



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk

«Når jeg leser diktet, får jeg en følelse av at diktet bare forteller til meg, og at ingen andre hører eller ser det jeg gjør.»

Formidling av eldre lyrikk i klasserommet

Kyrre Myklebust

Innholdsliste

Innledning	5
Bakgrunn, tema og tidligere forskning.....	5
Wergeland som materiale	9
Fagets utvikling og eldre lyrikk i klasserommet.....	11
Problemstilling, metode og materiale.....	14
Oppgavens struktur	16
Lyriske strukturer	18
Kritiske stemmer mot sjangerforståelsen i Lyriske strukturer	21
Positivt syn på en dualistisk sjangerforståelse.....	24
Lyrikkens liv.....	25
Diktboka.....	28
Del 2: Litteraturteori og lesemetoder.....	29
Nykritikken – historikk og teori	29
Nytt perspektiv på nærlesing	34
Sammenligning mellom to nærlesingsopplegg	36
Forfatterorientert litteraturdidaktikk.....	37
Leserorientert og analytisk litteraturdidaktikk.....	39
Del 3: Læreplan, danning, litterær kanon og litterær kvalitet	40
Kunnskapsløftet og lyrikkundervisning	41
Danning og litterær kanon.....	43
Litterær kvalitet.....	46
Moralsk kriterium	47
Kognitivt kriterium	48
Genetiske kriterium.....	48
Estetiske kriterier.....	48
Del 4: Utforming og gjennomføring av opplegg	50
Valg av dikt.....	51
Organisering og bakgrunnskunnskaper.....	53
Klasse 1 – nærlesing, ekstra fokus på nærlesing og sjangerlære.....	54
Klasse to – nærlesing med en vinkling mot forfatterteori og historisk kontekst.....	59
Klasse tre – nærlesing og en skrivepedagogisk vinkling	62
Kort oppsummering og sammenligning.....	64
Del 5: Bearbeidelse av elevundersøkelsen	64

Undervisningsopplegget – elevenes oppfatning.....	66
Elevenes oppfattelse av kvalitet og relevans	70
Del 6: Behandling av prøvene.....	75
Generelle positive trekk.....	75
Selvstendighet i analysene.....	76
Bruk av sitater	78
Tematikk	79
Motiv og lyrisk jeg.....	80
Nærlesing.....	81
Nærlesing – kontraster og sammenhenger	84
Sjangerlære.....	86
Forfatterkunnskap og historisk kontekst.....	88
Skrivepedagogisk vinkling.....	90
Avsluttende bemerkninger	92
Sammendrag på norsk.....	96
Abstract in english.....	97
Litteraturliste	98
VEDLEGG.....	102
Powerpoint – klasse 1	103
Powerpoint – klasse 2.....	112
Powerpoint – klasse 3.....	117
Vurderingsskjemaer til prøven	119
Prøver 122	
Innmelding til NSD	125
Prøvesvar fra tre klasser.....	126
Elevundersøkelsen om diktet og opplegget	199
Introduksjon til lyrikksjangeren, 9. trinn.....	211

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Jørgen Magnus Sejersted, for god, konstruktiv og inspirerende veiledning over en periode på nesten to og et halvt år. Det har vært en svært givende prosess. Jeg vil også takke Dag Roness, Heming Gujord, Aslaug Fodstad Gourvenec og Ingrid Nielsen for veiledende svar på e-post. I løpet av de siste dagene har Kamilla Systaddal lest korrektur på oppgaven og kommet med mange nyttige innspill. Jeg setter stor pris på det, takk. Endre Olsen hjalp meg med «abstract» i siste liten, takk for det.

Jeg vil takke alle engasjerte og flinke elevene som deltok på undervisningsoppleggene i tilknytning til denne oppgaven. Lærerne deres, som lånte bort klassene, var positive og samarbeidsvillige. Jeg skylder dem en stor takk. Jeg vil ellers takke alle kollegaene på Blokkhaugen skole, spesielt da norsklærerne jeg har samarbeidet med. Elevene i 10C og 10D har gjort arbeidshverdagen min helt super mens jeg har skrevet denne oppgaven. Takk til alle der!

Jeg vil ellers takke familien på Sunnmøre for god støtte. Jeg fikk ikke tid til å besøke dere i høst. Denne oppgaven har skylden.

Jeg er overbevist om at jeg har blitt en bedre norsklæreren av å jobbe med denne oppgaven. Og jeg ser fram til å jobbe som norsklærer i noen tiår til.

Bergen 20. november

Kyrre Myklebust

Tankane vandrar tankefulle;
traskande, tærande, trampande,
tankefulle travande vandrar tenkande,
teiknande teikningar,
tankane vandrar tankefulle,
traskande, tærande, trampande,
men;
tonedaue, tankelaue, tomme

(Elev ved Blokkhaugen skole, høst 2017)

Innledning

Bakgrunn, tema og tidligere forskning

Etter å ha jobbet som lærer i skolen i snart ti år, har interessen min for norskfaget økt. For noen år siden tok jeg videreutdanning i norsk på eget initiativ. Undervisningen om lyrikk under fjernstudiet av nordisk ved UIB gjorde at jeg ble svært engasjert i sjangeren og ble motivert til å fordype meg i dette emnet. Jeg ble spesielt opptatt særtrekkene og kvalitetene ved eldre lyrikk, og syntes studiet av de eldre diktene var en god måte å forstå historien på. Dikt var tekster som hadde blitt nedprioritert i min egen litteraturundervisning. Jeg hadde aldri klart å skape det samme engasjementet rundt dikt, som rundt for eksempel noveller og dramastykker. Derfor er formålet med denne oppgaven å forske frem opplegg om eldre lyrikk som gjør at elevene kan dele noe av den samme begeistringen og kunnskapen jeg tilegnet meg under videreutdanningen, og under arbeidet med denne oppgaven. Bakgrunnen for denne undersøkelsen kan også sees i et videre perspektiv. Videre i innledningen skriver jeg om bruk av tekster i ungdomsskolen, nykritikken og nærlesing, sjangerlære i skolen, litterære samtaler, Henrik Wergeland som undervisningsmateriale, fagets utvikling og fordeler med bruk av eldre litteratur i klasserommet.

I doktorgraden «Litteraturundervisning i ungdomsskolen» fra 2013 undersøkte Hallvard Kjelen hvilke tekster som ble brukt på ungdomstrinnet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble navnet på forfattere og verk strøket fra kompetansemålene, og lærere har i utgangspunktet fått velge fritt hvilke tekster de vil bruke for å dekke målene i læreplanen, selv om lærebøkens tekstutvalg naturligvis legger en føring. Kjelen intervjuet atten lærere. Hver lærer skulle forberede seg før intervjuet med å ha klar to tekster de mente fungerte godt i undervisningspraksis. I tillegg ble det notert ned andre tekster som ble nevnt i intervjuene. Ingen av tekstene som lærerne tok med seg, var dikt. Bare to dikt ble nevnt under intervjuene, men da ikke som eksempel på tekster som hadde fungert bra. Kjelen reflekterer over at lyrikken var så underrepresentert i tekstutvalget til lærerne:

Kva dette skuldast, er ikkje lett å seie. Kanskje har lærarane av ein eller annan grunn ikkje assosiert til lyrikk når eg har spurt om kva "tekstar" som har fungert godt i ein undervisningssituasjon. Eller tyder dette på at lærarar finn det vanskelegare å lese lyrikk enn narrativ prosa med elevane? Kanskje er lyrikk vanskelegare å få til å fengje i ungdomsskolen enn narrativ prosa? (Kjelen 2013: 161).

Jeg tror at de fleste lærere assosierer lyrikk med «tekster» og skjønnlitteratur; lyrikk, epikk og drama er fortsatt de tre deskriptive hovedkategoriene innen skjønnlitteratur, både i lærebøker for grunnskolen og i høyere utdanning. Det er lite trolig at informantene hadde glemt dette når de ble bedt om å ta med brukervennlige tekster. Kjelen er derimot inne på noe mer

vesentlig i det siste spørsmålet; lyrikk er en utfordrende sjanger å formidle, spesielt i forhold til episke tekster. Derfor vil denne masteroppgaven hovedsakelig dreie seg om dette: *formidling av lyrikk i skolen.*

Det kan være mange årsaker til at lyrikk kan være utfordrende å formidle, og en kan finne relevante observasjoner i Frøydis Hertzbergs artikkel «Sjangerskriving i ungdomskolen: fortelling er ikke nok» fra 2008. Selv om artikkelen primært dreier seg om skriveundervisning i ungdomsskolen, spesielt hvorfor det er vanskeligere å skrive argumenterende tekster i forhold til episke tekster, kan hovedpoenget gjelde for mitt anliggende: Fra tidlig alder har barn blitt presentert for fortellende tekster og således blitt vant til den episke strukturen. Strukturen i skriftlige fortellinger er også en naturlig del av hverdagslig tale. (Hertzberg 2008: 227) Det er klart at lyriske tekster blir lest i barneskolen, men da eksempelvis sanger, regler, episke dikt, og ikke tekster brukt med tanke på tolkning og saktelesing. En naturlig følge av dette er at lærere i ungdomsskolen bruker narrativ prosa, for det er uttrykk som elevene forstår og er vant med. At dikt generelt er en marginal sjanger i sammenligning med romaner og teaterforestillinger ellers i samfunnet, gjør kanskje også sitt for å minimere disse tekstene for bruk i skolen. Men skolen bør likevel ivareta bredden i kulturuttrykkene og ikke gjenspeile kommersialitet og flertallets vaner. Dessuten blir dikt lest på nye digitale plattformer. Det fins nok av gode dikt, og om gode dikt ikke fenger, er det trolig et uforløst potensiale i formidlingen. At elever ikke får god nok trening i å lese lyriske tekster på ungdomstrinnet, kan resultere i at de får et mer anstrengt forhold til diktanalysen i den videregående opplæringen. Jeg tror derfor det er viktig at elever i ungdomsskolen får arbeide grundig med et utvalg lyriske tekster, og at lærere også legger til rette for at de finner det meningsfylt å jobbe med dette. Diktanalyse er en velkjent øvelse med lange tradisjoner i norskfaget.

På 1950- og 60-tallet fikk nykritikken sitt gjennomslag i Norge; man la bort mye av den historiske konteksten og brukte *nærlesing* som metode. Tekstene skulle nå sees på som en lukket enhet av indre sammenhenger. Dette var i utgangspunktet en abstrakt og estetisk¹ måte å se litteraturen på, men teorien fikk stort gjennomslag i skolen, først og fremst ved diktanalysen som metode og stiloppgave. Det er en sjeldenhet, og kanskje et unntak, at akademisk forskning får et så bredt og direkte nedslagsfelt i pedagogikken. Daniel Haakonsen ga ut den første læreboken i diktanalyse for skole- og studiebruk i 1966, «Å lese dikt», sammen med forfatterne Oddvar Bjørklund og Arne Krohn-Hansen.² Boken er

¹ Rosenblatt skiller mellom en *effeient* og en *estetisk* lesning, hvor sistnevnte er opptatt av det som skjer under selve lesningen. (Hennig 2010: 122).

² Jeg vil senere i oppgaven omtale kun Daniel Haakonsen som forfatter av denne boken, siden han blir sett på som en hovedmann bak verket – og den mest sentrale aktøren bak diktanalysens gjennombrudd i Norge.

metodisk med øvelser for å tvinge ned lesehastigheten, og den gir konkrete eksempler på diktanalyser. Den gjør derimot ingen forsøk på å definere hva lyrikk er, men nærmer seg det spesifikke lyriske i omtalen av diktets meningsinnhold: «Poesi er realistisk i den forstand at den binder oss tettere til livet» (Haakonsen 1966: 31). Jeg mener at lyrikk som sjanger har noe særegent ved seg som skiller den fra andre sjangre. Diktanalysen bør fortsatt ha sin plass i skolen; vi bør holde på tradisjonen, men samtidig fornye denne øvelsen. Det er også en fordel om dette spesifikke lyriske kommer frem i undervisningen. Tittelen på denne masteroppgaven skriver seg fra et arbeid med et dikt av Henrik Wergeland på 10. trinn ved skolen der jeg arbeider. «Når jeg leser dette diktet, føles det som at diktet bare forteller til meg, og at ingen ser eller hører det jeg gjør.» Diktet er fra 1836, men elevsitatet vitner om en *tilstedeværelse* under lesningen – i et lyrisk her og nå. Innledningsvis gjengir jeg et dikt fra en elev i norskklassen min (side 4), der jeg i en time nå nylig gav elevene i oppdrag å skrive dikt etter modell av Inger Christensens samling *Alfabet*. (Solbu og Hove 2017: 208) Her er det *språkets poetiske funksjon* som er i fokus. Eleven leiker seg med allitterasjoner og klangen i nynorsk bøyingsmorfologi. Strengt reglet utløste en kreativitet og en originalitet i mange elevtekster. Selv om slike språkleker ofte med rette ender opp i «nonsens-lyrikk», har diktet en gjennomført struktur, med gjentakelser og en poetisk vending i siste verslinje.. Disse elevsitatene viser to sjangerspesifikke trekk som bør og kan knyttes til lyrikdidaktikken, nemlig nærhet til tekst og utforsking av språkets poetiske funksjon.

Etter revideringen av læreplanen i norsk (2013) fikk sjangerbegrepet en marginal plass i kompetansemålene. Under hovedområdet «skriftlig kommunikasjon» skal nå elevene skrive ulike teksttyper tilpasset formål, mottaker og medium. Tidligere instruksjoner om å lese sjangrer som dikt og novelle ble erstattet med den mer generelle formuleringen «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier ... [...]»³ De markante forandringene i læreplanen gjorde også tydelig utslag i lærebøkene. I 2006-utgaven av *Kontekst*, lærebok i norsk for ungdomstrinnet, ble analyseveiledningen i oppslagsdelen av boken delt i fem deler etter sjangrer, for eksempel: «Å analysere lyrikk» og «Å analysere novelle eller roman – ...» (Kontekst 2006: 366-369) I lyrikkdelen står det sjangerspesifikke spørsmål, for eksempel: «Har diktet en handling, eller uttrykker det en stemning? Sett ord på det diktet forteller eller stemningen uttrykker» (ibid.: 366). I 2014-utgaven av *Kontekst* ble dette slått sammen til én del, «Analyse og tolkning av tekst» (Kontekst 2014: 384-388). I analyseveiledningen kan det virke som narrative tekster har en forrang: «Skjønnlitterære tekster har ofte et *plot*, en *utfordring*, et *problem* og mer *handling*, [...]» (ibid.: 386).

³ <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-10-arstrinn>
Lastet ned 14/10 2017

Delkapittelet om lyrikk ble også kuttet fra 16 til 10 sider i den nyeste utgaven. Skriftlige øvelser som «Fra assosiasjoner til poetisk språk» og «Mange slags dikt» fra 2006-utgaven falt bort etter lærebokrevideringen. Det har blitt argumentert for at eksplisitt sjangerlære fortsatt bør være sentral innenfor skrivepedagogikken etter læreplanrevideringen (Blikstad-Balas og Hertzberg 2015). Denne oppgaven vil forsvare en *tydelig sjangerlære* også i lese- og litteraturundervisningen.

I nyere tid har det vært en glidning fra nykritikkens tekstorienterte analyse til en mer leserorientert litteraturpedagogikk. (Larsen 2005: 101) Det er viktig og elementært at elevene får bruke sine egne erfaringer og følelser i møte med litteraturen. Litteraturundervisningen i Norge og Norden har likevel blitt kritisert for å legge stor vekt på dette aspektet – og for å legge for lite vekt på å føre elevene inn i litterære konvensjoner og en begrepsorientert forståelse av litteratur. (Kjelen 2015: 19) Det har vært for lite fokus på å utvikle litterær kompetanse blant elevene. Undersøkelser viser at de litterære samtaler i nordiske klasserom ikke i tilstrekkelig grad er tekstbaserte eller litterære. Mangel på litterær kompetanse gjenspeiler seg også i PISA-undersøkelsene, der norske elevene er svake på oppgaver der de må lese «mellom linjene.» (ibid.: 15) Det er få studier som har direkte fokus på elevers analytiske arbeid med litteratur, og det er behov for flere slike studier. (Rødnes 2014: 7) Observasjon av norsktimer lite preget av grundige tekstanalyser og ellers uklare målsettinger gjorde at Henning Fjørtoft utviklet et opplegg for nærlesing av noveller, «Nærlesing på ungdomstrinnet». (Fjørtoft 2013: 20). Jeg har selv brukt dette opplegget med hell, men har savnet gode og oppdaterte nærlesingsopplegg knyttet til klassiske lyriske tekster. I de fleste litteraturdidaktiske studier har elevene arbeidet med episke tekster, mens dikt er langt mer sjeldne i bruk. (Gourvenec 2017: 45). Dikt har en praktisk vinning i litteraturundervisning og –didaktikk; de er korte og kan leses mange ganger. Jeg mener jeg det burde blitt forsket mer på bruk av dikt til nærlesing og muntlige diskusjoner i klasserommet. I nyere tid har *litterære samtaler* blitt viet stor oppmerksomhet i litteraturdidaktikken. Laila Aases artikkel «Litterære samtaler» (2005) var på mange måter en stor inspirasjon for meg som ny lærer. Den nye doktorgraden «Det rister litt i hjernen» av Aslaug Fodstad Gourvenec (2017) omhandler litterære samtaler om dikt blant høypresterende elever i den videregående skolen. I en konklusjon inviterer hun grunnskolen til å støtte opp under dette arbeidet:

Et slikt bilde av elever som er involverte i den litterære samtalen som faglig praksis, gir holdepunkter for hva opplæringen gjennom ungdomsskolen kan strekke seg mot: 1) å få elevene til å utforske hva som faktisk står i teksten, og på sikt 2) bygge et tolkningsfelleskap som anerkjenner enkle, men sentrale kriterier for kvalitet knyttet til

forståelse og tolkning.
(Gourvennec 2017: 44)

Jeg synes det er viktig at hun kombinerer analytisk lesning med fagoverskridende muntlige ferdigheter som forutsetning for gode litterære samtaler. Naturlige kriterier for slike samtaler bør være presisjon og klarhet i utforsking og argumentasjon. For å innarbeide disse generelle muntlige ferdighetene i norskfaglig praksis, bør en utvikle fagspesifikk litterær kompetanse hos elevene. Jeg mener denne oppgaven kan være et relevant innspill og et konkret eksempel på det arbeidet som Gourvennec etterlyser i ungdomsskolen.

