som inngår i en slik sammensatt litterær kompetanse er noe man tilegner seg blant annet gjennom strategisk bruk av eksempeltekster.

Eksempeltekster nevnes ikke eksplisitt i *Fagfornyelsen*, verken under redegjørelsen av kjerneelementene eller i kompetansemålene i faget. Selv tenker jeg at avgjørelsen om å ta vekk spesifiseringer av eksempletekstene bunner i at de ser ut til å ha en mer eller mindre stabil rolle i skriveopplæringen. At vi lærere skal benytte oss av eksempletekster i skriveopplæringen tenker jeg derfor at ligger mellom linjene, dersom vi skal klare å oppnå kompetansemålene. Etter 10. trinn skal elevene for eksempel «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 9). Etter Vg3 skal elevene videre «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 16). Her er det nærliggende å tenke at det blir vanskelig for elevene å bruke kunnskap om tekster, sjanger og virkemidler *uten* å ha arbeidet med eksempletekster på forhånd. At lesing og skriving slik går hånd i hånd er vanskelig å overse.

2.5 Utviklingen av utforskning som læringsprinsipp

Vold påpeker at utforskende tilnærminger tradisjonelt sett ikke har vært spesielt fremtredende i norskfaget. Heller ikke har litteraturlesingen vært noe særlig åpen for utforskende teksttolking:

Dette skyldtes nok i særlig grad at helt inn til 1960-70-årene var den dominerende og nærmest enerådende tilnæringsmåten til litteratur den historisk-biografiske metoden. De mer tekstorienterte lesemåtene som nykritikken og strukturalismen tilbød oss, gjorde seg ikke for alvor gjeldende i norske akademia før mot slutten av 1960-tallet og 70-tallet, og deretter tok det tid før slike tilnærminger til litteratur fikk sin plass i læreplanene. Senere har atter andre tilnæringsmåter som bl.a. resepsjonestetikken kommet til, og i større og større grad har vi tatt inn over oss at en leser ikke kan få mer ut av en litterær tekst enn det han/hun har forutsetninger for. Men det er nettopp ved hjelp av slike lesemåter det ligger en spore til utforskende arbeid med litteratur (Vold 2017, s. 170).

På 80-tallet fikk utforskningen en mer sentral rolle i norskfaget, da elevenes kreativitet skulle utløses gjennom skriveoppgaver som ga rom til friere å uttrykke følelser, meninger og fabuleringer i kreative tekster. Tilnærmingen tar i større grad hensyn til elevenes forutsetninger (Vold 2017, s. 171). Samtidig meldte den prosessorienterte skrivingen sin ankomst, og elementet av utforskning og utprøving stod sterkt, ettersom skriveprosessen i seg selv ble vektlagt (Vold 2017, s. 172).

Utforskning og kreativitet fremheves i verdigrunnlaget som opplæringen generelt skal baseres på i “Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen”, som vil tre i kraft sammen med fornyelsen av læreplanene. Her trekkes blant annet menneskeverdet, identitet, mangfold, kritisk tenkning, etisk bevissthet, engasjement, utforskertrang, miljøbevissthet, demokrati og medvirkning frem som sentrale aspekter (Utdanningsdirektoratet 2017). Skaperglede og utforskertrang skal stimuleres, og inngår også i dybdelæring: “I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring” (Utdanningsdirektoratet 2017).

Utforskning og kreativitet som prinsipper for læring manifesterer seg blant annet i kompetansemål etter 4. trinn, der eleven skal kunne: «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 6). Etter 7. trinn skal eleven kunne «utforske og beskrive samspeillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 8). Etter norsk på Vg1 studieforbereidende og Vg2 yrkesfag skal elevene videre kunne «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 11-12). Slik inngår utforskning og kreativitet både i tolkningsarbeid og egen tekstproduksjon – eller *tekstskaping*, som det står.

Spennet mellom en erfaringsorientert og en analytisk inngang til litteraturundervisning kan eksemplifiseres med to kompetansemål for norsk på Vg3: eleven skal kunne «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid», og «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 14). Her kan utforskning som prinsipp for læring tolkes som en vei inn i teksten, og en inngang til en litterær kompetanse som stiller spesifikke krav til analyse og refleksjon.

Bakken regner innføringen av kjerneelementer i hvert fag som en av nyskapingene i *Fagfornyelsen*, der de utgjør det viktigste elevene skal lære i faget (Bakken 2019, s. 30). Norskfaget består av seks kjerneelementer:

Tekst i kontekst og *Kritisk tilnærming til tekst* representerer sentrale tenkemåter i faget, *Muntlig kommunikasjon* og *Skriftlig tekstskaping* er fagets sentrale uttrykksformer, *Språket som system* og

mulighet og Språklig mangfold representerer sentrale kunnskapsområder i faget (Blikstad-Balas & Solbu 2019, s. 30).

I definisjonen til kjerneelementet *Tekst i kontekst* understrekes det at elevene skal ha en *utforskende* og reflekterende tilnærming til tekstene. Tekstene skal tolkes i lys av kontekst – både litteraturhistorisk og samtidig kontekst – og slik utgjør kjerneelementet en fornyelse av litteraturundervisningen. Bakken understreker at teksten løftes frem som det primære, og konteksten det sekundære, noe som bryter med en undervisningspraksis der litteraturhistorien i seg selv er formålet (Bakken 2019, s. 31).

2.6 Didaktiske implikasjoner

Gjennom et stadig mer utvidet tekstbegrep i norskfaget legger man til rette for å lese tekster i ulike sjangre, til ulike formål, og på ulike medier. I takt med digitaliseringen av samfunnet øker også fokuset i læreplanverket på utviklingen av digitale ferdigheter. For norskfaget medfører dette at elevene både skal lese og produsere egne skjermttekster.

I og med *Fagfornyelsen* registrerer man en tilbakevending til eksplisitte sjangre – deriblant lyrikk – etter at betegnelsen teksttyper fremstod vag, noe som medførte utfordringer for en tydelig skriveopplæring og vurderingspraksis. Dette gjaldt spesielt den kreative teksten, som i *Fagfornyelsen* utgår. Med en tilbakevending til eksplisitte sjangre som lyrikk, og et rom for lesing og tekstproduksjon av skjermttekster, er det aktuelt å trekke inn instapoesi i undervisningen, som digitale samtidslyriske tekster. Instapoesi kan elevene både lese og skape selv.

Der utforsking skal være et sentralt prinsipp for opplæringen i alle fag, blant annet for å sikre dybdelæring, skal elevene innta en utforskende tilnærming til tekster i litteraturarbeidet. Dette medfører at elevene må arbeide med tekstene på ulike måter og fra ulike vinkler.

Eksempeltekster fortsetter å spille en sentral rolle i skriveopplæringen i norskfaget, selv om de ikke nevnes eksplisitt i kompetansemålene i *Fagfornyelsen*. Bruk av eksempeltekster fungerer som en bro mellom lesing og skriving i faget. Gjennom å lese lyrikk, arbeide med lyriske sjangerkjennetegn og skape lyrikk selv, kan man i stor grad innta en utforskende tilnærming til de lyriske tekstene.

3 Digital litteratur

Ifølge Jørgen Sejersted utvikler nye litterære sjangrer seg ettersom den teknologiske utviklingen finner sted: «Desse sjangrane kan bere i seg ulike normer for kva som blir skrive og korleis lesaren skal tyde innhaldet» (Sejersted 2018, s. 10). I artikkelen «Teaching Literatures in the Age of Digital Media» utforsker Eleanor Ty hvordan internett og digital teknologi har påvirket og omformet litteraturen slik vi kjenner den, og mer spesifikt hvordan forfattere og lesere har tatt i bruk digitale verktøy for å produsere, dele og konsumere litteratur (Ty 2018).

Instagrampoesi dreier seg om lyrikk som blir til og distribuert på sosiale medier, og kan plasseres innenfor typen litteratur kalt *digital* litteratur. Digital litteratur er et vidt felt der forfatterne kort sagt benytter seg av digital teknologi i produksjons-, distribusjons- og resepsjonsprosessen (Rustad 2012, s. 11).

Ifølge Ty har utviklingen på den ene siden medført et potensiale for *deltakelsen*, og slik redefinert og utvidet vår forståelse av forfattere og forfatterskap. Samtidig har også utviklingen medført en økning i visuell billedbruk (Ty 2018, s. 213). Plattformen som Twitter, YouTube, Facebook og Wikipedia har blitt assosiert med kreativitet, og det faktum at brukerne er de som lager innholdet (*content*), noe som har medført et potensiale for å utfordre tradisjonelle hierarkier innen politikken, forskningen og media (Ty 2018, s. 213). Om disse plattformene faktisk *har* bidratt til å utfordre hierarkiene er vanskelig å si noe om, påpeker Ty, men på den andre siden anser hun plattformene, og sosiale media mer generelt, som viktige *rom* for forfatteres mulighet til å skrive, og ikke minst som viktige rom til å *bli lest* (Ty 2018, s. 213-214).

Skriving er ikke lenger forbeholdt ekspertene eller autoritetene: «In addition to online fiction and blogs, another form of new literature engendered by digital technology can be found on *Instagram*. The popular smartphone app takes advantage of digital photography to allow users to share media with their followers» (Ty 2018, s. 214). Synspunktet ser ut til å deles av flere, også her hjemme, eksemplifisert ved Camilla Holms uttalelse: «Instagram har demokratisert poesien. Salget av diktbøker har i lang tid gått nedover, og mange har nok sett på dikt som noe litt kulturelitistisk. Sosiale medier har nok dratt diktene litt ned på jorden og gjort sjangeren mer tilgjengelig for alle» (Pettrém & Enge 2019).

Rustad påpeker at diktsjangeren historisk sett, i motsetning til romanen, ikke egentlig har vært tett bundet til bokmediet (Rustad 2012, s. 72). I diktsjangerens vedkommende er det nemlig et relativt nytt fenomen å samle diktene mellom to permer, sett opp mot for eksempel lyriske folketradisjoner overlevert muntlig. Rustad registrerer imidlertid en ny tendens i lyrikk og distribusjonsform:

Den nære sammenhengen mellom den medieteknologiske utviklingen og lyrikkens ekspansjoner kommer blant annet til uttrykk gjennom hvordan massemediene, bildemedier og digitale medier bruker dikt (Rustad 2012, s. 72).

Tendensene vi ser innenfor den digitale lyrikken, peker i en annen retning enn de innbundne diktsamlingenes lave salgstall, og derav oppfatninger om at lyrikken generelt i dag «fremstår som en foreldet kunstform uten betydning og virkekraft» (Rustad 2012, s. 73). Her må lyriksjangerene ses som noe mer enn trykte diktsamlinger. Rustad trekker frem lyrikkens fleksibilitet og omstillingsvilje som essensiell for utviklingen av den lyriske ekspansjonen i digitale medier. Digitale medier og lyrikken som kunstform står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, og kanskje er digitale mediers egenskaper spesielt velegnede for lyrisk produksjon. Slik spiller digitaliseringen en sentral rolle i vitaliseringen av lyrikken som finner og har funnet sted, med en dertil hørende utforskning av det litterære uttrykket (Rustad 2012, s. 73).

Instapoesian er ikke *interaktiv* på samme måte som annen tidligere digital litteratur. Rustad bemerker for eksempel at det er en tydelig sammenheng mellom tidlig interaktiv fiksjon og utviklingen av litterære hypertekster (Rustad 2012, s. 21). Hypertekstfiksjoner og hyperdikt bar preg av elektroniske lenker og en organisering av tekstdeler i hypertekststrukturer: «Elektroniske lenker aktiveres når leserne klikker på en peker eller fører musepekeren over et bestemt område på en skjerm» (Rustad 2012, s. 23). Slik blir hyperteksten delvis konstruert av forfatteren som har skapt lenkene, og leserne som avgjør hvilke lesestiler de skal velge, hvilket utgjør en fremtredende interaktiv dimensjon med denne digitale litteraturen. Instadiktene derimot, er fiksert i et bilde, og i den grad man skal anse instapoesian som interaktiv, er det publiseringskanalen som skaper denne interaksjonen, der man kan *følge* en instapoet, og *kommentere* og *dele* instapoetens poster. Man kan imidlertid ikke påstå at følgeren er med på å konstruere teksten.

3.1 Nettpoesi, hypermediacy og kortdikt

Louise Mønster ved Aalborg Universitet redegjør i *Ny nordisk. Lyrik i det 21. århundre* for de lyriske genrenes aktuelle status (Mønster 2016). Det er fremfor alt lyrikkens bevegelse inn på internettet som trekkes frem i beskrivelsen av denne statusen. Mønster beskriver hvordan poesien «i stigende grad uttrykker sig på måder, der går ud over den traditionelle bogs rammer» (Mønster 2016, s. 28). Her er det blant annet snakk om «(...) overskridelser, der helt forflygtiger materialiteten og går ind på det virtuelle område. Der er med andre ord et skifte mod tekstuelle former, der ikke har et varigt, taktilt uttrykk, men kan kaldes frem gjennom et klik på computeren eller et tryk på mobiltelefonen» (Mønster 2016, s. 29).

Mønster skiller mellom betegnelsene ‘poesi på nettet’ og ‘nettpoesi’, der den første kjennetegner all lyrikk som florerer i den digitale sfæren, mens den andre forholder seg til den diktingen som interagerer med selve mediet (Mønster 2016, s. 29). Her kan vi trekke paralleller til en distinksjon mellom de såkalte «instapoetene», som @alexanderfallo, hvis poesi i første omgang oppstår på mediet, og andre innsamlingskontoer som @renpoesi, som samler lyrikk fra ulike medium, deriblant bøker. Ifølge Mønster er det snakk om en ny måte å formidle poesi på, hvor en endring i distribusjonskanal ikke nødvendigvis medfører et endret formuttrykk: «I modsætning til poesi på nettet er netpoesiens betydning afhængig af selve mediet» (Mønster 2016, s. 30).

Av nevneverdige endringer som riktignok ser ut til å ha funnet sted, trekkes dette økte visuelle fokuset, og samspillet mellom ord og bilder, frem (Mønster 2016, s. 30). Dette skyldes en økning i modalitet, der nettpoesi bør ses som multimodalt, noe som forutsetter en evne til å omsette, avkode og fortolke flere ulike semiotiske ressurser på én og samme tid. Selvet publikasjonsmediet tildeles en ny rolle: «Mens man i relation til lyrik i bogform er vant til at arbejde med et gensidigt forhold mellem form og indhold, må man, når det drejer sig om netpoesi, desuden medtænke mediet som en afgørende tredjepart i betydningsproduktionen» (Mønster 2016, s. 33). Heri ligger en utvikling fra *immediacy*, hvor det visuelle formål er å glemme mediet, til *hypermediacy*, der det visuelle uttrykket påminner leseren om mediet (Mønster 2016, s. 33). Et slikt selvrefererende trekk er for eksempel fremtredende hos Alexander Fallo (Skjermdumper @alexanderfallo. Publisert 19.04.2019 og 06.12.2018):



det er ikke spam det er kjærlighet

men så gikk jo bare tiden
og jeg har slutta med å leite
etter spor av deg i feeden



Likt av linnisa og 1 011 andre
Vis alle 15 kommentarene



1 258 likerklipp
Vis alle 14 kommentarene



Ordvalg som ‘spam’ og ‘feed’ peker tilbake på mediet diktene publiseres på, og på kulturen som er etablert blant brukerne av mediet. Instagram kjennetegnes av en *feed* – begrepet som både viser til bildestrømmen av nylige og populære innlegg postet av kontoene du følger, og til din egen konto, med innleggene du selv har publisert. Den sistnevnte forståelsen av *feed* kan leses som en slags narrativ selvbiografi (Ty 2018, s. 214), hvor man forstår summen av innleggene som en form for fremstilling av selvet – av individuell identitet og egen tidslinje. Ifølge Ty bruker instapoetene plattformen som “a kind of inspirational messaging through art” (Ty 2018, s. 214).

Ty trekker frem en av pionerene innen instapoesi globalt sett, indisk-kanadiske Rupi Kaur (f. 1992), som opprinnelig debuterte på Instagram og mikrobloggnettstedet Tumblr, før hun to år senere ga ut sin første diktsamling *Milk and Honey* (2014). Denne ble solgt i over 2,5 millioner eksemplarer og lå over ett år på bestselgerlista til *The New York Times*.

Internasjonalt har instapoetene lenge vært med på å sette sitt preg på bokbransjen, da spesielt i USA og Storbritannia: «Av de 20 bestselgende poetene i USA i 2017, var 12 «instapoeter», som kombinerer litterære utgivelser med innlegg på sosiale medier. Nesten halvparten av alle poesibøker solgt i USA i 2017 var skrevet av disse poetene» (Pettrém & Enge 2019).

Milk and Honey har dessuten blitt oversatt til over 40 språk, og er blant annet utgitt på forlaget Kagge; *Melk og honning* (2017). Om Kaur skriver forlaget at hun er «bokfenomenet som har fått kvinner over hele verden til å lese poesi» (Imeland 2018, s. 19), og videre at hun

«treffer leserne rett i hjertet med sine enkle poetiske tekster basert på egne erfaringer» (Imeland 2018, s. 19). I skrivende stund har Kaur bak instagramkontoen @rupikaur_ fire millioner følgere – eller *lesere*. Kaur baserer seg på en kombinasjon av visuelle og tekstlige elementer i sin tekstproduksjon. I tillegg til poster av tekstene hennes, består feeden hennes av bilder av henne selv, familien, venner, landskap og blyanttegningene hennes. Slik fremstår det selvbiografiske og det fiktive sammenflettet, og vanskelig å skille fra hverandre, noe Ty fremhever som et kjennetegn ved instapoesi (Ty 2018, s. 215).

Blant de nye lyriske sjangrene fremhever Mønster kategorien kortdikt, ettersom «man i samtids poesien kan spore en forkærlighet for det helt lille format» (Mønster 2016, s. 104). Uttrykket passer nemlig «særdeles godt til f. eks. internettet og mobiltelefonen, ligesom de egner sig til at indgå i udstillingssammenhænge» (Mønster 2016, s. 104). At lyrikken inntar en kortform bør ses i sammenheng med den stigende informasjonsstrømmen i disse mediene, hvor rammene enten vil begrenses fysisk eller tidsmessig. Kortformene SMS-dikt, post-it-dikt og metro-dikt trekkes frem som eksempler på fremvekst av slik lyrikk (Mønster 2016, s. 104-105). På samme måte som størrelsen på et skjermbilde av en notatapp på mobiltelefonen setter rammen for kortdiktet i instapoesien, beskrives begrensningen av post-it-diktet slik: «I denne forbindelse spiller post-it-formatet en viktig rolle, idet det meget begrensede fysiske format selv legger op til, at alt overflødig barberes bort» (Mønster 2016, s. 107).

3.2 Når instapoesien hentes ut av *Instagram*

Vi omtaler altså instapoesi som disse tekstene fiksert i bilder lagt ut som poster på plattformen *Instagram*. Den litterære praksisen foregår i utgangspunktet på *Instagram*, der instapoetene publiserer tekstene sine. Dermed er *Instagram* det sentrale formatet, og den sentrale publiseringskanalen. Betegnelsen er imidlertid ikke nødvendigvis forbeholdt utelukkende de tekstene som ligger på plattformen. For som Holm (2020) påpeker, finnes det en rekke eksempler på tilfeller hvor instadiktene *re-publiseres* på andre medium. Hun trekker frem at folk nå kjøper poesi som aldri før, noe som har å gjøre med instadiktens *appellerende* side. Re-publiseringer av instadiktene knytter seg til det hverdagslige materielle sett: «(...) diktene av instapoetene kan kjøpes innrammet til å henge på veggen, trykket på kaffekopper, som del av strikkemønstre og trykket på t-skjorter» (Holm 2020).

På Alexander Fallos hjemmeside⁹ kan man for eksempel bestille hjem postere med tekstene hans på. Man kan dessuten kjøpe gensere og t-skjorter med trykk av Fallos tekster, fra det norske motehuset Holzweiler. Deres kolleksjon «Vår/Sommer 2020» inkluderer nemlig et samarbeid med instapoeten¹⁰. Ytterligere et eksempel på re-mediering, er den norske poptrioen *No.4* og deres låt «Under deg», der et av Fallos instadikt utgjør refrenget¹¹. På Trygve Skaugs hjemmeside¹² kan du få kjøpt kaffekopper med et utvalg av tekstene hans på for 179 kr. Ser du på Skaugs *instastory* en tilfeldig dag, vil du mest sannsynlig få se at han *deler* at følgerne hans har lagt ut bilder av en slik kopp, og tagget ham i bildet. Der Fallo og Skaug selv kommenterer og deler re-medieringene på sine egne Instagram-kontoer, blir det vanskeligere å tegne opp en tydelig grense på hva som skal gå under betegnelsen instapoesi og ikke, og videre å avgjøre *hva* man skal kalle disse re-medieringene, dersom man ikke skal kalle dem instapoesi.

Diktsamlingen søsteren min kom hjem med for noen år siden, *Ren poesi*, var resultatet av oppmerksomheten rundt den enormt populære instagramkontoen @renpoesi. Også instapoeter har – etter å ha etablert seg med sine tekster på *Instagram* – gitt ut diktsamlinger. I disse dager har hele to diktsamlinger av instapoeter blitt gitt ut på Cappelen Damm forlag: *du fucker med hjertet mitt nå* av Alexander Fallo, og *Ingenting usagt* av Sabina Store-Ashkari, som har gjort seg kjent med kontoen @ingentingusagt¹³. I denne oppgaven omtaler jeg disse forfatterne som instapoeter, og tekstene deres som instapoesi, til tross for at tekstene deres også har kommet ut i form av boklyrikk. Dette ettersom jeg anser disse utgivelsene som uttrykk for re-mediering av instapoesi. Som Holm hevder, kan nettopp det at lyrikken trives best når den ikke er bundet til et medium, gjøre at den er vanskelig å kritisere (Holm 2020). Heri ligger det et poeng av betegnelsene og grensene mellom dem blir flytende.

⁹ Alexander Fallos hjemmeside: <http://www.alexanderfallo.com/plakater>

¹⁰ Kolleksjonen «Vår Sommer – poem by Alexander Fallo» kan i skrivende stund bestilles fra Holzweilers nettbutikk: <https://www.holzweiler.no/journals/vaar-sommer-poem?search>

¹¹ «Under deg» av *No. 4*: <https://www.no4band.no/tekster#underdeg>

Instagrampost hos Fallo: <https://www.instagram.com/p/B1tNzxQIC3J/>

¹² Trygve Skaugs hjemmeside: <https://www.trygveskaug.no/varer?category=KOPPER>

¹³ Sabina Store-Ashkari har i skrivende stund 6550 følgere med kontoen @ingentingusagt: <https://www.instagram.com/ingentingusagt/?hl=nb>

3.3 Spørsmålet om litterær kvalitet

Louise Mønster sikter på å vie oppmerksomhet til ennå underbelyste lyriske uttrykksformer gjennom å løfte frem de nye digitale sjangrene. Hva litterær kvalitet angår, understreker hun imidlertid at *nyskapelse* ikke er ensbetydende med *kvalitet*: «Det er selvsagt ikke alle nyskabelser, der blotlægger veje, som på længere sigt er farbare, ligesom det giver sig selv, at nyskabelse ikke kun er at sprænge flest mulig grænser, men kan finde sted på mindre drastiske måder» (Mønster 2016, s. 43).

Diskusjonen om instapoesiens litterære kvalitet er allerede godt i gang. Tilbake i 2016 spurte eksempelvis Kirsebom og Thon i *Natt & Dag*: «Hva er egentlig dette? Skal alle plutselig bli poeter fordi de har følelser og notat-app på telefonen? Kan ikke fenomenet betegnes som *tumblr life quotes* for en ny generasjon?» (Kirsebom & Thon 2016).

Diskusjonen sentrerer seg blant annet rundt spørsmålet om instapoesiens tilgjengelighet – er den nettopp *for* tilgjengelig? I reportasjen «Kaur-komplekset» skriver Vilde Sagstad Imeland om hvordan Instagram de seneste årene har etablert seg som en betydningsfull plattform for poesi, «med talløse kontoer viet spredning av egne og andres tekster» (Imeland 2018, s. 19). I reportasjen portretterer hun Rupi Kaur, og skildrer ambivalensen hun sitter igjen med etter å ha vært publikummer på et «poesievent» i The Chicago Theatre under Kaur's bokturné:

Mange av diktene til Kaur rører meg. Dette skjer samtidig som jeg sitter og tenker på at Kaur's poesi er pinlig polert, at uttrykket hennes ikke passer meg, og at det hun sier, i mange tilfeller er for banalt. Det å bli rørt uten å anerkjenne verdien av det som rører en, er forvirrende (Imeland 2018, s. 22).

Tematiske gjengangere i Kaur's Instagram-feed er kjærligheten, forelskelsen og kjærlighetssorgen, og Imeland hevder at selv om Kaur «balanserer på en hårfin grense mellom det banale og det ekteføyte, er det åpenbart at hun treffer en nerve hos mange lesere» (Imeland 2018, s. 19). Der Imeland har en *utforskende* innstilling til instapoesien, og stiller seg *undrende* til dens litterære kvalitet, er Rebecca Watts' budskap i essayet «The Cult of The Noble Amateur» ikke til å misforstå, der hun hevder at instapoesiens fremtreden er et varsel om poesiens død: «artless poetry sells» (Watts 2018, s. 13). Ifølge Watts hedres disse instapoetene for deres *ærlighet* og *tilgjengelighet*, og hun går faktisk så langt som å sette deres suksess opp mot hvordan den nåværende amerikanske presidenten, Donald Trump, gjorde seg populær gjennom sin aktivitet på Twitter:

Like the new president, the new poets are products of a cult of personality, which demands from its heroes only that they be ‘honest’ and ‘accessible’, where honesty is defined as the constant expression of what one feels, and accessibility means the complete rejection of complexity, subtlety, eloquence and the aspiration to do anything well (Watts 2018, s. 14).

I bunn og grunn stiller Watts spørsmålstegn ved det hun oppfatter som en bred kulturell aksept for kategoriene ærlighet og tilgjengelighet i lyrikken: «When did honesty become a requirement – let alone the main requirement – of poetry?» (Watts 2018, s. 14). I sin kritikk av ulike populære kvinnelige instapoeter i USA og UK, konkluderer hun med at minst ett av disse tilfellene er «the product not of a poet but of a *personality*» (Watts 2018, s. 15, min utheving), noe som antakeligvis også gjelder de resterende tilfellene. Hva leserne angår, antar hun at *konsum* må ha overtatt for lesing, der samtiden premierer kort og effektiv kommunikasjon, og at dikt nå konsumeres. Aksepten for instapoesien vil kunne få implikasjoner utover lyrikken, skal man tro Watts: «If we are to foster the kind of intelligent critical culture required to combat the effects of populism in politics, we must stop celebrating amateurism and ignorance in our poetry» (Watts 2018, s. 17).