En del av utfordringene til lærerne er å finne tekster som passer til nærlesing og utforskende samtaler. Ifølge Kjelen (Kjelen 2013: 151) er flere av lærerne ureflekterte og vilkårlige i valg av tekster til undervisning.

Wergeland som materiale

Jeg vil ta utgangspunkt i en av de mest sentrale lyrikeren her til lands, Henrik Wergeland. Da forfatternavnene og titlene ble borte fra læreplanen i norsk, var Leif Johan Larsen bekymret for at deler av den kanoniserte litteraturen kom til å falle bort: «Forhåpentligvis er det fremdeles en felles forståelse blant lærerne i den videregående skolen om at man bør lese både Ibsen og Hamsun. Jeg er mer bekymret for Holberg og Wergeland, og tekstene fra før 1850 i det hele tatt» (Larsen 20015: 99). Blant tekstutvalget fra Hallvard Kjelenes undersøkelse finner vi klassiske forfattere som Henrik Ibsen, Amalie Skram og Knut Hamsun, men da naturligvis ikke Henrik Wergeland. Det er rimelig å tro at Wergeland blir lest i den videregående skolen, siden litteraturhistorie og eldre tekster har en større plass der, men at Wergeland har falt bort på ungdomstrinnet, kan være et resultat av at han er vanskeligere å formidle enn for eksempel Ibsen og Skram. Det har trolig en del med språket og uttrykket å gjøre, kanskje også deler av tematikken kan virke fremmed. Under denne oppgaveprosessen har jeg jobbet grundig med å gjøre Wergelands lyrikk tilgjengelig og inspirerende for ungdomsskoleelever. I boken *Poesi ad lib* (2013) av Jan Erik Vold blir Henrik Wergeland regnet som en av de fire store i norsk lyrikkhistorie, sammen med Obstfelder, Hofmo og Uppdal. Wergeland beskrives som et grensesprengende diktergeni, og Vold viser til Daniel Haakonsens doktorgrad fra 1951:

Wergelands diktning ligger på et nivå som Wergeland alene blant alle norske diktere er nådd opp til, at den åpner perspektiver som ikke gjenfinnes noe annet steds i vår nasjonallitteratur, at Wergeland tåler sammenligning med de virkelige store ånder i verdenslitteraturens historie (Vold 2013: 182).

Det er ikke tegn til at Wergeland har tapt anseelse blant dagens litteraturforskere, tvert imot. Per Thomas Andersen (Andersen 2012: 183) skriver: «Men hans kvaliteter lar seg nesten ikke beskrive, for Wergeland har sprengt språket – ikke det norske språket, og ikke sitt eget språk, men litteraturhistorikernes språk.» Henrik Wergeland er også aktuell i dagens litterære landskap. I boken *Poesiar. Etter Wergeland*. (2016) har Jon Fosse latt seg inspirere av lyrikken til forfatteren. Fosse har skrevet notater og stikkord fra de eldre diktene og videre gjort det til sine egne dikt. Det er et spennende møte mellom den romantiske og ekspanderende stilen til Wergeland og den modernistiske og minimalistiske stilen til Fosse. Fra det omfattende og dramatiske diktet «Carl Johans død» har Fosse plukket ut en detalj fra det estetisk skildrede dødsøyeblikket hos kongen - og gjort det til et kort dikt med en fin poetisk vending:

Å HAN SMILER
han ser på huset
der han voks opp
slik det stod
då han forlét det som gut
dei same pærene

og sjela hans er atter barn
i det han døy

Dette er et dikt som fint kan stå for seg selv, og det kan for øvrig være et illustrerende eksempel på effekten av strofe- og versinndeling i lyrikkundervisningen. I programmet «Diktafonen» på NRK P2 snakker Fosse om metaforikken til Wergeland. Jeg har transkribert denne kommentaren fra radioprogrammet:

Metaforer i romaner til dømes, det misliker eg sterkt. Det er berre dårlege forfattarar som bruker et eller annet *som*, bla, bla, eller similer da. Mens hos Wergeland så er det ikkje snakk om metaforer, det er snakk om visjoner. Når du får en metafor der, eller en similie, er det snakk om et syn, ikkje en beskrivelse for å seie at sånn e det.⁴

Jeg forstår denne fascinasjonen for billedbruken til Wergeland. Fosse er kanskje mest opptatt av det transcendentale – det evige og åndelige – ved Wergelands diktning, og det er fjernt fra hvordan vi ser på metaforer i dag, som noe mer hverdagslig og beskrivende. Jeg mener likevel at billedbruken til Wergeland er mer sammensatt enn det Fosse beskriver. I diktet jeg gjennomgår i denne oppgaven, «Pigen paa anatomikammeret», kan den døde kvinnen og situasjonen som sådan være et poetisk symbol – eller en visjon. Men diktet

⁴ <https://podtail.com/podcast/nrk-p2-diktafon/jon-fosse-med-poesiar-etter-henrik-wergeland/>
Lastet ned 14/10 2017

inneholder også metaforer og similer, henholdsvis «Lampens Blik» og «Som Blomst i Isen frosset ind.» Denne sammensattheten kan være utgangspunkt for å reflektere over hvilke deler av Wergelands lyriske trekk det er hensiktsmessig å trekke frem i en litteraturdidaktisk sammenheng. Wergelands lyrikk er enda svært aktuell – både med blikk på det estetiske og det historiske. I neste avsnitt vil se på norskfagets utvikling i de siste årene og drøfte om det er plass til slike perspektiver i norsk skole.

Fagets utvikling og eldre lyrikk i klasserommet

Når *Å lese dikt* ble gitt ut, var diktlesing og litteraturundervisning i skolen generelt en estetisk øvelse: «Målet må være å gi elevene et reelt og selvstendig forhold til lyrikk – som til all kunst.» (Haakonsen 1966: 7). Men faget er i endring. Fjørtoft skriver i det innledende kapittelet i boken *Norskdidaktikk*: «Norskfaget i Kunnskapsløftet befinner seg i et spenningsfelt mellom de humanistiske tradisjonene det springer ut av, og den store interessen for literacy som preger den internasjonale debatten» (Fjørtoft 2014: 18). Teorier om ulike læringsstrategier et eksempel på literacy-forskning som direkte har påvirket norsk fagdidaktikk. (ibid.: 18). Literacy er et komplekst begrep, og det er ingen som har klart å oversette det til norsk på en dekkende måte som har fått gjennomslagskraft (ibid.: 71). Slik jeg har forstått literacy, dreier det seg om et utvidet tekstbegrep, som omfatter sammensatte tekster og filmer. Det dreier seg også om et utvidet syn på lesing og skriving som innfatter blant annet kulturell og sosial kontekst, samt retorisk forståelse. Innenfor literacy-forskningen har fokuset på en ferdighetsorientert og vurderbar form for lesing vært størst, og literacy-forskerne har tradisjonelt sett ikke vært så opptatt av hvilke tekster det er snakk om i undervisningen. (Fjørtoft 2014: 101. Forskjellen mellom en pedagogisk-psykologisk lesevitenskap og en estetisk-orientert lesevitenskap gjør det også hensiktsmessig å skille mellom leseundervisning og litteraturundervisning. Mange ser på Kunnskapsløftet (2006) som en literacy-form med fokus på kompetanse og grunnleggende ferdigheter. Bakgrunnen for dette var blant annet dårlige resultat på PISA-undersøkelser. Etter Kunnskapsløftet ble innført kunne en merke en «virkelighetsorientering» i norskdidaktikken; det ble større fokus på sakprosa. I 2009 var sakprosa temaet for den årlige landskonferansen til Landslaget for norskundervisning, og *Norsklæreren* (2/2009) ble viet samme tema. Atle Skaftun (2009: 14) mener flere innlegg nærmet seg «høysangen til prosaen». Han antyder også at det var en vending fra en elitistisk interesse for det skjønne og høykulturens selvopptatte unyttighet - mot en mer demokratisk nytteverdi i synet på norskfaget (ibid.: 14). Etter et initiativ fra landskonferansen i 2009 ble det gitt ut en sakprosakanon for skolen i bokform 2010, *Sakprosa i skolen*. En innvending mot en kanonisering av sakprosa, er at saktekster ofte krever en viss aktualitet for å fenge elevene. I tekstutvalget for *Kontekst tekster 3* fra samme år bestod tekstutvalget av flere saktekster enn ved tidligere utgaver.

På mange måter kan det altså virke som en motsetning mellom kunnskap, danning og kanoniserte tekster på den ene siden – og ferdigheter, virkelighetsorientering og tekstmangfold på den andre siden. Jørgen Sejersted er bekymret for situasjonen: «Men etter mi meining vert det stadig meir tydeleg at det diverre er ei djup kløft mellom på den eine sida positivismen og instrumentalismen, og på den andre sida skjønnlitteratur og humanistisk danning» (Sejersted 2016: 34). Han er skeptisk til at et «retorisk medborgerskap» skal være det grunnleggende målet med norskfaget. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (Nicolaysen 2016, 23/12 Dag og tid) skrev i et svar at det var gode grunner for disse literacy-reformene, nemlig at skillet mellom elevgrupper var for stort: «Dei som er imot «retorisk medborgarskap», har eit visst ansvar. Greier dei å sende norskfaget attende dit det var for ti-femten år sidan, får dei også aksle ansvaret for å gjenreise eit skiljande, ekskluderande norskfag.» Jeg deler bekymringen til Sejersted, men mener at han overdriver situasjonen. Skjønnlitteraturen står fremdeles sterkt i norskfaget, både blant forskere og lærere. Jeg forstår også poenget til Nicolaysen. Den tradisjonelle litteraturundervisningen gikk nok over hodet på en del elever, særlig svake. Dessuten så må norskfaget tilpasse seg den nye og komplekse tekstvirkeligheten. Knut Hoem gjorde debatten mer allmenn, da han i et innlegg kritiserte læreboken *Kontekst* for å legge lite vekt på skjønnlitteratur og leseopplevelse – til fordel for lesestrategier og abstrakte begreper.⁵

Det er tidligere gjort forsøk på å bygge broer i den til tider polariserte debatten. Atle Skaftun vedgikk at skjønnlitteraturen var under press i 2009, og han ville forsvare skjønnlitteraturen innenfor literacy-forskningens nytteprinsipper. Tittelen på boken er slående: *Litteraturens nytteverdi*. Når det gjelder lesninger av eldre lyrikk, er boken tilbake til tradisjonell litteraturlesing, fokus på forfatterstemme og historisk kontekst (Skaftun 2009: 125-127). Det kan virke som Skaftun har problemer med å finne alternativer til de tradisjonelle lesemåtene når han skal forsøke å tilpasse litteraturen innenfor literacy-horisonten.⁶ Marte Blikstad-Balas tok opp denne potensielle motsetningen under konferansen om fremtidens norskfag høsten 2016.⁷ Hun mener at det ikke nødvendigvis trenger å være en motsetning, men heller en sammenheng mellom disse to hovedkomponentene. Det krever visse ferdigheter for å få tak i kulturelementene i faget. Siden elevene ikke alltid ser helt selv hvordan disse to delene henger sammen, er det nødvendig å holde dem fra hverandre. Blikstad-Balas mener at en

⁵ <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743> Lastet ned: 15/10 2017

⁶ Atle Skaftun bruker *dialogisk diskursanalyse* fra den russiske litteraturforskeren Mikhail Bakhtin som bakgrunn for viktige prinsipper for arbeid med skjønnlitteratur. Når det gjelder lesing av lyrikk, er han opptatt av å se utsigelsen – hva som sies – i sammenheng med utsigelsessituasjonen. Dette er et viktig prinsipp jeg kommer tilbake til senere.

⁷ <https://vimeo.com/184493586> Lastet ned 15/10 – 2017

ikke kan måle kulturdelen i faget uten å se det i sammenheng med ferdigheter. Hun mener videre at meningen med norskfaget er literacy, å tilegne seg en lese-, skrive- og muntlig kompetanse, og bruke den kompetansen hensiktsmessig i ulike sammenhenger. Uttrykket «å navigere i et mangfold av tekster» blir fremhevet. Jeg mener literacy-forskerne ofte driver en form for dobbeltkommunikasjon, der de sier de er opptatt av skjønnlitteratur, men i praksis nedprioriterer den eller setter den i en instrumentalistisk ramme. Likevel er jeg enig i at vi må sette kultur- og ferdighetsdelen i faget i sammenheng. Det kreves selvsagt ferdigheter for å nå kulturelementene i faget, men like viktig er det at verdier, kulturforståelse, historisk forståelse og bevisst forhold til skriftkulturer og estetikk ligger til grunn for kommunikasjonen som øves opp i norskfaget.

I Ludvigsen-utvalgets utredning om «Fremtidens skole» i 2015 ble det foreslått at norskfaget skulle være plassert sammen med engelsk og fremmedspråk under merkelappen språklæring og kommunikasjon, samtidig som kultur- og litteraturdelen av faget skulle kuttes noe ned. (Gourvenec 2017: 9). Det ble motreaksjoner på dette. Mange mente dette var en manglende forståelse for og innskrenking av norskfaget (ibid.: 9). Jeg er enig med disse motreaksjonene. Derfor har denne oppgaven fokus på *fagtradisjoner, danning, sjanger, eldre litteratur og litterær kvalitet*. I stortingsmelding 28, som behandlet utredning sammen med høringsuttalelsene og andre reaksjoner, tok de kritikken til følge. De vedgikk at denne plasseringen av norskfaget innsnevrer fagets kjerneelementer og formål, og de «understreker at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» Kulturdelen og den eldre litteraturen ble løftet frem i høringen: «Som litteraturfag skal norsk bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform.» (ibid.: 50) ⁸ Den nye stortingshøringen, med forslag til kjerneelementer i norskfaget for den nye læreplanen, lover godt for sjangerlære og eldre litteratur: «lese kortere (dikt, noveller, artikler) og noen lengre tekster (romaner, skuespill, sakprosaer) fra nåtid og fortid.» og «samtale om forskjellen på tekstens historiske kontekst og elevens egen samtid.»⁹ Det kan virke som pendelen har snudd, fra «høysang til sakprosaen», til å verne om fagets egenart, skjønnlitteratur og litteraturhistorie.

⁸

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> Lastet ned: 15/10

⁹ <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notat=260>
Lastet ned: 24/10 - 2017

Det finnes også mer nærliggende og umiddelbare grunner for å jobbe med eldre lyrikk i skolen. Eldre dikt kan være et bra utgangspunkt for innlæring av lyrikksjangeren. I mange av diktene er det tydelig skille mellom motiv og tema, det konkrete nivået og det abstrakte innholdet. Det er ofte også et tydelig og eksplisitt lyrisk jeg i tekstene. Det kan være pedagogisk å venne seg til tradisjonelle sjangereksempler før elevene går løs på mer moderne lyrikk, der motivene ofte er abstrakte og det lyriske jeget vanskelig å få tak på. Det er ikke nødvendigvis negativt i seg selv, men i møte med slike tekster, og med denne bakgrunnen, vil elevene ha kunnskap og forståelse til å reflektere over *hvorfor* det er slik. For det andre vekker eldre dikt ofte en historisk bevissthet. Lyrikk og litteraturhistorie gir idehistoriske perspektiv, man kommer nært inn på tenkemåtene til folk, hvordan de reagerte på samfunnsforholdene og synet på hva kunst i seg selv kunne uttrykke. Siden dikt er korte, kan en lese mange tekster og få et nyansert bilde av de litterære epokene. Det er også interessant å se hvordan lyrikken har forandret seg som en følge av samfunnsutviklingen og krisene, for eksempel etter verdenskrigene, da måtte dikt skape nye «rom» for å uttrykke subjektets forhold til den virkeligheten; form og språk gikk i oppløsning, for å så bygge opp språkkomponentene til et nytt uttrykk. For det tredje er eldre, kanoniserte dikt gjennomgående *gode*. Det er viktig at også elevene oppdager denne kvaliteten og derfor finner det relevant å lese eldre lyrikk. Til slutt gir eldre dikt variasjon i litteraturen, både med tanke på sjangermangfold og å sette tekster inn i ulike historiske kontekster.

Problemstilling, metode og materiale

Hovedproblemstillingen for prosjektet er:

Hvilke særtrekk og kvaliteter ved eldre lyrikk kan formidles innenfor en moderne didaktisk kontekst?

Siden en mangel eller utfordring ved egen undervisning dannet bakgrunn for problemstillingen, blir metoden å forske på egen praksis. Dette kalles aksjonsforskning: «Forskningen beskrives som en systematisk undersøkelse av egen praksis og har som intensjon å informere og utfordre tidligere praksiser innenfor lærerens arbeidsmiljø» (Ulvik 2016: 18). Målsettingen er å utvikle egen praksis, skape positive endringer og forbedre elevens læring. Lærerne reflekterer over egen praksis og peker på en utfordring eller et vekstpunkt. (ibid.: 18). Gode metoder og tekster i tilknytning til lyrikk, spesielt eldre lyrikk, var mitt vekstpunkt i undervisningspraksisen. Neste steg var å tilegne seg ny teori og overveie ulike tiltak for å forbedre undervisningen på dette punktet. Som masterstudent ved UIB fikk jeg god hjelp fra veileder, medstudenter og andre ansatte ved universitetet. Jeg fordypet meg i sjangerteori, litteraturteori og relevant fagdidaktikk. Etter samråd med veileder ville jeg

prøve ut et dikt av Henrik Wergeland med nærlesing som metode i undervisning og som forsøk for denne oppgaven. Jeg ville også at moderne fagdidaktikk og egne erfaringer fra litteraturundervisningen skulle være med å forme oppleggene.

Marit Ulvik forklarer at et særtrekk ved aksjonsforskningen er at denne aktiviteten både er *aksjon* og *forskning*. «Det er aksjon fordi aktørene *handler* innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå, og det er forskning fordi det er en *systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig*» (ibid.: 18). Jeg fikk låne tre 10. klasser på min egen skole til å gjennomføre undervisning og en skriftlig prøve i etterkant. Diktet og metodene var ikke prøvd ut i klassene fra før. Selv om det ikke var mine egne elever jeg underviste, kjente jeg *feltet* godt. Jeg har undervis i norsk på alle ungdomstrinn i flere år. Grunnen til at jeg valgte å ikke gjennomføre forsøkene i min egen klasse, var at jeg ikke var lærer på tiendetrinnet den gjeldende perioden, og at opplegget og diktet krevde en viss modning og bakgrunnskunnskaper hos elevene. Dessuten ville det styrke påliteligheten om jeg prøvde ut opplegget i flere klasser. Det kan også være mange fordeler med at elever «møter» læreren i et slikt prosjekt for første gang, slik at fordommer om lærerperson ikke farger deres innstilling eller oppfattelse av opplegget – positive som negative. En annen fordel med å prøve i forskjellige klasser var at jeg kunne variere deler av oppleggene, slik at jeg fikk en bredere forståelse av hvilke metoder som kunne være positive for min undervisningspraksis. På samme måte var diktet og nærlesingsmetoden likt for alle tre oppleggene, og da er det interessant å sammenligne resultatene i klassene.