Det kan dessuten virke som om Imeland sier seg enig i Watts påstand om at instadiktene er dikt som skal konsumeres, ikke leses: «Det er litt som om diktene til Kaur er skapt ut ifra samme prinsipper som nettopp reklame, ment for helt spesifikke deler av følelsesregisteret» (Imeland 2018, s. 22). Hun knytter dette til det hun anser som *umiddelbarheten* ved Kaur's dikt: «De har ikke dybde, men de har en kraft knyttet til presisjon og spissformuleringer, og de appellerer til vår sentimentale side. Men hvorfor skal egentlig reklamen ha enerett på enkle, men effektive budskap?» (Imeland 2018, s. 22).

Også norske instapoeter med mange følgere opplever høye salgstall når de gir ut diktsamlinger, noe anmelderne har delte meninger om. Trygve Skaug's nye diktsamling *Ikke slipp* (2020) splitter for eksempel anmelderne, som får «alt fra kritikerslakt til terningkast fem» (Espevik 2020a). I *Morgenbladets* anmeldelse hevder Frode Helmich Pedersen at «de enormt populære» diktene til Skaug ikke er gode, og at de dessuten peker på et problem ved samtidslyrikken (Pedersen 2020b, s. 38). Problemet består i at samtidslyrikken unndrar seg lesernes emosjonelle behov.

Pedersen skriver at boklyrikken ikke lenger er egnet til å tilfredsstille det lyriske behovet som fortsatt finnes i befolkningen, et behov for lyriske uttrykk for de grunnleggende følelsene – dette siden ingen lenger leser boklyrikken. I tillegg til sanglyrikken trer nå noe som *ligner* poesi frem for å fylle behovet: «Også forskjellige poesilignende tekster på nettet har bred

appell, ikke minst den såkalte «instagrampoesien», hvor Trygve Skaug hører til blant de mest markante figurene» (Pedersen 2020b, s. 38). Artist og instapoet Skaug står bak kontoen @trygveskaug, som i skrivende stund har 120 000 følgere. Mellom 2013 og 2020 har han i tillegg til å gi ut plater, gitt ut en rekke diktsamlinger, der *Ikke slipp* utgjør den siste. Ifølge anmelderen befinner Skaugs dikt seg utvilsomt på et lavt nivå fra et litterært synspunkt, til tross for at diktsamlingene hans har solgt svært godt, sammenlignet med hans «mer anerkjente kolleger» (Pedersen 2020b, s. 38).

Likevel medgir Pedersen at evnen til å sette ord på allmenne følelser i befolkningen vel er en kvalitet i seg selv. Han trekker videre frem det tematiske ved Skaugs dikt – hvor kjærligheten seirer, til tross for at mørket kan true harmonien – som en av årsakene til at de har en så sterk og bred appell. Skaugs poetiske univers beskrives som preget av en *massiv og ufarlig trivelighet* (Pedersen 2020b, s. 39). I likhet med Watts i hennes kritikk av instapoesi-trenden, trekker Pedersen frem *det personlige* ved Skaugs tekster:

Inntrykket er snarere at han rett og slett ikke tenker så nøye gjennom det han skriver, men isteden satser på at hans personlige sjarm vil kunne skinne gjennom så lenge han bare forholder seg spontant og avslappet til sin egen skriving (Pedersen 2020b, s. 39).

Det byr avslutningsvis Pedersen imot å betegne Skaugs tekster som lyrikk:

(...) jeg blir likevel ikke med på denne poetiske gruppeklemmen. Problemet er, slik jeg ser det, at han ikke gjør noe egentlig forsøk på å gi poetisk form til reelle livserfaringer, men i stedet nøyer seg med å rendyrke en *poesilignende* form som i bunn og grunn ikke uttrykker noe annet enn umoden ønsketenkning omkring livet og kjærligheten (Pedersen 2020b, s. 39).

Også mindre kritiske anmeldere trekker frem det umiddelbare, hverdagslige og upretensiøse ved tekstene i Skaugs *Ikke slipp*: «Så treffer han noe i leserne. Det kan være den umiddelbare tonen, det upretensiøse grepet. Små, hverdagslige ord som uttrykker en erkjennelse av livets utfordringer. Det er fint» (Straume 2020). Sitatet er hentet fra den mildere stemte anmeldelsen «Litterært lavterskeltilbud» av Anne Cathrine Straume i *NRK*, som foreslår at dette er en diktsamling som ikke nødvendigvis skal leses i ett fra perm til perm, men som kan nytes i *digitale* glimt.

Aftenpostens anmelder Ingunn Økland sammenligner i sin anmeldelse av den ferske diktsamlingen *du fucker med hjertet mitt nå* (Fallo 2020) de to instapoetene Skaug og Fallo: «Faktisk er det nesten ingen likhetstrekk mellom våre mest kjente bidragsytere til den såkalte instapoesien. Der Skaug er mild og trøstende, er Fallo tverr og tvetydig» (Økland 2020).

Økland påpeker at Fallos vilje til friksjon utviser en mer profesjonell utstråling enn Skaug, ettersom «seriøs norsk poesi er minimalt sukkersøt» (Økland 2020). Det er ikke første gang de to instapoetene sammenlignes, noe som kanskje kan skyldes det som Holm anser som en mangel på kunnskap om instapoesiens kompleksitet, noe som kan være en årsak til at instapoesian har blitt oversett av akademikere og kritikere (Holm 2020). Sett bort ifra deres popularitet på Instagram som publiseringskanal, er det få tematiske eller stilistiske fellestrekk å peke på dem imellom.

Til tross for diktsamlingens svakheter vedgår Økland at de færreste diktdebutanter formulerer seg like selvsikkert som Fallo i *du fucker med hjertet mitt nå*, som inneholder både nye dikt og noen av instadiktene hans: «Debutboken viser i det minste at Alexander Fallo kan prøve og feile uten å miste særpreget» (Økland 2020). Ifølge Økland er imidlertid 174 sider for mye for en diktsamling som dette: «Alexander Fallo faller for fristelsen til å inkludere enkeltsetninger som har en viss sjarm på Instagram, men som blir altfor spinkle på en hvit bokside. Forfatter og redaktør burde i det minste luket ut døgnfluer (...)» (Økland 2020). I utsagnet ligger det implisitt en vurdering av at Fallos dikt fungerer på Instagram, men at de ikke nødvendigvis fungerer like godt i re-medieringer som diktsamlinger.

Nylig kom det frem at Cappelen Damm verken har meldt på Trygve Skaugs *Ikke slipp* eller Alexander Fallos *du fucker med hjertet mitt nå* til Kulturrådets innkjøpsordning, en ordning som kjøper inn 773 eksemplarer av voksenbøker som holder et minstekrav til kvalitet, og dermed både er et kvalitetsstempel og en økonomisk trygghet for både forlag og forfatter. Dette til tross for høye salgstall. «Det hører til sjeldenhetene at en diktsamling utgitt på et etablert forlag ikke meldes på innkjøpsordningen,» kommenterer Thomas Espevik i *Klassekampen* (Espevik 2020b, s. 44). Til Espevik forteller Tine Kjør, direktør for skjønnlitteratur i forlaget, at årsaken til at de valgte ikke å melde på Skaug eller Fallo var risikoen for å bli underkjent – «nullet» – av utvalget: «Selv om Fallo og Skaug er forskjellige forfattere, med hver sin stil og skrivemåte, er risikoen beslektet. Vi har lagt merke til hvilke bøker som har blitt underkjent av vurderingsutvalget de siste årene, og har valgt å legge planene våre med dette i mente» (Espevik 2020b, s. 44). Hun hevder at Fallo fint er i stand til å klare seg, *uten* innkjøpsordningen: «Hva gjelder anerkjennelse mener vi at Fallo er en sterk lyriker som når ut til mange lesegrupper og står utmerket på egne bein med en sterk bevissthet rundt sitt eget prosjekt. Salget viser at det er mange som omfavner lyrikken hans» (Espevik 2020b, s. 44).

Avgjørelsen poengterer den *tvetydige* statusen instapoesien har. På den ene siden kommuniserer forlaget at de anser utgivelsene for å ha for lav litterær kvalitet til å kunne bli kjøpt inn av ordningen, til tross for at folket ser ut til å omfavne dem. På den andre siden kommuniserer forlaget at de ser at overgangen fra det digitale mediet Instagram, til bokformatet, ikke egentlig fungerer, slik også Ingunn Økland var inne på i sin anmeldelse i *Aftenposten*. Til Espeviks spørsmål om hun mener Cappelen Damm *reduserer* forfatteren Fallo til «bare en instapoet» ved ikke å melde ham på innkjøpsordningen, svarer Økland at det er noe han «vitterlig er», ikke noe forlaget har redusert ham til (Espevik 2020b, s. 45).

Poetene har «for lengst» omfavnet Instagram som publiseringskanal. Det finnes også eksempler på at samtidsprosaen er i ferd med å tre ut på Instagram. Nylig ble en ungdomsroman i punktform, *Dette blir mellom oss* av Alexander Kielland Krag, lansert parallelt i bokformat og på instagramkontoen @dbmo_2020¹⁴. Utgivelsen foregår på begge medier etter forfatterens eget ønske om å treffe en ung målgruppe, og forlaget Gyldendal markedsfører utgivelsen som «Norges første roman på Instagram». *Aftenpostens* anmelder Morten Olsen Haugen syns romanen fungerer bedre på Instagram enn i bokformatet:

Det viser seg også at dette punktroman-formatet, med vekt på de korte stemningsrapportene, fungerer godt på Instagram. Tekstene står seg godt i skjermbildeformatet (...) Instagram-kontoen er ikke lenger en lanseringskanal for en bok. Boken blir redusert til manus og råvare for en tekst, video og bildecollage på Instagram. Hvem trenger boken når alt allerede er på skjermen og tilført merverdi der? (Haugen 2020).

¹⁴ Fra 6.mai 2020 har *Dette blir mellom oss* blitt sluppet i utdrag på kontoen @dbmo_2020, som på kort tid har fått 8491 følgere: https://www.instagram.com/dbmo_2020/

4 Litteraturredidaktikk

Litteraturredidaktikken medfører som kjent spørsmål om formål, innhold og metodikk. I det følgende redegjør jeg for sentrale perspektiver på hvorfor elevene skal lese litteratur, og hvorfor de spesifikt skal lese lyrikk. Innledningsvis hevder jeg at svaret her ligger i at lyrikken både kan være et mål i seg selv – der elever erfarer verdifulle leseropplevelser i møte med et dikt – og et middel på vei til annet mål. Her viser jeg til litterær kompetanse som et slikt formål, og ser på ulike forståelser for dette kompetansebegrepet.

Videre følger en redegjørelse for hvordan et utvalg instapoesi kan inngå i innholdet i litteraturundervisningen. Overordnet sett forsøker jeg å besvare spørsmålet om hva elevene bør lese. Jeg knytter instapoesiens status i norskfaget opp mot statusen annen triviallitteratur har i faget, og viser til perspektiver på populærkulturelle uttrykk vi eksempelvis finner i musikklyrikken.

Deretter gjør jeg rede for hvordan vi vil at elevene skal lese, og presenterer her spennet mellom erfaringsbaserte og analytiske innganger som det ser ut til at litteraturundervisningen balanserer på, ettersom det vitner om kompleksiteten i litteraturundervisningen. Skal vi utnytte potensialet i instapoesien i klasserommet, bør vi selvsagt også ha en formening om hvordan vi vil at elevene skal erfare dette potensialet. Jeg trekker inn perspektiv på sjangerlære, ettersom *Fagfornyelsen* som nevnt vender tilbake til de spesifiserte sjangrene, og peker på hvordan instadikt kan plasseres i en slik sjangerlære. Der vi kan spore en viss aksept for å la populærkulturelle uttrykk utgjøre en *inngang* til lyrikkundervisning – og der jeg selv i dette prosjektet undersøker om bruk av instapoesi kan skape interesse for lyrikk generelt – argumenterer jeg for å la instapoesiens potensiale utgjøre en inngang til lyrikkundervisning.

4.1 *Hvorfor* leser vi litteratur med elevene – og hvorfor vil vi at de skal lese lyrikk?

I *Fagfornyelsen* kan man lese under redegjørelsen for norskfagets relevans at elevene skal oppleve litteratur, styrke evnen til kritisk tenkning, og tilnærme seg språk og tekst utforskende og kritisk:

Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 2).

I sin innføring i litteraturredidaktikk, *Litterær forståelse*, beskriver Åsmund Hennig det han anser som målet for litteraturundervisningen:

Utgangspunktet vårt er at vi ønsker at elevene utvikler seg som lesere som *vil* og *kan* lese stadig mer varierte og utfordrende tekster, og som ikke minst vil og kan *ytre* seg om hvordan de leser, opplever og forstår disse tekstene, i et fellesskap med andre lesere. En helt grunnleggende premiss er at alle lesere på alle nivåer av alle typer tekster potensielt har noe interessant å si om litteraturen og om den individuelle, unike litterære erfaringen de har hatt (Hennig 2017, s. 11).

Videre hevder Hennig at det å lese litteratur vil gjøre leseren bedre i stand til å forstå seg selv og verden:

På den ene siden gir litteraturen oss bilder av verden, og ikke minst av mennesker i verden, noe som gjør den mer begripelig. På den andre siden gir den oss et redskap som hjelper oss til å tenke. Den gir oss språk og en måte å strukturere ting, tanker og hendelser på (Hennig 2017, s. 11).

Det er på ingen måte gitt at alle barn hjemmefra vandrer gjennom litterære landskap: «Nei, mange vokser opp uten å ta i tekst. Bare på skolen møter de tekst, og da gjerne med ulyst» (Hennig 2017, s. 17). Som Hennig selv forklarer det, går prosjektet hans i stor grad ut på å utforske hvordan vi – som er så overbevist over litteraturens verdi – kan klare å få disse barna til å (gjen)oppdage litteraturen, sette pris på den, og lære av den (Hennig 2017, s. 17).

I *Samtidslyrikk i klasserommet* (2017) trekker Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove frem det de anser som gode grunner til å vie tid til lyrikken i klasserommet. På den ene siden er det praktisk å lese dikt: «Det har ofte eit format som kan fungere i bolkar på 45 minutt. Vi kan til og med rekke å lese det fleire gonger, noko som er naudsynt om ein skal jobbe ordentleg med litteratur» (Solbu & Hove 2017, s. 10). På den andre siden er diktet også godt egnet til fordypning: «Ein bruker å seie at lyrikken, med sitt intense og fleirtydige språk, er ein konsentrert sjanger, og det er nettopp dette som gjer han perfekt til fordjupningsoppgåver og andre større oppgåver» (Solbu & Hove 2017, s. 10).

Dette utgjør et sentralt paradoks ved diktet; det er *overkommelig* fordi diktet raskt kan leses, men på samme tid er det *uoverkommelig* ettersom man aldri er helt ferdig med et dikt. Heri ligger ytterligere en god grunn til å lese lyrikk, ifølge Solbu og Hove, nemlig for strategisk å trene opp elevenes utholdenhet innen litterær analyse. Dette gjennom å «dempe elevane sin hang til gåtegissing og auke toleransen deira for det som ikkje går opp» (Solbu & Hove 2017,

s. 11). Solbu og Hove ønsker å lære elevene å sette pris på «motstanden som ligg i det lyriske språket» (Solbu & Hove 2017, s. 12).

4.1.1 Litterær kompetanse

Som nevnt innledningsvis, kan man ved omtale av litteraturarbeid i skolen spørre om litteraturen er et *mål* i seg selv, eller et *middel* på vei til et annet mål. Jeg konkluderte med at svaret er at litteraturen *kan* være begge deler. Dersom man vurderer litteraturen som et middel på vei til et annet mål, er det i praksis slik at man vurderer *kompetansen* elevene skal tilegne seg gjennom litteraturarbeidet som verdifull. Hos Kari Anne Rødnes (2014) er *det overordnede målet* med tekstarbeid i klasserommet at «elevene utvikler en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse» (Rødnes 2014, s. 13).

Denne tekstkompetansen – litterær kompetanse – er sammensatt, og bør ses som bestående av både kunnskap og ferdigheter. Slik kompetanse fordrer en analytisk tilnærming til litteratur. Ifølge Rødnes er ikke analytiske innganger ensbetydende med søken etter kanoniserte tolkninger og litteraturhistorisk kunnskap:

Analytisk arbeid med litteratur innebærer også det å forankre tolkningene tydeligere i selve teksten, og det å utvikle et språk til å snakke *om* tekst. Flere av forskerne som fokuserer på erfaringsbasert lesing eller lesing og identitetsutvikling, peker på behovet for noe annet i tillegg. Det fremheves at for å kunne komme videre i sine litteraturforståelser, har elevene behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap (Rødnes 2014, s. 8).

Solbu og Hove (2017) bygger på Sheridan D. Blaus forståelse av litterær kompetanse som sammensatt av *tekstlig literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*. Her inngår tekstforståelse og meningsskapende tolkninger i den tekstlige kompetansen, hvor undervisningen er sentrert rundt verktøy og spørsmål som har en generell overføringsverdi, ettersom kompetansen minner om kritisk tenkning (Solbu & Hove 2017, s. 27).

Overføringsverdien kan føre til utjevning i samfunnet:

Ikkje alle kjem frå heimar der det å snakke saman og diskutere er like vanleg, eller enkelt, og her kan altså litteraturundervisninga på skulen vere ein stad der ein kan utvikle eit språk for kritisk tenkning, tolking og det å lese både litterære tekstar og livet i vid forstand (Solbu & Hove 2017, s. 27-28).

Der intertekstuell literacy handler om å ha kjennskap til kulturelle referanser leseren møter på i en tekst, handler performativ literacy om å trekke på kunnskap innen både den intertekstuelle og den tekstlige kompetansen for å skape forståelse av en litterær tekst. Den performative kompetansen dreier seg dermed om å lese og utvikle egne tolkninger av tekster,

et analytisk arbeid kjennetegnet av fokus og utholdenhet i møtet med det tvetydige i den utfordrende teksten. Argumentasjon for egen tolkning og evnen til samtidig å se et annet perspektiv eller en annen tolkning, regnes også som sentralt for den performative kompetansen. Videre oppfattes metakognitiv bevissthet rundt egen tolkning og tekstproduksjon som et avgjørende aspekt for en slik analytisk kompetanse, ettersom evnen til refleksjon og korrigerende er en sentral del av forståelse av komplekse tekster (Solbu & Hove 2017, s. 28-29).

Det *utholdende* aspektet ved den performative komponenten i litterær kompetanse vektlegges også hos Rødnes, som innebærer en måte å møte tekster på – gjennom metode og verktøy:

Det blir viktig for litteraturlæreren å synliggjøre overfor elevene at analytiske innganger til arbeid med skjønnlitteratur ikke dreier seg om jakten på en forståelse som «matcher» lærerens eller lærebokas, eller det å fylle ut alle punkter i et analyseskjema. Det dreier seg om en måte å møte tekster på, også de som ikke treffer umiddelbart, en metode – eller noen verktøy – for å utvikle og begrunne sin forståelse (Rødnes 2014, s. 13).

Der Solbu og Hove baserer seg på Sheridan D. Blaus forståelse for litterær kompetanse, plasserer Hennig (2018) seg i tradisjonen etter Louise M. Rosenblatt, der han definerer litterær kompetanse som «en sammensatt kompetanse som inkluderer *kunnskap om tekst, kontekst og lesing* og ikke minst *litterær leseferdighet*» (Hennig 2018, s. 182). Komponenten «kunnskap om tekst» innebærer analytisk kunnskap, blant annet om litterære virkemidler, begreper, teksttyper og sjangrer, og kan dermed knyttes opp mot tekstlig literacy hos Blau. Komponenten «kunnskap om kontekst», som innebærer kunnskap om litteraturhistorie, forfatterskap, samfunn og kulturer, kan videre knyttes opp mot Blaus forståelse av intertekstuell literacy. Sammen med «kunnskap om lesing» – metakognitiv bevissthet og et repertoar av lesestrategier – kan man anse kunnskap om tekst og kontekst som et uttrykk for performativ kompetanse. Nettopp den *performative* delen av kompetansen tar ikke Hennig høyde for, der han ikke går inn på hvordan den litterære kompetansen manifesterer seg.

Det som utmerker seg ved Rosenblatts tilnærming til litterær kompetanse, som Hennig baserer seg på, er likevel at også den litterære leseferdigheten innlemmes i kompetanseforståelsen. Her forstås litterær leseferdighet som «evnen til å danne rike *forestillingsverdener*, det vil si den typen *bilder, tanker og følelser* som en leser danner i møte med litteraturen» (Hennig 2018, s. 182). Forestillingsevnen må ses som et uttrykk for individets erfaring av teksten, og slik inngår også *leseropplevelsen* i kompetansebegrepet.

4.2 *Hva leser vi med elevene?*

Når vi velger ut tekster til undervisningen er det flere – og ofte motstridende – hensyn å ta. Uansett om vi utelukkende velger å ta utgangspunkt i kanoniserte verk og «de fire store», eller om vi utelukkende velger tekster fra populærkulturen, kan utvalget gjøres til gjenstand for kritikk. Her er det strengt tatt snakk om at holdningen «Ja, takk, begge deler», som vi finner hos Ole Brumm, bør ses på som en mer balansert innfallsvinkel, enn å skulle velge mellom det ene *eller* det andre.

Innledningsvis formidler jeg et ønske om å vektlegge det estetiske aspektet i dette prosjektet, der jeg vil undersøke om et utvalg instapoesi kan fremme engasjement for lyrikk generelt. Her leser jeg selv instapoesi som tekster som ofte kan plasseres under populærlitteraturen. Jeg er langt ifra den første til å ville bruke populærkulturelle uttrykksformer som ressurser i klasserommet, og i det følgende vil jeg trekke frem innfallsvinkler sett blant andre hos Skarðhamar (2005), Hennig (2017), Nome (2009) og Kovalik og Curwood (2019).

Anne-Kari Skarðhamar (2005) skriver om å smi den kulturelle kompetansen mens *jernet er varmt*: «Et ledd i styrking av kulturell lesekompetanse er å lese mye og samle et mentalt lager av parallelle fortellinger som kan fungere både som grunnfortellinger for senere lesning, som referansebakgrunn og utvidet livserfaring» (Skarðhamar 2005, s. 27). Hennig (2017) sier seg enig i relevansen av å utnytte potensialet i nye mediefenomener: «Hvis elever er opptatt av nye mediefenomener som har klare forbindelser til den litterære sfæren, bør læreren vise veien til relevante tekster» (Hennig 2017, s. 118). Her understreker Skarðhamar at det for skolen gjelder å «kjenne sin besøkstid» (Skarðhamar 2005, s. 28), noe som nok alltid vil gjelde bruk av populærlitteratur i klasserommet. Jernet må fortsatt være *varmt* om vi skal lykkes. Hennig er tydelig på at man bør ta utgangspunkt i interessefelt som allerede finnes hos elevene:

(...) dersom vi greier å finne felt og teksttyper som skaper interesse hos én eller flere elever, kan vi bruke disse som springbrett for en videre utvikling av elevenes leselyst. Ved å bruke de interesseskapende feltene som finnes, kan vi utvide elevenes *mulighet* til å finne mer og andre typer litteratur. Det vil si: Populærlitteratur, serielitteratur og tegneserier er ypperlige startpunkt (Hennig 2017, s. 119).

Ifølge Hennig vil man ved å ta i bruk ressursene i populærlitteraturen hjelpe elevene med å *se* litteraturen, der han mener at å lese handler om nettopp å *se*:

Utfordringen er å få også den motvillige leseren til å *se* litteraturen. Grunnprinsippet er å åpne for en genuin transaksjon mellom tekst og leser, det vil si at elevene får lese tekster som er litteratur *for dem*. Da spiller det ingen rolle hvordan vi som erfarne lesere oppfatter tekstene. Dersom elevene har virkelige litterære erfaringer i møte med tekster som vi finner flate og totalt uinteressante, skal vi holde tett med våre vurderinger og heller ta elevenes erfaringer på alvor (Hennig 2017, s. 119).

Nøyaktig hva vi leser spiller dermed i utgangspunktet ingen rolle, skal man tro Hennig. Lar man dette utgangspunktet basere seg på elevenes interessefelt, kan det imidlertid utgjøre et springbrett. Ved å åpne opp elevenes syn på hva litteratur er, kan elever som viser motvilje overfor litteratur, finne sine interessefelt, og derfra utvikle forståelse og interesse for andre sjangre.

4.2.1 Populærkultur og musikklyrikk i klasserommet

I 2016 ble Bob Dylan, som regnes for å være en av de mest fremtredende personlighetene innen populærmusikken i flere tiår, tildelt Nobelprisen i litteratur. Dylan er både forfatter og poet, men er først og fremst låtskriver og musiker, og prisutdelingen kom derfor overraskende på noen, og skapte jubel hos andre.

Michael John Prince, som forsker på populærkultur ved UiA, forteller eksempelvis til *Forskning.no* at det ikke er noen tvil om at Dylans låter har nådd flere enn skriftpoesien har (Forskning 2016). Videre regnes Dylan for å ha bidratt til å viske ut forskjellene mellom høy- og lavkultur, noe prisutdelingen også kan være med på å forsterke. Slik uttaler Prince seg om konsekvensene av prisutdelingen: «Bob Dylan har som sanger og tekstforfatter slått gjennom til det helligste av det hellige og fått den mest prestisjetunge anerkjennelsen for kunstnerisk bruk av språket. Med det baner han veien for andre innenfor populærkulturen» (Forskning 2016). Her er det dermed snakk om en pågående forhandlingsprosess om hva som kan anses som litteratur, og videre hva som kan anses som *god* litteratur. I den tidligere nevnte ordvekslingen om lyrikkens aktuelle status i *Bokvennen Litterær Avis*, kritiserer Camilla Holm utsagnet til Frode Helmich Pedersen, der han hevder at sanglyrikken har overtatt poesiens tradisjonelle rolle. «(...) er ikke sanglyrikk poesi i seg selv?» spør Holm (Holm 2020), og presiserer at dersom sanglyrikken har overtatt noe, er det i så fall *diktsamlingens* rolle.

I hvor grad man skal innlemme verk fra populærkulturen i litteraturundervisningen i skolen, er også omdiskutert. I «Musikklyrikken i klasserommet» (2009) argumenterer Sture Nome for hvilke muligheter arbeidet med musikklyrikken gir i klasserommet, og hvorfor dette bør

integreres som en teksttype man arbeider med sammen med elevene (Nome 2009). Jeg leste artikkelen i forkant av planleggingen av denne masteroppgaven, og fant at flere av Nomes poenger om musikklyrikk også kunne synes å gjelde instapoesi.

Nome konkluderer med at tekster fra populærkulturen bør tas på alvor i undervisningen som skal ta for seg diskusjonen om sentrale trekk i samtidskulturen, på lik linje med skjønnlitterære tekster med en klart høyere kulturell status (Nome 2009, s. 422). Noe av dette ligger i tekstenes *tilgjengelighet*: «At musikklyrikken også er tematisk tydeligere enn mye av den skriftlige lyrikken, er med på å gjøre denne typen tekster til hensiktsmessige tekster å bruke i undervisningen» (Nome 2009, s. 423). Gjennom arbeid med musikklyrikken «skaper man en forståelse for lyrikken som sjanger og kan innlære begrepene fra sjangerlæren med tekster som elevene opplever som subjektivt relevante, og ikke skape avstand gjennom å begynne med tekster som framstår som historiske uttrykk i en utilgjengelig form» (Nome 2009, s. 423)

På samme måte som Nome argumenterer for at musikklyrikk som oppleves som subjektiv relevant for elevene kan fungere som en inngang til arbeidet med lyrikk, argumenterer jeg her for at instapoesen kan utgjøre en tilsvarende inngang. Med *subjektiv relevans* mener jeg «opplevelsen av at teksten, eller det man holder på med, er viktig og angår en» (Rødnes 2014, s. 4). Her er det naturligvis diskutabelt om man som lærer *kan* avgjøre på vegne av elevene hva som vil kunne oppleves som subjektivt relevant, men ved å følge med på aktuelle medie fenomener kan man utnytte muligheten til «å smi den kulturelle kompetansen mens jernet er varmt».

Jeg har inntrykket av at musikklyrikk i mange klasserom faktisk ofte *utgjør* en slik inngang i litterær praksis. Da jeg tidligere i vår vikarierte for en norsklærer på 9.trinn, skulle vi i team planlegge lyrikkundervisning, og det fremstod som selvsagt å la tekster av norske pop- og rapp-artister som Karpe og Cezinando introdusere temaet. Eksempelet viser at flere ser ut til å dele Nomes synspunkt om å anse musikklyrikken som en legitim del av lyrikken, og dermed gi den en plass i lyrikkundervisningen. Musikklyrikk i seg selv er ikke et *nytt* fenomen innen lyrikk, men en selvsagt del av lyrikken. Instapoesi, på den andre siden, er et nytt fenomen.

Sett bort ifra at musikklyrikken som er tatt til orde for her og instapoesen har til felles å være tilgjengelige, lesbare tekster, er det én faktor som gjør dem svært forskjellige. Der en sang som en sammensatt tekst, *kan* leses og analyseres uten at man tar hensyn til dens musikalske

akkompagnement, er den likevel produsert som en sammensatt tekst som er *ment* til å lyttes til. Instapoesi er derimot ment til å leses. Instadikt er nemlig *dikt*, ikke sanger. En sangtekst og et instadikt vil ofte se ganske forskjellige ut. Der sangteksten gjerne følger et bestemt mønster med vers og repeterende refreng, er instadiktet i større grad *komprimert* i lengde, og det gjør det på så måte likere boklyrikken. Slik skulle man kanskje kunne tro at parallellen fra instadiktet til et dikt i en diktsamling kan fremstå tydeligere, og gjøre denne inngangen til lyrikkundervisning mer åpenbar.

Der Nome avslutningsvis hevder at musikklyrikk godt kan brukes for å få forståelse for sjangerlære, vektlegger han først og fremst likevel å la det *tematiske* ved sangtekstene være fokuspunktet i undervisningen, og dermed se bort ifra det formelle. Her tenker jeg at man har noe å vinne på å fokusere på sjangerlære i lesingen av nettopp instadikt – ettersom de i form av å være «enkle», også er enkle å *avkle*. Formen og virkemidlene er lette å få tak i, og dermed få en forståelse av. Hvorfor *la være* å fokusere på formelle trekk ved populærkulturelle lyriske tekster, når nettopp en forståelse for det formelle i slike tekster, videre kan være en forutsetning for å se det formelle i *uansett* tekst?

4.2.2 Å velge instapoesien

Solbu og Hove ønsker å gi elevene samtidslyrikk for å gjøre dem mer *språklig bevisste*: «I arbeidet med lyrikken må vi legge til rette for at elevane også kan undre seg over litteraturen som litteratur: Korleis blir meining til?» (Solbu & Hove 2017, s. 13). De tar riktignok ikke til orde for undervisning i samtidslyrikk fordi denne fremstår enklere eller mer gjenkjennelig for elevene, eller fordi språket er mer umiddelbart og moderne, som de trekker frem som en generell oppfatning av samtidslyrikken. De trekker frem egne erfaringer fra klasserommet, som har vist at elevene kanskje trenger *enda* mer hjelp når de skal analysere samtidslyrikk, og de peker på at det ofte viser seg at «(...) elevar er trauste og tradisjonelle når det gjeld litterær smak. Faste former, rim og rytme, ja det er å føretrekke. Modernistiske dikt er ”rare”» (Solbu & Hove 2017, s. 12).

Dette henger sammen med elevenes lengsel etter mening, sammenheng og struktur, da elevene ikke nødvendigvis «lengtar etter forvirring i dikt» (Solbu & Hove 2017, s. 12). Solbu og Hove ønsker dermed ikke nødvendigvis å gi elevene tekster de kan relatere seg til, de sikter på å utfordre elevene gjennom tekstvalget: «vi vil gi dei samtidslyrikk fordi det kan samanliknast med å riste litt i dei og vise dei kva som finst: Dette rare, vakre, stygge,

paradoksale, uforståelige, vanskelige, morosame og framande finst der ute» (Solbu & Hove 2017, s. 13).

Instagrampoesien inngår per definisjon i samtidslyrikken, men der Solbu og Hove vil gi elevene tekster som i hovedsak *utfordrer*, er det diskutabelt om de vil anerkjenne instapoesian som *utfordrende nok*. Mye taler for at det ikke er denne gruppen tekster de tar til orde for som samtidslyrikk. Dette tatt i betraktning forståelsen av instapoesian som *tilgjengelig*, noe som har medført at disse instadiktene – i alle fall ifølge en del litteraturvitere – kan fremstå som *for* tilgjengelige. Selv vil jeg argumentere for at også arbeid med den tilgjengelige instapoesian kan være med på å gjøre elevene mer språklig bevisste og nysgjerrige overfor litteraturen.

Ifølge Ty kan digitale litterære sjangre som har dukket opp som følge av den teknologiske utviklingen, deriblant instapoesi, fungere som en inngang til ulike samfunnsaktuelle klasediskusjoner:

Instructors can use *Instagram poetry* or webcomics to discuss important issues such as abuse and violence, diasporic identities, capitalism, and global perspectives. Digital narratives merge the visual and the textual in ways that appeal to today's media-savvy students and can be fruitfully integrated into the classroom, exemplifying the thematic, ethnic, and generic diversity of literature (Ty 2018, s. 220).

Eksempelet kan ses i sammenheng med Nomes argumentasjon for å fokusere på det tematiske i musikklyrikk som inngang til lyrikkundervisning. Det finnes riktignok flere eksempler på at man har forsøkt å utnytte potensialet i instapoesian i den engelskspråklige morsmålsdidaktikken. Dette potensialet strekker seg her utover en slik tematisk vektlegging. I artikkelen «#poetryisnotdead: understanding Instagram poetry within a transliteracies framework» trekker Kate Kovalik og Jen Scott Curwood på literacy-begrepet i redegjørelsen for instapoesiens potensiale på ungdomsskoletrinnet (Kovalik & Curwood 2019). I en innlemming av instapoesian i morsmålsdidaktikken vil man inkludere «the increased exposure and relevance of poetry writing and appreciation, a space for student-centred writing, reading, and analysis of poems, as well as a relevant method of peer review and collaboration» (Kovalik & Curwood 2019, s. 1). Heri ligger en helhetlig forståelse av arbeidet med instapoesian, hvor både lesing, skriving, litterær analyse, kameratrespons og samskriving inngår.

Ifølge Kovalik og Curwood vil den digitale poesien kunne brukes som supplement til tradisjonell boklyrikk, for å motbevise det de anser som gjeldende oppfatninger: «poetry is perceived by students and teachers as inaccessible to read and impossible to write» (Kovalik & Curwood 2019, s. 1). Oppfatningen av lyrikken som utdødd har nok også bidratt til valget deres om å innlemme emneknaggen #poetryisnotdead – som gjerne brukes av instapoeter på Instagram – i artikkeltittelen. Bruken av digitale plattformer kan derimot fremme engasjement: «Prior research established the relationship between authorship using online tools and the resulting enjoyment of poetry (...) with the creation of digital poetry in the classroom providing an engaging way to teach students to read and compose poetry» (Kovalik & Curwood 2019, s. 1). Instagram kan utgjøre et rom for å fremme *poetry writing* og *poetry appreciation*: «Instagram is a familiar, authentic space for young people, which empowers them to create multimodal works for a relevant outcome» (Kovalik & Curwood 2019, s. 10). Denne tekstproduksjonen oppleves med andre ord som mer *relevant*, noe som blant annet har å gjøre med opplevelsen av at det finnes en *reell mottaker* av teksten.

Oppfatningen om at elever som skriver tekster som skal publiseres på et medium som Instagram, vil kunne motiveres av nettopp opplevelsen av å ha en reell mottaker, deler jeg. Dette var en viktig motivasjonsfaktor for meg da jeg bestemte meg for å sette i gang med det digitale lyrikkverkstedet, som jeg gjennomførte i påbyggklassen. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Kovalik og Curwood foreslår videre didaktiske implikasjoner av bruken av instapoesi: «The creation of an Instapoem could be integrated into an existing unit about poetry, used to explore a relevant or timely theme» (Kovalik & Curwood 2019, s. 10). Her understreker de at instapoesien bør suppleres med mer klassiske lyriske tekster. Hva skrivingen angår, fremhever Kovalik og Curwood spesielt potensielle fordeler av *samskriving* av instadikt:

Composing Instapoetry, especially in collaboration with others, motivates young people to practice using language features, as well as poetic structures. With collaborative practice comes the development of a range of skills, including the spelling, text construction and purposefully incorporating visual symbolisms (...) (Kovalik & Curwood 2019, s. 10).

4.3 Hvordan leser vi med elevene?

Om vi på den ene siden ønsker at elevene skal oppleve tekster og slik oppdage lyrikken, og på den andre siden vil at elevene skal bygge opp litterær kompetanse, befinner vi oss i spennet mellom erfaringsbaserte og analytiske innganger til litteraturen. Her følger en redegjørelse for

perspektiver på hvordan vi skal lese med elevene, og følgelig hvor man plasserer seg i spennet. Der *Fagfornyelsen* tar tilbake sjangrene, blir det nødvendig å ta en titt på hvordan sjangerlære forholder seg til dette spennet. Avslutningsvis argumenterer jeg for hvordan instapoesian her besitter et potensiale, gjennom å utgjøre en inngang til en utforskende sjangerlære.

4.3.1 Litteraturundervisningen i spennet mellom erfaring og analyse

Innledningsvis tok jeg opp utfordringen norsklærere står overfor i litteraturundervisningen, der de dras mellom ønsket om at elevene skal få *oppleve* tekster, og ønsket om at de gjennom arbeid med tekst skal utvikle *fagkunnskap* og *ferdigheter*. Dette utgjør et litteraturdidaktisk spenningsfelt i morsmålsfaget, nemlig spenningen mellom en litteraturdidaktikk som prioriterer det sansemessige ved leseropplevelsen hos elevene, og en litteraturdidaktikk som fokuserer på at elevene lærer analyse og fagspråk (Solbu & Hove 2017, s. 22). Denne spenningen er også synlig i *Kunnskapsløftet*. Under redegjørelsen for formålet ved norskfaget fremheves både det erfaringsbaserte og analytiske ved litteraturundervisningen:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2)

Kompetansemålene i norsk gjenspeiler også denne spenningen. Etter 4. årstrinn skal elevene «*gi uttrykk for egne tanker* om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 7, min utheving). Her står det erfaringsbaserte sentralt. På høyere årstrinn er det eksplisitt erfaringsbaserte ved litteraturlesingen nedtonet, noe som medfører at det er opp til læreren som fortolker å avgjøre om en estetisk lesning skal vektlegges eller ikke. Kompetansemål fra henholdsvis Vg1 og Vg2 studieforberedende viser dette, der elevene skal kunne «lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål», og de skal kunne «lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 10-11). Her er det opp til fortolkeren å avgjøre hva som inngår i lesingen, nærmere bestemt *hvordan* disse tekstene skal leses.

Det sistnevnte kompetansemålet viser i større grad til *analysens* tilstedeværelse i norskfaget. Denne er gjennomgående, og kommer til uttrykk på forskjellig vis. Analysens tilstedeværelse kommer til uttrykk gjennom *handlingsaspektet* ved kompetansemålene. Eksempelvis skal

elevene «analysere, tolke og sammenligne», «oppsummere hovedinnhold», «trekke ut relevant informasjon», og «sammenfatte og vurdere relevant informasjon». Andre steder er det fokus på *hva* elevene skal gjenkjenne, finne, analysere eller samtale om, som sjangeren, formen eller virkemidlene.

Kari Anne Rødnes (2014) finner at det er den erfaringsbaserte og den analytiske inngangen som preger litteraturarbeid i norsk ungdomsskole og videregående skole (Rødnes 2014, s. 1). Ettersom morsmålsfaget på én og samme tid er et ferdighetsfag, et danningsfag og et identitetsfag, er det ikke selvsagt at man skal undervise i litteratur på hverken den ene eller andre måten. Der elevene gjennom erfaringsbaserte arbeidsmåter finner mening gjennom å knytte tekst til egne erfaringer, kan de ha vanskelig for å se det faglige innholdet i litteratursamtaler. En analytisk inngang til litteraturen, som innlemmer en kobling til litteraturhistorie og kunnskap om tekst, kan oppleves problematisk ettersom elevene ikke opplever at litteraturarbeidet berører dem.

Denne spenningen tematiseres i flere studier, for eksempel hos Aslaug Fodstad Gourvenec (2016), som tar utgangspunkt i avgangselever retrospektive blikk på litteraturarbeid i videregående skole. I elevenes rekontekstualiseringer av denne faglige praksisen, peker Gourvenec på en spenning mellom rammer i undervisningen som leder *i retning mot og bort fra* den faglige kjernen. Gourvenec ser på ulike faktorer ved den faglige praksisen, deriblant forholdet mellom erfaring og analyse i tekstforståelsen. Utfra elevenes rekontekstualiseringer konkluderer hun slik:

Fagspesifikk kunnskap – om litteraturhistoriske strømninger, genre og forfatterskap – er også rammer for praksisen som flere elever diskuterer følgene av. De ser at slik kunnskap, ikke ulikt oppskriften, i enkelte sammenhenger kan åpne og berike tekstforståelsen, mens den i andre sammenhenger kan virke lukkende og innskrenkende (Gourvenec 2016, s. 11).

Ifølge Rødnes er en litterær kompetanse preget av *bevegelse* – bevegelse mellom en gitt tekst og andre tekster, og bevegelse mellom teksten og elevens erfaringer, gjenkjenning og analytiske perspektiver (Rødnes 2014, s. 11). Dermed er en balanse mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger på sin plass:

Dersom vi fastholder det at tekstforståelse utvikles gjennom bevegelser mellom motsetninger, vil dette også gjelde bevegelse mellom personlige og analytiske perspektiver på teksten. For at elevens litteraturarbeid skal ha mulighet til å bevege seg mellom disse dimensjonene, blir det viktig at elevene gjøres kjent med ulike måter å møte tekster på, ulike erfaringsbaserte og ulike analytiske innganger (Rødnes 2014, s. 12).

Solbu og Hove (2017) ser ut til å støtte en slik tilnærming, der de to tilnærmingene møtes på midten:

Det sanselige, assosiative og kjenslemessige er viktige føresetnader for litterær lesing, og som vi nettopp har sett, er det også noko den kompetente lesaren har med seg i sitt fyrste møte med eit dikt. Men vi må også utvikle den litterære kompetansen i retning av det å innarbeide eit fagspråk og det å kunne komme med adekvate tolkingar, elles vil norsk bli eit fag der det meste kan vere lov (Solbu & Hove 2017, s. 23).

4.3.2 Å fokusere på sjangerlære

I *Dei litterære sjangrane* (2018) tar forfatterne Anders M. Gullestad, Christine Hamm, Jørgen M. Sejersted, Eivind Tjønneland og Eirik Vassenden for seg de tre skjønnlitterære sjangrene som har stått i sentrum i sjangerdebatten fra antikken til moderne tid, *epikk*, *dramatikk* og *lyrikk*. Til tross for en slik tredeling, har *sjangerblandinga* vært rådende i nyere litteratur, spesielt etter modernismen: «Dramatikken vert episk, prosaen lyrisk og romanane essayistiske» (Gullestad, Hamm, Sejersted, Tjønneland & Vassenden 2018, s. 7).

Forfatterne påpeker at den tradisjonelle sjangerlæra fremdeles har noe for seg i litteraturformidlingen i dag, fordi man vanskelig kan vite «korleis sjangrane såg ut før dei vart blanda» (Gullestad et al. 2018, s. 7). Som lesere har vi uansett hvem vi er og hvor vi kommer fra, ifølge Sejersted, en form for sjangerbevissthet som hjelper oss å forstå en gitt tekst: «Sjangeren blir signalisert på fleire nivå og fungerer som ein avtale mellom forfattar og lesar om korleis verket skal bli lest. Sjangermedvitet er ein viktig del av forståinga til lesaren» (Sejersted 2018, s. 10). Ofte er likevel sjangerkunnskap noe som sitter dypt i kulturen, som en uuttalt, ubevisst kunnskap hos hver enkelt. Når man tar til orde for sjangerlære, tar man helt konkret til orde for å bevisstgjøre og konkretisere iboende kunnskaper (Sejersted 2018, s. 11).

Kunnskap om sjangerlære kommer nemlig godt med i analytisk arbeid med litterære tekster, der de klassiske sjangrene, til tross for sjangeroverskridelsene i modernismen, fremdeles «står sterkt og dannar ei meningsfull og produktiv ramme for korleis ein kan forstå og omtale også moderne litteratur» (Sejersted 2018, s. 18). Kunnskap om sjangerlære tilbyr altså en meningsfull og produktiv ramme i forståelse og omtale av litteratur, og kan slik spille en sentral rolle i analytiske tilnærmingar til litteratur. Sjangeroverskridelser, eller lek med sjanger, er dessuten *forutsatt* av nettopp de konvensjonelle sjangrene: «overskridinga er ein grunnleggjande del av sjangerens tydingspotensial. Å setje ein norm er å gjere overskriding mogleg» (Sejersted 2018, s. 18). Heri ligger det et poeng at en forståelse for eksempelvis modernistiske tekster krever en viss sjangerforståelse.

Sjangerlære plasserer seg åpenbart i en analytisk tilnærming til litteratur, men dersom man har en *utforskende* innstilling til sjangerlære, vil jeg hevde at vi kan balansere mellom det analytiske og erfaringsbaserte. Når jeg i dette prosjektet har gitt elever i oppgave å skrive dikt selv, har dette delvis skyldtes en slik utforskende innstilling. Mitt overordnede siktemål har ikke vært å få alle elevene til selv å ville bli diktere, selv om jeg også delvis har hatt siktemålet å stimulere til skrive lyst og kreativitet. Gjennom å la elevene ta i bruk sjangertrekk og virkemidler selv, inntar de imidlertid en utforskende og aktiv rolle i sjangerlæren. Slik tar elevene i bruk seg selv og egen erfaring i utforskningen av sjangertrekk og form: “Utforskning er en prosess. I en didaktisk tenkning der vi ser utforskning som en sentral metodikk, er det selve arbeidsprosessen med aktive elever vi finner fruktbar. Utforskning som læreprosess blir på sett og vis et mål i seg selv” (Vold 2017, s. 177).

4.4 Lesing og skriving hånd i hånd

Der litteraturundervisningen balanserer på spennet mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteratur, balanserer også den kreative skriveundervisningen mellom kreativitet og eksperimentering på den ene siden, og rammer, kunnskap og retningslinjer på den andre. I det følgende behandler jeg perspektiver på bruk av eksempeltekster og skriverammer i skriveundervisningen. En slik forankring er på sin plass når jeg selv knytter elevenes tekstproduksjon i det digitale lyrikkverkstedet opp mot kunnskap elevene utviklet gjennom lesingen av eksempeldikt. Det er i det store og hele vanskelig å isolere lesepraksis fra skrivepraksis – dette er praksiser som går hånd i hånd i norskundervisningen.

Også bruk av eksempeltekster og sjangerlære er tett forbundet. Ved å fokusere på sjangerlære risikerer man *formalisme* – det å legge overdreven vekt på det formelle, slik at det går på bekostning av for eksempel innholdet – men som Sejersted (2018) påpeker, er kreativitet, sjangeroverskridelser og lek med sjangre nettopp forutsatt av grensene sjangrene trekker opp.

4.4.1 Proessorientert skriving og sjangerlære

Internasjonalt sett har vi hatt en polarisering mellom ulike fagmiljø, med den lærerstyrte australske sjangerskolen på den ene siden, og de amerikanske tilhengerne av fri prosess og elevautonomi i proessorientert skriving på den andre siden (Dysthe & Hertzberg 2015). Proessorientert skriving er en skrive didaktisk tilnærming som vektlegger *prosessen*, og videre dreier den seg om «å gi hjelp og rettleiing nettopp i *arbeidsprosessene*, t.d. mens elevene arbeider med førskriving, utkast, respons og omarbeiding» (Dysthe & Hertzberg 2015, s. 15). Prosesskrivingen ble tidlig kritisert for teorien om at sjangerforståelsen ville

komme så lenge skriveoppgavene var gode nok og responsen var god nok (Dysthe & Hertzberg 2015, s. 15).

I Norge ble den prosessorienterte skrivepedagogikken raskt koblet opp med sjangerkunnskap, og vi så derfor ikke slike tendenser til polarisering her til lands: «Målsettinga hos oss har vore å finne balansen mellom styring og fridom, mellom å oppmuntre til kreativ eksperimentering og å gi rammer, kunnskap og retningslinjer» (Dysthe & Hertzberg 2015, s. 16). Til tross for risikoen for formalisme har eksempeltekster og skriverammer blitt flittig brukt. Mønsteret i eksempeltekster tjener som en støtte eller et stillas frem til skriveren er klar til å frigjøre seg fra det: «Slik sett er faste mønster i skriveundervisninga eit godt døme på fenomenet *scaffolding*, som heng saman med Vygotskijs teori om den «næraste utviklingssona»» (Dysthe & Hertzberg 2015, s. 16).

Modelltekstene kan vise vei mot en mer selvstendig uttrykksform, men bruken av dem er omdiskutert:

Tilhengere av bruk av modelltekster mente og mener stadig at eksempeltekstene gir en nødvendig trygghet for mange skrivere og en forutsetning for i neste omgang å kunne utvikle en egen skrivestil, men balansen mellom fasthet og frihet er en kontinuerlig skrivepedagogisk diskusjon (Kverndokken 2015, s. 38).

Eksplisitt sjangerundervisning og bruk av eksempeltekster kan bidra til en utvikling mot en konform tekstproduksjon og standardiserte elevferdigheter, med en fare for imitasjonslæring og instrumentell virksomhet. I et slikt syn bli elevene tekstlånere, og «buktalere» (Kverndokken 2015, s. 39). Diskusjonen dreier seg, kort oppsummert, om hvorvidt man skal anse elevenes tekstskaping som *øving* eller *skapning*, og om det er *fasthet* eller *frihet* som skaper elevene som skrivere. Uavhengig av hvor man posisjonerer seg er tekstskapingen formålet: «Om elevenes skriveoppgaver gis ved hjelp av eksempeltekster, med stramme rammer eller som friere skriving, dreier det seg uansett om å *skape tekster*» (Kverndokken 2015, s. 48). Bruken av eksempeltekster, skriverammer og modelleringsarbeid i elevs tekstskaping vil imidlertid *alltid* «bevege seg i spennet mellom imitasjon og elevautonomi» (Kverndokken 2015, s. 53).

Der begrepene eksempeltekster, eksemplariske tekster, modelltekster og mønstertekster så å si brukes om hverandre, har det også blitt vanlig å benytte seg av begrepet *skriverammer*, som man kan bruke parallelt i skriveopplæringen. Kverndokken definerer skriverammer som «en konkret hjelp, ofte i form av skjematisk maler og hjelpespørsmål, som hjelper elever i

arbeidet med form og innhold i en tekst» (Kverndokken 2015, s. 41). Her inngår blant annet introduksjonssetninger, tekstordnere, komposisjonsmønstre, virkemiddelbruk, tekstkultur og mottakerperspektiv. Skriverammene utgjør et stillas, i form av å være nyttige redskap for å uttrykke seg skriftlig, både som starthjelp og bistand i skriveprosessen, der elevene kan nå mål de vanligvis ikke ville ha nådd uten denne hjelpen.

Videre skiller vi mellom *brede* og *smale* skriverammer, der «styrende» oppgaver med detaljerte oppskrifter regnes som smale. Slike rammer gir trygghet og kan sikre at tekstproduksjonen finner sted, men kan samtidig virke hemmende på skrivingen. Produktet kan ende opp «flatt» hos elever som normalt skriver saftig og malende (Kverndokken 2015, s. 44). Den gode skriveoppgaven bør kanskje være en oppgave som eleven kan skrive seg bort *ifra*. Til tross for at skriverammer kan virke hemmende på den skrivende utfoldelsen, blir det som å sende elevene «i båt på haven uten årer» dersom vi gir dem skriveoppgaven helt uten rammer og mottakerperspektiv (Kverndokken 2015, s. 45). Her viser Kverndokken til Anders Mehlum (1994), som skiller mellom såkalte *ytre* og *indre* skriveoppgaver. Den ytre oppgaven oppgir et emne uten nærmere angivelser («Beskriv et rom»). Det er først når oppgaven får en retning, at den oppleves indre og meningsfylt. En indre oppgave gir for eksempel en grunnfølelse («Skriv om et rom dere ikke liker, beskriv ubehaget») (Kverndokken 2015, s. 45).

5 Målet med prosjektet – å undersøke det litteraturdidaktiske potensialet ved bruk av instapoesi i klasserommet

Vi har sett at det lønner seg å arbeide med lyrikk i litteraturundervisningen i norskfaget. Egenskaper som kan ses som eksklusive for lyrikken gjør at lyriske tekster egner seg i litteraturundervisningen. På den ene siden kommer lyrikken ofte i korte format, hvilket gjør det overkommelig å lese teksten i en undervisningstime. På den andre siden kan man lese den samme teksten utallige ganger – på grunn av de mange tomme *rommene* i teksten. Elevene må aktiveres, de må kunne lese mellom linjene for å skape forståelse av teksten. Å ha utholdenhet til å lese én og samme tekst flere ganger er en betydningsfull komponent i litterær kompetanse, og rent praktisk lar dette seg lettere gjøre med tekster av kortere format.