Å forske på sin egen praksis kan være problematisk. Det krever en kritisk selvrefleksjon. Derfor skal jeg være mest mulig kritisk i min metode, framgangsmåte og i behandlingen av mitt materiale i denne undersøkelsen. Jeg tror likevel mine erfaringer som lærer kommer til stor nytte, siden jeg vet at undervisning ofte er komplisert samspill mellom lærere, elever og klasse miljø. Aksjonsforskere har et syn på kunnskap som sosialt konstruert. «Praktikeres forskning innebærer endringer nedenfra og med elevene som medforskere» (ibid.: 19). De skriftlige arbeidet som elevene produserte, vil være et sentralt materiale jeg vil ta på alvor. Det er også andre personer som har involvert. Kollegaer har observert undervisningsøktene og veileder har hjulpet meg med planlegging og analyser av elevmaterialet.

Forskningsmateriale settes i nær sammenheng med problemstillingen. Valg av dikt, metode og observasjon av den praktiske undervisningen blir en viktig del av mitt materiale. En skriftlig prøve som ble gjennomført i alle klassene en uke i etterkant vil gi svar på hva elevene lærte og hva de festet seg ved. I tillegg til dette ble en skriftlig elevundersøkelse lagt ut på den digitale plattformen It's learning. Svarene vil danne et bilde på hvordan elevene

oppfattet opplegget og diktet. En viktig grunn til at jeg velger å samle inn materialet på denne måten, er at jeg, etter erfaring, vet at et slikt materiale kan gi et godt og tilstrekkelig inntrykk av hvordan et undervisningsopplegg fungerer. En annen grunn er at jeg samler inn informasjon fra tre forskjellige kilder: observasjon, skriftlig undersøkelse og skriftlige prøver (Creswell 2014: 622). Det styrker påliteligheten i materialet når jeg har flere kilder å hente informasjon fra.

Materialet vil bli kritisk og systematisk undersøkt, og vil bli offentliggjort i denne masteroppgaven. Selv om forsøket ble gjort på skolen, og dermed begrenset seg til å finne en lokal løsning på en lokal utfordring (ibid.: 21), mener jeg resultatene og hele oppgaven som sådan, kan ha en allmenn interesse. Jeg viste innledningsvis til sentral og ny forskning som denne oppgaven kan ha relevans for. Lærere har begrenset med tid til å gjennomføre slike omfattende undersøkelser. Dessuten var interesse min for lyrikk, noe som bidro til å gjøre arbeidet lystbetont og engasjerende (ibid.: 27).

Ulvik viser til hvordan Cochran-Smith og Lytle (1999) deler inn i tre ulike forståelser for hva lærere trenger å lære for å undervise bedre (ibid.: 24). Den tredje kategorien, *kunnskap om praksis*, passer best til min metode og mitt forskningssyn. Den forståelsen setter ikke skille mellom formell kunnskap – og teori og forskning:

Profesjonell utvikling skjer når lærere utvikler lokal kunnskap om praksis i et undersøkende fellesskap med andre og teoretiserer over eget arbeid og kobler det til et større bilde – sosialt, kulturelt og politisk (ibid.: 25).

Jeg er opptatt av å bygge bro mellom teori og undervisningspraksis, og ikke minst å kombinere fagtradisjoner med moderne fagdidaktikk. Jeg vil dele og drøfte resultatene mine med kollegaer, medstudenter, veileder og praksisstudenter. Oppgaven har også en fagpolitisk agenda; jeg er opptatt av å bevare og formidle kjerneelementene i faget. Ifølge forskere må lærere få en mer aktiv rolle i reformarbeidet. «Ved å forske selv kan lærere komme mer på banen i utdanningsdebatten» (Ulvik, Riese og Roness 2016: 6). I bunn ligger imidlertid en interesse for det faglige og en trang til å formidle den litterære kulturarven i skolen.

Oppgavens struktur

Del 1 vil handle om sjangerteori, siden jeg har valgt dikt som undervisningsmateriale, og dermed avgrenset forsøkene til å gjelde sjangeren lyrikk. Jeg vil undersøke hvordan forskere og lærebøker for høyere utdanningsinstitusjoner definerer lyrikk, og om det er ulike syn på dette. Fra dette perspektivet vil jeg undersøke om det lar seg gjøre å lage en

sjangerdefinisjon som passer i undervisningsoppleggene for denne oppgaven.

Del 2 vil ta for seg nærlesing som metode, siden det er en lesemetode som har vært nært koblet til sjangeren lyrikk. Det vil bli en kort gjennomgang av historikk, litteraturteori og praktisk undervisning. Jeg vil også se på hvordan nærlesing er behandlet i nyere fagdidaktikk. I tillegg til nærlesing vil jeg kommentere andre aktuelle metoder og arbeidsmåter, som forfatterorientert lesning og leserorientert teori.

I del 3 ser jeg først på aktuelle kompetansemål i tilknytning til problemstillingen og undervisningsoppleggene. I sammenheng med dette drøfter jeg begrepet danning som motsats til det mer instrumentelle synet på læring i læreplanen. Aktuell fagdidaktikk vil bli satt i sammenheng med danning, litteraturundervisning og eldre litteratur, vil bli Jeg vil se på forskning innenfor emnet litterær kvalitet og knytte kriterier opp mot elevens syn på diktet.

I del 4 vil jeg beskrive hvordan jeg planlagte og gjennomførte opplegget.. Først vil jeg gi begrunnelser for valg av dikt. I andre underdel vil jeg skrive om bakgrunnen til elevene som var med i undersøkelsen, og hvordan jeg organiserte øktene og delvis skilte mellom dem når det gjaldt emner og metoder. Jeg vil videre gi detaljerte beskrivelser av undervisningsøktene og hvordan disse forløp.

I del 5 vil jeg undersøke hvordan elevene oppfattet metoden og materialet, og hvilke innspill de hadde om dette. Dette med bakgrunn i en undersøkelse som ble lagt ut på It's learning i etterkant av undervisning og prøve.

I del 6 blir prøveresultatene fra elevene som var med i oppleggene, behandlet.

Del 1: Sjangerlære

I den litterære perioden romantikken ble lyrikken sentral i et system hvor skjønnlitteraturen var delt i tre hovedsjangre, sammen med epikk og dramatik. Lyrikken ble da sett på som den mest subjektive sjangeren, gjerne som en motsetning til den mer objektive episke diktingen. Etter 2. verdenskrig slo nykritikken gjennom som en ledende teoretisk retning innenfor litteraturforskningen i Norge. Lyrikk ble i den sammenhengen oppvurdert som sjanger, siden dikt passet godt til nærlesing som metode, særlig den modernistiske lyrikken. Flertydighet og språklig billedbruk ble sett på som et kvalitetskriterium for tekster, og satte dype spor i tekstutvalget til skolebruk. (Claudi 2013: 67)

Lyriske strukturer av Atle Kittang og Asbjørn Aarseth kom ut i 1. utgave i 1968, og var sterkt påvirket av amerikanske nykritikere. Den har mer enn 30 år i ettertid vært en sentral bok i litteraturundervisning ved landets høyskoler og universiteter, samt sentral for landets litteraturforskning. Boken har vært rost for sine gode og pedagogiske lesninger av lyriske tekster. (Karlsen 1998: 10) Likevel har bokens forsøk på å definere sjangeren lyrikk skapt en omfattende debatt, og det gjelder først og fremst, etter noens mening, det uavklarte forholdet mellom strukturell analyse av lyrikk og romantisk-ekspressiv lyrikk-lesning av sjangeren. Det sistnevnte punktet gjelder da lyrikk som spesifikk formidler av følelser og nærhet til forskjell fra andre skjønnlitterære sjangre. Jeg vil derfor først gå nøye gjennom kapittel 2 i «Lyriske strukturer», «Lyrikk som genre – noen hovedtrekk», og få frem de viktigste punktene derfra. Deretter vil jeg prøve få frem noen kritiske stemmer mot sjangerkapittelet, henholdsvis fra Jørgen Haugan, Eirik Vassenden og Erling Aadland. Jørgen Magnus Sejersted, som har det foreløpige siste ordet i debatten med artikkelen «Følelse og eklektisisme i *Lyriske strukturer*» (2015), har en mer positiv innstilling til den omdiskuterte sjangerforståelsen til Aarseth og Kittang. Diktlesing basert på en retorisk forståelse eller på en subjektiv følelse er grunnproblematikken som ligger til grunn for denne debatten. I 2003 kom *Lyrikkens liv* av Christian Janss og Christian Refsum ut, og den tok over som lærebok ved høyere utdanningsinstitusjoner. Jeg vil derfor kort skissere hvordan de formidlet sjangerbegrepet i boken, og om hvorvidt det var nyorientering eller kontinuitet fra *Lyriske strukturer*.

Det er også interessant å se på forholdet mellom lyrikkteori på universiteter og det didaktiske feltet, som delvis forholder seg til teori, men også til praksis og formidlingsaspektet. *Diktboka* av Per Olav Kaldestad og Hanne Knutsen, som kom ut for første gang i 1983, er den mest kjente boken om lyrikdidaktikk i Norge. Selv om boken er arbeidsnær, med vekt på kreativ skriving og muntlige øvelser, er det et kapittel der de forsøker å beskrive og avgrense hva det poetiske er, noe jeg kort vil referere til og sammenligne med de øvrige tekstene. På bakgrunn av alt dette vil jeg gjøre meg noen tanker om hvordan lyrikk som sjanger bør presenteres for elevene, slik de får en tilstrekkelig forståelse for sjangeren. I ett av undervisningsoppleggene som presenteres i del 4 av oppgaven, vil jeg komme tilbake til sjangerspørsmålet.

Lyriske strukturer

Aarseth og Kittang innleder sjangerkapittelet om lyrikk med at diktetekunsten fra gammelt av har vært inndelt i tre hovedformer – epikk, dramatikk og lyrikk – hvor hver har sine underavdelinger og sistnevnte kategori ofte blir inndelt etter innholdsmessige kriterier, for eksempel naturlyrikk og leilighetsdikt, og ofte etter formelle kriterier, for eksempel sonett eller

ode (Aarseth og Kittang 1998: 26). Det er har vært stor enighet om denne inndelingen, helt fra antikken til dagens lærebøker, men hva som kjennetegner de tre hovedformene, har det vært stor uenighet om. De påpeker selv at denne inndelingen er problematisk fordi moderne litteratur har en tendens til å sprengte sjangerrammene. Her kunne man innvende at det i utgangspunktet er denne kunnskapen og bevisstheten rundt sjangrene som har gjort sjangeroverskridelsen mulig og merkbar. Selv forsvarer de denne innledningen med – for det første – at det finnes en umiddelbar følelse for hva sjangrene er. I skolesammenheng er det ulikt i hvor stor grad elevene har en slik implisitt sjangerkunnskap, og mangel på denne kunnskapen blant enkelte elever har blitt brukt som argument for en eksplisitt sjangerundervisning i skolen. For det andre mener forfatterne at hovedsjangrene utfyller en beskrivende funksjon. Det er mange eksempler på at moderne forfattere åpent benytter sjangeroverskridelse. Thomas Espedal, som er en kjent sjangeroverskridende forfatter, uttalte i et intervju at han hadde «stjålet» jeget fra lyrikken i bøkene sine for å få mer frihet i sin skriving. Dette betydde likevel ikke at jeget i bøkene var identisk med han selv.¹⁰ Dette viser at en klar sjangeravgrensning kan ha en viktig beskrivende funksjon, også i forhold til blandingsformer. Kittang og Aarseth påpeker at denne sjangerinndelingen ikke er noe mål i seg selv (Kittang og Aarseth 1999: 29), og at det ikke er mulig å finne en tidløs og endelig definisjon på hva lyrikk er. Men: «Målet er vanskelig nok som det er: i første omgang å undersøke om lyrisk diktning er underlagt visse lover eller estetiske prinsipper som kan sies å være særegne for sjangeren» (ibid.: 28). De hevder at en diktanalyse krever en spesiell synsvinkel, eller «teknikk», som skiller den fra epikk og drama: «Å finne denne synsvinkelen, er å stille diktet de rette spørsmålene» (ibid.: 28).

Aarseth og Kittang bruker distinksjonen mellom begrepene lyrikk og poesi til å nærme seg en definisjon. I norsk sammenheng er poesibegrepet noe mer uklart enn «lyrikk», som har blitt et rent genrebegrep. (ibid.: 2) De mener «poesi» skal stå som et slags overbegrep: «[...] en viss språklig gehalt som vi kan gjenfinne i all diktning uansett genre» (ibid.: 31). Siden de mener måten å skrive lyrikk på har endret seg, må en forsøke å avgrense det spesifikt lyriske på et annet plan, altså ikke med tanke på form, men lyrikkens indre egenskaper. De antyder en definisjon:

Et lyrisk dikt er en autonom og oftest relativt kort dikterisk tekst, som av og til kjennetegnes ved visse formelle trekk av typografisk og metrisk art (fast metrisk mønster, rim, strofisk oppbygning osv.). Tekstens enhetlige karakter er ikke basert på fortelling eller handling som i romanen og dramaet, men realiseres snarere ved en gjennomført stemning eller tone (ibid.: 30).

¹⁰ <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/podcast/bokpod/article.action?contentId=84937>

Kimen til kontroversene ligger i tanken om den gjennomførte stemningen. Videre beveger de seg inn i mer romantisk lyrikkforståelse, og refererer til den tyske litteraturteoretikeren Wolfgang Kayser og hans oppfatning av lyrikk som forutsetter et enkelt talende subjekt. «Men nettopp dette skaper ett av grunnprinsippene i lyrikkens språk: den særegne nærhet som det er mellom den talende i diktet og det som blir uttrykt.» (ibid.: 33). Aarseth og Kittang bruker metaforen «sammensmelting» for å beskrive funksjonen til jeget i lyrikken: «Det lyriske jeg står ikke likegyldig overfor verden, men forholder seg til den og smelter ofte sammen med den til en ny enhet» (ibid.: 34). Forfatterne påpeker at dikterjeget enten kan være i harmoni med verden, eller at den kan være i brudd og disharmoni med verden - og at disse ytterpunktene ikke er noe motsetning: «Tingene angår alltid det lyriske jeg, enten det nå er i positiv eller negativ retning» (ibid.: 34). Dette mener jeg er grunnleggende spørsmål en bør stille seg når en leser dikt, om hvordan dikterjeget reagerer på sine omgivelser, og om det er en utvikling gjennom diktet. I en didaktisk sammenheng krever det også at elevene leser diktene med en innlevelse og en tilstedeværelse i diktet. Diktlesingen må ikke her begrenses til en analytisk studie av språk.

Når det gjelder synsvinkel, mener forfatterne at det lyriske jeget er tilstede overalt i det poetiske språket, enten eksplisitt som 1. person entall, eller også bare implisert i teksten, eventuelt som et annet pronomen, *du* eller *vi*. De understreker igjen at det må være enhet mellom den talende og det talte for at det skal være lyrikk, og ekskluderer da dikt med *ironi* eller andre tekster som skaper avstand. Dette er et omdiskutert punkt, og det er lett å problematisere dette kravet om et totalt inderlig diktersubjekt. Det andre viktige trekket ved det lyriske jeget er ifølge forfatterne, «[...] dets forhold til diktets leser eller tilhører.» Leseren smelter også sammen med det lyriske jeg: «Det er altså – i opplevelsesøyeblikket – tale om et sammenfall mellom diktets og leserens jeg, i samme grad som leseren fornemmer et sammenfall mellom dikterens og diktets jeg» (ibid.: 35). Igjen kan forfatterne virke radikale og ekskluderende: I tekster der leseren ikke kan stole på at forfatteren står inne for det dikterjeget uttrykker, vil det skape avstand, og da har vi etter denne forståelsen heller ikke med lyrikk å gjøre.

Betegnelsen *språkmagi* blir brukt for å beskrive virkemidlene som skaper enhet mellom dikter, lyrisk jeg og leser: «Språkets egenskap av besvergelse beror på visse konstellasjoner når det gjelder ordvalg, klang og rytme» (ibid.: 36). De skriver at de skal bruke de neste kapitlene på å beskrive disse ulike virkemidlene og tar for seg et prinsipp som er sterkt gjeldende i det poetiske språket, nemlig *gjentagelsen*. (ibid.: 36).

Aarseth og Kittang spør seg selv hva som kjennetegner denne poetiske språkbruken. I den

dagligdagse bruken av språket er det den begrepsmessige delen av ordet som dominerer, og tegnet er bare et middel for påstanden vi forsøker å formidle. Forfatterne mener også at dette forholdet til språket gjelder for forfatteren av romaner og skuespill. Derimot har lyrikeren en annen holdning overfor språket, sitt råstoff: «For ham er ordene ikke bare begreper, men *elementer* som han kan forme og organisere til en enhetlig estetisk struktur. Man kan si at språket i et lyrisk dikt streber mot å konkretisere seg» (ibid.: 40). For å illustrere den poetiske funksjonen av språket, viser de til et dikt av Olav Nygard og objektfrasen *ei skjelvande sjulita verbogebra*. De påpeker at hvert enkelt ord har sin leksikalske betydning, men at «[...] selve bildet som betydningsenhet er frigjort fra enhver utenforliggende referanse» (ibid.: 41). I de neste kapitlene behandler de disse elementene som utgjør diktets helhet, og de deler dem opp i to kategorier: de semantiske elementene – som lyrikerne gjør ladet gjennom å kombinere dem på ulike måter og ofte overraskende måter, og språkets formelle eller ”stofflige” elementer, som typografisk utforming, rytme og klang. Aarseth og Kittang viser her en retorisk og nykritisk forståelse av lyrikken. I en didaktisk sammenheng er det også viktig at elevene får komme tett på og utforske språket.