Videre har vi sett at instapoesien spesifikt kan besitte et nyttig litteraturdidaktisk potensiale, dette gjennom å la instapoesi utgjøre en inngang til lyrikkundervisning. Ved å smi mens det kulturelle jernet er varmt kan man utnytte muligheten til å skape interesse blant elevene for litteraturen for øvrig. Det handler om å få elevene til selv å oppdage litteraturen, og bruk av instapoesi kan lede til en slik oppdagelse. Instapoesien er et levende bevis på lyrikken – lyrikken lever i beste velgående på sosiale medier, der den likes, kommenteres, deles og mer overordnet sett, leses. Den *betyr* noe for alle de som liker, kommenterer og deler, og skaper et digitalt litterært fellesskap.

Til tross for de ulike stilistiske og tematiske variasjonene vi finner blant de mange instapoetene, kan man trekke ut en gjennomgående *umiddelbarhet* og *tilgjengelighet* i instapoesien. Slik identifiserer leseren seg gjerne umiddelbart med instadiktet. Dette diktet fenger og appellerer åpenbart til alle disse følgerne, som liker, kommenterer og deler det. I umiddelbarheten og tilgjengeligheten ved instadiktet ligger det et potensiale for lyrikkundervisning. Opplevelsen av subjektiv relevans bidrar til at man kan oppdage lyrikken.

I og med innføringen av *Fagfornyelsen* ser vi en tendens til en tilbakevending til eksplisitte sjangre i norskfaget. Mer overordnet sett taler læreplanen for at prinsipper som utforskning, kreativitet, dybdelæring og kritisk tenkning skal prege opplæringen i alle fag. I denne masteroppgaven gir jeg et praktisk eksempel på hvordan man kan forene utforskning, sjangerlære og instapoesi i et «digitalt lyrikkverksted». Sentralt for utformingen av dette verkstedet stod det å forsøke å skape engasjement for skrive lyst og lyrikk generelt.

6 Instapoesi som inngang til lyrikk

«Hvilket potensiale for litteraturundervisning ligger det i instapoesi?» spurte jeg innledningsvis i denne oppgaven, og hittil har jeg konkludert med at instapoesi, i kraft av å være et hett mediefenomen på den ene siden og tilgjengelig på den andre siden, besitter et potensiale dersom man lar det utgjøre en inngang til lyrikkundervisning. Videre ville jeg undersøke didaktiske implikasjoner av bruk av instapoesi, nærmere bestemt om instapoesian kunne bidra til å stimulere engasjement for samtidslyrikk og kreativ skrivelyst. For å besvare spørsmålet «Kan bruk av instapoesi i litteraturredidaktikk være med på å fremme elevens engasjement for lesing og skriving av lyrikk?», utformet jeg det jeg kaller et «digitalt lyrikkverksted». Det digitale lyrikkverkstedet representerer et faktisk og praktisk eksempel på bruk av instapoesi som inngang til lyrikkundervisning.

Det digitale lyrikkverkstedet fant sted i en påbyggingsklasse ved en videregående skole i Nord-Norge i januar 2020. Dette ble utformet som et litteraturredidaktisk verksted der ulike lese- og skriveaktiviteter inngikk, og der *Instagram* spilte en sentral rolle som publiseringskanal. Kovalik og Curwood (2019) argumenterer for at instapoesi kan innlemmes i en helhetlig litterær praksis som preges av et samspill av lese-, skrive- og analyseaktiviteter. En slik oppfatning samsvarer i stor grad med ideene som ligger bak det digitale lyrikkverkstedet. I det følgende beskriver jeg hvordan *opplevelsen av en reell mottaker, bruken av skriverammer og samskriving* spiller inn i det digitale lyrikkverkstedet som en helhetlig litterær praksis. Videre beskriver jeg trinn for trinn verkstedets oppbygning, og undervisningsmetodene som inngikk. For å si noe om resultatet av elevenes tekstproduksjon presenterer jeg avslutningsvis et utvalg elevtekster.

I planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av dette digitale lyrikkverkstedet fikk jeg utforske instapoesiens potensiale i klasserommet, nærmere bestemt gjennom å undersøke om en innlemming av instapoesi i litteraturundervisningen kunne påvirke elevenes forhold til lesing og skriving av lyrikk. I den forbindelse hentet jeg inn data med fokus på elevenes forhold til lyrikk. Dataen ble hentet inn gjennom elevspørreundersøkelser, og aller først vil jeg redegjøre for denne innsamlingen.

6.1 Datainnsamling

Krumsvik og Jones (2019) trekker frem at en av styrkene ved å benytte seg av et kvalitativt design i forskningen på skole og samfunn er at man tidvis går bak *vedtatte sannheter*, og

videre at man «prøver å finne ut om det er samsvar mellom formulerings- og realiseringsarenaene» (Krumsvik & Jones 2019, s. 16). Verkstedet ble til ettersom jeg hadde en hypotese – en vedtatt sannhet – om at elevene i utgangspunktet ikke leste eller skrev (eller likte) dikt. Jeg antok at elevene ikke hadde et nært forhold til lyrikk, og med prosjektet ønsket jeg å påvirke dette forholdet.

For å innhente informasjon om elevenes opplevelse av arbeidet med lyrikk samlet jeg inn data gjennom spørreundersøkelser, rett før og rett etter verkstedet fant sted. Disse ble besvart med to ukers mellomrom. For å kunne avklare om det hadde foregått en endring i elevenes opplevelser av lyrikk, benyttet jeg meg av *tidsdimensjonen*. Jeg benyttet et longitudinell design – et *langsgående design* – der hovedformålene er å beskrive og forklare stabilitet og endring (Ringdal 2018). Et slikt design kjennetegnes av at data samles inn på minst to tidspunkter, at enhetene er de samme (eller at de er sammenlignbare), og at analysen er basert på sammenligning av data over tid (Ringdal 2018, s. 148).

Dersom man velger et langsgående design, har man valget mellom å benytte prospektive eller retrospektive spørreundersøkelser. I en retrospektiv undersøkelse stilles et utvalg spørsmål om forhold i fortiden, noe som medfører en viss risiko for feilerindring. Dersom man i stedet benytter en prospektiv undersøkelse, følges analyseenheter fremover i tid, ofte i korte tidsrom. Ifølge Ringdal sikrer bruk av prospektive undersøkelser dataens validitet og reliabilitet i større grad (Ringdal 2018, s. 113). Spørreundersøkelsen elevene svarte på før verkstedet (Vedlegg 1) ble utformet som en prospektiv undersøkelse, mens undersøkelsen elevene svarte på etter verkstedets slutt (Vedlegg 2) regnes som retrospektiv, ettersom spørsmålene ble utformet på så måte at elevene selv måtte vurdere tidsdimensjonen, og forholdet mellom stabilitet og endring. Tidsrommet var forholdsvis kort – to uker – og jeg anså derfor risikoen for feilerindring som liten.

Ringdal plasserer langsgående spørreundersøkelser under den kvantitative forskningstradisjonen, ettersom de ofte er basert på talldata, sammenlignet med den kvalitative som baserer seg på tekstdata (Ringdal 2018, s. 112). Jeg valgte imidlertid en kvalitativ variant, gjennom å utforme spørreundersøkelser med spørsmål som elevene skulle svare på med egne ord, fremfor å utforme undersøkelsen som et avkrysningskjema der elevene skulle rangere enighetsgraden av en rekke påstander. Jeg ønsket å ha en utforskende tilnærming til elevenes opplevelser av lyrikk, deres faktiske opplevelser av lyrikk. Krumsvik og Jones (2019) fremhever at målet med kvalitativ forskning er å «være *eksplorerande* i sitt

vesen og har som føremål å gå bak tala, *utforske* sosiale mønster og korleis individ *oppfattar* og *fortolkar* omverda og røyndommen rundt seg» (Krumsvik & Jones 2019, s. 18, mine uthevinger). Jeg ønsket åpenhet i designet for best mulig å sikre en utforskende tilnærming til elevenes opplevelser, fremfor et styrende design. Der et styrende design i større grad kunne sikret tydelighet, slik at svarene fremkom mer sammenlignbare, fryktet jeg på den andre siden at svaralternativene ikke ville være dekkende for elevenes opplevelser. Videre fryktet jeg også at elevene ville krysse av uoppmerksomt i et avkryssningsskjema, og at svarene dermed ville fremstå vilkårlige og at analysen av dem ville være mindre relevant.

I et langsgående design er analysen basert på sammenligning av data over tid. Slik sett utgjorde fokuspunktet det samme i de to spørreundersøkelsene. Spørreskjemaene fokuserte på elevenes forhold til dikt og andre kreative tekster, hvilke roller elevene opplevde at slike tekster spiller i samfunnet vårt, og i hvilken grad de syntes lesing og skriving av dikt og andre kreative tekster bør inngå i norskundervisningen. Disse spørsmålene ble formulert svært likt i de to undersøkelsene, med små nyanser ettersom elevene i andre spørreundersøkelse ble bedt om å vurdere tidsdimensjonen, og forholdet mellom stabilitet og endring.

Både i første og andre spørreundersøkelse kommer i tillegg spørsmål som ikke benyttes i analysen her. I første spørreundersøkelse dreier dette seg om spørsmål til kartlegging av elevene: Hvor mange av elevene bruker Instagram? Minnes de noen gang å hatt et verdifullt møte med et dikt? Svarene ville jeg først og fremst benytte meg av for å tilpasse opplegget, men dersom svarene også ga funn som var interessante å drøfte i analysen av elevenes forhold til lyrikk, ville jeg kunne ta dem i bruk til nyansering. Dette valgte jeg imidlertid ikke å gjøre, ettersom jeg ville beholde fokuset på elevenes forhold til lyrikk.

I andre spørreundersøkelse kommer spørsmål som dreier seg konkret om opplegget: Har elevene lært noe nyttig i løpet av verkstedet? Har de noen tilbakemeldinger til opplegget som ble gjennomført? Også disse betraktningene anså jeg som verdifulle til drøftingen av resultatet av verkstedet, ettersom de kunne bidra til å justere opplegget for videre bruk. Svarene på disse tilleggsspørsmålene diskuteres imidlertid ikke i denne omgang, ettersom jeg heller ønsker å vie oppmerksomheten til spørsmålene om elevenes opplevelse av lyrikk.

6.1.1 Etske retningslinjer

I denne oppgaven er elevene som omtales anonymisert. Spørreundersøkelsene og elevtekstene ble benyttet etter at NSD (Norsk senter for forskningsdata) hadde godkjent at de var i tråd

med gjeldende retningslinjer for informasjonsplikt, samtykkeplikt og håndtering av personversopplysninger. Jeg benyttet også deres mal for informasjonsskriv og samtykkeerklæring til å utforme samtykkeerklæringen elevene svarte på (Vedlegg 3). Spørreundersøkelsene var anonyme, slik at jeg ikke kunne knytte svarene til enkeltelever.

6.2 «Det digitale lyrikkverkstedet»

Etter avtale med en norsklærer i en påbyggingsklasse ved en videregående skole fikk jeg låne åtte av undervisningstimene hennes i norsk til å gjennomføre det jeg endte opp med å kalle «det digitale lyrikkverkstedet».

Arbeidstittelen «digitalt lyrikkverksted» syns jeg var treffende, rett og slett fordi den rommet de mest sentrale aspektene ved undervisningen jeg planla at skulle finne sted. På den ene siden peker den på det innholdsmessige aspektet – *hva* som skulle leses og skrives – og på den andre siden viser den til *hvordan* undervisningen ble organisert i praksis, hvor et «verksted»¹⁵ gjerne forbindes med varierte arbeidsmetoder, og høy grad av deltakelse blant deltakerne. Jeg ville at disse åtte norsktimene skulle bære preg av en *helhetlig* litterær praksis, der en variasjon av helklassesamtaler, gruppediskusjoner, analyse, sjangerlære, individuelle skriveaktiviteter og skriveaktiviteter i grupper inngikk.

Sentralt for det digitale lyrikkverkstedet stod formidlingen av en reell mottaker og en reell tekstkultur, der Instagram spilte hovedrollen. Jeg ville at aktivitetene og undervisningsmetodene skulle gjenspeile en balanse mellom fasthet og frihet, gjennom en innlemming av skriverammer av ulike former i skriveoppgavene. Én av skriveoppgavene som ble gitt var en samskrivingsoppgave.

I min rolle som verkstedsansvarlig inngikk ulike roller: Foredragsholder, veileder og motivator. Norsklæreren i klassen hadde i forkant av verkstedet forberedt klassen på besøket mitt og at temaet for besøket var instapoesi. Underveis i verkstedet refererte en del av elevene til meg som «instapoeten», kunne norsklæreren fortelle meg. Gjennom å stimulere til et

¹⁵ *Bokmålsordboka*: **verksted** (etter lavtysk): sted, bygning, bedrift der noe blir laget eller reparert. I overført betydning brukt om sted for skapende virksomhet: *dikterverksted*, *kulturverksted*, *viseverksted*.

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=verksted&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge+=&ordbok=begge

fellesskap og læringsklima for lyrikk og kreativ skriving, og formidle mitt eget engasjement for lesing og skriving av lyrikk, ønsket jeg å fremme et slikt engasjement hos elevene.

6.2.1 Opplevelsen av en reell mottaker

Ifølge Kovalik og Curwood (2019) kan tekstproduksjon på Instagram som publiseringskanal oppleves som *relevant* for elevene, og dermed fremme *poetry writing* og *poetry appreciation*. Denne tekstproduksjonen oppleves med andre ord som mer *relevant*, noe som blant annet har å gjøre med opplevelsen av at det finnes en *reell mottaker* av teksten.

Opplevelsen av en reell mottaker er sentral for opplevelsen av en *autentisk skrivesituasjon*, ettersom skrivingens formål blir mer synlig. Jannike Ohrem Bakke (2015) påpeker at en utfordring med å lage god skriveundervisning er å skape autentiske skrivesituasjoner, der formålet med teksten ikke er tydelig nok: «Ofte mangler elevene en klar forståelse av hvorfor de skal skrive, hva teksten skal brukes til, hva de skal lære, og hvordan teksten kan bidra til økt skrivekompetanse» (Bakke 2015, s. 66). Heri spiller opplevelsen av at det finnes en reell mottaker av teksten en viktig rolle. Mottakerperspektivet er et didaktisk skrivegrep som blant annet kan plasseres innenfor forståelsen av skriverammer, der formålet er å tilby skriveren en støtte under skrivingen sin. Der Bjørkvold (2015) undersøker effekten av mottakerbevisstheten i elevers skriving av populærvitenskapelige artikler, undersøker jeg den tilsvarende effekten i skrivingen av instadikt. I denne sammenhengen fremhever jeg at diktene faktisk skal *publiseres*, og dermed ideen om at det finnes en reell mottaker, noe plattformen Instagram muliggjør.

Elevenes tekster ble publisert med elevenes tillatelse på en felles klassekonto opprettet til dette formålet, der jeg skulle ha ansvaret for kontoen og publiseringen av elevenes tekstbidrag. Dersom denne kontoen hadde vært opprettet som *offentlig* konto, slik at alle og enhver hadde muligheten til å finne frem til kontoen og lese tekstene, ville tekstene i teorien kunne hatt et uendelig antall lesere og dermed reelle mottakere. Hadde kontoen vært offentlig, og det hadde vært fritt fram til kontoen for utenforstående, anså jeg det imidlertid som svært sannsynlig at flere elever ville reservere seg fra å få tekstene sine publisert. Risikoen for at få av elevene ga tillatelse til en slik publisering anså jeg som for stor. I planleggingen av det digitale lyrikkverkstedet bestemte jeg meg derfor for å opprette klassekontoen som en *privat* konto. Denne kontoen skulle jeg oppfordre elevene i klassen til å følge. Eventuelle følgespørsmål fra instagramkontoer som ikke tilhørte elevene i klassen ville ikke godkjennes. Avgjørelsen ble tatt fordi jeg anså *elevene* i klassen som reelle mottakere i seg

selv, der jeg antok at mange av dem allerede var instagrambrukere. Klassekontoen skulle tilhøre klassen, og være for klassen. Alle elevene skulle levere tekstbidrag etter skriveoppgavene i verkstedet, men de måtte gi sin tillatelse for at disse tekstene skulle bli publisert på kontoen, og dermed lest av de andre i klassen. I forkant av gjennomføringen av verkstedet var jeg svært spent på hvordan elevene ville respondere på skriveoppgavene, men enda mer spent var jeg på responsen på instagramkontoen, og om de ville ha lyst til å dele tekstene sine med hverandre eller ikke.

6.2.2 Skriverammer for fasthet og frihet

I det digitale lyrikkverkstedet ble et utvalg skriverammer i ulike faser benyttet. Rammene var knyttet til mottakerperspektiv, tekstkultur, eksplisitt sjangerundervisning, bruk av eksempeltekster, introduksjonssetninger, komposisjonsmønstre og virkemiddelbruk.

Mottakerperspektivet og tekstkulturen anså jeg som *implisitte* skriverammer i skrivingen i verkstedet, der jeg kommuniserte overfor elevene at tekstene de skrev kunne bli publisert på Instagram om de ønsket det. Dette formålet ble dermed til en viss grad *styrende*, noe som er avgjørende for skriverammer. Der eksplisitt sjangerundervisning og bruk av eksempeltekster ble brukt som introduksjon til verkstedet og skriveøvelsene som inngikk, fungerer også disse som skriverammer. Videre var skriverammer av ulike varianter også *eksplisitt* til stede i undervisningen, i skriveoppgavene som ble gitt i løpet av verkstedet (Vedlegg 5).

Skriveoppgavene ble utformet med den hensikt at de skulle gi elevene en retning i skrivingen sin, uten at de ble *for* styrende. Heri ligger poenget om at skriverammer i form av nyttige redskap utgjør et stillas, både som starthjelp og bistand under skrivingen. Samtidig er den gode skriveoppgaven innen kreativ skriving en oppgave som elevene kan skrive seg bort fra.

Skriverammer i form av *introduksjonssetninger* kan – dersom de er gode, vel og merke – være rammer som gjør skriveoppgaven så god at elevene skriver seg vekk.

Introduksjonssetninger vil karakteriseres som starthjelp for skrivingen. Slike introduksjonssetninger stod sentralt i samskrivingsoppgavene som ble gitt i siste økt av verkstedet, der elevene skulle skrive dikt sammen i grupper under høyt tidspress.

Komposisjonsmønstre som skriverammer ble gitt i skriveoppgaven elevene individuelt skulle svare på i andre økt, i form av at elevene skulle skrive dikt med utgangspunkt i fokus på linjedeling. Videre ble *virkemiddelbruk* som skriverammer vektlagt under tredje økt i verkstedet, der elevene skulle ta i bruk virkemidler fra eksempeltekster i egne dikt, etter

eksplisitt sjangerundervisning. Her kunne elevene dessuten velge å bruke valgfrie skriverammer, i form av introduksjonssetninger eller ytre stadfestninger.

Bruken av skriverammer som virkemiddelbruk og komposisjonsmønstre inngår i sjangerlære, og var nødvendig ettersom formålet var å skrive *dikt*, ikke en uspesifisert kreativ tekst. Her skulle elevene få forståelse for virkemidler og komposisjon i dikt, *både* for å bruke dem selv i egne dikt, og for å stimulere analytiske evner i litterær kompetanse. Vi hadde en helhetlig og utforskende tilnærming til sjangerlæren, ettersom vi både leste dikt, hadde helklassesamtaler og gruppediskusjoner om virkemidler og form, skrev dikt med utgangspunkt i kunnskapen om virkemidler og form, og analyserte diktene som ble skrevet i klassen i grupper etterpå.

Å gi et utvalg varierte skriveoppgaver med valgfrihet og ulik grad av styring anså jeg som sentralt for å kunne gi starthjelp til flest mulig av elevene på én og samme tid. Der noen har behov for indre oppgaver for å sette i gang med skrivingen, responderer andre bedre dersom de får bestemme den indre retningen selv. Jeg forsøkte å finne en balanse mellom fasthet og frihet, med ønsket om at flest mulig skulle lykkes med å skrive seg vekk. Jeg skrev selv introduksjonssetninger som i utgangspunktet var meningsbærende – der elevene måtte *tolke* før de selv kunne skrive videre på diktet – og stadfestinger innenfor en referanseramme som kunne ha ulike konnotasjoner og assosiasjoner, og slik tilby elevene retning.

6.2.3 Kreativ samskriving og digital samskriving

Samforfatterskap, eller *samskriving*, vil si det å skrive sammen – at flere personer bidrar til en og samme tekst. Ifølge Kverndokken (2015) spiller samskriving en naturlig rolle i en prosessorientert tilnærming til skriveopplæringen: «Samarbeid omkring skriving gir gode synergier. Vi ønsker selvsagt at elever skal snakke om skriving, diskutere skriving og forhandle om mening og uttrykksmåter. Samforfatterskap på ulike måter stimulerer til det» (Kverndokken 2015, s. 52).

Som nevnt dreide én av skriveoppgavene i det digitale lyrikkverkstedet seg om at elevene skulle skrive dikt *sammen*. Utfallet av denne skriveoppgaven var jeg svært spent på: Hvordan ville de oppleve det? Og ville de *få til* å skrive dikt sammen? Selv har jeg noen mer eller mindre vellykkede erfaringer med å skrive akademiske tekster sammen med andre, men ingen erfaringer med å skrive *kreativt* sammen med andre. Der jeg anser meg selv som en kreativ skriver, har jeg stort sett ansett denne skrivingen som svært personlig, og noe jeg aller helst vil holde for meg selv frem til teksten er ferdig. Som elev ble jeg aldri tvunget til å dele den

kreative skriveprosessen med andre, og jeg lurer på hvordan jeg ville respondert på slike samskrivingsaktiviteter. Ville jeg ha inspirert noen av medelevene mine med min egen interesse for kreativ skriving? Og ville jeg ha fått inspirasjon tilbake? Det var i stor grad denne nysgjerrigheten som var avgjørende for at jeg valgte å innlemme en samskrivingsøvelse i verkstedet.

Det kan ligge et læringspotensiale i at elevene får skrevet sammen, og i prosessen diskutert skrivingen og forhandlet om meningen og uttrykksmåtene:

Samforfatterskap gir øvelse i å lese andres tekster, samtidig som en kan få respons på egen skriving. Det skaper gode samtalearenaer om skriving, og det fellesskapet som oppstår om felles skriveaktivitet, er dessuten motiverende og inkluderende for mange elever (Kverndokken 2015, s. 50).

Ettersom jeg ville at det digitale lyrikkverkstedet skulle være så helhetlig så mulig, og med så mange innfallsvinkler som mulig for å treffe så mange av elevene som mulig, var det sentralt å skape et fellesskap for skriving. Samskrivingen kunne stimulere til en slik opplevelse av fellesskap.

Kverndokken peker på at samskriving stadig oftere skjer på en digital arena og med ulike samskrivingsverktøy: «Digitale samforfatterksap dreier seg ikke bare om den sosiale og kunnskapsutviklende prosessen som deltakelse i et skrivefellesskap innbyr til, men også de teknologiske ressursene som samskrivingen kan dra nytte av» (Kverndokken 2015, s. 52).

Ved å ta i bruk slike digitale ressurser kan læringsomgivelsene utvides og transformeres: «Det kan opprettes handlingsrom på nettet, og nettets samtidighet og virtuelle læringsmiljø gir gode muligheter for å skape noe sammen. Elevene kan raskt gi feedback, delta i metadiskusjoner og utvikle kunnskap sammen» (Kverndokken 2015, s. 52).

Slike verktøy ble ikke tatt i bruk i verkstedet: Gruppene skrev i skrivebøkene sine, eller i en tekstbehandler. Her ville det vært interessant å utforske resultatet av at elevgruppene hadde laget egne instagramkontoer, og tatt i bruk ulike formateringsprogrammer før de publiserte tekstene sine. At tekstene likevel ble skrevet og diskutert sammen, før de ble sendt inn til meg og jeg publiserte dem på klassens instakonto, utvider likevel handlingsrommet til samskrivingen noe. Publiseringen sikrer metadiskusjoner dersom tekstene på kontoen vies oppmerksomhet etterpå, og slik bidrar Instagram som digital ressurs til å utvide og transformere rommet for skriveaktiviteten.

6.3 Gjennomføringen

Det digitale lyrikkverkstedet bestod totalt av fire dobbelttimer à la 45 minutter, fordelt utover to uker. I tre av fire økter ble det gitt skriveoppgaver. Elevene fikk alt fra 20 minutter til en hel undervisningstime til å besvare oppgavene, som skulle leveres på slutten av timen, eller senere samme dag dersom elevene ville jobbe videre med dem hjemme. Tekstene kunne utformes slik elevene selv ville – det være seg om de ville skrive i notatappen på telefonen sin, skrive i en tekstbehandler eller i en skrivebok. Ved levering skulle elevene kommentere om jeg fikk tillatelse til å poste tekstene på den lukkede instagramkontoen jeg hadde opprettet for klassen. Jeg ba også elevene kommentere hvorvidt de i så fall ønsket å være anonyme eller ikke. Til tross for at flere elever underveis ga meg tillatelse til å poste tekstene under deres navn, ønsket mesteparten av dem å forbli anonyme, og derfor valgte jeg å publisere alle tekstene anonymt.

I det følgende blir de fire øktene i det digitale lyrikkverkstedet beskrevet.

Økt 1

«Hva er poesi?»

Jeg innledet verkstedet med å spørre elevene «Hva er poesi?». Underveis mens elevene kom med sine tanker og beskrivelser av hva poesi er, førte jeg opp kjennetegn og virkemidler på tavla, som stråler ut fra spørsmålet «Hva er poesi?», til det utgjorde et tankekart. Formålet var å iverksette bakgrunnskunnskaper hos elevene – gi dem en *påminnelse* om alt de allerede kunne innenfor temaet – men også å kunne avgjøre hvilken kunnskap elevene satt på, og derfra tilpasse opplegget videre. Her er det et viktig poeng at jeg ikke kjente elevene, og at jeg verken visste hvor de befant seg personlig eller faglig. Som påbyggingsklasse var gruppen svært heterogen, hvor elevene kom fra ulike studielinjer, og ulike steder geografisk sett.

Jeg førte *fagspråk*, i form av begreper på kjennetegn og virkemidler, opp på tavla, mens jeg forsøkte å belønne *hverdagsspråket* deres muntlig, og mer konkret vise at jeg verdsatte det som kan regnes som *deres* ord på *deres* syn på lyrikk gjennom kommentarer eller oppfølgingsspørsmål. På den ene siden ønsket jeg en faglig utvikling, hvor elevene møtte på begreper som de ville få bruk for senere, mens jeg på den andre ville stimulere til at elevene skulle føle eierskap til diskusjonen. LK06 fremhever at stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner krever fagspråk: «Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer presist i samtale om norskfaglige

emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet»

(Utdanningsdirektoratet 2013, s. 5).

Derfra spurte jeg elevene *hvem* som skriver poesi, og *hvorfor* de trodde de skriver poesi. Her sitter jeg inne med egne argumenter for hvorfor man kan skrive et dikt, og at man – uansett hvem man er – kan ha glede av å skrive et dikt, der et dikt kanskje uttrykker noe på en måte man ikke har klart å uttrykke før. Det var imidlertid elevenes holdninger og vurderinger jeg var mest nysgjerrig på, og ønsket å få en forståelse av. Derfor var det essensielt å be dem sette egne ord på hvorfor noen kan oppleve nytte eller glede i diktskriving. Slik endte det opp med at elevene åpnet opp spørsmålet for hverandre: Den første som svarte uten å rekke opp hånda, sa: «Det er nok for spesielt interesserte», endte til slutt opp med å nikke anerkjennende til medeleven som sa at: «Det kan jo egentlig hvem som helst. Så lenge man har noe å si».

Videre hadde jeg valgt ut to modernister som utgangspunkt til å snakke videre om hva poesi er, og hva det kan være. I en PowerPoint-presentasjon så vi nærmere på tingdiktene «Sleggja» og «Sagi» av Olav H. Hauge, og Jan Erik Volds «Kulturuke»¹⁶. På ulike måter har tingdiktene og Volds diktning stått sentralt i utviklingen av den norske litterære modernismen, og jeg ville trekke frem disse diktene som eksempler på spennet på hva et dikt *kan* være. I samtale med norsklæreren trakk også hun frem disse tekstene som velegnet for behandlingen av modernismen i litteraturhistorieundervisning, og for lyrikkundervisning. Både hva form og tema angår er Hauges tingdikt og Volds «Kulturuke» spennende å introdusere for elevene. Diktene er dermed velegnet for utvikling av forståelse for *hva* dikt kan handle om, og *hvordan* dette kommer til uttrykk.

«Hva er instapoesi?»

Ved å trekke frem Hauge og Vold var motivasjonen å åpne opp elevenes forståelse for spennet på hva dikt kan være. Derfra introduserte jeg instapoeten @alexanderfallo, med hans dikt «men så gikk jo bare tiden/ og jeg har slutta med å leite/ etter spor av deg i feeden». Jeg ba elevene diskutere sammen to og to: «Hva gjør dette til et dikt? Er det et dikt?». Etter denne summingen i par hadde jeg opprinnelig planlagt å ta en felles gjennomgang for å høre hva elevene tenkte, men underveis valgte jeg heller å avvente denne runden for å stimulere til at elevene selv fordypet seg i spørsmålet om hva slags litteratur denne instapoesien var, og

¹⁶ Se Vedlegg 4 for alle eksempeltekster benyttet i undervisningen.

unngå at jeg selv la ord i munnen på dem. Derfor satt jeg elevene i grupper med hensikten om at de skulle få utforske instapoesi nærmere. De fikk i oppgave å analysere en tekst de skulle finne på en instapoesi-konto. De skulle velge ut én blant seks kontoer: @alexanderfallo, @trygveskaug, @bareskyerbevegertankene, @hudsulten, @rupikaur_ og @heddalilleng. Elevene skulle se på både innhold og form, og ble bedt spesifikt om å finne virkemidler, og kommentere samspeilet mellom tekst og medium.

Én gruppe valgte ut et dikt fra @rupikaur_, en annen valgte et dikt av @alexanderfallo, og en tredje valgte ut et dikt fra @bareskyerbevegertankene. Resten av gruppene valgte dikt fra @trygveskaug. I utvelgelsesprosessen merket jeg meg at et par elever uttrykte entusiasme overfor Skaug, og at de prøvde å overtale resten av gruppa til å velge ham. Da ei jente på én gruppe fant frem til Skaugs instagramkonto, utbrøt hun til en gutt på andre siden av klasserommet: «Men Petter¹⁷ da, du følger han jo allerede!» Mens elevene på en annen gruppe senere scrollet seg gjennom feeden hans, utbrøt en elev til en annen: «Ja, ser man det, her har Camilla vært og *likt!*». Blant instapoetene var det, slik jeg hadde forutsett på forhånd, Skaug elevene i noen grad så ut til å ha et forhold til fra før.

Da gruppene hadde bestemt seg for instapoet og dertil hørende tekst, fikk de 20 minutter til å analysere teksten, før de skulle presentere resultatet av gruppediskusjonene for resten av klassen. I presentasjonene trakk elevene innholdsmessig frem at temaet var *gjenkjennelig*. En elev beskrev temaet som «noe man kan relatere seg til, som for eksempel kjærlighet». Formelt sett trakk de frem *lengden* på tekstene, og noen av gruppene nevnte også virkemidler som *metafor* og *sammenligning* eksplisitt. De fleste gruppene poengterte at fordi tekstene var korte og fikk plass i et skjermbilde, passet de godt på Instagram som medium. Et par av gruppene mente dessuten også at teksten de hadde valgt ut passet godt på instagram tematisk sett, slik en elev beskrev det: «Man stopper liksom opp fordi man kjenner seg igjen i situasjonen».

For å avrunde timen forsøkte jeg å samle trådene i en felles oppsummering der elevene fikk komme med sine tanker om hva poesi kan være, og mer spesifikt hva instapoesi kan være og er. Avslutningsvis ba jeg elevene ha dette i bakhodet da vi selv skulle begynne med skriving dagen etter.

¹⁷ Elevene er anonymiserte og navnene her er derfor fiktive.

Økt 2

«Om å dele en linje»

Temaet for neste økt var linjedelingens funksjon i diktet. Dette ble vektlagt tidlig i lyrikkverkstedet på grunn av den konkrete visuelle effekten linjedelingen har på diktet. Sammen med lengden – hvor man som regel forventer at et dikt er kortere enn for eksempel en novelle – er ofte oppdelingen i verselinjer, og eventuelt strofer, visuelle trekk som vi *assosierer* med lyrikk. Det er slik vi har blitt vant til å se dikt eller sangtekster. Men selv om man har blitt *vant* til å se teksten i dikt fordelt over ulike verselinjer, betyr ikke nødvendigvis dette at man har gjort seg opp bevisste tanker om *hvorfor* den er fordelt slik. Før jeg skulle be elevene om å skrive egne dikt, ønsket jeg derfor å bevisstgjøre dem om linjedelingens funksjon, i en samtale om hvilke prinsipper som ligger til grunn for hvordan man deler linja, og hva man som skriver ønsker å oppnå med denne linjedelinga.

Samtalen tok utgangspunkt i utvalgte eksempeldikt (Vedlegg 4). Her benyttet jeg meg av de korte diktene «dråpen/ henger der/ ikke», «Ingenting/ er ingenting, ingenting/ er ingenting» og «Fallskjermen åpnet seg/ ikke denne gangen/ heller» av Jan Erik Vold, til å illustrere enkle, og kanskje intuitive, prinsipper for linjedeling. Dette ble gjort ved å vise diktene på lysark i sin originale form, satt opp mot lysark hvor teksten var samlet sammen på én linje i stedet. Prinsippene jeg ønsket å synliggjøre var *setningsleddprinsippet*, og prinsipper for *fremheving av enkeltord, overraskelser og meningsforskyving*¹⁸. Jeg lot elevene delta i å finne frem til disse begrepene ved å spørre dem om hvilken effekt den gitte linjedelinga fikk på teksten, og dermed på leseren, og hvilken følelse eller reaksjon dette eventuelt fremprovoserte hos leseren. Derfra ba jeg elevene reflektere over hvilke grep dikteren hadde gjort for at dette skulle skje – og hvordan og hvor hadde han delt linja for å skape denne effekten.

Videre benyttet jeg meg av diktet «Eg ser du har lært» av Olav H. Hauge, som eksempel for å illustrere *konkretisme*-prinsippet. Dette fordi det gir et godt eksempel på hvordan det grafiske også kan spille en meningsbærende rolle sammen med teksten.

«Hva kan man skrive om?»

Før jeg ville slippe elevene løs med den første skriveoppgaven, måtte vi også snakke om *hva* man kan skrive dikt om. Her hadde vi allerede dagen før åpnet opp for dette *hva*-et, og

¹⁸ Se for eksempel Kaldestad & Knutsen (1999, s. 99-106), for redegjørelse av linjedelingsprinsippene.

konkludert med at man kunne skrive om nær sagt alt. Samtidig visste jeg at denne åpningen kunne resultere i en *for* åpen inngang til skrivingen, og dermed ha en hemmende effekt. Ettersom jeg på forhånd hadde antatt at elevene kunne ha sine betenkeligheter mot diktskriving på grunn av (den velbegrunnede) mistanken om at det ville kunne ut i klisjeer, og at det fremfor alt ville oppleves som en pinlig affære for dem, ville jeg hjelpe dem å finne veien *utenom* klisjeen.

For å finne veien utenom klisjeen må man ofte gå inn i klisjeen først og derfor se på hva klisjeen er, hvorfor og hvordan den skapes, hvilket vi da måtte snakke om. Her ble det viktig å synliggjøre hvorfor klisjeen av noen assosieres med diktet, noe som stammer fra nettopp hvorfor man skriver dikt, og hva man skriver om. I *Diktammeret* (2002) skriver Helge Torvund om hvordan kjærlighetsdikt blir satt i gang av opplevelsene våre: «(...) dette dreier seg om ein av dei grunnleggjande og altomfamnande opplevingane som menneska har. Og så er det dette at det er så utfordrande å prøva å skriva ein klisjé på ein slik måte at me gjev han nytt liv» (Torvund 2002, s. 61).

For å illustrere for elevene hvordan man kan gå utenom klisjeen ved å gi *inn* i den, spille på den, og gi den nytt liv, valgte jeg noen eksempeldikt (Vedlegg 4). I første omgang valgte jeg å vise første ytring «lyden/ av sne» i Jan Erik Volds «lyden/ av sne, lyden/ av snemåking». Da jeg viste klassen denne første ytringen og spurte dem hva de umiddelbart tenkte da de leste den, kom svaret raskere enn jeg hadde forventet: «Det er så klisjé», sa en gutt. Da jeg ba han utdype kommentaren, fortalte han videre: «Man ser jo liksom for seg at det er ei linje i nesten alle julesanger». Herfra ble koblingen mellom klisjeen og *frekvens* trukket: Dersom noe går igjen i mange tekster vil det til slutt kunne komme til å utgjøre en klisjé.

Deretter viste jeg dem diktet i sin helhet. En gutt på første rad nikket anerkjennende, og sa: «Ahhh, det er så jævlig irriterende». Der snømåkingen som *praktisk handling* brøt opp med det *romantiserende* bildet Vold først hadde tegnet opp, brakte det frem en overraskelse i leseren: den praktiske handlingen forbundet med daglige gjøremål i en region nordpå med store mengder nedbør, i vinterhalvåret som i sommerhalvåret, skapte fnising og stønning i klasserommet – bildet av en gjenkjennelig situasjon hadde blitt synlig.

Også neste eksempeldikt tok utgangspunkt i det dagligdagse: «bussjåfører/ som vinker til hverandre/ idet bussene passerer» av Ida Lórien Ringdal. Som Torvund skriver, er det viktig å skape et «gjenkjennelig landskap» i diktet for å kunne oppnå kontakt med leseren (Torvund

2002, s. 22). Han trekker frem fallgruvene som generaliteter og det altfor abstrakte kan utgjøre, og fremhever at det treffende diktet ofte går direkte på konkrete situasjoner og presise detaljer: «Det me må prøva på, er å skriva fram ei tydeleg verd, slik at kroppen til lesaren, med sine sansar, sin hjerne og sitt hjarte, kan knyta seg til teksten, som om teksten var ei verd» (Torvund 2002, s. 22).

Jeg ønsket også å vise eksempeldikt fra instapoesiens sfære der lek med klisjeer gjør at leseren stopper opp, og valget falt på «det er ikke/ spam det er/ kjærlighet» av @alexanderfallo, og «du så dig/ ikke tilbake/ og en tid/ elskede jeg/ din ryg» av @hudsulten. I samtalen situert rundt disse instadiktene stod det sentralt å fremheve hvordan det konkrete og de presise detaljene bryter opp det abstrakte og generelle.

Den neste undervisningstimen var en skriveøkt. Elevene skulle skrive dikt selv ut fra en oppgave¹⁹ som tok utgangspunkt i de gjennomgåtte temaene:

Skriv et dikt der du tar utgangspunkt i et universelt eller hverdagslig tema, og benytt deg av ett eller flere av prinsippene for linjedeling. Diktet *kan* ha tittelen "På bussen"

Økt 3

«Det litterære spennet mellom det abstrakte og det konkrete»

Tredje økt plukket jeg opp tråden etter samtalen om det litterære spennet mellom det abstrakte og konkrete. Jeg tok igjen opp Volds «lyden/ av sne, lyden/ av snemåking», for å minne elevene om hva vi fikk konkludert med forrige økt. Deretter viste jeg dem andre eksempler på Volds dikt der spennet mellom det abstrakte og konkrete er med på å gjøre diktet interessant: «men själva/ ditt forsvinnande/ är kvar», «uten vakre/ øyne ingen/ vakre ting», og «hvor ensom/ er du/ hos meg» (Vedlegg 4). I diktene er det ikke nødvendigvis lett å peke på hvilke ledd som skal tolkes utelukkende abstrakt og utelukkende konkret, noe som får konsekvenser for meningsdannelsen. Jeg ba elevene diskutere i grupper hvordan man kan se at diktene befinner seg i dette spennet. Da vi trakk trådene i fellesskap etter gruppediskusjonen, vektla jeg å trekke paralleller mellom det abstrakte aspektet i diktet og diktets *tema*, og mellom det konkrete i diktet og diktets *motiv*.

¹⁹ Se Vedlegg 5 for en oversikt over skriveoppgavene gitt i det digitale lyrikkverkstedet.

«Kontrast, gjentakelse og alliterasjon»

Videre lå fokuset i denne økta på bevisstgjøring av funksjonen til ulike virkemidler i lyrikken, samt å ta dem aktivt i bruk. Her hadde jeg valgt ut et lite knippe virkemidler på forhånd, ettersom jeg visste at jeg ikke ville få nok undervisningstimer til rådighet til å gå gjennom alle lyrikkens virkemidler. I utvelgelsen av virkemidler var det flere hensyn å ta, blant annet var det ønskelig å innlemme både musikalske virkemidler og språklige bilder. Blant de språklige bildene valgte jeg *kontraster*, blant annet fordi jeg selv har sett en utpreget tendens til kontrastbruk i instapoesi.

I eksempeldiktene som ble presentert for elevene, ønsket jeg å vise at bruken av kontraster kan være betydningsfulle på *makronivå* i meningsdannelsen av motivet og temaet i diktet, og ikke nødvendigvis bare på *mikronivå*. Her ble bruk av kontrast for etablere overraskelse og humor eksemplifisert gjennom Volds «så trist hun er/ så trist hun er/ det var ikke hennes trikk» (Vedlegg 4). Instadiktet «og/ vi spiste hverandre opp/ samtidig som vi bare ble/ tynnere og tynnere» av @alexanderfallo ble presentert for å illustrere bruk av kontraster for å etablere paradokser og selvmotsigelser. Dette var effekter som også hadde blitt nevnt under drøftingen av forholdet mellom motiv og tema, og spennet mellom abstrakt og konkret.

Blant de musikalske virkemidlene valgte jeg ut bruk av *gjentakelse* og *alliterasjon*. Også her valgte jeg ut diktene med hensyn av å bevisstgjøre hvilken effekt de har på meningsdannelsen. Jeg gikk tilbake til Volds «så trist hun er/ så trist hun er/ det var ikke hennes trikk» for å spørre elevene hva som var formålet bak å gjenta første verselinje. «Ønsket om å forsterke kanskje», mente en elev. Vi gikk videre til det lengre diktet «jeg sjekker ikke mobilen» av Ringdal bestående av 27 verselinjer, der 10 av disse gjentar første verselinje «jeg sjekker ikke mobilen». De resterende verselinjene utgjør redegjørelser for rutiner og været, og andre betraktninger, som skaper brudd i diktet, sammen med de to verselinjene «jeg sjekker mobilen». Videre illustrerte jeg effekten av paradokser som kan skapes ved å gjenta en ytring der noe av meningsinnholdet har blitt justert på, eller snudd om på, ved flere eksempeldikt: Ringdals «jeg får ikke nok/ av ikke å få nok/ av deg», og Volds «det er/ ikke sånn. det bare er/ sånn» og «foran damen går en hund. etter hunden/ går en dame».

Til slutt viste jeg eksempler på bruk av alliterasjon for å skape musikalitet, gjennom instadiktene: «hvorfor er/ jeg kun/ fyr/ og flamme/ for fyre/ der står i flammer/ der må være noget/ i meg/ der virkelig elsker/ at brænde» av @hudsulten, og «vi er 130 millioner uten

bokstaver/ bare blyantstreker i sanda og/ ingen bøker vi kan drømme oss vekk i» og «du er herved invitert i mitt barnebryllup/ det blir kaker, leker, ballonger og luftslott/ og jeg kaster brudebuketten baklengs inn i fremtiden» av @alexanderfallo.

Jeg valgte eksempeldiktene med hensyn til aspektet om lek med ord og ordspill, der «Hudsulten» tar utgangspunkt i det etablerte uttrykket «fyr og flamme», mens Alexander Fallo fortetter diktene sine gjennom den gjennomgående alliterasjonen med bokstaven *B* i flere dikt.

Neste undervisningstime var satt av til skriving, og elevene fikk velge mellom forskjellige skriveoppgaver der de skulle ta i bruk de gjennomgåtte temaene:

1. Finn et konkret motiv, der det abstrakte temaet kan skrives frem. Valgfri skriveramme: «Rotete stue»
2. Skriv et dikt der du bruker kontraster, gjentakelser, bokstavrim eller andre virkemidler. Valgfri skriveramme «I et rom fullt av mennesker»
3. Skriv et dikt med utgangspunkt i et av bildene som er vedlagt. Bruk virkemidler.
4. Skriv om dikt du har skrevet tidligere (Vedlegg 5).

Økt 4

«Å skrive sammen»

I forkant av økta hadde jeg lagt ut elevtekstene jeg hadde fått tillatelse til å poste på instagramkontoen. På dette tidspunktet lå det totalt 29 poster på kontoen, der noen av elevene hadde bidratt med to-tre hver, og andre hadde reservert seg fra å få tekstene sine postet. Jeg hadde ikke rettet på ortografi eller lignende, men postet skjermdumpene slik jeg hadde fått dem tilsendt.

Jeg startet timen med å be elevene gruppere seg, *følge* klassekontoen, og scrolle gjennom tekstbidragene. Sammen i gruppene skulle de velge ut én tekst, som de skulle analysere. Noen elever hadde ikke en egen instagramprofil, og fikk dermed se sammen med sidemannen. Elevene skulle ta hensyn til tema og form, og samspillet mellom tekst og medium, som i første økta, da de i gruppene analyserte tekster fra etablerte instapoeter. Jeg ba elevene være ekstra oppmerksomme overfor forholdet abstrakt-konkret, og bruk av virkemidler, og da spesielt de vi hadde jobbet med. Etter å ha diskutert sammen i gruppene, presenterte de den utvalgte teksten og deres analyse og tolkning. Én elev lyste opp da han opplevde at alle de tre diktene hans ble plukket ut av tre forskjellige grupper. På meg virket utfallet av disse

gruppediskusjonene, og presentasjonen av dem i plenum, som et svært positivt bidrag til fellesskapet i klassen. Elevene fremstod imponerte over hverandre, og nysgjerrige på hvem som hadde skrevet de forskjellige tekstene.

Derfra hadde jeg planlagt en samskrivingsaktivitet. Elevene ble sittende i de gruppene de hadde analysert tekstene på klassekontoen i, og fikk i oppgave å skrive et dikt sammen, med utgangspunkt i et bilde, eller verselinjer jeg hadde forberedt på forhånd:

1. Og så skulle han ikke gå likevel
2. Når sinnafeeministen forelsker seg
3. Jeg har aldri møtt en jente med så mye selvtillit
4. Hvis vi legger på nå
5. Har du hørt de siste sangene av Bon Iver, spør hun
6. Du bruker lang tid på å bestemme deg
7. Hva leter du etter, skriver de (Vedlegg 5)

Gruppene fikk totalt 20 minutter til å skrive et dikt sammen. Da tida var ute, leste gruppene tekstene sine høyt for resten av klassen. Noen av gruppene hadde fått ferdig ett dikt, andre hadde skrevet to eller flere. Etter høytlesningen fikk én elev fra hver gruppe ansvaret for å sende meg tekstene deres, slik at jeg kunne laste dem opp på klassens instagramkonto. Etter å ha lastet opp tekstene fra samskrivingsoppgaven, telte det totale antallet dikt på klassekontoen 44 innlegg (se Vedlegg 6 for et utvalg).

«Hva tenker dere om skriving, lyrikk og kreativitet?»

Før jeg avsluttet det digitale lyrikkverkstedet ønsket jeg å se nærmere på elevenes *daværende* holdninger til lyrikk og kreativ skriving. Der vi hadde tatt i bruk flere ulike metoder for å gå *inn* i lyrikken, var det nå et behov for å ta et skritt *ut* av lyrikken, for å se den *ovenfra*. Skulle jeg være i stand til å si noe om elevenes holdninger til lyrikk, var en bevisstgjøring på sin plass for å tilrettelegge for at slike holdninger skulle kunne komme til uttrykk.

Jeg hadde ikke lyst til å avslutte verkstedet med velmente, men formanende, ord om at jeg håpet at de siste par ukene hadde fått dem til å bli mer åpne for lyrikkens verden og mer selvsikre skrivere, noe som utgjør en reell risiko ved en klassesamtale som følger IRE-mønsteret – som regnes som standardmønsteret for klasseromskommunikasjon, der læreren initierer, eleven responderer og læreren evaluerer elevens svar. Dette skyldes blant annet det

asymmetriske maktforholdet i klasserommet (Fjørtoft 2014, s. 139-140). Likevel ønsket jeg en avslutning der *samtale* og meningsutveksling inngikk, og der det var plass til de *ulike* holdningene jeg antok at elevene bar på. *Verdilinjen* blir beskrevet blant annet hos Henning Fjørtoft (2014) som en aktivitet som «synliggjør skillelinjer og konflikter i klassen, og kan lede til lange, engasjerte og kanskje også tilspissede debatter, spesielt hvis påstanden som elevene skal diskutere, oppleves som relevant eller kontroversiell» (Fjørtoft 2014, s. 259). Under aktiviteten skal elevene ta stilling til en påstand ved å plassere seg fysisk i forhold til en imaginær linje trukket opp midt i klasserommet – stiller de seg på den ene siden viser de at de er enige i påstanden, stiller de seg på motsatt side er de uenige. Aktiviteten kan både benyttes til å diskutere faglige spørsmål og samfunnsspørsmål, og jeg har gjort meg gode erfaringer ved bruk av den i klasserommet, der elevene i utgangspunktet skal vise engasjement ved å stille seg et sted – *uten* å si noe. Samtidig blir de invitert til å ta ordet dersom de vil begrunne valget sitt om hvor de har stilt seg. Etter min erfaring viser det seg ofte at elever under verdilinen engasjerer seg, tar initiativ og ytrer sin mening om saken, også elever som normalt ikke rekker opp hånda som respons på lærerens spørsmål i klassesamtaler.

Jeg hadde formulert påstander på forhånd, der påstandene var sentrert rundt nodalpunktene *lyrikk, skrivning og kreativitet*. Av kollegene mine fikk jeg god hjelp til å utforme påstandene, der jeg ba dem ta hensyn til hegemoniske samfunnsmessige oppfatninger av lyrikk, kreativitet og skrivning, og hvilken rolle disse spiller eller bør spille i norskfaget. Den fullstendige listen over påstander ble da seende slik ut:

1. Skrivning og lesing er viktige demokratiske ferdigheter.
2. Gode dikt skal helst være uforståelige.
3. Skrivning handler mest om regler og rettskriving.
4. Å gjengi dikt er pretensiøst.
5. Jeg skriver bare på skolen.
6. Alle kan være kreative.
7. Verden kan aldri bli et bedre sted på grunn av et dikt.
8. Enten så er man en god skriver, eller så er man en dårlig skriver.
9. Å trene på diktanalyse kan bety at man skjerper evnen til kritisk tenkning.
10. Å kunne lese ting analytisk er viktige for å avsløre *fake news*.
11. Skolen dreper kreativitet.
12. Jeg forstår alltid hva sangteksten handler om.
13. Noen ganger *deler* folk dikt/siterer diktere fordi de sier det bedre enn man selv kan.

Jeg leste opp påstandene, gjentok og utdypet dem dersom det var behov for det, og på 1-2-3 flyttet de 25 tilstedeværende elevene og norsklæreren seg til den enige eller uenige siden av

rommet. I begynnelsen smugtittet noen av elevene bort på norsklæreren før de flyttet på seg («Hun er fasiten», hvisket de unnskyldende til meg), men etter hvert så de ut til å løsrive seg både fra naboens og lærerens plassering. Noen av påstandene splittet klassen drastisk i to, andre påstander så elevene ut til å være mer samlet om. Når noen så ut til være uenig i andres plassering, ble disse stilt til veggs. «Hvorfor stiller du deg *der*, Henning? Mener du at du virkelig *skjønner* alle tekstene til den musikken du hører på?» innvendte for eksempel en jente etter påstand 12 ble lest opp. Terskelen for å komme med innvendinger mot hverandre syntes lav, og mellom de fleste påstander ble det diskutert og overveid. Noen av elevene flyttet seg til motsatt side etter å ha blitt konfrontert med motpartens argumenter. Elever som hadde blitt stående igjen som nøytrale på verdilinjens, tok ofte stilling etter å ha hørt medelevenes argumenter. Jeg spilte rolle som ordstyrer. Læreren flyttet på seg, og stilte elevene spørsmål til refleksjon, men tok ellers ingen styring i aktiviteten.

Da vi hadde kommet gjennom alle påstandene, hadde vi fått den avrundingen jeg ønsket meg. Alle elevene hadde deltatt i aktiviteten, mange hadde ytret seg, og de hadde ytret seg *forskjellig*. Uavhengig av forskjellige synspunkter, hadde de fremstått reflekterte i sine valg, både gjennom å holde på sin plassering eller flytte på seg, og gjennom å utfordre medelevene sine.