Kritiske stemmer mot sjangerforståelsen i Lyriske strukturer

Jørgen Haugan var krass mot *Lyriske strukturer* like etter den kom ut: ”Det er forstemmende å tenke på at norsklærerne skal komme ut i skolen og forkynne Kittang-Aarseths dogmatiske formular om ekstasen som lyrisk patentløsning” (Haugan 1969: 209). Han mener boken hører hjemme i høyromantikken. Han kritiserer de vage formuleringene i deres lyrikkdefinisjon og avviser at stemning skal være noe spesifikt for lyrikk: «Både romaner og dramaer kan være preget av en gjennomført stemning» (ibid.: 206). Haugan mener at det er et feilspor at den lyriske tonen blir karakterisert ved begrepet poesi: «Allerede nå slår det leseren at det blir svært så tilfeldig og subjektivt hvilke tekster som kan få lov å kalle seg lyrikk» (ibid.: 206). Haugen angriper «sammensmeltingsestetikken» på flere punkter: Han mener poesi blir beskrevet som et narkotisk middel, at leseren liksom skal rive seg med passivt og ukritisk. Det er dessuten mange dikt som han mener det ikke er bra å gå komme for tett inn på livet, som i det kjente diktet «Jeg ser»: «Det er grotesk å kreve at leseren skal se med Obstfelders øyne, når diktet gir uttrykk for en så privat pessimistisk følelse som i dette tilfellet» (ibid.: 207). Når Kittang og Aarseth snakker om et sammenfall mellom diktets og leserens jeg, vil en bli stående igjen med en vilkårlig subjektivismen om hvilke tekster som er lyrikk. Haugan synes også det ”svulstige” poesibegrepet ekskluderer en del former for lyrikk, altså de tekster som ikke ”suggerer”, for eksempel tankedikter og episke dikt. Han mener også at tekstutvalget i *Lyriske strukturer* er tilpasset den smale lyrikkdefinisjonen. (ibid.: 207).

I artikkelen «Til en jublant. Eller: Hva er lyrikk, fjerde forsøk» sammenligner Eirik Vassenden hoveddelen av boken med det nyskrevne kapittelet «Lyrikk og lyrikkteori – etter 30 år – et tilbakeblikk og en ajourføring». I 1998 kom altså *Lyriske strukturer* ut i 4. utgave – uredigert fra 1. utgave – med et ekstra kapittel som kommenterte boken i henhold til litteraturforskningen de siste 39 årene. Vassenden mener sjangerkapittelet er den største svakheten ved boka. At lyrikken blir et område for jegets inderliggjøring, altså dette nærhetskriteriet, gjør at en del tekster faller utenfor definisjonen av lyrikk, mener han. Dette gjelder da «tekster med narrative element eller ironiske tekster som skaper avstand mellom forteller og det fortalte» (Vassenden 1998: 58). Han påpeker også at det er en todeling i sjangerforståelsen med to motstridende prinsipper:

[...] det lyriske jeget representerer en subjektivisme, og redegjør for intensjonalitetsspørsmålet (hva eller hvor eller hvem kommer diktningen fra?), mens strukturtenkningen representerer en objektivisme, og redegjør for relasjonsspørsmålet (hvor eller hva er forholdet mellom språkelementene?) (ibid.: 58).

Han sier at det første punktet veier tyngst. Han mener denne dualistiske sjangerforståelsen er inkonsekvent i sin argumentasjon, og at forfatterne i kapittel to kommer med en rekke påstander som ikke begrunnes.

Vassenden mener det har skjedd en forandring fra den gamle hoveddelen til det nye kapittelet; det har gått fra en sjangerteoretisk retning til en språkteoretisk forståelse. Den er mer opptatt av å studere litteraturens språk enn å holde et strengt skille mellom sjangrene. De beholder likevel 'lyrisk' som en beskrivende term. Det er en tydelig retorisk (lingvistisk) vending i litteraturforståelsen, en vending mot «retorisk aktivitet i språket». Både dekonstruksjonens retorikkbegrep (Paul de Man) og Roman Jakobsons lingvistikk, særlig da «språkets poetiske funksjon», utgjør det nye sjangerteoretiske grunnlaget for *Lyriske strukturer*. Vassenden påpeker at de nye posisjonene skaper en problematisk konflikt mellom gamle og nye resonnementer.

I artikkelen «Jeg'et i diktet og det lyriske jeg» problematiserer Erling Aadland forståelsen av det lyriske jeget i *Lyriske strukturer*. I likhet med Vassenden fremhever han de to «uforenlige» prinsippene subjektivismen og den strukturelle objektivismen, men han har en historisk dimensjon i argumentene. Han skriver at mennesker er fortrolige med litteraturens objektive side, det observerbare språket, ettersom vi har opplevd hundre år med formalistisk tenkning. Tanken om det lyriske jeget, et annet begrep, er over 200 år gammelt. Det er likevel ikke aldersforskjellen som bringer dem til konflikt, men grunntankene de baserer seg

på.(Aadland 1998: 110).

Strukturbegrepets styrke er at det tilsidesetter intensjonalitetsproblemet, men kolliderer da med det lyriske jeget. «Hvis språket er et system av forskjeller, et objektivt forekommende relasjonelt fenomen, så er ikke spørsmål etter opphav, begynnelse og tilblivelse særlig sentrale» (ibid.: 111). Aadland skriver at strukturbegrepet skaper et subjektivt tomrom, noe som *Lyriske strukturer* fyller med det lyriske jeget: "[...] en av flere litteraturteoretiske bearbejdelser av det transcendentale ego" (ibid.: 111). Han mener at lyrikk har opphav og endemål i det menneskelige, men likevel er det ofte nødvendig å skille mellom det manifeste jeget og det latente, underliggende jeget. (ibid.: 113). Han kritiserer *Lyriske strukturer* for å ikke få frem denne distinksjonen. (ibid.: 118) For å illustrere dette poenget viser han til Beatles-sangen «I am the walrus», og der er jeget tredelt: Øverst finner vi det manifeste jeget, altså hvalrossen. I midten har vi det lyriske jeget, som i narratologien tilsvarer den impliserte forteller. Underst har vi dikterjeget, som ikke tilsvarer den faktiske historiske forfatteren, men «[...] den som tar imot en vending fra språket" (ibid.: 122). Aadland utdyper det siste poenget ved at når dikteren tar imot språket, bruker språket også oss. Både dikteren og språket blir skapende krefter. Dette er et interessant poeng som en kan ta med seg til skriveundervisningen i skolen, særlig i kreative korte lyriske tekster. I diktet *Isberget* av Kristoffer Uppdal kan jeget i diktet også beskrives med en slik tredeling som i Beatles-sangen. Om vi splitter opp jeget på den måten, så skaper det etter min mening en distanse mellom det talte og den talende, og så leseren, og det blir problematisk å snakke om noe «sammensmelting».

Det kan også bemerkes at Aadland her blir en tidstypisk representant for dekonstruksjonen. Det språkkritiske litteratursynet i dekonstruksjonen kan neppe sies å være noe didaktikkvennlig tilnærming til litteratur eller lyrikk. Denne teoretiseringen av litteraturfaget kunne være en av årsakene til at avstanden mellom forskning og skolen ble større på 1980- og 90-tallet. Aadland gjorde riktig nok et forsøk på å formidle dekonstruksjonen og nyretorikken inn i skolen med artikkelen «Noen lyriske problemer» i «Norsklæren» (Aadland 1993 17-22). I artikkelen tar han for seg diktet «Langs ei Aa» av Vinje og bryter ned teksten med dekonstruksjonens metoder: «'Langs ei Aa' kan derfor leses som en narrativ utvikling av en erfaring som vi mangler ord for, en erfaring vi kanskje ikke kan kalle noe annet enn *lyrisk*, poetisk, dikterisk» (ibid.: 22). Dette diktet egner seg i utgangspunktet godt for skolebruk. Det er kort, det bygger på den klassiske lyriske modellen observasjon (av natur) – refleksjon, og det abstrakte nivået i diktet er lett gjenkjennelig: den som sårer deg mest, især i din ungdom, er den som du elsker mest. Aadlands analyse av diktet er interessant, men et slikt perspektiv går lett over hodet på elevene, og blir trolig for komplisert for bruk i skolen.

Positivt syn på en dualistisk sjangerforståelse

I det foreløpige siste innspillet i debatten om *Lyriske strukturer* skriver Jørgen Magnus Sejersted at kritikken handler særlig om to punkt, det første om

[...] poesiens særlige evne til å fange opp poetens følelse av sammensmelting med verden, enheten mellom subjekt og objekt. For det andre handler det om å innlemme leseren i denne sammensmeltingen i et lyrisk nå (Sejersted 2015: 119).

Dette blir da kjennetegnet på det spesifikt lyriske. Jørgen Haugan (1969) var kritisk til sjangerkapittelet og skrev et kritisk innlegg i *Edda*, som jeg tidligere har referert til. Kittang svarer på kritikken, i det samme nummeret av *Edda*, med at det dreier seg om en imitasjon av relasjonen mellom subjekt og objekt, men at denne relasjonen fremdeles må forstås som sammensmelting. Sejersted skriver: I dette imitasjonsbegrepet er det mulig det er lagt inn en større avstand mellom følelsen og formen, eller altså mellom inderligheten og uttrykket, enn man finner i formuleringen fra 1968, men utgangspunktet, sammensmeltingen, er beholdt» (Sejersted 2015: 120). Det blir altså diskutert om sammensmelting i diktlesing er en konkret menneskelig erfaring, og om det er lov å spørre teoretikere om denne erfaringen. «Merkelig mange litteraturforskere skriver innenfor en dikotomi der følelser står i opposisjon til vitenskapelig rasjonalitet» (Sejersted 2015: 121).

I etterordet til fjerdeutgaven av «Lyriske strukturer» (1998) refererer Kittang til den kanadiske teologen Frye og hans «[...] velkjente malende beskrivelser av poesien som en innadvendt monologisk enetale som ikke høres, men snarere overhøres» (Sejersted 2015: 121).

Denne metaforen har Frye hentet fra John Stuarts Mills dypt romantiske utgreiing av det spesifikk lyriske. Men Sejersted peker på en viktig distinksjon mellom de to synene på lyrikk, Frye og Mill:

Poeter er for Mill tvert imot mennesket på sitt mest ærlige, uten bevissthet om publikum. Frye går i retning av å se denne lyriske effekten som en illusjon som kan fanges i generelle retoriske vendinger eller kulturelle konvensjoner – og som kan behandles i et kritisk språk løsrevet fra litteraturen selv (Sejersted 2015: 122).

Denne selvmotsigende framstillingen av lyrikk, som både en retorisk illusjon av følelser og autentiske følelsesuttrykk, samt inderlighetsteorien, preger læreboken *Lyriske strukturer*. Dette kan virke selvmotsigende, men Sejersted fremhever dette som en styrke. Han mener lesningen ville blitt sære og boken en faghistorisk parentes om de holdt seg bare til en av leirene. «Det kreative i *Lyriske strukturer* er at den beholder sin indre motsigelse mellom subjekt og kultur» (Sejersted 2015: 122). Sejersted viser til begrepet «eklektisisme» som lenge har hatt en negativ klang i litteraturforskning, men han viser at dette er brukt positivt i «Lyriske strukturer»:

Lyriske strukturer er en instruktiv demonstrasjon av styrken i eklektisk forskning; den plukker gode ideer herfra og derfra, den er forpliktet på en subjektiv og etisk grunnholdning til sitt objekt, den setter praksis, det vil si diktlesing, foran abstrakt teori, og ikke minst; den aksepterer indre spenninger og motsetninger (Sejersted 2015: 124)

Lyrikken er altså, ifølge Kittang og Aarseth, en privilegert formidler av følelser og stemning, i slekt med den romantiske tradisjon, men brukt sammen med nykritikkens metode, nærlesingen. Sejersted mener imidlertid at det er en svakhet at de ikke skiller tydelig mellom «livsfølelse» og «estetisk» følelse (Sejersted 2015: 126): «Sjelden ser de diktets kjerne i typiske *livsfølelser* som frykt, takknemlighet, sinne eller sorg, følelser som hører til det etiske, det mellommenneskelige» (Sejersted 2015: 126). Sejersted illustrerer dette poenget med å vise til en lesning av Wergelands «Smukke skyer», der han mener at deres lesning ikke er en fullstendig og god nok analyse av metaforen i diktet, bare en pedagogisk illustrasjon av metaforens funksjon.

Men er det her sammensmeltingen skjer? Er det dette som er leseerfaringen? Er det ikke først og fremst Wergelands tapsfølelse, hans bekymring, hans kjærlighet til Stella, hans anger, mens også hans irritasjon og forurettede følelse av at «vuggeløftet» om å bli prest, ikke vil slå til – er det ikke dette singulære, idiosynkratiske og spesifikke følelseskomplekset som er diktets forutsetning og utgangspunkt? (Sejersted 2015: 127)

Sejersted mener her at Kittang og Aarseth feiler for ofte i lesningene; de blander livsfølelse med estetisk opplevelse, hvor de ofte «glemmer» å gå inn på det førstnevnte punktet. Dette skillet mellom livsfølelse og estetisk følelser er ikke umiddelbart en klar distinksjon, slik jeg oppfatter det. Livsfølelsen er knyttet til den biografiske opplevelsen i livet og det mellommenneskelige som diktet tar utgangspunkt i, og som diktet skal fastholde eller gjenskape. Den estetiske følelsen er knyttet til dikteren i det han skriver diktet – til dikterens skapelse av kunst. Det er altså det siste punktet som Kittang ofte stopper opp med ifølge Sejersted. I klasserommet er det kanskje lettest å formidle den estetiske følelsen, for eksempel ved poetiske skriveøvelser. Det kan være mer utfordrende å formidle stemninger og ulike typer følelser fra dikt i en undervisningssituasjon. Å sette disse to punktene i sammenheng kan være en fordel. Denne utfordringen kommer jeg tilbake til.

Lyrikkens liv

Janss og Refsum vil ikke gi en fast definisjon av hva lyrikk er, men presenterer heller fem sjangerkonvensjoner som dikterne benytter seg av. De skriver at de tradisjonelle sjangerbestemmelsene ofte ikke er dekkende for både den eldre og den moderne litteraturen, og at heller ikke alle sjangerkonvensjonene trenger å være til stede for at det skal være snakk om lyrikk. Slik jeg ser det, er dette en lyrikkforståelse som passer inn i den

nyretoriske tradisjonen, der det fokuseres mest på retoriske virkemidler og ser mer bort fra en subjektiv forståelse av lyrikk. De fem konvensjonene er: *Musikalitet og visualitet, nærhet mellom den talende og det omtalte, betydningstetthet, selvrefleksivitet og korthet.*

Den første konvensjonen har de kalt *Musikalitet og visualitet*. De låner uttrykkene «babble» og «doodle» fra litteraturforskeren Northrop Frye (Janss og Refsum: 18). «Babble» er det rytmiske/musikalske aspektet ved dikt, som rim og rytme. «Doodle» er det visuelle aspektet, som linjedeling, strofeoppbygging, men også poetiske bilder, for eksempel metaforer. I den sammenhengen skriver de at Frye mener at lyrikken er en estetisk praksis som står i en uavklart forbindelse med musikken på den ene siden, og billedkunsten på den andre. (ibid.: 19). De skriver at *korthet* er et relativt nytt kriterium på det lyriske (ibid.: 30). De viser til Edgar Allan Poe som søker at det lyriske skal fremstille en enhetlig, intens stemning. Om *betydningstetthet* skriver de at det kan være vanskelig å avgjøre om et dikt inneholder fortettet mening. De henviser til ordenes klang og rytme, som kan ha betydning utenfor ordenes referensielle funksjon. «Når vi opplever at en tekst sier mye med få ord, er det oftest fordi teksten etterlater mange tolkningsalternativer» (ibid.:32). Om *selvrefleksivitet* skriver de: «Diktet formidler, på en eller måte, at forfatteren har et bevisst og reflektert forhold til diktets form og tematikk» (34). De fremhever også forskjellen mellom den franske poeten Stéphane Mallarmé, en av symbolismens og modernismens viktigste inspirasjonskilder, og den romantiske engelskmannen Wordsworth. Mens sistnevnte fokuserer på den subjektive siden av diktingen og en ekspressiv lyrikkteori, så er Mallarmé mer opptatt av diktingens språklige nivå. (ibid.: 36).

Jeg vil gå nærmest inn på konvensjonen *nærhet mellom den talende og det omtalte*, siden det henger sammen med Kittang og Aarseths lyrikkdefinisjon. Janss og Refsum skriver at ut fra en sjangerforståelse der det sentrale spørsmålet er hvem som taler, og at det spesielle for lyrikken er at det er poeten som taler selv, så «[...] er den lyriske utsigelsen kjennetegnet ved at jeget kan si: Jeg er her nå» (21). De bemerker at det her er et eksplisitt jeg i presens. Mens det i andre sjangrer er en distanse mellom fortelleren og det som blir fortalt, som i romanen, er nærhet mellom den som taler og det vedkommende taler om, blitt fremhevet som et kjennetegn for lyrikk. De trekker linjer tilbake til den romantiske poeten William Wordsworth da han definerte lyrikk som "the spontaneous overflow of powerful feelings". I den romantiske tradisjonen som Wordsworth representerer, har det vært en sterk tendens til å betrakte lyrikken som den sjangeren som i sterkeste grad er egnet til å uttrykke enkeltindividets følelser. (ibid.: 23) Selv om denne definisjonen har vært sterkt gjeldende, skriver forfatterne at lyrikken ikke trenger å implisere et sterkt og følede jeg, og det av to grunner: En jeg-instans i et dikt trenger nødvendigvis ikke snakke om sitt eget følelsesliv.

Dessuten mangler ofte tekster et eksplisitt jeg. De understreker at det kan være en distinksjon mellom nærhet i utsigelse på den ene siden og subjektivitet på den andre siden. (ibid.: 24)

Dette er et viktig poeng som skiller dem vesentlig fra Kittang-Aarseths lyrikkforståelse: «Når vi understreker dette skillet, er årsaken at en lyrikkforståelse som er for subjektorientert, lett kan få leseren til å vende oppmerksomheten vekk fra hva diktet sier og over mot personen som sier det» (24). De motsetter seg Wordsworths lyrikkdefinisjon:

Istedenfor å betrakte diktningen som et resultat eller speilbilde av dikterens følelsesliv, vil vi forsøke å vise at menneskelige følelser kan komme til uttrykk i språket og i diktet fordi disse følelsene blir kodet i relasjon til diktets konvensjonelle kjennetegn. (ibid.: 25).