7 Erfaringene etter verkstedet

7.1 Presentasjon av elevtekstene

Som resultat av «Det digitale lyrikkverkstedet» som fant sted i denne påbyggingsklassen, skrev elevene dikt i løpet av de tre planlagte skriveøktene. Etter å ha fått tillatelse fra elevene til å laste opp tekstbidragene deres på klassens instagramkonto (en lukket/privat konto jeg hadde opprettet til dette formålet), lå det totalt 44 instagramposter på kontoen etter lyrikkverkstedet. Av disse utgjorde 31 poster tekstbidrag skrevet av enkeltelever som resultat av de to første skriveøktene. Her hadde noen elever bidratt med flere tekster og gitt tillatelse til å poste dem, mens andre elever leverte tekster de ikke ønsket å publisere. Innad i disse totalt 44 postene finner vi noen små variasjoner i valg av skriftspråk, ettersom skriftnormen ikke ble spesifisert, der ett bidrag er skrevet på nynorsk, noen flere er skrevet på nordnorsk dialekt og de fleste er skrevet på bokmål. Ortografiske feil forekommer her og der. Noen av tekstene ble ikke postet på instagramkontoen, ettersom noen av elevene ikke hadde gitt eksplisitt tillatelse til dette. De resterende 13 postene ble til under den tredje og korteste skriveøkta, og er resultatet av samskrivingsoppgaven.

I det følgende presenteres et lite utvalg tekstbidrag (et større utvalg er å finne i Vedlegg 6), strukturert etter gangen i skriveøktene. I presentasjonen av utvalget redegjør jeg kort for hvordan eleven svarer på oppgaven, og tar i bruk virkemidler, skriverammer og instruksjoner. Videre kommenterer jeg hvordan diktet kan fungere som instadikt utfra instapoesiens kjennetegn: lengde, tilgjengelighet og umiddelbarhet. Avslutningsvis diskuterer jeg kort hvorvidt elevtekstene preges av originalitet eller imitasjon, og eksempelteksternes og skriverammenes rolle i skrivingen.

7.1.1 Hverdagslige tema og linjedeling

I første skriveøkt lå fokuset på å skrive utfra universelle og hverdagslige tema, og å eksperimentere med ulike prinsipper for linjedeling. Her kunne elevene velge å ta i bruk skriverammen «På bussen» – som startshjelp enten til stadsfesting eller tittel – om de ville, noe flere av elevene gjorde (Se Vedlegg 6 for eksempel). Her viser jeg imidlertid eksempler fra to av elevene som ikke valgte å bruke skriverammen.

Jeg velger ut Pers²⁰ dikt «Lange armer» fordi det tydelig viser at han har benyttet seg av instruksene om å ta utgangspunkt i et universelt tema, og ta i bruk prinsipper for linjedeling: «Lange armer/ Du har lange armer/ Hent meg/ Jeg er/ lang langt/ nede». Per har brukt prinsippet for forsterking og konkretisme-prinsippet, gjennom å skape et bilde av lange armer, og et jeg som befinner seg på bunnen. Han inntar en dialogisk tone gjennom å henvende seg til et du, og skaper bildet av en nær relasjon. Teksten bygger videre på et etablert motiv av de trygge hendene som strekkes ut til den som trenger det, og kan nok fremstå som en klisjé. Motivet er imidlertid svært tilgjengelig og gjenkjennelig, og kan dermed passe godt inn i en Instagram-feed. Faktisk er det også påfallende likt et dikt vi finner hos Trygve Skaug: «husk at du/ er langt nede nå/ og/ at/ jeg/ har/ veldig lange armer» (Skjermdump @trygveskaug, publisert 24.11.2019). Her er det en viss mulighet for at Per hadde lest Skaugs instadikt før verkstedet, eller i løpet av verkstedet, og dermed hentet inspirasjon – enten bevisst eller ubevisst – fra diktet i egen tekstproduksjon.

Lange armer
Du har lange armer
Hent meg
Jeg er
langt langt
nede

Videre velger jeg ut Idas dikt – la oss kalle det «Parkeringsboten» – fordi det tydelig tar utgangspunkt i et hverdagslig tema: «Gleden i dag/ Forsvant/ En gul lapp/ I ruten». Også dette diktet passer godt inn i Instagram-feeden. Det er kort, og svært tilgjengelig, ettersom motivet det tegner opp er lett å relatere til. Ida har benyttet seg av setningsleddprinsippet, men kunne kanskje ha eksperimentert mer med andre prinsipper for linjedeling.

gleden i dag
forsvant
en gul lapp
i ruten

7.1.2 Forholdet mellom abstrakt og konkret, og bruk av virkemidler

I neste skriveøkt fikk elevene i oppgave å eksperimentere med forholdet mellom abstrakt og konkret, og ta i bruk de gjennomgåtte virkemidlene gjentakelse, bokstavrim og kontrast. Også her kunne elevene ta i bruk en skriveramme som starthjelp: «I et rom fullt av mennesker». Flere av elevene benyttet seg av denne starthjelpa (se Vedlegg 6 for eksempler).

Jeg velger ut Josteins dikt «Måne». Diktet er interessant på flere måter. Leser man det høyt, får det raskt en rytme vi kjenner fra regler: «Måne måne/ Gjemt er du/ Av sleikens/ Omhu».

²⁰ Elevnavnene er fiktive

Jostein har benyttet seg av virkemiddelet gjentakelse, som bidrar til denne musikaliteten. Samtidig skapes musikaliteten av bruken av enderim, et virkemiddel som ikke spesifikt ble bedt om i oppgaven. Slik har han skrevet seg lenger enn oppgaven. Diktet er ytterligere interessant fordi det rommer en overraskelse som skaper humor: I starten tror leseren hun er i ferd med å lese et romantisk dikt om månen på himmelen, men så viser det seg i stedet om å handle om en mann som til sin store skrekk begynner å bli tynn i håret, og skjuler det så godt han kan. Denne typen kontraster skaper overraskelser og humor, ikke ulikt Volds dikt som ble gjennomgått som eksempeltekster, som diktet «lyden/ av sne, lyden/ av snemåking». Også dette diktet gjør seg godt som instadikt, der det både er kort og gjenkjennelig. I tillegg til å innlede med en viss tvetydighet er diktet humoristisk, noe som medfører at det vil kunne sette spor hos publikum.

Måne måne
Gjemt er **du**
Av sleikens
Omhu

Videre velger jeg ut Julies dikt «heimebrent/ eller/ brent heim», som er svært kort og enkelt, og derfor gjør seg godt på Instagram. Julie har tatt i bruk gjentakelse, og tydelig latt seg inspirere av eksempeldiktene med gjentakelser med en tvist, der man snur opp ned på en ytring, som for eksempel hos Vold: «foran damen går en hund. etter hunden/ går en dame». En slik bruk av gjentakelse fortetter diktet. Ved å bytte om på ordene i «heimebrent», skaper Julie et bilde av hva heimebrenten faktisk kan lede til. Diktet er strengt tatt mer som et ordspill, men et originalt ordspill med rike assosiasjoner, som kan få deg til både å humre og å gruble.

**heimebrent
eller
brent heim**

Petters dikt «Hoster/ Harker/ Halsen hover/ Tar en doc» vil jeg mest vise som eksempel for å illustrere bruken av bokstavrim. Petter har lyktes med å skape musikalitet med gjennomgående bruk av H-lyden, i en rekke ord fra samme tematiske sfære, der ordene til og med har gjennomgående to stavelser. Fjerde verselinje bryter opp diktet både musikalsk og visuelt, og fungerer som en punchline.

**Hoster
Harker
Halsen hovner
Tar en doc**

Også denne teksten er kort og tegner opp et hverdagslig og gjenkjennelig motiv, hvilket gjør det passende for Instagram. Diktet, eller det som i alle fall kan anses som lek med ord, kunne nærmest blitt brukt som manus til en reklame for Nidars halslinser, «Doc'».

7.1.3 Samskriving med utgangspunkt i introduksjonssetninger

I siste økt fikk elevene kort tid til å skrive et dikt sammen, med utgangspunkt i et bilde eller introduksjonssetninger jeg hadde forberedt på forhånd. Alle gruppene valgte å ta utgangspunkt i introduksjonssetningene.

Én gruppe valgte introduksjonssetningen «Når sinnafeeministen forelsker seg», og endte opp med diktet «Når sinnafeeministen/ forelsker seg/ i en/ mannssjåvinist». Jeg velger denne gruppas dikt fordi jeg synes de lykkes med å bygge ut det språklige bildet ytterligere. Mannssjåvinisten utgjør feministens rake motsetning,

Når sinnafeeministen
forelsker seg
i en
mannssjåvinist

og gir diktet en kontrast. Samtidig resulterer dette i et paradoks, ettersom man skulle tro det går imot sinnafeeministens tankesett å involvere seg med mannssjåvinisten, forkjemperen for det patriarkalske samfunnet. Diktet kan fungere på Instagram fordi det vekker oppsikt, og til en viss grad er motivet det tegner opp også gjenkjennelig. Videre følger diktet også mønsteret til innlegg postet på Instagram med hashtaggen #denfølelsen. Mønsteret baserer seg på å tegne opp bildet av en gjenkjennelig situasjon innledet med tidsadverbet «når», og derfra la det være opp til publikum selv å tenke ut hvordan situasjonen oppleves, og kjenne på «den følelsen». Slik refererer diktet også tilbake til mediet det er publisert på, og innebærer dermed trekket hypermediacy.

En annen gruppe tok utgangspunkt i setningen «Og så skulle han ikke gå likevel», som resulterte i diktet «Jeg ba/ han gå/ og så skulle han/ ikke gå/ allikevel/ han ble/ takk gud for det». Motivets er svært gjenkjennelig, og sammen med bruken av enderim, kan det nok oppleves som en klisjé. Diktet minner igjen om den trygge hverdagspoesien til Trygve Skaug, med den universelle kjærligheten og omsorgen i bunnen. Slik kan det gjøre seg som instadikt.

Jeg ba
han gå
og så skulle han
ikke gå
allikevel
han ble
takk gud for det

7.1.4 Imitasjon eller originalitet?

Skriveoppgavene som ble gitt bærer preg av visse rammer, enten tematisk eller formelt, i form av komposisjonsmønstre, bruk av virkemidler, introduksjonssetninger eller inspirasjon fra eksempeldiktene som ble brukt i undervisningen. Hensikten med disse føringene var til dels å skape trygghet i skriveprosessen – som en starthjelp eller et stillas – og til dels å bygge kunnskap

og bevissthet om lyriske sjangertrekk. At formålet med elevenes skriveoppgaver var sammensatt på denne måten, forutsatte bruk av rammer i skrivingen.

Ettersom alle skriveoppgaver må befinne seg et sted mellom fasthet og frihet, befinner de seg også et sted mellom imitasjon og originalitet. Ved å sette elevene til å ta i bruk utvalgte sjangertrekk, ber vi dem til en viss grad også om å kopiere disse etablerte sjangertrekkene, en kopiering som også styrkes gjennom å la elevene hente inspirasjon hos forfattere som har operert innen denne sjangeren. Samtidig ønsker vi å stimulere til elevenes kreativitet og originalitet i skrivingen, gjennom å gi dem en viss frihet til å skrive om det de selv vil, i tillegg til å tilby en valgfri støtte dersom de ikke *vet* hva de vil skrive om.

Elevtekstene på klassens instagramkonto balanserer dermed også på et spenn mellom fasthet og frihet, og imitasjon og originalitet. Tekstene bærer helt klart preg av kopiering, ettersom elevene kunne benytte seg av et sammensatt stillas: mottakerbevissthet, bevissthet om tekstkultur, eksempeltekster, komposisjonsmønstre, virkemidler, stadfestinger og introduksjonssetninger. Imitasjonen kommer blant annet til uttrykk gjennom at noen av elevtekstene minner om tekster hos eksempelforfatterne i verkstedet, som Vold og Skaug, som vist ovenfor. Dette preget av imitasjon ville muligens vært noe mindre dersom verkstedet strakk seg over en lengre tidsperiode, slik at elevene fikk mer tid på hver skriveoppgave, og at noe av støtten kunne fjernes. Mer tid ville også ha gjort det mulig å la elevene bearbeide tekstene sine.

Rammene og imitasjonen kan også ha bidratt til opplevelsen av at elevtekstene er preget av klisjeer, slik mange også har vurdert tekster innenfor instapoeseien. Interessant er det likevel at publikum faktisk *leser* instapoeseien, eventuelle klisjeer til tross. Denne formen for lyrikk er aktuell, og leses i aller høyeste grad. Når elevene får *prøve* seg på å skrive dikt – dette er antakelig første eller andre gangen for de fleste av dem – innebærer naturlig nok resultatet av denne skrivingen en viss risiko for klisjeer. Ved å utnytte tekstkulturen på Instagram, både for å bygge opp elevenes kunnskap om sjangeren *og* stimulere dem til å utforske språkets grenser gjennom kreativ skriving, både legitimeres og ufarliggjøres denne skrivingen. Det er nemlig ikke så farlig om elevene ender opp med klisjeer.

Samtidig rommer også elevtekstene en viss originalitet. Mange av dem rommer paradokser, tvetydighet, overraskelser og humor, og som tilgjengelige, umiddelbare og utpreget *korte* tekster kan flere av dem egne seg som nettopp instapoesei. Slik vil jeg argumentere for at

dersom man skal invitere elevene til å skrive dikt, kan en slik bevissthet om mottaker og tekstkultur være den nødvendige rettesnoren elevene trenger for å komme i gang med skrivingen.

7.1.5 Hvordan vurdere elevtekstene?

Et spørsmål som er legitimt å stille ved gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet, er spørsmålet om vurderingen av elevtekstene, nærmere bestemt *om* disse skulle vurderes, og videre *hvordan* disse skulle vurderes. Ovenfor er et utvalg elevtekster presentert og kommentert, der jeg har knyttet dem opp mot skriveoppgavene som ble gitt. *Kvaliteten* ved elevtekstene diskuterer jeg imidlertid ikke her. Det er ulike årsaker til dette. Ettersom jeg i denne oppgaven fremfor alt interesserer meg for elevenes egne *opplevelser* av lyrikk – og om det er mulig å *påvirke* disse gjennom å innlemme instapoesi i lyrikkundervisningen – er det elevenes svar på spørreundersøkelsene som undersøker disse opplevelsene som står sentralt. Jeg interesserer meg for om det å be elevene skrive instadikt kan fremme et engasjement for kreativ skriving. *Kvaliteten* ved en elevs dikt har ikke nødvendigvis noe å si for den samme elevens opplevelse av skrivingen av dette diktet. Det å stimulere til skrive lyst er ikke det samme som å gjøre elevene til bedre skrivere, til tross for at jeg selv mener at det første virkelig kan bidra til det siste.

På den andre siden utgjør vurdering i seg selv et dilemma, for hvordan *vurderer* man diktet? Skal vi ta i bruk kriteriene vi kjenner fra litteraturkritikken? Hvilke i så fall? Spørsmålet om vurdering var en av hovedårsakene til at den kreative teksten gjorde seg upopulær blant norsklærerne, ettersom det viste seg å være en omfattende utfordring å vurdere den (Blikstad-Balas & Solbu 2019, s. 11). Selv deler jeg synet om at det kan være utfordrende å vurdere elevs kreative tekster. På den andre siden er det ikke akkurat uproblematisk å sette elevene til skrive nettopp kreative tekster, *uten* å skulle vurdere dem, slik jeg har valgt å gjøre.

Samtidig var det digitale lyrikkverkstedet et sammensatt verksted, der fokuset var å ivareta alle elevene, og forsøke å fremme et engasjement for lyrikk *parallelt* med å utvikle litterær kompetanse, gjennom en utforskende tilnærming til sjangerlære. Gjennom å la elevene ta i bruk sjangertrekk selv i sine tekster, forutsatte dette at elevene utviklet en forståelse for og et bevisst forhold til disse sjangertrekkene. En slik bevissthet inngår i sentrale kunnskaper i litterær kompetanse. Like etter gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet – nærmere bestemt dagen etter gjennomføringen av siste økt – gjennomførte klassen fagdag i norsk, der norsklæreren hadde lagt opp til skrive dag. Elevene skulle svare på kortsvarsoppgaver som

trening til kortsvarsoppgavene som normalt gis på norskeksamen, og her fikk jeg bidra med en kortsvarsoppgave. I oppgaven skulle elevene ta i bruk sin litterære kompetanse, både i møte med utvalgte instadikt og andre samtidslyriske tekster. Jeg har ikke tilgang til elevenes svar på disse oppgavene, men det ville vært interessant å undersøke dem, for å se i hvor stor grad elevene fikk vist en slik kompetanse, og dermed i hvor stor grad denne utforskende tilnærmingen til sjangeren var vellykket.

7.2 Kan bruk av digital lyrikk eksemplifisert med instapoesi bidra til å skape engasjement for lyrikk og kreativ skriving?

I løpet av det digitale lyrikkverkstedet dannet jeg meg inntrykk av hvordan undervisningen fungerte, og jeg syntes jeg kunne ane en økende begeistring hos noen av elevene overfor skriveoppgavene som ble gitt underveis i verkstedet. Avslutningsvis dannet jeg meg dessuten visse inntrykk av elevenes holdninger til lyrikk, spesielt da jeg observerte elevaktiviteten under verdilinen, der elevene måtte ta stilling til påstander om lyrikk, kreativitet, skriving og lesing. Jeg antok at det hadde foregått en endring, spesielt i noen grupper i klassen. Samtidig antok jeg at en viss andel av elevene fremdeles ikke så nytteverdien i lyrikk, selv om de hadde sett ut til å trives under aktivitetene i verkstedet. Jeg hadde med andre ord dannet meg et inntrykk av elevenes holdninger til lyrikk gjennom å observere, der resultatet etter gjennomføringen av verkstedet var at man kunne se tendenser både til *endring* og *stabilitet* i disse holdningene. På forhånd hadde jeg planlagt å *teste* de eventuelle tolkningene jeg kom til gjøre gjennom å observere klassen, gjennom å innhente data der elevene selv formulerte seg om temaet. Slik kunne jeg teste om det var samsvar mellom min opplevelse og elevenes opplevelse, og gå bak de vedtatte sannhetene jeg gikk ut fra i planleggingen av prosjektet.

Elevene i klassen svarte som nevnt på en spørreundersøkelse (Vedlegg 1) i forkant av gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet, og en ny spørreundersøkelse (Vedlegg 2) ved verkstedets slutt. Spørreskjemaet fokuserte på elevenes forhold til dikt og andre kreative tekster, hvilke roller elevene opplevde at slike tekster spiller i samfunnet vårt, og i hvilken grad de syntes lesing og skriving av dikt og andre kreative tekster bør inngå i norskundervisningen. I det følgende presenteres og sammenlignes funnene i de to spørreundersøkelsene. Hensikten er å se om man kan spore en utvikling i elevenes forhold til lyrikk. Her kan man merke seg at 28/28 elever svarte på spørreundersøkelse I, mens bare 25/28 svarte på spørreundersøkelse II. Spørreskjemaet var som nevnt utformet kvalitativt, der elevene svarte med egne ord på spørsmålene. Jeg presenterer elevsvarene i stolpediagrammer.

Dette innebærer at jeg for ordens skyld har laget samlekategorier ut fra elevsvar med likt eller svært likt innhold. Slik blir det enklere å se tendenser til stabilitet og endring.

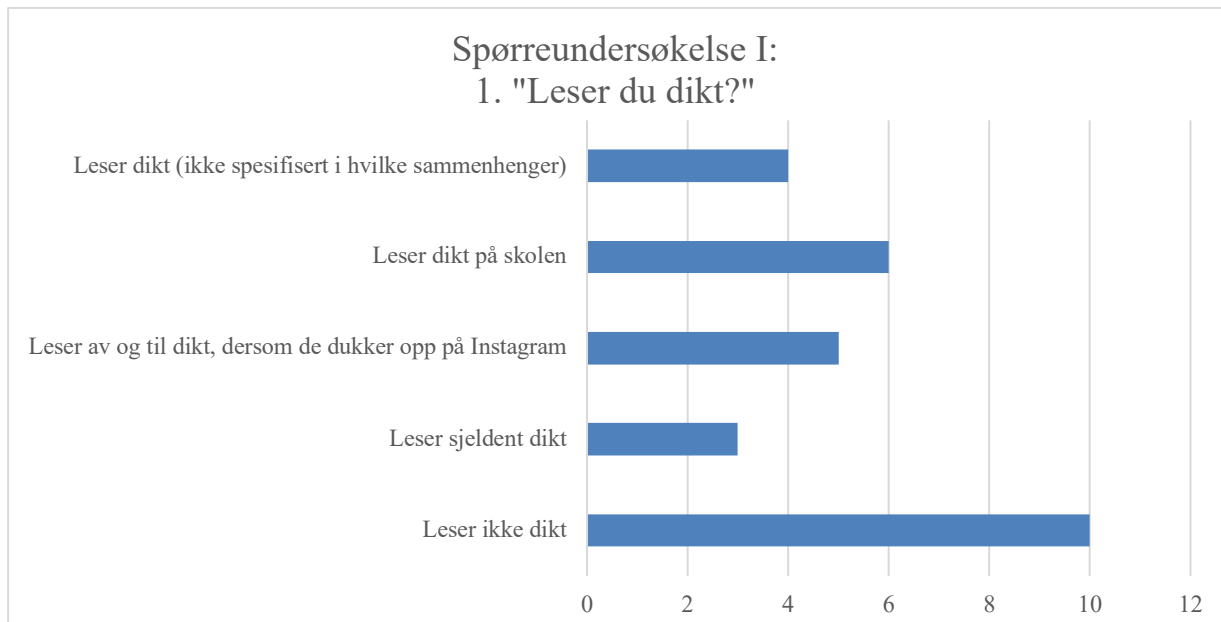
I etterpåklokskapens lys ser jeg at jeg skulle ha avgrenset fokuspunktet i spørreskjemaet ytterligere, slik at elevene *bare* svarte på spørsmål om lesing og skriving av lyrikk, ikke kreative tekster generelt. På grunn av ytterligere svakheter ved utformingen av spørreundersøkelse II spesifikt, er svarene på noen av spørsmålene tatt vekk her. Dette dreier seg om spørsmålene om *lesing og skriving av kreative tekster i norskfaget*. Svakheter ligger i spørsmålsformuleringen, her eksemplifisert med spørsmål tre: «Tenker du det samme nå om lesing av kreative tekster på skolen som *før* prosjektet? Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?» (Vedlegg 2). Her er det ikke et *krav* om at elevene må utdype hva de tenkte før prosjektet, dersom de tenker det samme, og svarer ja på dette. Resultatet er at et stort antall elever ikke har utdypet dette i svarene sine. Spørsmålsformuleringen viste seg å være utydelig, og dermed ble også svarene utydelige. Funnene blir derfor ikke redegjort for, og en presentasjon av elevenes syn på lyrikkens rolle i klasserommet utgår dessverre. Her blir det dessuten tydelig at det ville vært hensiktsmessig å avgrense spørsmålene til lyrikk spesifikt, og holde den kreative teksten generelt utenfor.

Funnene som presenteres her dreier seg dermed om *elevenes forhold til lyrikk, og elevenes syn på lyrikkens rolle i samfunnet*. Svakheter ved spørsmålformuleringen er gjennomgående i spørreundersøkelse II, men jeg vurderer funnene som jeg har valgt å presentere her som tydelige nok. Det er likevel viktig å merke seg at noen elever har svart «ja» på om de *tenker det samme om....*, uten å utdype svaret nærmere, noe som fremkommer i diagrammene. Det disse elevsvarene imidlertid peker på er stabilitet, og at det ikke har skjedd noen utvikling i elevens forhold til lyrikk overordnet sett.

7.2.1 Elevenes opplevelse av lyrikk

For å vurdere om man kan spore en utvikling i elevenes forhold til lyrikk, tar jeg utgangspunkt i elevenes svar på spørsmål om lesing og skriving av lyrikk. Fra spørreundersøkelse I tar jeg utgangspunkt i spørsmål 1: «Leser du dikt?», og spørsmål 4: «Har du noen gang skrevet et dikt?». Disse settes opp mot svarene i spørreundersøkelse II, på spørsmål 1: «Tenker du det samme om diktlesing nå som du gjorde *før* prosjektet? Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?», og spørsmål 2: "Tenker du det samme om diktskriving nå som du gjorde før prosjektet? Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?".

Lesing av lyrikk

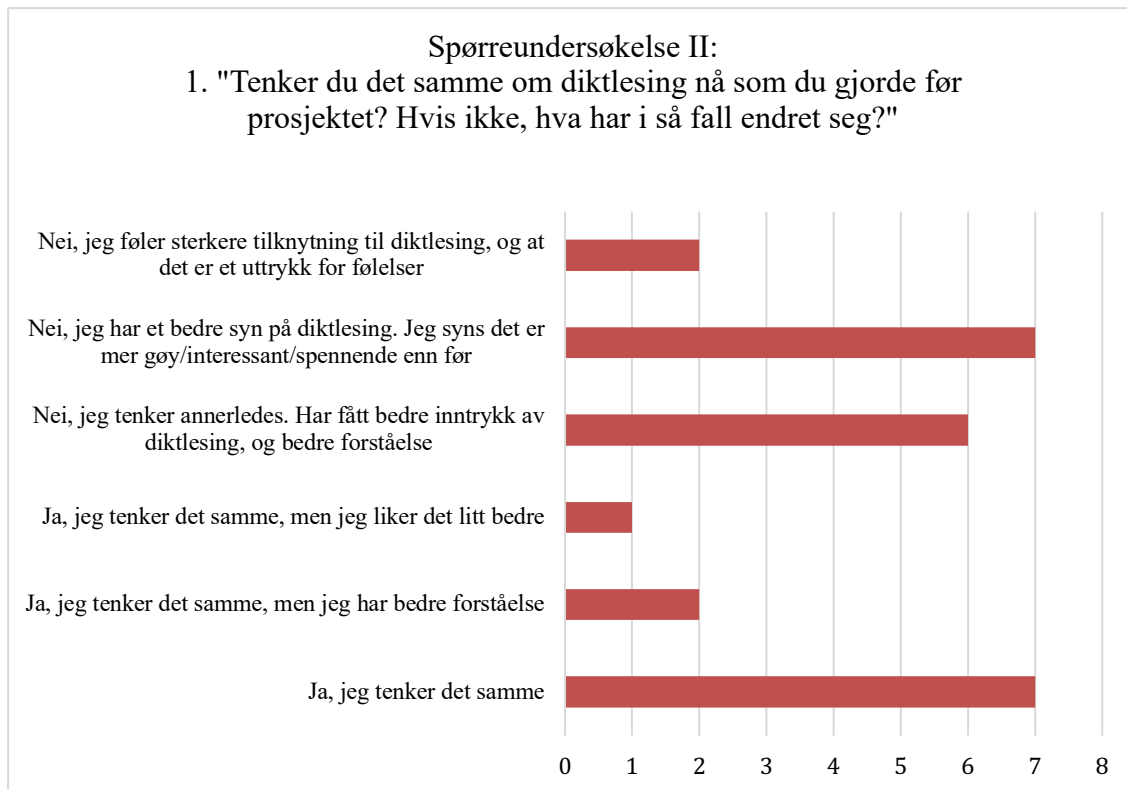


I forkant av det digitale lyrikkverkstedet kunne en stor gruppe elever rapportere at de sjeldent eller aldri leste dikt (13/28). Dette funnet bekrefter i stor grad hypotesen jeg formulerte i forkant av gjennomføringen av verkstedet, der jeg antok at en stor andel av elevene ikke leste eller hadde noe forhold til lyrikk.