Dette mener jeg er litt uklart: Hva betyr det egentlig at følelsene blir kodet i diktets konvensjonelle kjennetegn? Og hvorfor er det viktig å komme bort fra dikterens følelsesliv? De mener subjektiviteten ofte er språklig motivert. Om jeget er implisitt eller eksplisitt, kan det fremstå med psykologisk og eksistensielle egenskaper, og disse trenger nødvendigvis ikke å minne om forfatterens liv. De henviser også til Northrop Frye som skriver at lyrikk bryter med vanlig kommunikasjonsform; den er en kunstig situasjon av hypotetisk karakter. De nevner *apostrofen* som et eksempel på en slik hypotetisk situasjon, der dikteren henvender seg til en død person, gjenstand eller abstrakt idé. (ibid.: 27). Dette er en lyrisk konvensjon som leseren automatisk godtar. I tillegg skriver de at dikt i presens er et tenkt nå, og at «[...] den lyriske nærheten underforstår tidsavstanden mellom hendelsesøyeblikk og skriveøyeblikk, og er strengt fiktiv» (ibid.: 28). Det er tydelig at forfatterne bryter ned ideen om en romantisk subjektiv og ekspressiv lyrikkforståelse, og at de heller tillegger lyrikken en retorisk egenskap. (ibid.: 29).

Denne åpne holdningen til lyrikk kan være positiv i skolen. Den er inkluderende og åpen for at mange typer tekster kan «kalles» lyrikk. Samtidig kan det være ødeleggende for opplevelsen og forståelsen av lyrikk, at den lyriske utsigelsen blir redusert til et retorisk grep. Dessuten kan kjennskap til lyrikernes biografiske liv gjøre stemningen og følelsene sterkere i diktet, for eksempel i "Rom 301", diktsviten som avslutter *Nattåpent* (1985) av Rolf Jacobsen, eller i det kraftfulle diktet "Så stig da i meg einsemd" av Tor Jonson. Jeg tenker at en pragmatisk holdning til teoriene passer best i undervisningssammenheng. De ulike teoretiske vinklingene kan gi viktige impulser til pedagogiske opplegg, og være utgangspunkt for selvrefleksjon hos både lærer og elever.

Diktboka

Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i skolen av Per Olav Kaldestad og Hanne Knutsen er den mest kjente boken om lyrikdidaktikk i Norge. I kapittel to forsøker de å gi en beskrivelse av sjangeren. Først gir den et historisk tilbakeblikk på hva lyrikken i forskjellige epoker skulle inneholde, og får frem hvordan synet på lyrikk har forandret seg radikalt fra epoke til neste. Forfatterne spør derfor om det er noe fast og tidløst vi kan kalle «det poetiske». De bruker strukturalisten Roman Jakobsons språkfunksjoner til å sirkle seg inn mot «det poetiske».

”Roman Jakobson reknar med at det finst seks hovudfaktorar i ei verbal kommunikasjonshandling (taleakt, skriveakt). SENDAREN sender ei MELDING til MOTTAKEREN. For å fungere må meldinga referera til ein KONTEKST som er innanfor mottakernes rekkevidde. Vidare krevst det ein KODE som er helt eller delvis felles for sendar og mottaker, og ein KONTAKT, det vil seia ein fysisk kanal og eit psykologisk samband mellom sendar og mottakar som set dei begge i stand til å innleia og halde fram med kommunikasjonen” (ibid.: 26).

Disse seks faktorene ligger til grunn for en spesiell språkfunksjon, og de fremhever skillet mellom to av dem, den *referensielle* og den *poetiske*. Den referensielle refererer til konteksten, for eksempel ved en bruksanvisning. «Når *meldinga i og for seg* står i sentrum for interesse, snakkar Roman Jakobson om den poetiske funksjonen» (ibid.: 27). Selv om ikke den poetiske funksjonen gjelder utelukkende i dikt, er den dominerende i sjangeren. Blant annet er *parallelismen* (det gjentakende) sentral i poetisk språk, for den bryter med vanlig kommunikasjon. De refererer videre til Roland Barthes og Paul De Man som kaller den poetiske ytringen *performativ*. Her prøver de å koble lyrikdidaktikken til sentrale personer i poststrukturalismen, og gjør det på en mer vellykket måte enn Aadland. Dikteren tar autoritet i diktenes utsagn, og det blir av Roland Barthes knyttet til et språklig oppbrudd: «[...] diktet oppstår i den augenblinken det kjennest umogleg å føra ordet i det gjengse språket, det er uttrykk for at det er blitt nødvendig å opna eit nytt språkleg rom» (ibid.: 29).

Kaldestad og Knutsen gir uttrykk for at de ikke er noe mål i seg selv å finne fram til bastante definisjoner av lyrikk, men tilskriver lyrikken en utforskingstrang. De beskriver det som *uromomentet* i språket. Dette harmonerer bra med de kreative øvelsene de presenterer i resten av boken. Om vi leser den retoriske lyrikkforståelsen til Kaldestad og Knutsen, basert på Jakobsons kommunikasjonsmodell, i sammenheng med Aarseths og Kittang lyrikkdefinisjon, der sender, budskap og mottaker «smelter» sammen i et lyrisk nå, er de to lyrikkforståelsene ikke forenlige. Det er likevel interessant å se at forfatterne tar forbehold om at dikt kan peke på noe virkelig som kan føres tilbake til opphavsmannen, men at nykritikken

og strukturalismens tekstautonome syn har skilt tekstene fra opphavsmannens intensjon. (ibid.: 32). De fremstiller det som et uløselig «problem». Dette viser at de har teoretisk oversikt, men velger kanskje bevisst bort de deler av sjangerlæren som problematiserer deres egen fagdidaktikk.

Jeg mener likevel det er rom for å inkludere både det retoriske og det emosjonelle med i lyrikkformidlingen. Det er rom for å tenke eklektisk i lyrikkundervisningen også.

Del 2: Litteraturteori og lesemetoder

Nykritikken var et litteraturteoretisk oppgjør med den historisk-biografiske litteraturforskningen, og den fikk stor tilslutning i USA på 1940-tallet. Retningens vekt på tekstnær analyse, nærlesingen, har satt dype spor i litteraturundervisningen og –forskningen. I boken *Litteraturteori* (2013) gir Mads B. Claudi en kort innføring i nykritikken. I denne delen av oppgaven vil jeg referere noe av innholdet derfra, hvor grunnprinsipper og kort historikk vil være det sentrale. Som en forlengelse av dette er det relevant å se på hvordan prinsippene for nærlesing er presentert og overført i pedagogisk sammenheng, i den allerede omtalte boken *Å lese dikt* fra 1966. Daniel Haakonsen var sterkt påvirket av nykritikken ved dens gjennombrudd i Norden, i 1950- og 60 årene, så koblingen mellom litteraturteori og pedagogikk er her åpenbar. I boken *Norskdidaktikk* (2014) gir Henning Fjørtoft en oppdatert beskrivelse av nærlesing som metode for skolen. I nær tilknytning til dette oppdaterte synet på nærlesing har Henning Fjørtoft laget et opplegg for nærlesing av noveller for ungdomstrinnet, som først stod på trykk i «Norsklæreren» i 2013. Som en avrundning på denne delen vil jeg sammenligne de nærlesingsoppleggene til Haakonsen og Fjørtoft – og fremheve de elementene som jeg mener har relevans for min mitt praktiske undervisningsforsøk med et eldre dikt.

Nykritikken – historikk og teori

Begrepet nykritikk kommer fra ordene "The new criticism" som litteraturprofessor Joel E. Spingarn brukte på et foredrag der han kritiserte de historisk-biografiske og filologiske metodene som rådet i amerikansk litteraturvitenskap. (Claudi 2010: 59) Det ble i tiårene etter reist kritikk mot den historisk orienterte litteraturforskningen, og T.S. Eliot ble en viktig foregangsfigur. Med sitt essay «Tradisjonen og det individuelle talent» fra 1919 «[...] hevder han at betydningsfull diktning må forstås som en del av en litterær tradisjon mer enn som en individuell dikters unike verk» (ibid.: 59). Eliot ville vende fokuset fra dikteren til diktningen. «Det er altså i selve teksten, ikke hos dikteren, at leseren – og litteraturforskningen – må

søke tekstens mening» (ibid.: 60).

Ideinnholdet i nykritikken hadde også sitt utspring i litteraturundervisningen. På 1920-tallet gjennomførte nemlig I. A. Richards, en engelsk litteraturforsker, en rekke forsøk der han bad studentene sine lese dikt uten at de fikk vite hvem forfatterne var, eller hva andre hadde skrevet og ment om diktene. Denne dekontekstualiseringen av teksten var et opprør mot de filologiske og historisk-biografiske lesemåtene som dominerte på den tiden; den type lesning hjalp ikke studentene til å bli gode og selvstendige lesere, ifølge ham. (ibid.: 58). Et grunnpremiss i den nye tenkningen var at teksten skulle leses uavhengig og helt løsrevet fra sitt historiske opphav. Litteraturforskeren skulle gjennom en nøye gjennomlesingen av teksten «[...] kartlegge hvordan tekstens strukturer og betydningsmønstre i sum frambringer tekstens overordnede betydning eller tematikk» (ibid.: 59).

William K. Wimsatt og Monroe C. Beardsley satt fram to viktige begrep for nykritikken: den intensjonelle feilslutning og den affektive feilslutning. (ibid.: 61). Kort fortalt dreier det første punktet seg om at det ikke er hensiktsmessig å spørre etter *intensjonen* bak et verk, for om den ikke har kommet klart fram i selve teksten, bør den heller ikke komme med i vurderingen. I det andre punktet hevdet de at leserens reaksjoner i møte med teksten var uvesentlige. Hvilke affekter og følelser diktet vekker er altså uvesentlige, med mindre de er nedfelt i selve teksten.

Dette er en stor kontrast til den subjektive og romantisk-ekspressive lyrikkforståelsen. De stod for en objektiv litteraturforståelse og la vekt på en intern tekstforståelse, der litteraturforskeren må se på de de utelukkende kan finne i teksten. Dette fokuset på interne kriterier danner grunnlaget for *autonomiestetikken*, som ser kunsten og litteraturen som et avgrenset felt som «[...] bør betraktes og studeres løsrevet fra historiske, biografiske, sosiale, institusjonelle eller andre typer sammenhenger som det springer ut fra eller inngår i» (ibid.: 62). Et annet kjennetegn er synet på diktverket som en «organisk helhet», der enkeltdelene henger tett sammen og øver sin virkning på helheten. Den helhetlige mening i et verk avhenger hvordan enkeltdelene henger sammen og er organisert, og i gode tekster er det ofte et mønster av motsetninger. «Spenning, flertydighet, paradoks og ironi er viktige nykritiske betegnelser på dette motsetningsfylte forhold mellom verkets enkelte deler» (ibid.: 62).

Spenningen mellom det spesielle og universelle er også av stor betydning for nykritikerne. I litteraturen, fremfor alt poesien, kan universelle erfaringer formidles i konkret form, som ikke hverdagspråket kan beskrive (ibid.63). Metaforer utgjør en spenningsfylt eller paradoksal

figur, fordi de gir uttrykk for en tanke det ikke er noe annet uttrykk for. Denne spenningen mellom det universelle og spesielle viser seg i litteraturteoriens lese måte, nærlesingen:

Nærlesningen innebærer først og fremst et grundig tekststudium og en nøye kartlegging av tekstens mønstre av spenninger, motsetninger, paradokser og ironier. Disse innbyrdes motsetningene syntetiseres eller sammenfattes deretter til en ordnet helhet, som et enhetlig uttrykk for en overordnet tanke, idé eller erfaring (ibid.: 64).

Gjennom nøye lesing avdekker vi tekstens spenninger og kommer frem til en allmenn erfaring. I *Lyriske strukturer* knyttes dette tilsynelatende sammen med øyeblikkene, der allmenne erfaringer med komplekse tanker og følelser som uttrykkes i diktene, «smelter» sammen med leseren.

Claudi refererer også til likheter med den russiske formalismen med spørsmålet om hva som er skjønnlitteraturens vesen, og videre til Atle Kittang som viser til forskjellen mellom referensiell og emotiv språkbruk. Det første kan være av falsk art, mens det andre er verken sanne eller falske, fordi de tilfredsstiller andre menneskelige krav. Det litterære uttrykk kan altså ikke parafraseres eller gjengis ved hjelp av det referensielle språket. I poesien skiller språket seg tydeligst fra det hverdagslige språket, noe som forklarer hvorfor lyrikken fikk en så sentral rolle innenfor denne retningen. (ibid.: 64). Jeg mener det er god grunn til å tenke eklektisk på dette punktet. Siden det lyriske uttrykket ikke kan parafraseres, må det være noe allmenmenneskelig og emosjonelt som kommer fra diktersubjektet, som kan «nåes» ved en nøye studering av gode dikt. For hvis man, som med dekonstruksjonen og poststrukturalismen, avviser symbolet og bare tenker allegori, kan man redusere det som skjer i diktet, til en utlegning av hva det allegoriske står for: symbolet blir et retorisk grep. Derimot er den romantiske symbolestetikken opptatt av det utsigelige som kan sies ved dikt. Riktig nok er også dekonstruktørene opptatt av spenninger og flertydigheter i teksten, men ikke som med nykritikken, at delene går opp i en større enhet.

Etter hvert fikk nykritikken motbør fra blant annet leserorientert litteraturteori, som fremhevet leseren som medskaper av teksten, og poststrukturalistisk teori som fremhevet tekstens mening i sammenheng med et nettverk av andre tekster. Men nykritikkens dekontekstualisering og nærlesing har likevel satt varige spor i litteraturforskningen, og nærlesing har blitt akseptert og brukt som lesepedagogisk begrep i skolesammenheng – fra 1960-tallet til dagens norskdidaktikk.

Å lese dikt

Å *lese dikt* hadde et praktisk formål: På bakgrunn av at diktanalyse hadde vært gitt til examen artium flere ganger, var det behov for en hjelpebok for lærere og elever i denne øvelsen. (Haakonsen 1966: 7) Ved siden av dette har den også en sterk estetisk vinkling. Boken er delt i fire, og det er i den første delen – «Lyriske formelementer» – at selve nærlesingsstrategiene blir introdusert. Det er sterkt i tråd med nykritikken at det nøysomme arbeidet med tekstens detaljer og elementer ligger i bunn for analysen. Her er det mange øvelser som har som formål å få leseren til å senke lesehastigheten, stoppe opp, tenke og lese om igjen. Resten av boken består av stilskrivings- og diktanalyseeksempler, samt et ordforklaringskapittel bakerst i boken. «Lyriske formelementer» består av fem grunnelementer: ordet i poetisk bruk, bildet, linjen, rytmen og meningsinnholdet. I den første elementet skiller Haakonsen mellom den subjektive og objektive oppfatt av ord, hvor førstnevnte er grunnlaget for all lyrikk. Vi er mest vant til den objektive og automatiserte bruken av språk, men han presenterer en øvelse for «å fylle ordene med noe av seg selv»:

Bla i en diktsamling eller i et diktutvalg og stans ved noen linjer du liker. Skriv dem av og les dem mange ganger. Og uhyre langsomt (tenk deg at alle klokker i verden er stanset, det pleier å hjelpe). Strek så under de ordene som du synes lever med en egen styrke – enten fordi du sanser dem sterkt, eller fordi de er rike på assosiasjoner, eller gjemmer på en ubestemt spenning som vi knapt gjør oss bevisst (ibid.: 11).

Dette er fortsatt et fint og inspirerende sitat. Etter mitt syn bør denne dvelingen med enkeltord og detaljer være grunnleggende i all lyrikkundervisning.

I del to – «Bildet» – understreker forfatterne at et ord som står alene, ikke er dikt, men at kunst oppstår når det ene ordet møter det andre i et «nøye balansert forhold». Våre frittstående assosiasjoner kommer da under kontroll: «Våre ordopplevelser finner med andre ord sted innenfor en kunstnerisk ramme som vi må akseptere» (ibid.: 12). Her kommer det frem en klar motsetning til senere leserorienterte teorier, der det også legges vekt på at steder i teksten skal fylles av private assosiasjoner, men der nykritikken videre legger krav på at disse inntrykkene må tilpasses og prøves ut mot andre deler av teksten. Dette får Haakonsen godt frem her. Han henvender seg til leseren og ber han gjøre et eksperiment: Sett ordet måne på et stykke papir og ett utvalgt ord ved siden av – som i hvert fall har en fornemmelse av likhet. «Kan du gripe noe av den eiendommelige stemning eller fornemmelse som oppstår rundt hver enkelt av disse sammenstillingene? I så fall har du oppdaget en av de dype kilder til poesi» (ibid.: 12). Haakonsen poengterer at bildespråket er økonomisk – at likhetsfølelsen sparer ord.. Han understreker også at billedannelsene ofte er komplekse, og at gjenstand og bilde danner hele ordgrupper som en må tenke seg til

og føre sammen: «Det betyr at lyrikkleseren bør vide ut sitt bevissthetsfelt – og ha øyne og ører med seg. Vi må ha mest mulig av diktet inne i oss *samtidig*.»

I det tredje grunnelementet – «Linjen» – fremheves skillet mellom linjeskiftet i prosa og dikt. I lyrikk har linjedelingen en funksjon: «Dikteren vil at vi skal føle linjen som en enhet» (ibid.: 16). Haakonsen bruker uttrykket *linjefølelsen*: «Det er alltid knyttet en poetisk mening til linjen. Noe som skal trenge inn, dypt eller mindre dypt, før vi går videre» (ibid.: 16). Han gjengir noen diktfragment hvor leseren skal markere passende lengde på pausene, som for eksempel flyktig - kort – mellomlang – lang. Haakonsen bruker denne linjefølelsen og pausen bevisst som et middel til nærlesing og til å markere avstand fra vår vanlig automatiserte oppfattelse av språk: «Til å begynne med er det klokt å overdrive pauselengden. Det gjelder å frigjøre seg så radikalt som mulig fra vår vanlige utålmodige lese måte» (ibid.: 16). Linjeskift blir demonstrert og eksemplifisert i nyere lærebøker, men det legges lite vekt på hvordan leserne i praktisk lesing skal bruke den til å stoppe opp, lage pause og rytme i teksten – og således gi linjen en slik poetisk mening.

I det fjerde grunnelementet – «Rytmen» – legges det frem at lyrikk en gang var bundet til musikk og dans, men at det etter hvert oppstod ordlyrikk som var uavhengig av instrumentale eller motoriske rytmeelementer. Det blir videre illustrert hvordan det lyrisk-rytmiske språket skiller seg fra talerytmen. (ibid.: 24-25). Ord som metrum, skandering, rytmelementer og gjentakelse blir brukt for å beskrive rytmen i dikt.

I det siste elementet – «Meningsinnhold (gjenstand/motiv)» – blir språkelementene i en tekst koblet sammen til en helhet: «Vi skal ikke fram til noe fasit. De poetiske øyeblikk underveis har sin mening i seg selv, og de vever seg sammen med alle formelementer i diktet: ordet, bildet, linjen, rytmen» (ibid.: 32). Dette illustrerer denne koblingen mellom detaljer og helhet som nykritikerne er opptatt av. Han framsetter diktlesingen som en motsetning til et logisk-lineært resonnement: «Og fra én side sett er poesien mer statisk enn dynamisk: Den gir oss lyst til å oppholde oss ved tingene, *dvele* med dem» (ibid.: 31). Denne dvelingen går – etter min oppfatning – går her inn i en mer romantisk-ekspresiv oppfatning av lyrikk: «Forholdet mellom dem og oss får en dypere betydning. Som magneter trekker tingene mer og mer av vår personlighet – følelse, erindring, tanke og vilje – inn i en sterkere grunnholdning.» (ibid.: 31). Her kan det innvendes at Haakonsen kunne vært mer klar når det gjelder denne koblingen mellom enkeltelementene og helheten. Men hvor mye av denne nærlesingsmetodikken har overlevd i moderne nærlesingsdidaktikk?

Nytt perspektiv på nærlesing

Henning Fjørtoft argumenterer for at nærlesing er en strategi som bør brukes og mestres i litteraturundervisningen. Utgangspunktet er at skjønnlitterære tekster kan ha en høy kompleksitet. Ifølge Fjørtoft dreier ikke arbeidet med tekster seg utelukkende om tolkningen. Det handler også om hvordan undervisningen organiseres og knyttes til vurdering, hvordan en stiller de rette spørsmålene underveis, og hvordan en kobler lesing, skriving og diskusjon i klasserommet. (Fjørtoft 2014: 189). En slik undervisning krever altså trening i *nærlesing*, og nærlesing er en av flere lesestrategier som elevene bør mestre. (ibid.: 188). I nyere syn på nærlesing blir kognitive dimensjonen vektlagt. Han gjengir en oversatt definisjon som en finner i bakgrunnsdokumentene for en da pågående reform av engelskfaget i USA:

Omhyggelig analytisk lesing vektlegger at eleven engasjerer seg i konkret arbeid med en tekst av tilstrekkelig kompleksitet, og at tekstens mening undersøkes metodisk og nøye gjennom formålsrettet lesing og gjenlesing. Når oppmerksomheten rettes mot selve teksten, settes elevene i stand til å forstå sentrale ideer og viktige detaljer. De settes også i stand til å reflektere over betydningen til enkeltord og –setninger, rekkefølgen som setningene utfolder i, og utviklingen av ideer gjennom teksten. Dette fører elevene frem til en forståelse av teksten som helhet. Nærlesing innebærer en møysommelig innsamling av observasjoner om teksten og en omhyggelig undersøkelse av hva summen av observasjonene fører frem til – fra de minste språklige detaljene til den mer overordnede forståelsen og vurderingen av teksten. (ibid.: 190)

Fjørtoft poengterer at dette er en detaljert versjon av den hermeneutiske sirkelen – elevene må hele tiden revurdere sin forståelse av teksten ved å se hvordan enkeltelementer henger sammen med helheten. (ibid.: 189) Jeg mener at denne definisjonen i større grad enn Haakonsens nærlesing, beskriver, presiserer og legger føringer på hvordan denne leseprosessen skal foregå, blant annet gjennom gjenlesing og den gjennomgående dialogen mellom detaljer og helhet. Dette er bygd på klassiske prinsipper for nærlesing. Fjørtoft mener at en fordel med denne metoden er at den er undervisbar og vurderbar – og at det er mulig å se utvikling i elevenes kompetanse gjennom aktiviteter som skriving, diskusjon og lignende. Dette er i tråd med kompetansekravene i Kunnskapsløftet.

Han mener det er viktig å se på elevenes misforståelser for at de skal utvikle sitt begrepsapparat og tekstforståelse; noen ganger kan det være hensiktsmessig å undervise i et bestemt innhold flere ganger for at det skal bli forstått av alle. (ibid.: 198). Fjørtoft advarer mot at tekster bare blir eksempelmateriale i gjennomgang av litteraturhistoriske epoker, uten at elevene får mulighet til å nærlese tekstene. Han mener også at det er uheldig om elevene får tolke helt fritt uten bruk av sitater eller analytiske begreper. I tillegg til disse kognitive aspektene ved nærlesing bør en også vektlegge følelser og forestillingsevne i et

samfunnsfellesskap. Han viser til Per Thomas Andersen som mener at i en tid da nasjonen ikke bare er en beholder for kunnskap, ferdigheter og verdier, må elvene utvikle empati i et mer globalt perspektiv. Dette bryter med prinsipper for klassisk nærlesing, hvor følelser og affekter som ikke er nedfelt i teksten, ikke skal tas med i tolkningen. Fjørtoft mener imidlertid at en bør balansere mellom leseopplevelser og teksttolkninger i klasserommet: ”Elevs reaksjoner på og følelser for tekster vil sprike, men alle vil strengt tatt være legitime. Elevs tolkninger av og tanker om de samme tekstene bør imidlertid kunne diskuteres i klasserommet” (Ibid.: 190). Han har utviklet tre slike nærlesingsstrategier som han presenterer videre i boken, og en av dem var også presentert i form av en artikkel i *Norsklæreren*.

Nærlesing av noveller

I artikkelen ”Nærlesing på ungdomstrinnet” fra *Norsklæreren* 2013 påpeker Henning Fjørtoft at nærlesing både er en litteraturredaktisk aktivitet i norskfaget, og en grunnleggende ferdighet i alle fag.

Fjørtoft mener det er stort behov for didaktisk utviklingsarbeid innenfor nærlesing som område, og at det må legges til rette for at elevene blir selvstendige og målrettede lesere (Fjørtoft 2013: 20). Han viser til de amerikanske litteraturredaktikerne Kylene Beers og Robert E. Probst – både når det gjelder prinsipper for nærlesing og et konkret opplegg som de har utviklet. Nærlesing krever *engasjement*: «Det er i interaksjonen mellom leser og tekst, og deretter mellom ulike lesere, at engasjementet og forpliktelsen overfor tekst og forståelse oppstår i klasserommet» (ibid.: 20). De legger vekt på at et fellesskap i klassen utveksler og endrer meninger underveis, og at læreren ikke styrer dem inn på en gitt tolkning. De oppsummerer undervisningspraksisen i følgende punkter: Klassen bør lese korte utdrag fra verkene om gangen, og enkeltdelene skal settes i sammenheng med teksten som helhet. Lesningene skal primært ta utgangspunkt i teksten. Undervisningen skal bestå av utforskende samtaler og diskusjoner. Tekstdelene skal leses flere ganger, og elevene skal forstå meningen med dette. Målet er at elevene skal utvikle fortolkninger som har basis i teksten, og som ikke kan motsies av andre deler i teksten. De legger også vekt på at elevene stiller *tekstavhengige spørsmål*: «[...] spørsmål som er formulert på en måte som krever at vi tar utgangspunkt i teksten, men som også krever at vi bruker egne erfaringer og kunnskaper for å trekke slutninger, skape mening og komme frem til en gyldig tolkning av teksten» (ibid.: 21). Jeg mener at dette er viktige prinsipper for et moderne nærlesingsopplegg.

For en praktisk gjennomføring av denne nærlesingsmodellen har Fjørtoft laget et opplegg kalt «Seks skilt». De seks skiltene inneholder detaljer elevene skal fokusere på, som

«Vanskelige spørsmål» og «Råd fra de kloke». Siden det er en novelle og ikke et dikt dette opplegget omhandler, vil jeg kort gjengi de tre punktene som kan ha relevans lyrikkundervisning. For det første ber han elevene gjøre koblinger mellom sitater og helhetsforståelse som en viktig strategi. For det andre ber han elevene å lese novellen *flere* ganger for å lete etter viktige detaljer. For det tredje går elevene sammen om en tolkning av tekstens overordnede tema, som skal være forankret i sitater fra teksten. Dessuten ber han elevene stille spørsmål til teksten etter første gjennomlesing.

Sammenligning mellom to nærlesingsopplegg

Det er nesten 50 år mellom disse to oppleggene - av Daniel Haakonsen og Henning Fjørtoft: Den eldste måten er mer estetisk og sjangerspesifikt rettet, mens den nyeste metoden er mer rettet mot eleven og praktisk undervisning, altså lesing som kognitiv prosess, vurdering, utvikling, praktisk organisering, engasjement og litterære samtaler. Fjørtoft ser også på nærlesing som en fagoverskridende øvelse og ferdighet, og setter det i sammenheng med andre grunnleggende ferdigheter, som skriving og muntlig aktivitet. En viktig distinksjon, og kanskje et problem når det gjelder denne sammenligningen, er at det dreier seg om to forskjellige sjangrer, dikt og novelle. Grunnelementene i *Å lese dikt* er gode og konkrete måter å introdusere lyrikk og saktelesing for elever på, selv om øvelsene krever en viss tilpasning til en moderne didaktisk kontekst. Elevene må øve seg opp når det gjelder å få dette subjektive forholdet til ord. Prinsippene for subjektive assosiasjoner av ord og sidestillinger vil bli vektlagt i undervisningsoppleggene for denne oppgaven.

Opplegget til Fjørtoft har også mange styrker. At elever får stille spørsmål til en tekst etter første gjennomlesing, er et prinsipp jeg bruker i undervisningen: Det hjelper elevene til å gå i dialog med teksten og oppdage element som lett kan oversees med faste «metode-liste». For det andre er det bra at elevene sitter i grupper og utveksler tolkninger, og at læreren har en tilbaketrasket rolle i prosessen. For det tredje ivaretar opplegget basis for nærlesing: å stoppe opp ved detaljer, og binde denne refleksjonen til helheten. For det fjerde legger Fjørtoft til rette for vurdering og utvikling, og at elevene reflekterer selv over egen læring.

Tidligere i kapitlet nevnte jeg at det var to forskjellige sjangre som var utgangspunkt for nærlesingsoppleggene. Mens opplegget til Haakonsen er nært knyttet opp til lyrikk sjangeren, utelater Fjørtoft viktig sjangerkunnskap og vanlige virkemidler i novellesjangeren. Elevene kunne for eksempel jobbet med antydninger, vendepunkt, frampek, innledning, språklige bilder, symbol og mer i et lignende opplegg. Hvorfor sjanger spiller en liten rolle hos Fjørtoft, kan en reflektere over. Kan det være at han ikke vil binde nærlesing til én sjanger eller ett fagområde, eller at han ikke fikk plass til disse sjangerperspektivene i den korte

presentasjonen? Kan det være at sjangerbegrepet spiller en mindre rolle i literacy-forskningen? Jeg mener at det sjangeressensielle bør og kan være en integrert del av et nærlesingsopplegg.

Nærlesingsmetoden er fremdeles en vesentlig metode i tilknytning til skjønnlitteraturen, men slike nærlesingsopplegg finnes ikke i læreboken jeg bruker, *Kontekst*. Det er kanskje ikke alle lærere som oppsøker slik relevant tilleggslitteratur.

Forfatterorientert litteraturredidaktikk

Leif Johan Larsen mener at litteraturredidaktikken kan deles inn i tre hovedtyper: *den forfatterorienterte, den tekstorienterte og den leserorienterte litteraturen*, "...og historisk sett har det skjedd en glidning i oppmerksomheten fra forfatter via tekst til leser" (Larsen 2006: 101). Han skriver at forfatteren har hatt trange kår i skolen, men synes likevel at de biografiske og historiske dimensjonene kan gi nye og interessante dimensjoner til teksten. (ibid.: 101). Claudi skriver i innledningen til boken *Litteraturteori*: «Den historiske-biografiske metodens grunnpremiss er at det eksisterer en fundamental enhet mellom forfatterens liv og hans eller hennes litterære produksjon» (Claudi 2010: 17). Forfatteren blir da like viktig som verket, og ifølge Claudi ligger det to avgjørende forestillinger: «1) at forfatterens sinn formes av ytre omstendigheter, og 2) at det å forstå et litterært verk er det samme hva som å avdekke hva som har motivert forfatteren til å skrive det» (ibid.: 17). Med en dikter som Wergeland, som både var opptatt av samfunnsspørsmål og skrev i den mest personlige og ekspressive sjangeren, lyrikk, er det klart at et slikt perspektiv er vanskelig å unngå i hans lesninger.

Erik Bjerck Hagen nyanserer oppfattelsen av en forfatterorientert lesning i sin beskrivelse av Francis Bull og Halvdan Koht historisk-biografiske metode i litteraturforskningen. I boken *Kampen om litteraturen* (2012) setter to viktige litterære tradisjoner fra 1920-tallet mot hverandre: en *estetisk-essensialistisk* skole mot en *historisk-pragmatisk* skole, henholdsvis med de ledende figurene Peter Rokseth og Francis Bull/Halvdan Koht. (Bjerck Hagen 2012: 13) Rokseth ville finne fram til én ideell og tidløs metode for litteraturlesning og å gi en definisjon av litteraturens vesen, mens Bull og Kohts "pragmatiske" bestod av en mer eklektisk tilnærming, å til enhver tid se hva som fungerte best i hver enkelt tolkning. Ifølge Bjerck Hagen mangler det altså ikke på nærlesinger i *Norsk litteraturhistorie* av Bull og Fredrik Paasche. (ibid.: 65). Rokseth ville at verket skulle være autonomt, uten hensyn til forfatterens utgangspunkt eller leserens reaksjoner. (Ibid.: 14). Rokseth stor innflytelse på ledende nærlesingsdidaktikere, som Daniel Haakonsen. Den *historisk-pragmatiske* skoles

litteratursyn beskrives slik i boken:

Med et heteronomt verk forstås derimot et verk der forfatterens person, leserens reaksjoner og alle tekstens sannhetspretensjoner og verdensreferanser er integrerte deler av verket, på lik linje med og blandet med tekstens tegn og betydninger (ibid.:14).

Dette sitatet vitner om en pragmatisk holdning til litteratur, hvor biografiske opplysninger kan være hensiktsmessig å trekke frem hvis det kan tilføre teksten noe. Jeg vil undersøke om kunnskap om forfatteren og historisk kontekst kan tilføre diktet noe i undervisningssammenheng.

Claudi bemerker (2010) at Bull var på den tapende siden: I den andre halvdel av 1900-tallet dominerte litteraturteoretiske strømninger som leste tekster løsrevet fra historisk kontekst og uten forfatterens intensjoner. Fokuset på forfatteren i skjønnlitteraturen har likevel vært økende i de siste årene, mye takket være den nye «virkelighetslitteraturen».

Forfattere som Karl Ove Knausgård, Thomas Espedal og Lars Amund Vaage har det til felles at de åpenbart har brukt seg selv og sine livserfaringer til å skrive bøker. Disse bøkene har også til felles at de har blitt godt mottatt av kritikkerne, vunnet priser og fått en stor lesergruppe. Vigdis Hjorth, som noe mer motvillig har havnet innenfor denne kategorien, ga ut *Arv og miljø* i 2016. Ingunn Økland problematiserte Hjorths metode med denne boken, for den inneholder blant annet dokumenter og e-poster tatt direkte fra det virkelige livet, især den nære familien rundt forfatteren. Økland mente dette var et problem, for boken retter en alvorlig kriminell anklage mot et nært familiemedlem.¹¹ Disse påstandene har satt i gang en omfattende og interessant debatt om forholdet mellom liv og verk, etikk og forfatter i den nye skjønnlitteraturen. Ved siden av dette har det også vært tendenser til en motreaksjon og en ny interesse for Bulls litteraturhistorieskriving innen litteraturforskningen. (Bjerck Hagen 2012: 29) Det er likevel mye som tyder på at denne autonomiestetikken står sterkt. Når forfatterne av den nye boken *Samtidslirykk i klasserommet* (2017) skulle lansere boken og holde foredrag ved Bergen offentlige bibliotek,¹² lot de diktet «De gule» hentet fra Ingrid Nielsens nye diktsamling *Hemmelig, men aldri som en tyv* (2016) være materiale for en gjennomgang av en metodisk nærlesing – uten at leserne skulle kjenne til verk eller forfatteren. Jeg reagerte litt på dette valget av dikt, siden jeg visste at diktene i samlingene

¹¹ <https://www.aftenposten.no/kultur/i/j7Kkn/Ingunn-Okland-Vigdis-Hjorths-litterare-metode>
Lastet ned 20/10 – 2017

¹² <https://bergenbibliotek.no/arrangement/samtidslirykk-i-klasserommet-boklansering-og-feiring>
Lastet ned 20/10 - 2017

var bundet nært sammen av merkedager og høytider i et kalenderår, og samtidig åpenbart formidlet livserfaringer og -kriser fra eget liv i det gjeldende året. Dette var grunnen til at jeg selv kontakten Ingrid Nielsen på e-post. Jeg spurte om hun synes det er problematisk at dikt fra samlingen hennes ble lest løsrevet fra kontekst og forfatter. Hun svarte på denne måten:

For meg som forfatter er det jo sånn at drømmer, erfaringer, forestillinger, minner fra mitt biografiske liv blir med inn i diktene. Så for meg er jo forbindelsen mellom dikt og mitt eget biografiske liv der. Men i diktene så omformes jo dette stoffet, det gis en form, en klang, ja en poetisk "farge", som gjør - tenker jeg - at det stoffet ikke bare er mitt lenger, men begynner å leve et eget liv, forhåpentligvis, iallfall!, som ikke lenger er bare mitt liv, eller helt mitt liv. For meg er det nok sånn at når jeg gir fra meg og gir ut et dikt, så vil jeg at det skal leve i møte med en leser, litt som Paul Celan skriver et sted, at diktet er en flaskepost, og kanskje flyter det inn på et hjertes bredd? Og gjør det det, så håper jeg at det gir mening i leserens liv, uten at leseren vet noe om meg som forfatter, nødvendigvis. Og det kan godt være at det å lese dikt uten å kjenne noe som helst til forfatteren, kjønn, tid, osv, frigjør leseren til å lese diktet i sitt liv.