En mindre gruppe kunne rapportere at de leste dikt i skolesammenheng (6/28), noe som peker på lyrikkens status i klasserommet og i skolefaget norsk. En annen gruppe elever meddelte at de leste dikt uten å spesifisere hvor (4/28). Her ville det vært interessant å undersøke nærmere i hvilken sammenheng denne diktlesingen foregikk, om disse elevene faktisk leste diktene uoppfordret, eller om også denne diktlesingen var forbundet med skolearbeid.

En siste gruppe meddelte at de leste dikt av og til, for eksempel når dikt dukket opp på Instagram eller andre sosiale medier (5/28). Denne siste gruppen er interessant i sammenheng med dette prosjektet, ettersom gruppens svar kan tyde på at instapoesi faktisk *er* – dersom det skulle være noen tvil – et aktuelt mediefenomen, og et fenomen som også fanges opp av noen av elevene. Denne gruppens svar underbygger min påstand om instapoesiens aktualitet, og er slik med på å forsterke relevansen av å undersøke om instapoesiens aktualitet besitter et potensiale for lyrikklesing i klasserommet, og et potensiale for å påvirke elevenes holdninger til lyrikk.

Svarene etter gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet er delte:



En stor gruppe elever svarte at de tenkte det samme om diktlesing etter prosjektet, og utdypet hverken hva de tenkte før eller etter prosjektet (7/25). Denne gruppen rapporterte med andre ord om en stabilitet i sine holdninger til lyrikk. En mindre gruppe svarte at de tenkte det samme om diktlesing etter prosjektet, men at de likevel enten likte det bedre eller hadde fått en bedre forståelse etter prosjektet (3/25). Denne gruppen rapporterte med andre ord om tendenser til både stabilitet og endring i sine holdninger til lyrikk. En større gruppe svarte at de tenkte annerledes etter prosjektet, enten fordi de hadde fått bedre forståelse eller bedre inntrykk av diktlesing (6/25), fordi de syntes det var blitt mer gøy/interessant/spennende enn før (7/25), eller fordi de følte sterkere tilknytning til diktlesing som uttrykk for følelser (2/25). Disse elevene rapporterte altså om endring i sine holdninger til lyrikk.

Vi kan slik gruppere elevenes svar på om de hadde opplevd noen endring i forholdet sitt til lesing av lyrikk i tre grupper:

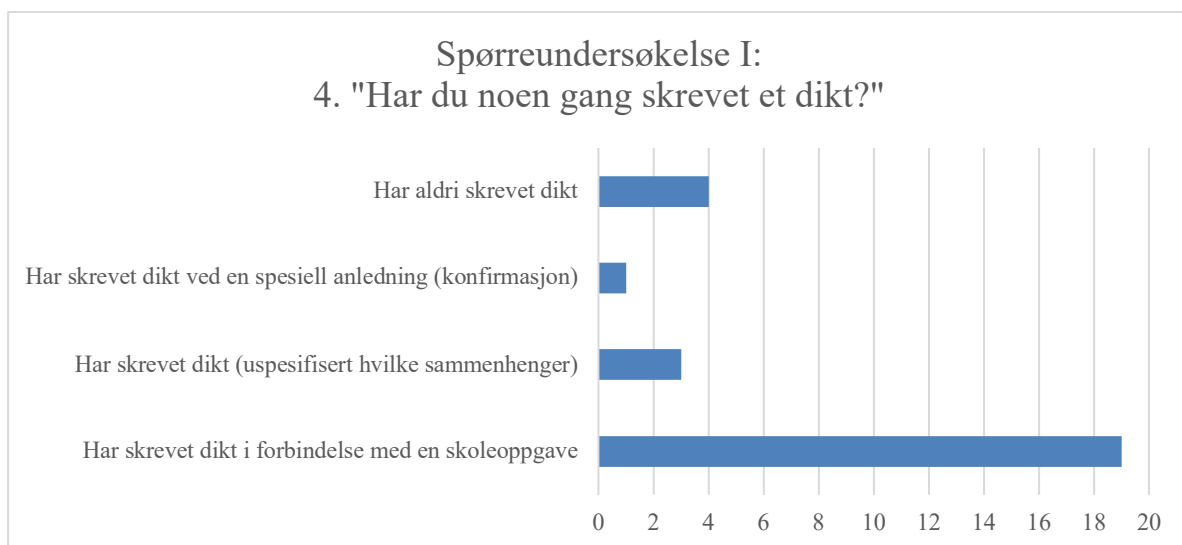
1. En gruppe rapporterte at en slik endring ikke hadde funnet sted (7/25).
2. En mindre gruppe rapporterte at en endring i noen grad hadde funnet sted, pga. noe økt interesse eller forståelse (3/25).
3. En større gruppe rapporterte at en endring definitivt hadde funnet sted, enten pga. økt interesse, forståelse eller tilknytning (15/25).

Elevenes svar ser dermed ut til å samsvare med min egen oppfatning av forholdet mellom stabilitet og endring i klassen, der jeg hadde dannet meg et inntrykk av at klassen var splittet i ulike grupper, der noen elever etter hvert fremstod mer entusiastiske overfor lyrikkarbeidet og andre ikke. At en forholdsvis stor gruppe opplyste om stabilitet i sitt forhold til lyrikk var å forvente, ettersom holdningsarbeid tar tid, og man i det hele tatt kan diskutere hvorvidt det er mulig å endre holdninger i løpet av knappe to uker. Jeg anser svarene som viser til stabilitet som et uttrykk for elevenes selvstendighet i besvarelsen av undersøkelsen, og dermed et uttrykk for resultatets validitet.

Resultatet i sin helhet er imidlertid svært positivt, ettersom 3/5 av elevene som svarte på spørreundersøkelsen etter verkstedet, definitivt hadde opplevd en *positiv* endring i sitt forhold til lyrikk. At disse elevene selv benytter seg av adjektivene *gøy*, *spennende* og *interessant* om lesing av lyrikk er oppsiktsvekkende positive resultater.

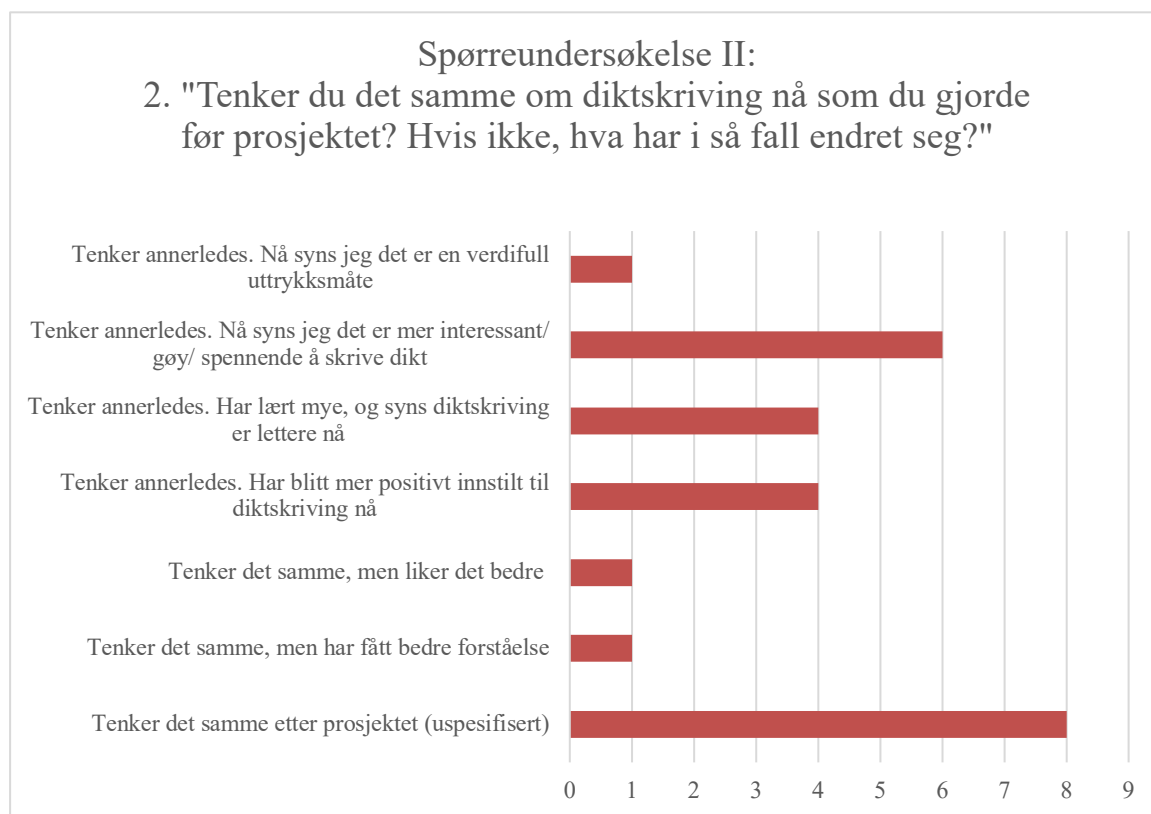
Skriving av lyrikk

I forkant av gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet var svarene på elevenes forhold til skriving av lyrikk delte:



Omtrent to tredjedeler av elevene meddelte at de hadde skrevet et dikt i forbindelse med en skoleoppgave (19/28). En mindre gruppe rapporterte at de aldri hadde skrevet dikt (4/28). En annen gruppe svarte at de hadde skrevet dikt uten å spesifisere sammenhengen (3/28), mens én elev hadde skrevet dikt i forbindelse med egen konfirmasjon. Svarene tyder på at elevene i stor grad hadde møtt på diktskriving på skolen tidligere, men at de i liten grad hadde erfaringer fra diktskriving utenfor skolearenaen.

Etter gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet er svarene delte:



En stor gruppe elever meddelte at de tenkte det samme om diktskriving etter prosjektet, og utdypet hverken hva de tenkte før eller etter prosjektet (8/25). Her kan det bemerkes at syv av disse var de samme som svarte at de tenkte det samme om *lesing* av lyrikk etter prosjektet, og rapporterte om stabilitet i holdningene sine. Én elev svarte at h*n tenkte det samme etter prosjektet, men hadde fått en bedre forståelse, mens en annen elev skrev at h*n likte diktskriving bedre etter prosjektet. En mindre gruppe elever svarte at de hadde blitt mer positivt innstilt til diktskriving etter prosjektet (4/25). En annen gruppe elever svarte at de synes diktskriving opplevdes lettere, siden de hadde lært om virkemidler/oppbygning (4/25). En større gruppe syntes at diktskriving hadde blitt mer gøy/interessant/ spennende enn tidligere (6/25), og én elev svarte at h*n etter prosjektet anså det som en verdifull uttrykksmåte.

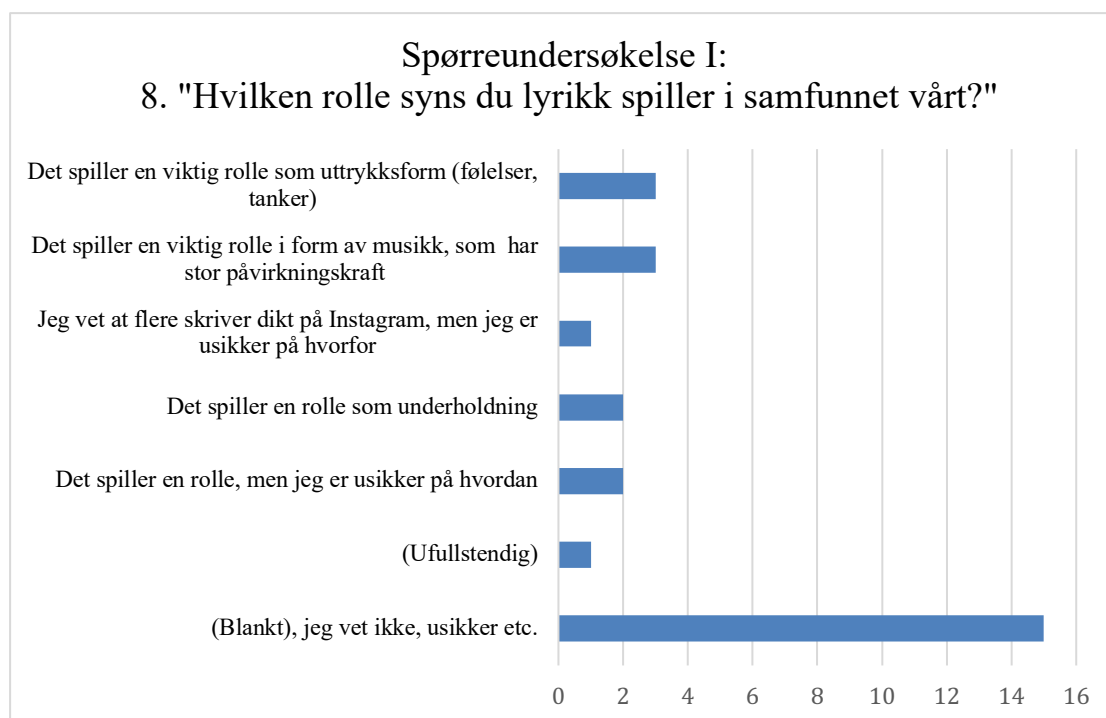
Vi kan slik gruppere elevenes svar på om de hadde opplevd noen endring i forholdet sitt til skriving av lyrikk i tre:

1. En gruppe rapporterte at en slik endring ikke hadde funnet sted (8/25).
2. En like stor gruppe rapporterte at en endring i noen grad hadde funnet sted, ved en mer positiv innstilling eller økt forståelse (8/25).
3. En gruppe rapporterte at en endring definitivt hadde funnet sted, enten pga. økt interesse eller tilknytning (7/25).

Elevgruppen fremstår dermed i større grad splittet overfor spørsmålet om skriving av lyrikk enn lesing av lyrikk. Der 3/5 av elevene rapportere at en endring overfor diktlesing definitivt hadde funnet sted, er andelen elever som rapporterte om en tydelig endring overfor diktskriving langt lavere (7/25). Den totale andelen elever som syntes å ha opplevd en viss endring i sitt forhold til diktskriving er riktignok høyt – 2/3 av elevene – dersom man også regner med elevene som rapporterte om at en endring *i noen grad* hadde funnet sted, enten gjennom en mer positiv innstilling eller økt forståelse. Her vil jeg argumentere for at svar om at endring i noen grad har funnet sted, peker mot endring heller enn stabilitet, og at disse funnene også er interessante. Dersom varigheten til det digitale lyrikkverkstedet hadde vært lengre, ville det vært spennende å se om tendensen til holdningsendring hos denne elevgruppen hadde vært enda sterkere.

7.2.2 Elevenes opplevelse av lyrikkens rolle i samfunnet

For å vurdere om man kan spore en utvikling i elevenes forhold til lyrikk, tar jeg videre utgangspunkt i elevenes svar på spørsmål om lyrikkens rolle i samfunnet. Dette for å kunne gå i dybden på elevenes opplevelser av lyrikken. Her tar jeg utgangspunkt i spørsmål 8 fra spørreundersøkelse I: «Hvilken rolle syns du lyrikk spiller i samfunnet vårt?» og spørsmål 5 fra spørreundersøkelse II: «Hvilken rolle syns du lyrikk kan spille i samfunnet?». Her bør man merke seg nyanseforskjellen mellom de to spørsmålene, der spørsmålene i hovedsak stiller det samme spørsmålet, men spørsmålsformuleringen i spørreundersøkelse II i noen grad åpner spørsmålet mer opp, ved å legge til et modalt hjelpeverb.



I forkant av gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet svarte over halvparten av elevene blankt, eller at de var usikre på hvilken rolle lyrikk spiller i samfunnet (15/28). Dette funnet bekrefter i stor grad hypotesen jeg formulerte i forkant av gjennomføringen av verkstedet, der jeg antok at en stor andel av elevene ikke hadde noe forhold til lyrikk.

Videre mente to elever at lyrikk spiller en rolle i samfunnet uten at de klarte å se (eller sette ord på) hvordan. En annen elev svarte at h*n hadde fått med seg at folk publiserer dikt på Instagram, uten helt å forstå hvorfor. To elever mente at lyrikk kan spille en rolle som underholdning. En liten gruppe elever mente at lyrikk spiller en viktig rolle som uttrykksform for tanker og følelser (3/28), og en annen gruppe trakk frem at musikk har stor påvirkningskraft (3/28).

Satt opp mot svarene i spørreundersøkelse I, der få elever så ut til å verdsette lyrikken og dens funksjon i samfunnet, gir svarene på spørsmålet om lyrikkens rolle i samfunnet i spørreundersøkelse II interessante funn:



I etterkant av det digitale lyrikkverkstedet svarte én elev at lyrikk ikke spiller noen rolle i samfunnet, mens en gruppe elever svarte blankt eller at de ikke visste om det spiller noen rolle (5/25). En gruppe elever svarte at lyrikk spiller en rolle, enten som kreativ uttrykksform (1/25), eller som musikk (2/25), eller at det kan bidra positivt i presentasjoner (1/25), eller supplere sakprosaen (1/25). En stor gruppe elever mente at lyrikken spiller en rolle i samfunnet, og spesifiserte hvilken funksjon de syntes lyrikken har, enten i form av å virke samlende på folk (3/25), bidra til utviklingen av kritisk tenkning (2/25), eller at det kan uttrykke følelser og meninger (6/25).

Vi kan slik gruppere elevenes svar på hvilken rolle lyrikken spiller i samfunnet i to:

1. En gruppe elever syntes ikke å mene noe om lyrikkens rolle (6/25)
2. En større gruppe syntes å mene at lyrikken spiller en rolle (19/25).

Her kan man se en tydelig forskjell i svarene før og etter gjennomføringen av det digitale lyrikkverkstedet, ettersom gruppen som ikke så lyrikkens rolle i samfunnet (15/28) ble kraftig redusert, og bare stod igjen som en liten gruppe (6/25). Slik sett rapporterte omtrent 1/5 av

klassen en stabilitet i sine tanker om lyrikkens rolle i samfunnet – uten å måtte ta hensyn til egen lesing eller skriving – mens 4/5 av elevene rapporterte om en holdningsendring overfor lyrikkens verdi.

Etter lyrikkverkstedet ga elevene i den sistnevnte gruppen flere ulike argumenter for og eksempler på betydningen av lyrikk, noe som viser til en økt bevissthet som følge av verkstedet. Dette viser at *ulike* aspekter ved lyrikken kan fremstå som relevante for *ulike* elever, der noen trakk frem viktigheten av kreativiteten, trakk andre frem tilhørigheten man kan finne i lyriske uttryksformer. Andre igjen påpekte at det kan lønne seg å lese lyrikk for å utvikle kritisk tenkning. At elevene ga ulike eksempler og begrunnelser tyder på at ulike deler av verkstedet – lesing, skriving, diskusjon og analyse – kan ha fremstått som relevante for ulike elever.

Variasjonen i svarene er også et uttrykk for de to måtene jeg har definert lyrikkens verdi på, sett i lys av henholdsvis den estetiske og analytiske tilnærmingen til lyrikken. Der noen elever ga uttrykk for at lyrikken er et mål i seg selv – den er kreativ og skapende – argumenterte de for verdien som ligger i en estetisk tilnærming. Andre elever ga uttrykk for at lyrikken kan være et middel til andre mål – i lyrikken kan man for eksempel finne tilhørighet, både gjennom lesing og egen tekstproduksjon, på grunn av lyrikkens samlende egenskaper. Også disse svarene vektla en estetisk tilnærming til lyrikken. Andre elever fremhevet imidlertid at man gjennom lesing av lyrikk kan utvikle seg som kritiske tenkere. Disse argumenterte slik for å verdsette en analytisk tilnærming til lyrikk. Dette taler for at det kan lønne seg å innta en slik helhetlig, utforskende tilnærming til lyrikk i praksis, der elevene får muligheten til å utforske lyrikken på ulike måter, og finne relevans der de selv oppdager den.

7.2.3 Stabilitet og endring

Kort oppsummert finner vi representanter for både stabilitet og endring hos elevene, hva deres tanker om lyrikk angår. En gruppe elever representerte *stabilitet*, der de rapporterte at tankene deres om lesing og skriving av lyrikk, og lyrikkens rolle i samfunnet, var uendret etter gjennomføringen av prosjektet. En større gruppe elever representerte imidlertid *endring*, der de rapporterte at det enten i noen eller større grad hadde skjedd en endring i tankene deres vedrørende lyrikken. Disse endringene pekte helt klart i en positiv retning, ettersom disse elevene etter prosjektet i stor grad rapporterte økt interesse og forståelse for temaet. I elevenes svar på spørsmålet om lyrikkens rolle i samfunnet – lyrikkens verdi – ble det synlig at det

hadde vært fordelaktig å innta en helhetlig, utforskende tilnærming til lyrikken i verkstedet, slik at elevene selv fikk oppdage lyrikkens relevans.

8 Avslutning

Innledningsvis beskrev jeg hvordan hensikten med dette prosjektet var å utforske det jeg anså som en mulig didaktisk inngang til kreativ skriving. Dette ettersom jeg vil hevde at kreativ skriving innenfor trygge rammer kan være med å stimulere elevers skrive lyst, og bygge opp selvtilliten deres som skrivere. Denne mulige didaktiske inngangen var å utnytte potensialet i instapoesi, disse «poesilignende» tekstene som den siste tiden stadig oftere har dukket opp i Instagram-feeden vår.

I dette prosjektet har jeg riktignok hatt et sett ulike målsettinger. Målet om å stimulere til elevenes skrive lyst og faglige selvtillit har vært en viktig bakenforliggende motivasjon, som i undervisningspraksisen min for øvrig. Målet om å forsøke å skape engasjement og interesse for lyrikken blant elevene har imidlertid vært viktigst. Det er her fokusområdet i denne oppgaven ligger. Jeg argumenterer for at lesing og skriving går hånd i hånd, som har medført at jeg heller enn å forsøke å kartlegge elevenes «skrive lyst» og «selvtillit som skrivere», har forsøkt å kartlegge elevenes forhold til lyrikken – både lesingen og skrivingen av lyrikk, og deres tanker om lyrikkens betydning. Jeg mener at lesing, skriving og samtale om lyrikk utgjør ulike relevante innganger inn i lyrikken: Til å oppdage lyrikken, og bli glad i den.

De siste årene har diktere gjort seg populære ved å publisere tekstene sine på Instagram. *Instapoetene* varierer mellom alt fra anonyme "hobby"-diktere med et lite antall følgere, til nasjonale profesjonelle diktere som @trygveskaug med 120 000 følgere, til internasjonale diktere som indisk-kanadiske @rupikaur_ med fire millioner følgere verden over. Diktene deres blir lest, kommentert og delt videre. Denne samtidslyrikken inngår dermed i den *digitale* litteraturen, og kan kategoriseres som *kortdikt* og *nettpoesi*. Generelt sett preges tekstene av en umiddelbarhet og tilgjengelighet både hva angår tema og form, noe som ser ut til å fungere godt på Instagram, ettersom stadig flere får øynene opp for disse tekstene. Flere av dikterne gir ut boklyrikk på store forlag i etterkant av å ha vunnet folkets hjerter på Instagram-plattformen, men også etterpå fortsetter vi gjerne å omtale dem som instapoeter. Ofte selger de også godt i bokformatet, et faktum som splitter litteraturkritikerne.

Til tross for at vi finner tematisk og stilistisk variasjon blant instapoetene – slik vi finner dette i poesien for øvrig – kan man se en generell tendens til at instapoesien ofte er tilgjengelig. Skjermbildets størrelse setter en fysisk begrensning for teksten, i form av at denne bør være så kort at den passer inn i formatet. Dermed er instadiktet ofte så kort at du rekker å lese det på

et blunk. Instapoesien er dessuten *instant*, der den er preget av en umiddelbarhet og gjenkjennelighet, og et motiv og et tema som leseren raskt relaterer seg til. Denne tilgjengeligheten splitter kritikerne, der enkelte mener at instapoesien blir nettopp *for* tilgjengelig. Skeptikerne til tross, populariteten sier sitt: Disse tekstene besitter utvilsomt et potensiale for lyrikkundervisningen. Spesielt dersom man ønsker å smi mens det kulturelle jernet er varmt, for å fange elevenes oppmerksomhet.

I denne oppgaven har jeg dermed argumentert for at det lønner seg å benytte instapoesiens potensiale som inngang til lyrikkundervisning, noe som kan begrunnes ut fra spesielt to forhold:

1. Med *Fagformyelsen* vies skjermtekster og digitale ferdigheter ytterligere oppmerksomhet. Man registrerer en tilbakevending til sjangrene, noe som medfører at sjangerlære skal spille en rolle i litteraturundervisningen. Instadiktene er tilgjengelige og enkle, og nettopp på grunn av dette er de også enkle å *avkle*, noe som gjør at de kan være fine å innlede med når man starter opp arbeidet med litterær analyse.
2. Det finnes flere eksempler på klasseromspraksis der bruk av aktuelle popkulturelle uttrykk, som for eksempel musikklyrikk, utgjør en inngang til lyrikkundervisningen. Instapoesien er aktuell: Den leses, og diskuteres. Aktuelle mediefenomener som instapoesi kan utgjøre litterære springbrett, og slik skape interesse og nysgjerrighet for lyrikken for øvrig.

For å eksemplifisere hvordan instapoesien kan utgjøre en inngang til lyrikkundervisningen, gjennomførte jeg et «digitalt lyrikkverksted» i en påbyggingsklasse. I løpet av verkstedet både leste, diskuterte og skrev elevene instapoesi. Ved å innta en utforskende tilnærming til instapoesien og lyrikken for øvrig, fikk elevene oppdage lyrikken på ulike måter. De fikk oppdage lyrikkens sjangertrekk både gjennom å lese, samtale om og bruke dem selv i egne tekster. Med en slik utforskende tilnærming og helhetlig praksis sikrer man i større grad at flere av elevene – ulike som de er – opplever lyrikkarbeidet som relevant. Lyrikken har tradisjonelt hatt en selvsagt plass i litteraturundervisningen og norskfaget. Til tross for dette tok jeg i denne masteroppgaven utgangspunkt i en hypotese om at elevene ikke har et nært forhold til lyrikken. Hypotesen ble i stor grad bekreftet, ettersom 13/28 av elevene i påbyggingsklassen i forkant av verkstedet svarte at de aldri eller sjeldent leste dikt (se kapittel 7.2.1). I etterkant av verkstedet svarte 3/5 av elevene at de tenkte annerledes om diktlesing etterpå, grunnet økt interesse, forståelse og tilknytning. I forkant av verkstedet svarte dessuten

15/28 elever at de ikke visste hvilken funksjon lyrikken hadde, mot de 6/25 som svarte det samme etter verkstedet, noe som viser til at en bevisstgjøring har funnet sted hos mange av elevene i løpet av verkstedet. Hele 19/25 av elevene mente at lyrikken hadde en verdi ved verkstedets slutt, og trakk frem ulike relevante eksempler. Disse funnene tyder på at en slik utforskende tilnærming til lyrikk, der instapoesi får spille en sentral rolle, kan lønne seg dersom man vil arbeide for å fremme elevenes engasjement for lyrikk.

Dermed har jeg argumentert for at bruken av instapoesi i klasserommet kan inngå i en større helhet. I en gjennomføring av et digitalt lyrikkverksted – som det beskrevet ovenfor – kan man dermed utnytte muligheten til å arbeide parallelt mot ulike målsettinger: Å utvikle skrive lyst og styrke elevenes forhold til lyrikk, på samme tid som man bygger litterær kompetanse sammen med elevene. I klasserommet kan man slik utnytte potensialet i instapoesian.

Referanseliste

- Aase, L. (2019) «Et fag i strid med seg selv?» i Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (red.) *Det (nye) nye norskfaget*, s. 13-26. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning
- Bakke, J. O. (2015) «Å «late tanker» med penn og tastatur. Om *Skrivehjulet* og skriving som grunnleggende ferdighet», i Kverndokken, K. (red.) *101 skrivegrep – om skriving og elever tekstskaping*, s. 56-75. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J. (2019) «Hva er nytt i det fornyede norskfaget?» i Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (red.) *Det (nye) nye norskfaget*, s. 27-46. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (red.) (2019) *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Bjørkvold, T. (2015) «Fra avskrift til populærvitenskapelig artikkel – mottakerbevissthet som didaktisk grep» i *Acta Didactica Norge* vol. 9, nr. 1, art. 17.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2015) «Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt» i Kverndokken, K. (red.) *101 skrivegrep – om skriving og elever tekstskaping*, s.13-35. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Espevik, T. (2020a) «Skaug splitter anmelderne» i *Klassekampen*. Publisert: 08.02.2020.
Hentet fra: <https://arkiv.klassekampen.no/article/20200208/ARTICLE/200209973>
- Espevik, T. (2020b) «Minst tro på storselgere» i *Klassekampen*, utgitt 23.05.2020, s. 44-45.
- Fallo, A. (2020) *du fucker med hjertet mitt nå*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Forskning (2016) «Derfor fortjener Dylan Nobelprisen» i *Forskning*, publisert av Universitetet i Agder. Publisert: 08.11.2016. Lest: 15.04.2020.

<https://forskning.no/universitetet-i-agder-partner-musikk/derfor-fortjener-dylan-nobelprisen/385925>

- Gourvennec, A. F. (2016) «Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole» i *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, s. 1-18.
- Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland, E. & Vassenden, E. (2018) *Dei litterære sjangrane. Ei innføring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gundersen, D. (2018) «Potensial» i *Store norske leksikon*. Sist oppdatert: 07.05.2018. Hentet fra: <https://snl.no/potensial>
- Hafskor, M. & Selvik, T. (2019) «Disse sangene skapte forandring: Her er de 175 beste politiske låtene» i *Dagens Næringsliv*. Publisert 23.12.2019.
<https://www.dn.no/musikk/musikk/thorstein-selvik/lister/disse-sangene-skapte-forandring-her-er-de-175-beste-politiske-latene/2-1-728549>
- Hauge, O. H. (1966) *Dropar i austavind*. Oslo: Noregs boklag
- Hauge, O. H. (1971) *Spør vinden*. Oslo: Noregs boklag
- Haugen, M. O. (2020) «Bokanmeldelse: Instagram-vennlig om homofili» i *Aftenposten*. Publisert: 15.05.2020. https://www.aftenposten.no/kultur/i/na2lzL/bokanmeldelse-instagram-vennlig-om-homofili?spid_rel=2
- Hennig, Å. (2017) *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holm, C. (2020) «Alle disse instadiktene, ikke visste kritikerne at de var selve poesien» i *Bokvennen Litterær Avis*. Publisert 19.02.2020.
<https://blabla.no/responsrommet/2020/02/alle-disse-instadiktene-ikke-visste-kritikerne-de-var-selve-poesien?fbclid=IwAR177OPpfi6PANa9xHRxYb5QbBunactyKG0FYIQEnUHA78pjKT1elh1bViY>
- Imeland, V. S. (2018) «Kaur-komplekset» i *Vinduet* år 2018, nr. 4, s. 16-23.

- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (1999) *Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag/Landslaget for norskundervisning
- Kirsebom, K. & Thon, T. H. (2016) «Instapoesi: Hva faen er greia med alle diktene på instagram?» i *Natt & Dag*. Publisert 21.03. 2016.
<https://nattogdag.no/2016/03/instagrampoesi-home-is-where-the-heart-is/>
- Kovalik K. & Curwood, J. S. (2019) «#poetryisnotdead: understanding Instagram poetry within a transliteracies framework» i *Literacy*, utgitt av UK Literary Association. Vol. 00, nr.00.
- Krag, A. K. (2020) *Dette blir mellom oss*. Oslo: Gyldendal.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019) «Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga?» i Krumsvik, R. J. (red.) *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*, s. 13-42. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2015) «Elevs tekstskapning – øve eller skape selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap» i Kverndokken, K. (red.) (2015) *101 skrivegrep – om skriving og elever tekstskapning*, s. 36-55. Bergen: Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Larsen, P. S. (2013) «Kampen om lyrikken. Litteraturvidenskabelige refleksjoner over en genre» i *Edda*, vol 113, s. 325-339.
- Mønster, L. (2016) *Ny nordisk. Lyrik i det 21. århundrede*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nome, S. (2009) «Musikklyrikken i klasserommet» i Smidt, J. (red.): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3. utg.), s. 416-423. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, F. H. (2020a) «Poesi + kritikk = krise» i *Bokvennen Litterær Avis*. Publisert 15.01.2020. <https://blabla.no/metakritikk/2020/01/poesi-kritikk-krise>
- Pedersen, F. H. (2020b) «Kvinne, redd meg» i *Morgenbladet* år 2020, nr. 5, s. 38-39.

- Pettrém, M. T. & Enge, C. (2019) «Til toppen av salgslister med Instagram-dikt» i *Aftenposten*. Publisert 21.02.2019. https://www.aftenposten.no/kultur/i/yvAqOK/til-toppen-av-salgslister-med-instagram-dikt?spid_rel=2
- Ringdal, I. L. (2017) *Dette skjer ikke*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Rustad, H. K. (2012) *Digital litteratur. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Rødnes, K. A. (2014) «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» i *Acta Didactica*, Vol. 8, Nr. 1, art. 4
- Sejersted, J. M. (2018) «Sjangerlære i eit essensielt og eit historisk perspektiv» i Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland, E. & Vassenden, E. (2018) *Dei litterære sjangrane. Ei innføring*, s. 9-26. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skarðhamar, A. K. (2005) *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaug, T. (2020) *Ikke slipp*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skei, H. H. (2018) «Lyrikk» i *Store norske leksikon*. Sist oppdatert: 20.02.2018. Hentet fra: <https://snl.no/lyrikk>
- Skei, H. H. (2020) «Poesi» i *Store norske leksikon*. Sist oppdatert: 06.03.2020. Hentet fra: <https://snl.no/poesi>
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017) *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- Store-Ashkari, S. (2020) *Ingenting usagt*. Oslo: Cappelen Damm
- Straume, A. C. (2020) «Litterært lavterskeltilbud» i *NRK*. Sist oppdatert 02.02.2020. https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-_ikke-slipp_-_av-trygve-skaug-1.14878453

- Torvund, H. (2002) *Diktkammeret. Å skriva poesi*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ty, E. (2018) «Teaching Literatures in the Age of Digital Media» i *Canadian Review of Comparative Literature/ Revue Canadienne de Littérature Comparée*, vol. 45, nr. 2, s. 213-221
- Universitetet i Bergen & Språkrådet (2020) *Bokmålsordboka*. Hentet fra:
<https://ordbok.uib.no>
- Utdanningsdirektoratet (2013) «Læreplan i norsk». Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2017) «Overordnet del av læreplanverket». Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019) «Læreplan i norsk». Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vassenden, E. (2018) «Lyrikk» i Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland, E. & Vassenden, E. (2018) *Dei litterære sjangrane. Ei innføring*, s.129-181. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vold, J. E. (1969) *kykelipi*. Oslo: Gyldendal
- Vold, J. E. (1970) *spor, snø*. Oslo: Gyldendal
- Vold, L. E. (2017) «Intet er så rummelig som norskfaget. Utforskende didaktikk og nøkkelbegreper i norskfaget» i Bjørsjol, S. & Nolet, R. (red). *Utforsking i alle fag*. 1. utgave, s. 169-203. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Watts, R. (2018) «The Cult of the Noble Amateur» I *PN Review*, Vol. 44 (3), s. 13-17.
- Wisløff, E. (2015) *Ren poesi*. Oslo: Cappelen Damm
- Økland, I. (2020) «Bokanmeldelse – Instagram-poeten Alexander Fallo prøver og feiler i bokformatet» i *Aftenposten*. Publisert: 18.04.2020. Hentet fra:
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/jdEjaz/bokanmeldelse-instagram-poeten-alexander-fallo-proever-og-feiler-i-bokformatet>

Instapoeter

Fallo, A. @alexanderfallo <https://www.instagram.com/alexanderfallo/>

Fure, I. S. @solfure <https://www.instagram.com/solfure/>

Kaur, R. @rupikaur_ https://www.instagram.com/rupikaur_/

Lilleng, H. @heddalilleng <https://www.instagram.com/heddalilleng/>

Naqvi, A. R. @aonraza_ https://www.instagram.com/aonraza_/

Rogstadkjærnet, K. O. @bareskyerbevegertankene
<https://www.instagram.com/bareskyerbevegertankene/>

Skaug, T. @trygeskaug <https://www.instagram.com/trygeskaug/>

Store-Ashkari, S. @ingentingusagt <https://www.instagram.com/ingentingusagt/>

Ukjent @hudsulten <https://www.instagram.com/hudsulten/>

Vedlegg 1

Spørreundersøkelse I

Denne undersøkelsen ber deg svare med egne ord på hva du tenker om lesing og skriving av dikt, og om dette bør være inkludert i norskfaget eller ikke. Svar så ærlig og utfyllende som mulig.

1. Leser du dikt? Hvorfor/ hvorfor ikke?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Husker du noen spesiell opplevelse av en gang du leste et dikt (på skolen eller et annet sted)? Beskriv opplevelsen. Hva gjør at du husker dette i dag? OBS: Ikke kom med opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere andre (f.eks medelev, lærer, venn osv.)

.....

.....

.....

.....

.....

3. Bør man lese dikt og andre kreative tekster i norskfaget, synes du? Hvorfor/ hvorfor ikke?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Har du noen gang skrevet et dikt? Hvilken anledning var dette i så fall?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Bør man lese dikt og andre kreative tekster i norskfaget, syns du? Hvorfor/ hvorfor ikke?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Bør man skrive dikt eller andre kreative tekster i norskfaget, syns du? Hvorfor/ hvorfor ikke?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Hvordan vil du beskrive deg selv som skriver (alle sjangre og teksttyper)? Hva syns du at du får til? Er det noe du kunne tenke deg å bli bedre til?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Hvilken nytte kan du selv ha av å drive med kreativ skriving på skolen?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Hvilken rolle syns du lyrikk spiller i samfunnet vårt?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Har du en egen Instagramkonto? Hvordan vil du i så fall beskrive din egen aktivitet?

.....

.....

.....

.....

.....

11. Har du noen andre kommentarer til dette temaet eller spørsmålene i denne undersøkelsen?

.....

.....

.....

.....

Vedlegg 2

Spørreundersøkelse II

Denne undersøkelsen ber deg svare med egne ord på hva du tenker om lesing og skriving av dikt, og om dette bør være inkludert i norskfaget eller ikke. Svar så ærlig og utfyllende som mulig.

- 1. Tenker du det samme om diktlesing nå som du gjorde *før* prosjektet? Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?**

.....

.....

.....

.....

- 2. Tenker du det samme om diktskrivning nå som du gjorde *før* prosjektet? Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?**

.....

.....

.....

.....

- 3. Tenker du det samme om lesing av kreative tekster på skolen nå som du gjorde *før* prosjektet? Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?**

.....

.....

.....

.....

4. Tenker du det samme om kreativ skriving på skolen nå som du gjorde før prosjektet?
Hvis ikke, hva har i så fall endret seg?

.....

.....

.....

.....

5. Hvilken rolle syns du lyrikk kan spille i samfunnet?

.....

.....

.....

.....

6. Hvordan vil du beskrive deg selv som skriver?

.....

.....

.....

.....

7. Hvordan syns du det har vært å delta i dette prosjektet?

.....

.....

.....

.....

8. I hvilken grad synes du prosjektet har vært lærerikt?

.....

.....

.....

9. Har du noen andre kommentarer til dette temaet, eller tilbakemeldinger til prosjektet?

.....

.....

.....

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

Instapoesi i klasserommet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke instapoesiens potensiale i klasserommet, tilknyttet ferdighetene lesing og skriving. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Instapoesi er kort forklart dikt man finner på Instagram, en plattform blant sosiale medier. De siste årene har man sett en fremvekst av diktere som blir kjent via Instagram, der de får mange følgere. Eksempler i Norge er @trygveskaug og @alexanderfallo. Dette er gjerne korte dikt, med hverdagslige tema som man som leser lett kan relatere seg til.

I dette masterprosjektet undersøker jeg om det er rom for lesing og skriving av slik instapoesi i klasserommet. Mer spesifikt vil jeg undersøke om dette kan påvirke synet på lyrikk, og på kreativ skriving. Dette er en tverrfaglig masteroppgave, fordelt mellom nordisk litteratur og norskdidaktikk (undervisningslære). På den ene siden vil diskutere hva som kjennetegner kjente dikteres instagram-dikt, og på den andre siden vil jeg diskutere undervisningsmetoden jeg har brukt, og resultatene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ville velge én norskklasse ved en videregående skole, og sendte en henvendelse til norsklærerne ved deres skole, ettersom jeg hadde vært der i praksis tidligere. Etter hvert fikk jeg kontakt med norsklæreren i deres klasse. På forhånd var det verken avgjørende å velge dette trinnet eller denne studielinjen, men jeg ville at hele klassen skulle delta i undervisningen og spørreundersøkelsene, uavhengig av antall elever i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut to spørreskjema. Disse er anonyme. Det vil ta deg totalt ca. 45 minutter, og vil foregå i undervisningstiden i klasserommet. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om lesing og skriving av dikt, og om

kreativ skriveing. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at jeg notere ned observasjoner fra klasserommet. Dette kan være generelle trekk ved undervisningen, eller relevante enkelthendelser i klasserommet. Også disse noteres anonymt.
- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at jeg med din tillatelse samler inn korte tekster du skriver som resultat av oppgaver i undervisningstimene. Her vil generelle trekk ved elevtekstene samlet sett bli diskutert i oppgaven. Også disse korttekstene behandles anonymt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Ved å signere samtykkeskjema, vil jeg kun få dine personopplysninger om navn og e-post-adresse. Disse vil jeg ikke dele med noen ved UiT eller noen andre. Samtykket bekreftes via e-post til [redacted] E-posten vil lagres i min innboks, og slettes i juni 2020.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2020. Da vil spørreundersøkelsene du har svart på makuleres, og e-posten med ditt samtykke slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *UiT Norges arktiske universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *UiT Norges arktiske universitet* ved masterstudent [redacted] epost: [redacted] eller veileder/universitetslektor [redacted] epost: [redacted]
- Vårt personvernombud: [redacted] epost: [redacted]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

[redacted]

Veileder

[redacted]

Veileder

[redacted]

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Instapoesi i klasserommet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning om instapoesi
- å delta i anonyme spørreskjema
- å levere elevtekster som kan analyseres anonymt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Eksempeltekster benyttet i det digitale lyrikkverkstedet

Kulturuke

ulturkuke
tulkuruke
ultkuruke
ukturulke
tlukuruke
ukturkule
urtukulke
turlukuke
kulrukute
ultrukuke
kuleturuk
rulekukur
tulekukur
luretukuk
kukutelur
ruktukule
lurekuktu
luekuktur
kuktulure
rukletuku
tuklekuru
urukekult
kuruketul

Jan Erik Vold: *Kykelipi* (1969)

men själva
ditt forsvinnande
är kvar

Jan Erik Vold: *spor, snø*
(1970)

Fallskjermen åpnet seg
ikke denne gangen
heller

Jan Erik Vold: *Kykelipi* (1969)

lyden
av sne, lyden
av snemåking

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

uten vakre
øyne ingen
vakre ting

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

å trist hun er
så trist hun er
det var ikke hennes trikk

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

det er
ikke sånn. det bare er
sånn

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

dråpen
henger der
ikke

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

hvor ensom
er du
hos meg

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

ingenting
er ingenting, ingenting
er ingenting

Jan Erik Vold: *spor, snø* (1970)

Eg ser du har lært

Eg likar
at du
brukar
få ord,
få ord og
stutte setningar
som driv
i ei skurbye
nedetter sida
med ljøs og luft
imellom.
Eg ser du har lært
å rigla opp
eit vedlad i skogen,
godt å leggja det
i høgdi
so det turkar;
legg ein det lågt og langt
ligg veden og røyttest,
nei, eg likar ikkje
lange linor

Olav H. Hauge: *Spør vinden* (1971)

**bussjåfører
som vinker til hverandre
idet bussene passerer**

Ida Lórien Ringdal: *Dette skjer ikke* (2017)

**jeg får ikke nok
av ikke å få nok
av deg**

Ida Lórien Ringdal: *Dette skjer ikke* (2017)

Sleggja

Eg er berre
ei sleggje.
Eg stend der no.
Eg lyt berre til
når det røyner på

Olav H. Hauge: *Dropar i austavind* (1966)

Sagi

**Skrap,
segjer sagi.
Stød ved.
Ho segjer kva
ho tykkjer, sagi.**

Olav H. Hauge: *Dropar i austavind* (1966)

**skulle ønske
du og jeg
kunne rime på
lykkelig slutt
men jeg ser det nå
det er jo fullstendig
urimelig**

Ida Lórien Ringdal: *Dette skjer ikke* (2017)

jeg sjekker ikke mobilen
jeg ser på game of thrones
jeg sjekker ikke mobilen
den ligger i senga
jeg sjekker ikke mobilen
jeg drikker til det gjør vondt å svelge
jeg sjekker ikke mobilen
jeg går en lang tur
jeg sjekker ikke mobilen
det regner eller er snøstorm
eller dommedag eller det bare yrer litt
jeg sjekker ikke mobilen
det er dag eller kanskje natt

jeg sjekker ikke mobilen
jeg er hjemme
jeg sjekker ikke mobilen
jeg sjekker mobilen
ingenting
hva gjør du
når du ikke er sammen med meg
når du ikke tenker på meg
når du ikke savner meg
jeg sjekker ikke mobilen
jeg sjekker mobilen

Ida Lórien Ringdal: *Dette skjer ikke* (2017)



Skjermdump fra Instagram: @hudsulten

Publisert 30.12.2017



Skjermdump fra Instagram: @hudsulten

Publisert: 07.02.2018



alexanderfallo



men så gikk jo bare tiden
og jeg har slutta med å leite
etter spor av deg i feeden



1 261 likerklipp

Vis alle 14 kommentarene

6. desember 2018



Skjermdump fra Instagram: @alexanderfallo

Publisert: 06.12.2018



alexanderfallo



og
vi spiste hverandre opp
samtidig som vi bare ble
tynnere og tynnere



667 likerklipp

Vis alle 3 kommentarene



Skjermdump fra Instagram: @alexanderfallo

Publisert: 13.11.2019



alexanderfallo



det er ikke
spam det er
kjærlighet



Likt av linnisa og 1 011 andre

Vis alle 15 kommentarene



Skjermdump fra Instagram: @alexanderfallo

Publisert: 19.04.2019



alexanderfallo



du er herved invitert i mitt barnebryllup
det blir kaker, leker, ballonger og luftslott
og jeg kaster brudebuketten baklengs inn i fremtiden



Likt av  trygveskaug og 528 andre
alexanderfallo #jenterførst #jenteprisen @plannorge

Vis alle 7 kommentarene

Skjermdump fra Instagram: @alexanderfallo

Publisert: 07.10.2019



alexanderfallo



vi er 130 millioner uten bokstaver
bare blyantstreker i sanda og
ingen bøker vi kan drømme oss vekk i



319 likerklubb
alexanderfallo #jenterførst #jenteprisen @plannorge

Vis alle 3 kommentarene

Skjermdump fra Instagram: @alexanderfallo

Publisert: 08.10.2019

Vedlegg 5

Skriveoppgaver gitt i det digitale lyrikkverkstedet

Individuelle skriveoppgaver, økt 2:

Skriv et dikt.

Ta utgangspunkt i et universelt eller hverdagslig tema, og benytt deg av ett eller flere av prinsippene for linjedeling:

- Setningsleddprinsippet
- Konkretisme-prinsippet
- Fremheving av enkeltord
- Meningsforskyving
- Overraske

Diktet *kan* ha tittelen "På bussen"

Individuelle skriveoppgaver, økt 3:

Skriveoppgaver.

1. Finn et konkret motiv, der det abstrakte temaet kan skrives frem. *Valgfri skriveramme: «Rotete stue»*
2. Skriv et dikt der du bruker kontraster, gjentakelser, bokstavrim eller andre virkemidler. *Valgfri skriveramme: «I et rom fullt av mennesker»*
3. Skriv et dikt med utgangspunkt i et av bildene. Bruk virkemidler.
4. Skriv om tidligere skrevne dikt.



Samskrivingsoppgaver, økt 4:

Skriv et dikt sammen i gruppa med utgangspunkt i en av de syv verselinjene eller bildet

1.

Og så skulle han ikke gå likevel

2.

Når sinnafeministen forelsker seg

3.

Jeg har aldri møtt en jente med så mye selvtillit

4.

Hvis vi legger på nå

5.

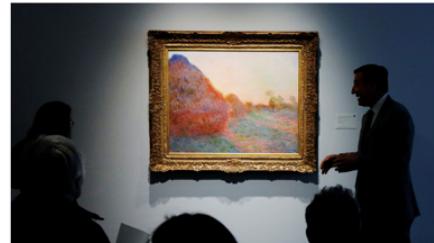
Har du hørt de siste sangene av Bon Iver, spør hun

6.

Du bruker lang tid på å bestemme deg

7.

Hva leter du etter, skriver de



Vedlegg 6

Elevtekster fra det digitale lyrikkverkstedet

Som resultat av «Det digitale lyrikkverkstedet» som fant sted i åtte undervisningstimer i norsk i denne påbyggklassen, skrev elevene dikt i løpet av de tre planlagte skriveøktene. Her er et utvalg elevtekster, organisert etter de tre øktene.

Skriveoppgave økt 2:

- Å skrive om universelle eller hverdagslige tema, og dele ei linje for å oppnå mest mulig

Lange dager
Ting som plager
Nattesøvn

Etter en to tre
vil ikke mye skje
men etter fire fem
blir jeg slem
og kanskje drar hjem

Mennesker er som magneter.
Du tiltrekkes av noen, og frastøter andre.
Husk at magneter har mer enn en side.

Liv uten mening
kan være
Meningen med livet

Vi gikk frem
Og tilbake
I en sirkel
For håpet
Om kjærlighet

Dype tanker
Undergrunnen
Under grunn
Uten grunn
I grunn
Grunt

Alle er ladet
Ingen kabler
Spenning
Bare luften
Følelsesladet

Du vinket farvel til meg
Du forlot meg ensom og alene
På busstoppet

Energi
Trenger alle mye
Energi

Olje
Behøver vi
Olje

Jorda er
Den eneste
Vi har

«Elsker deg»
betyr bare
at jeg
er veldig
veldig
glad i deg

Skriveoppgave økt 3:

- Å bevege seg fra abstrakt til konkret og vice versa, fortette ved bruk av kontrast, og skape musikalitet gjennom bruk av gjentakelse og bokstavrim

Rotat stue
Rotat sinn
Vil du bli med inn?

I et rom fullt av mennesker
Finner jeg deg
I et rom fullt av mennesker
Mister jeg meg

Det som stopper verden fra nedbrytning
Bryter verden ned

overfladiske samtaler
i et rom fullt av mennesker
stress
i et rom fullt av mennesker
støy
i et rom fullt av mennesker
press
i et rom fullt av mennesker
panikk
i et rom fullt av mennesker
usynlig
i et rom fullt av mennesker
liten
i et rom fullt av mennesker
ingen
i et rom fullt av mennesker

Går langs din rygg
et fall vil være døden
forlatt i det endeløse hvite
varmen stiger fram
kulden falmer
alt ble mørkt

Krabbe bort
Vekk
For alltid
Hvorfor det
Menneskene

Jeg flyter i havet
Jeg finnes på land
Jeg er nyttig for alle
Men havner ofte ved ei strand

Kjære
Køyrer du hit
Med kjærlege tankar
Når kjem du

Jeg vil opp
Men
Jeg får en varm klem

For jeg er din plastikk
og ensom er jeg ei

Sommerfugler i magen
Som da flyet lander
Eller karusellen går fort
Sommerfugler i magen
Du gir meg magedropp

Hvorfor er flammen så kald
og snøen så varm
hvorfor er veien til et nytt sted så lang
men veien tilbake så kort.

Kameler
I fjellet, er som
Byfolk på tur

Skriveoppgave økt 4:

- Å skrive dikt sammen

Du bruker lang tid
på å få frem det du skal si
fordi du kan
faen mæ ikke poesi

Hvis vi legger på nå
må jeg gå
gå langt
gå fort
gå
så vi aldri må
legge på

Hva leter du etter
Mens han ser
gjennom mobilen min
Hva leter du etter

Du bruker lang tid
på å bestemme deg,
liker du ikke meg?

Hvis vi legger på nå
blir jeg vanskelig å nå igjen
rotner bort
å svinner hen
og vil aldri kunne gjenoppstå
Hvis vi legger på nå