Ingrid Nielsen ga i tillegg uttrykk for at forholdet mellom tekst, verk og leser var komplekst og sammensatt, og for henne – spesielt som litteraturviter – kan forfatterens liv spille en stor rolle i forståelsen av dimensjonene i et forfatterskap. Dette er et fint og inspirerende innspill av Ingrid Nielsen, og det er også interessant at hun har to delvis motstridende perspektiver på dette, som forfatter og som leser og litteraturforsker. Kanskje viser denne skriveprosessen, som Nielsen beskriver her, forskjellen mellom livsfølelsen og den estetiske følelsen i diktning? Hun vil i så fall la leseren være mest mulig frikoblet fra livsfølelsen og utgangspunktet for diktskapingen.

Leserorientert og analytisk litteraturredaktikk

I artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» (2014) tar Kari Anne Rødnes utgangspunkt i disse to inngangsportene til litteratur, den erfaringsbaserte og den analytiske, for å belyse litteraturredaktisk forskning i Skandinavia. Den første er leserorientert og setter leseren i forgrunnen; elevens erfaringer og eget liv trekkes inn i lesningen. Den andre er tekstorientert og har røtter i nykritikken, og artikkelen vektlegger blant annet språklige virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning. Her inkluderer de historisk kontekst, noe som var uhørt blant nykritikerne på 1950- og 60-tallet. Den erfaringsbaserte metoden har blitt kritisert for å flytte fokuset bort fra den litterære teksten og det faglige aspektet. (Rødnes 2014: 2) Den analytiske metoden har blitt kritisert

for at det kan faste metodiske lister som ikke åpner for eller begrenser muligheten til overraskende innspill om teksten. (ibid:2.

Jeg vil se nærmere på forskningsresultater fra den analytiske metoden, siden den er mest aktuell for mitt forsøk. Det er gjort få studier med direkte fokus på didaktiske arbeid med analytisk lese måte som utgangspunkt. I flere studier kommer det frem at en slik vinkling, med kunnskap om teksten og litteraturhistorie, gjør at litteraturen ikke berører eller engasjerer elevene. (ibid.:8) I en del studier kommer det likevel frem at det er behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap i arbeidet med litteratur. Elevene trenger et metaspråk, et redskap til å snakke om litteraturen. Et slikt metaspråk kan skille de litterære samtalene fra hverdagsprat. (ibid.: 8). Jeg mener at slike fagbegrep kan være nyttig om det blir tatt i bruk på en formålstjenlig måte. Det er viktig at bruken ikke blir for styrende og kommer i veien for elevenes selvstendige tolkninger.

Det poengteres at elevene bør bli kjent med både den erfaringsbaserte og den analytiske metoden som inngangsmetoden til litteratur, og at elever bør ha muligheten til å bevege seg dynamisk mellom en personlig og analytisk lesning. Det advares mot at analytisk arbeid blir en «jakt» på en fasit som passer til lærerens tolkning av teksten. Balansen mellom styrt og fri lesning er utfordrende, og en bør være observant på i planleggingen av et undervisningsopplegg. Artikkelen tar videre opp viktige spørsmål som hvilke av metodene som skal være startpunktet for en undervisningssituasjon, og hvordan man kan legge til rette for at de to tilnærmingene kan gå i dialog med hverandre på en hensiktsmessig måte. (ibid.: 14). Tyngden av mitt opplegg vil ligge på det analytiske og tekstnære perspektivet, men jeg vil også åpne for leserorienterte perspektiver.

Del 3: Læreplan, danning, litterær kanon og litterær kvalitet

I dette kapitlet skal jeg først plukke ut og kommentere kompetansemålene fra læreplanen jeg mener er aktuelle i tilknytning til undervisningsoppleggene. Jeg vil så drøfte kompetansemålene opp mot danning og litterær kanon. Til slutt vil jeg avslutte kapitlet med en kvalitetsdiskusjon som har direkte relevans for elevundersøkelsen.

Kunnskapsløftet og lyrikkundervisning

Læreplanen i norsk, som ble revidert i 2013, består av tre hovedområder: «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon og «Språk, litteratur og kultur».¹³ Jeg vil ta for meg hver av de tre hovedområdene og kommentere relevante kompetansemål.

Muntlig kommunikasjon

- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon

Elevene skal gjennomføre gruppesamtaler med gitte oppgaver til et aktuelt dikt. Det vil også bli oppsummering i plenum styrt av lærer, med rom for innspill. Distinksjonen mellom form og innhold er velkjent innenfor norskfaget slik det står forklart i *Å lese dikt*. Innhold er: «[...] en sammenheng mellom meningsinnholdet i ordene, altså sammenhengen i noe dikteren beskriver eller forteller, tenker eller føler, forkynner eller bekjenner.» (ibid.: 49). Form er virkemidler forfatteren benytter seg av: rytme og rim, verslengde, kontraster og så videre. Formål kan knyttes til hva forfatteren vil med teksten, om han vil berøre, utforske, provosere – eller eventuelt om teksten har noe budskap. Nærlesing legger vekt på sammenhengen mellom disse elementene.

Alle elevene bør delta i gruppesamtalene. Elevene bør begrunne meningene sine i teksten og stille seg utforskende til teksten. Det er en fordel om de åpne for innspill fra andre og gjerne føre samtalen videre. Det er også viktig at det er en viss presisjon og klarhet i argumentasjonen og utforskningen, slik elevene forstår hverandre og fungerer som et nyttig tolkningsfelleskap.

Skriftlig kommunikasjon

- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium

¹³ <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Lastet ned 23/5 2017

- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbart måte der det er hensiktsmessig

Elevene skal skrive en skriftlig tolkning av diktet. Formuleringen «et bredt utvalg tekster i ulike sjangre» bør omfatte lyrikk. Sjangerspesifikasjonen er borte i dette målet, så det blir opp til hver enkelt lærer å vurdere hvilke sjangrer som bør være med i dette utvalget. Under prøvene, der de skal formidle tolkningene skriftlig, får de få og åpne spørsmål – med konkrete læringsmål til hjelp – og utfordringen blir å utforme og velge ut stoff og vinklinger de selv mener er viktige. Diktet inneholder språklige bilder, sammenligninger, kontraster, symboler og (til en viss grad) ironi; elevene skal kjenne igjen disse i diktet – og forklare funksjonen og hvordan virkemidlene spiller på lag og påvirker hverandre gjennom diktet. Kompetansemålet som omfatter virkemidlene, er litt knapt med tanke på funksjonen til virkemidlene. Om lærere ber elever bare gjengi virkemidler – uten å forklare noe mer – har de et for teknisk og strukturelt syn på litteratur. Dette viser at det ligger et retorisk syn på tekst i læreplanen. De skriftlige tolkningene til elevene bør være selvstendige og *reflekterende*. Det bør også inneholde direkte sitater fra diktet.

Språk, litteratur og kultur

- presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur

Dette siste hovedområdet blir vurdert på bakgrunn av både skriftlig og muntlig kompetanse; det er det eneste målet hvor *klassiske tekster* er nevnt. I den noe vage formuleringen «noen klassiske tekster i norsk litteratur» får læreren stor valgfrihet, både i antall tekster og hvilke epoker og forfattere han henter tekstene fra. Lærere i ungdomsskolen har en tendens til å velge tekster fra realismen og naturalismen, og vektlegge sjangrene epikk og dramatikk i valg av klassisk litteratur. (Kjelen 2015: 157-159) Dette synes jeg er snevert med tanke på formuleringen *uttryksmåter*. Lyrikken har en egen særegen uttryksmåte som skiller den vesentlig fra andre sjangre, og romantikken som epoke har også en særegen uttryksmåte, som bør komme frem i et tekstutvalg. Både det historiske epokeperspektivet og sjangerlæren forsvinner sådan i læreplanen, mye på grunn av kompetanse og måling – som jeg mener peker mot en form for instrumentalisme. Siden det er et ensidig fokus på kompetanse i læreplanen, er det en del viktige punkt som faller utenom. Danning er i den sammenhengen et sentralt begrep.

Danning og litterær kanon

Laila Aase drøfter begrepet danning i sammenheng med den kompetansestyrt læreplanen. Kompetanse er et viktig poeng i læreplanen, og målene angir et ferdig og målbart sluttresultat. Laila Aase advarer mot å ensidig fokusere på kompetanse i skolen: «Denne dreiningen mot vurderbare sluttprodukter kan komme til å styrke fagforståelsen i en instrumentell retning» (Aase 2005: 35). Hun skriver at dannelsesbegrepet tilbyr noen alternative perspektiver på norskfaget, ikke bare hva man kan, men «[...] hvem man er når man kan noe, og hvordan det man kan, er avhengig av hvem man er» (ibid.: 35). Det er altså mye viktig i faget som ikke kan måles, og et hovedpoeng blir: «Danningsperspektivet på norskfagets kunnskap krever forståelse for at kunnskap er avhengig av kulturbestemte verdier som den enkelte utvikler i møtet med kunnskapen» (ibid.: 36). Siden danning ikke står eksplisitt formulert i læreplanen, bør lærere altså ha en bevisst oppfatning av hva danning er. Laila Aase skriver at skolen har et viktig dannelsesoppdrag og hennes definisjon på danning er: «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase 2005).

Hun vedgår at uttrykket «vanlige, oppvurderte kulturformer» er en generell betegnelse for bredden av for eksempel vitenskap og moral, men at definisjonen likevel formidler et syn på danning som prosess, knyttet til kultur, historie og til kulturavhengige verdier som endres, men som likevel gir perspektiver på fortid og framtid. (ibid.: 37). Hun mener skolen bør legge til rette for: «å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen på en slik måte at elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen» (ibid.: 39). En skal altså ikke bare lære *om* Ibsen, men lære *av* Ibsen. Lesing av eldre tekster skal sette i gang tankeprosesser som er betydningsfulle og «produktive» for den enkelte elev. Det er litt uklart når hun skriver «vanlige, oppvurderte kulturformer». Er det en motsetning mellom vanlige og oppvurderte? Dette ordvalget gjør kvalitet til noe kulturavhengig og derfor diskutabelt.

Uansett er skjønnlitteraturen fremdeles en slik kulturform som har en sentral plass i skolen. Videre er lyrikk en viktig del av skjønnlitteraturen. Henrik Wergeland har av mange blitt vurdert som landets fremste lyriker, og hans lyrikk er utvilsomt en *oppvurdert kulturform*. Derfor bør den ha en sentral plass i skolen. Laila Aase har mange gode poeng angående

norsk som danningsfag, men et sentralt poeng i henhold til min oppgave blir hvordan hun ser på det poetiske språket som en viktig del av danningen. Hun ser på norskfagets danning som en viktig motkultur. På den ene siden er det viktig at elevene blant annet tenker kritisk, logisk, saklig, og arbeider med for eksempel argumentasjon og drøfting. På den andre siden mener hun at en må arbeide med «[...] språkbruk som sprenger grensene for dette»:

Det poetiske språket gir oss en mulighet til å forstå både språkets grenser og språkets muligheter til å utforske verden på stadig nye måter. Vi må undersøke hva som skjer når vi bruker språket på utradisjonelle måter, når vi skaper mening nettopp ved å bryte konvensjoner. (ibid.: 45).

Jeg er enig med Aase; språket former oss og påvirker hvem vi er og hvordan vi ser verden. Vi må la elevene utforske det poetiske språket ved å nærlese dikt og å skrive egne poetiske tekster. Elevene må ha et vidt perspektiv på språk og tekst, og ikke alle slike perspektiver kan måles i kompetanse og utvikling. Som Laila Aase skriver: «Men i det språket kan vi ikke snakke om hvem eleven skal være!» (ibid.: 44). Synet mitt på danning, sjanger og kvalitet, som jeg relaterer til Laila Aases danningsbegrep, er ikke med i med i den fagspesifikke læreplanen for norskfaget. Det blir da en tilfeldighet hvilke lærere som vektlegger dette, når læreplanen har et slikt ensidig og utelukkende fokus på kompetanse.

Åsmund Hennig drøfter om norsk fremdeles er et danningsfag og viser til definisjonen av Laila Aase (Hennig 2014: 138). I begrepet «oppvurderte kulturformer» sier det ikke seg selv hvem som oppgraderer disse kulturformene. Den kanoniserte litteraturen har tradisjonelt sett hatt høy status i skolen. Det har likevel skjedd en forandring. Ifølge Hennig har norsk gått fra å være et danningsfag til å bli et identitetsfag: «Viktigere er det å realisere seg selv i møte med litteratur, musikk eller annen kunst som betyr noe for en selv» (ibid.: 138).

Moderniseringen og sekulariseringen har gjort sitt til at tradisjonene spiller mindre rolle. I Norge har vi gått motsatt vei enn Danmark når det gjelder læreplan og kanonisert litteratur. I 2004 fikk de en læreplan med en relativt fast definert kanon (Hennig 2014: 135). Atle Skaftun påpeker at en manglende interesse for skole innenfor litteraturvitenskapen kan være en del av bakgrunnen til at det ikke ble noen debatt rundt en forsvinnende litterær kanon i forkant av Kunnskapsløftet. (Skaftun 2009: 13). Dette økende spriket mellom skole og akademisk litteraturforskning har jeg også kommentert i sjangerkapittelet. Lærere og andre som jobber med litteratur, må nå legitimere hvorfor elevene skal lese klassikere. Hennig ser positivt på

den nye utviklingen: «Norsk skal fremdeles være et dannelsesfag. Men da er det viktigere å utvikle elevene som lesere med kompetanse og lyst enn å tvinge dem til å lese tekster de ikke er modne for» (ibid.: 139). Jeg er til en viss grad enig med Hennig. En del tekster krever modning, men i løpet av 10. trinn tilsier min erfaring at de fleste elever opplever det som både interessant og utviklende å lese klassiske tekster. Hennig mener det er viktig at litterært språk og miljø ikke er til noen hindring i lesingen av klassiske tekster, og at tekstene bør dreie seg om noe eleven kan relatere seg til. "Hovedsaken er at teksten har noe å si til leseren, og at den sier det på en måte som lesere kan forstå" (ibid.: 137). Kriteriene som Hennig legger vekt på, lyst og forståelighet, kan bli problematiske i møte med ideer om kompleksitet og kvalitet. Hans fokus på det forståelige og lystbetonte bringer didaktikken i en annen retning enn Aase og bruk av krevende lyrikk.

Jeg har innledningsvis vist til aktuell forskning som viser at det er for lite vekt på faglighet i nordisk litteraturundervisning, og at mange lærere ikke har tilstrekkelige gode begrunnelser for valg av tekster. Når det gjelder en litterær kanon, synes jeg det burde eksistere i læreplanen, om da noe i begrenset omfang; alle elever burde for eksempel lese et verk av Ibsen, et dikt av Wergeland og en episk tekst fra naturalismen i løpet av grunnskoleutdanning, gjerne også tekster fra barokken og norrøn tid. Men formidlingen må være god. Hennig skriver at det vanligvis er den kunstneriske kvaliteten som avgjør om et verk havner i den litterære kanon, selv om andre kriterier har spilt inn. (ibid.: 134) Hennigs kommentar aktualiserer spørsmålet om kvalitet og hvor vidt det er en spenning mellom dette og hans vektlegging av forståelighet og lese lyst.

Et fellestrekk for didaktikerne Fjørtoft og Hennig er at de ikke for alvor går inn i en kvalitetsdiskusjon. En annen fellesnevner er at de er positive til Kunnskapsløftet som literacy-reform. Ellers har de noe ulikt fokus i sine bøker. Fjørtoft er den som tar tydeligst ideologisk standpunkt med henhold til literacy-begrepet. Han skiller riktig nok mellom leseundervisning og undervisning i skjønnlitteratur, i kapitlene i boken *Norskdidaktikk* (2014). Men kapittelet i skjønnlitteratur fokuserer lite på kultur, kunnskap og sjangerlære. Hennig er mer elevfokusert, med vektlegging av lese lyst og forståelse, men tar visse forbehold: «Flest mulig av elevene bør før eller senere lese eller overvære en framføring av *Vildanden*.» (Hennig

2010: 139). Han er ellers litt springende og forvirrende i sin didaktikk; det er vanskelig å vite hva han egentlig vil med litteraturundervisningen.

Litterær kvalitet

Jeg har tidligere argumentert for bruk av eldre kanoniserte tekster fordi de er gjennomgående gode. Derfor vil jeg avslutte dette kapittelet med en kvalitetsdiskusjon. Begrepet kvalitet har ofte en litt negativ klang, og folk kan oppleve det som personlig vanskelig å forholde seg til begreper som kvalitet og smak. Det er også ulike oppfatninger om kvalitetsbegrepet, om det bestemmes av kulturelle koder og bakgrunn – den såkalte «gode smak», eller om verk har iboende objektive trekk som kan knyttes til kvalitet. (Solbu og Hove 2017: 20) Om ikke elevene selv oppfatter tekstene som gode og relevante, er det ikke legitimt å lese dem. Poenget med at kvalitet ikke nødvendigvis er det samme som kommersialitet, ja, at det ofte står i et motsetningsforhold – nettopp for at det behagelige å lese ikke alltid er det som på sikt er det som gir leseren mest – er viktig å formidle i klasserommet. Derfor vil jeg se på hvordan aktuell forskning ser på kvalitet, finne kriterier og tilpasse dem skolebruk, og videre i klasseromforsøket undersøke hvilke kriterier elevene selv bruker når de bedømmer et eldre dikt.

Jeg har tatt utgangspunkt i Per Thomas Andersens mye brukte artikkel *Kritikk og kriterier* fra 1987. Der skiller han mellom *moralske/politiske kriterier*, *kognitive kriterier*, *genetiske kriterier* og *estetiske kriterier* (med underkriteriene *kompleksitet*, *integritet* og *intensitet*). Per Thomas Andersen tok utgangspunkt i en rekke bokanmeldelser fra 1986 og laget disse nevnte kategoriene. Grunnlaget hans er altså deskriptivt. Han forsøker ikke å definere hva kvalitet er. Jeg skal kort beskrive hva Andersen legger i disse kriteriene, drøfte dem og trekke inn kommentarer fra Erik Bjerck Hagens bok *Litteraturkritikk* (2004). Hagen er skeptisk til å skille disse enkeltkriteriene fra hverandre og mener en mer subjektiv og helhetlig dom, intuisjon, blir mer vesentlig. Han ser vel på kriteriene mer som en etterrasjonalisering, noe man trekker inn for å forklare en dom man allerede har felt på intuitivt grunnlag. Det er et viktig poeng at kriteriene nesten alltid glir over i hverandre i bedømmelse av tekster, og at de heller ikke bør holdes helt adskilt fra hverandre. Jeg vil også legge til et kriterium fra Bjerck Hagens *Litteraturkritikk*. Jeg har skrevet spørsmålene som kan være aktuelle for bruk i skolen, i kursiv.

Moralsk kriterium

«Dette er utsagn som gir en litterær tekst politisk, moralsk eller sosial verdi. Det ligger en *holdning* i teksten, og denne blir gjenstand for litteraturkritikerens vurdering» (Andersen 1987: 18). Dette kalles altså et *moralsk* eller et *politisk* kriterium, og ifølge Andersen er dette et kriterium som har stått sterkt i Norge. Dette er et omdiskutert kriterium, men nærliggende i skolesammenheng, hvor tekster og filmer vi viser elevene ofte har moralsk karakter. Det er åpenlyst at skolen ikke er et sted for moralsk relativisme; den har et moralsk ansvar når det gjelder å fremme likestilling og toleranse.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriver om lese måter i norsk- og nordiskfaget: "Det trengst ikkje noko empirisk batteri av særmerkt slag, men det er noko alle kjenner til at den aller viktigaste lese måten er og blir den moralske eller moralistiske, [...]" (Nicolaysen 2005: 135). Det er ikke noe problem i seg selv, men problemet oppstår når elevene ikke er vant til alternative lese måter, ifølge Nicolaysen.

Andersen mener også at dette kriteriet er relevant, men på visse betingelser: For det første må en prinsipielt skille mellom forfatterens egne meninger utenfor teksten, og de holdninger som forfatteren beskriver i sin tekst. For det andre må kritikerne være bevisst på bruk av kriterier og sådan holde kriteriene fra hverandre, altså kan ikke et politisk eller moralsk kriterium blandes med estetisk eller litterær kvalitet. Den kan si noe om tekstens *viktighet*, men ikke om den er god. Den tredje betingelsen er at dette moralske/politiske kriteriet aldri må bli brukt alene i anmeldelser. I skolebruk bør heller ikke dette kriteriet stå alene når lærere skal velge ut tekster til bruk, eventuelt heller ikke om elevene skal bedømme tekster ut fra gitte kriterier selv, noe jeg skal komme tilbake til.

Erik Bjerck Hagen problematiserer skillet mellom viktighet og estetisk appell: «Vi setter ikke et litterært verk høyt hvis dets ideer er umodne eller tåpelige eller i det hele tatt ikke er på høyde med dets språklige pretensjoner» (Bjerck Hagen 2004: 41). På den andre siden er ikke gode og edle ideer nok, om ikke ideene er iverksatt i et velfungerende språk. (Bjerck Hagen 2004: 42) Jeg er enig med Hagen, i at disse to punktene må som oftest sees i en sammenheng. I ett av undervisningsoppleggene diskuterte elevene forholdet mellom det gode (etiske) og det skjønne (estetiske) i Wergelands diktning og faren med å ikke skille de to punktene fra hverandre.

Om vi skal forklare dette kriteriet kan vi stille følgende spørsmål:

Sier teksten noe om hvordan vi bør handle, hvordan vi bør være mot hverandre? Gir den noen innspill om hvordan samfunnet kan bli bedre?

Kognitivt kriterium

«Kritikeren vurderer her kunnskapstilfanget i teksten, tankekraften eller det intellektuelle nivået, og tilkjenner teksten verdi på kognitivt grunnlag. Vi kan kalle det for et kognitivt kriterium» (Andersen 1987: 21).

Om vi skal gjør dette kriteriet relevant og nært for elevene, kan vi stille følgende spørsmål: *Engasjerer teksten deg? Får den deg til å tenke nye tanker/ideer? Om den behandler et kjent tema, sier den deg noe nytt om temaet?*

Dette kan ofte stå i en viss spenning til det moralske kriteriet. Litteratur går ofte tett på enkeltmennesket, og da blir det sjeldent svart/hvitt, men heller kognitivt utfordrende. Det er nettopp i denne innlevelsen eller empatien i andres perspektiv, en del av dannelsespotensialet i skjønnlitteraturen ligger. Især i lyrikken hvor leseren – med et tradisjonelt lyrikksyn – ligger tett opp til det lyriske jeget, kan dette gi en ekstra dimensjon i selve innlevelsen. Jeg ser ganske bredt på dette kriteriet i kategorisering av elevsvarene. Om elevene aktualiserer eldre tekster og setter de i sammenheng med nyere tid, er det en kognitiv prosess, slik jeg ser det. Aktualisering av temaet ble så vidt nevnt under oppleggene.

Genetiske kriterium

«Vi kan kalle utsagn som på en eller annen måte angår forhold som ligger forut for den aktuelle teksten for genetiske kriterier» (Andersen 1987: 21). Det kan her dreie seg om tekstens plass i forfatterskapet, plassering i litteraturhistorisk sammenheng eller i forhold til en litterær tradisjon.

Spørsmål vi kan stille elevene for at de kan forstå det genetiske kriterium, er:

Kan teksten lære oss noe om litteraturhistorien og samfunnsforholdene i tiden teksten ble skrevet i? Kan teksten være viktig for å forstå og få overblikk over det gjeldende forfatterskapet?

Ett av oppleggene la ekstra vekt på det genetiske, forfatter og litteraturhistorie.

Estetiske kriterier

Andersen opererer med tre forskjellige estetiske kriterier. Om den første, *kompleksitet*,

skriver han: «At en tekst har flere tekstnivåer, flere lesernivåer, flere tolkningsmuligheter osv. blir ofte brukt som et kvalitetskriterium» (Andersen 1987: 22). Den leserorienterte litteraturteorien legger vekt på tekstenes «svarte hull» som leseren må fylle ut med sine tanker. Dette er et kriterium som i stor grad er gjeldende i ungdomsskolen, hvor det legges opp til at tekster har punkt det kan reflekteres og drøftes over. Bjerck Hagen mener det beslektede begrepet *flertydighet* er et populært kvalitetskriterium i litteraturforskningen, men omtaler det lite i boken *Litteraturkritikk*: «Etter min mening holder å det si at litterære verk er et rikholdig, fortettet eller ladet meningsfelt som vi vender tilbake til fordi vi aldri vil forstå eller absorbere alt» (Bjerck Hagen 2004: 182). Jeg er enig med Hagen; det er ikke ofte vi ender opp med radikalt forskjellige tolkinger i et klasserom; som oftest er det snakk om tolkningsnyanser, samt ulike fokus og vektlegging av tekstens deler. Det er kanskje mest i modernistisk lyrikk en kan lese inn flertydighet. Derfor mykner jeg opp dette begrepet. Om vi likevel vektlegger flertydighet, kan vi stille bevisstgjørende tilleggsspørsmål om tekstens tolkningsrommene er uklare, det vil si at flere tolkningsmuligheter er motstridende eller om tolkningsmulighetene er utfyllende.

De aktuelle spørsmålene til elevene blir da:

Overlater denne teksten noe til leseren som må tolkes? Kan noe bli tolket på flere måter i teksten, på flere nivå? Er tolkningsmulighetene samsvarende eller er de motstridende/uklare?

Et annet estetisk kriterium er *integritet*, som går på tekstlig helhet. «Integritet har ofte noe å gjøre med forholdet mellom enkeltfaktorer og sum eller helhet. Det innebærer at både enkeltfaktorene og summen må undersøkes» (Andersen 1987: 23). I skolesammenheng kan en bruke dette kriteriet til å vurdere om delene i teksten – språket, bildene, strofene og så videre – passer inn i helheten, eventuelt om det er et bevisst brudd med helheten, som i postmoderne litteratur. Denne helheten er nykritikerne spesielt opptatt av. Dette må ikke forveksles med begrepet *enhet*: «Det gjennomkomponerte kan like gjerne være dårlig som godt» (Bjerck Hagen 2004: 182). Dette viser vanskelighetene med disse enkeltkriteriene; ingen kriterier er verken nødvendige eller tilstrekkelige i seg selv.

Relevante spørsmål til elevene her være:

Passer språket/delene av teksten inn i helheten? Er det en god sammenheng her?

I ett av oppleggene prøvde jeg å vektlegge sammenhenger og kontraster i diktet som helhet – på forskjellige nivåer – noe som demonstrerer diktets integritet.

Det siste estetiske kriteriet er *intensitet*. Andersen mener dette er en grunnleggende tekstlig kvalitet: «[...] for i siste instans vedrører dette kriteriet tekstens evne til å holde på leseren gjennom en hel bok» (Andersen 1987: 24). Her omtaler han lengre bøker og helst sjangeren roman. Siden jeg har fokuset på dikt, snur jeg på dette kriteriet, og spør om tilstedeværelse i diktets øyeblikk eller refleksjon. I et av diktene ble en romantisk sjangerdefinisjon presentert for elevene i sammenheng med diktet. Definisjonen la vekt på følelser, stemning, subjektivitet og nærhet. Erik Bjerck Hagen skriver om de fysiske reaksjonene som et symptom på kvalitet: «Vi kjenner et litterært verk i kroppen like mye som i bevisstheten» (Bjerck Hagen 2004: 26).

Det aktuelle spørsmålet blir:

Er du tilstede i øyeblikket som diktet beskriver? Formidler det følelser/stemning/tanker på en nær måte?

Til slutt vil jeg legge til et kriterium som jeg mener at skoleelever er opptatt av, nemlig troverdighet. Bjerck Hagen skriver: «Et litterært verk er troverdig dersom det sier noe treffende og levende om vår verden på en måte som teksten eller opphavsmannen antas å stå fullt ut inne for» (Bjerck Hagen 2004: 45).

Sier teksten noe relevant og viktig på en troverdig måte?

Siden teksten er fra romantikken, er det et poeng om elevene tror teksten kan gi troverdige beskrivelser og innsyn i tiden.

Disse kriteriene går på tvers av litteratursynene jeg har drøftet tidligere i oppgaven. Integritet og kompleksitet er kriterier som kan kobles til nykritikken, mens intensitet og troverdighet er nærmere en romantisk lyrikkforståelse. Genetiske kriterium krever gjerne en historisk-biografisk lesning, i hvert fall en vektlegging av historisk kontekst. Den moralske lesningen bør være sentral i alle typer lesninger, siden tematikken har med samfunnskritikk og empati med svake grupper å gjøre. Siden jeg har blitt inspirert av forskjellige litteratursyn og har en pragmatisk og «etterteoretisk» holdning i min lyrikdidaktikk, blir det sentralt å se hva elevene vektlegger i sine kvalitetsdommer, og om det i hele tatt de har begrunnelser som kan nærme seg kriteriene jeg har nevnt ovenfor.

Del 4: Utforming og gjennomføring av opplegg

I denne delen av oppgaven vil jeg først grunngi valg av dikt. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg organiserte undervisningen og varierte med faglige vinklinger og emner i tre forskjellige

klasser på 10. trinn. Deretter vil jeg gi en detaljert gjennomgang av de tre forskjellige undervisningsøktene. Jeg ledet selv undervisningen, men tok notater i etterkant og diskuterte med andre lærere som var til stede. Disse observasjonene vil bli en integrert del av gjennomgangene. Jeg vil også trekke frem relevante observasjoner når jeg går gjennom elevundersøkelsen og prøvebesvarelsene.

Valg av dikt

Diktet «Pigen paa Anatomikammeret» av Henrik Wergeland ble utgangspunkt for prosjektet. Diktet er i større grad kanonisert og lest nå enn det var før; de nyutdannede norsklærerne på skolen kjente til diktet, men for de eldre norsklærerne, som tok utdanningen på 1970- og 80 tallet, var diktet ukjent. Det er pensum på norsk- og nordiskfaget ved høyskoler og universitet og ofte brukt i skolesammenheng, spesielt i den videregående skolen. Diktet er kommentert i flere bøker: *Norsk litteraturhistorie*, *Poesi ad lib*, *Lyrikkhåndboken* og *Lyrikkens liv*. Det kan derfor være av allmenn interesse å få et innblikk i hvordan et slikt dikt kan bli formidlet.

Det er mange andre grunner til at valget falt på denne teksten. Diktet passer godt med bruk av nærlesing som metode, spesielt med tanke på nærlesingsdefinisjonen i *Norsk fagdidaktikk* (2014), som Henning Fjørtoft hentet fra amerikanske fagreformer. Der skal leseren stoppe opp ved detaljer, avdekke sammenhenger og kontraster i teksten, samt pendle fra deler til helhetsforståelse gjennom lesing av teksten. Jeg knytter dette til det Per Thomas Andersen skriver i *Norsk litteraturhistorie*: «Diktet demonstrerer hvordan kompliserte metaforstrukturer skaper gjennomgående betydninger i hele teksten, og hvordan disse holdes sammen av meningsbærende motsetningsrelasjoner» (Andersen 2008: 186). Diktet er altså nøye sammensatt med metaforer som kan gi mange assosiasjoner, men også spiller på lag gjennom diktet. Bildene kan virke spennende og vekke nysgjerrighet blant elevene. Elevene kjenner til og har jobbet med mange av virkemidlene i diktet, blant annet metaforer og kontraster. Jeg tror også diktet vil passe til både sterke og svakere elever, fordi det har et spennende motiv og en dramatisk situasjon som utgangspunkt. Det er lett å få en forståelse av det lyriske jeget, omgivelsene rundt og hvordan jeget reagerer på situasjonen, altså det Atle Skaftun poengterer i *Litteraturens nytteverdi*: Nyttan av å se utsigelsen, det som faktisk sies, i sammenheng med omgivelsene rundt. (Skaftun 2009: 126) Situasjonen og gjenkjennelsen som setter i gang tankerekken hos det lyriske jeget, gjør at diktet kan drøftes opp mot en romantisk sjangerdefinisjon, inspirert av *Lyriske strukturer*. Selv om teksten beskriver et øyeblikk, har den også et narrativt element; forholdet og «historien» til jenten blir fortalt gjennom erindringene til jeget. Dette kan derfor være en «myk» overgang for elever som er godt vant til den episke strukturen. Som lærer er det kjensgjerning at elever ofte vil

avdekke hva teksten «handler om», og er ikke vant til denne usikkerheten og utprøvelsen som ofte forutsettes i tolkning av dikt.

Teksten er fra 1836 og har en delvis fremmed ortografi og uvant syntaks. Det er da en fordel at diktet er kort og har en enkel form, og det kan leses mange ganger i løpet av kort tid. Det er oppdelt i fem strofer med seks verslinjer, har fast rytme – firfotet jambisk – og et fast rimmønster. Inngangen til lesingen, kjennskap til motivet og dikterjeget, og nærlesingen, blir i all hovedsak *analytisk*. Teksten er kort og fortettet i mening, og det er dermed også rom for leserorienterte perspektiver og innspill. Teksten har mange «sorte hull», for eksempel hva som var dødsårsaken til piken. Den legger også opp til intertekstualitet. Skjebnet til kvinnen har likheter med andre kvinneskikkelser i tekster fra 1800-tallet. Den uskyldige og gode personen som blir offer, er et vanlig fenomen i øvrig litteratur og film.

Diktet kan leses autonomt uten kjennskap til forfatteren eller historisk kontekst, selv om det er en fordel om leseren kjenner til de konvensjonelle symbolene for godhet og skjønnhet, for eksempel roser og kvinnekroppen. Dermed passer det godt til en klassisk nærlesing. Selv om vi ikke trenger vite Henrik Wergelands livssituasjon, eller sette likhetstegn mellom dikteren og dikterjeget, som er mer nærliggende i andre Wergeland- dikt, kan vi se på det lyriske jeget som en imitasjon av subjekt og objekt. Det var slik Aarseth modererte seg etter kritikken fra Jørgen Haugan i 1969. Ved et forfatterorientert leseperspektiv kan vi altså lese inn en del av Henrik Wergeland i utsigelsen, for eksempel samfunnsengasjementet og empatien med de fattige. Diktet er også svært interessant i et litteraturhistorisk perspektiv. Det er romantisk i uttrykket og mange av bildene, men bryter med romantikken i tematikken. Det kan leses som en reaksjon mot romantikkens objektivering av kvinnekroppen. Siden diktet har spennende metaforer og motiv, kan diktlesingen også kombineres med og gi inspirasjon til små kreative skriveoppgaver. Til slutt har diktet blitt kanonisert og høyt vurdert, men hvilke kvaliteter vil elevene trekke frem når de bedømmer dette diktet? Og finner de arbeid med et dikt fra 1836 relevant? Disse tankene rundt diktet danner utgangspunkt for tre forskjellige opplegg.

— — — Jo det er Hende! O lys hid!
Og slip ei Kniven end paaglid
i denne Armes Hjerter!
O, der er rædsom Vittighed
i Lampens Blik, som stirrer ned
paa denne døde Smerte.

Saa kold dengang den aanded saae
den stolte Verden jo derpaa?

Og frække Øine skar
det Slør igjennem tidligt, som
den stakkels Piges Fattigdom
af gyldne Drømme bar.

Som Blomst i Isen frosset ind
jeg seer et Træk paa denne Kind,
som vel jeg bør at kjende.
Thi Fryden i min Barndomsleeg
før altfor høit min Skulder steeg
– – o var den ikke Hende.

Tvertsover boed' Hun for os,
i Armod født som i sit Mos
paa Taget Stedmorsblommen.
Fornemme Folk kun fatted svært,
at Blod saa fagert og saa skjært
af Fattigfolk var kommen.

Ak, mangt sligt Aasyn dog jeg saae
som Maanedrosens Pragt forgaae,
som Sommerfuglestøvet!
Dem Skjebnens Haand for haardt vel tog
og Syndens Spor dem overjog
som Sneglens Sliim paa Løvet.

Organisering og bakgrunnskunnskaper

Jeg fikk «låne» tre klasser på 10. trinn i en uke, hvor to klokke timer på rad var satt av til undervisning for samtlige klasser. Fra starten hadde jeg tenkte å lage tre helt forskjellige opplegg, ett med nærlesing, ett med historisk-biografisk lesning og ett med en skrivepedagogisk vinkling. Jeg fant ut at alle elevene hadde behov for å nærlese diktet og få veiledning til dette, også for å få med seg de andre aspektene. Derfor lot jeg første delen av opplegget være likt i alle de tre klassene, mens den andre delen var variert. I den første klassen hadde jeg, i tillegg til nærlesingen, ekstra fokus på nærlesing og sjangerteori. I den andre klassene lot jeg forfatterteori og historisk kontekst danne videre utgangspunkt for lesingen. I den siste klassen varierte jeg nærlesingen med kreative skriveoppgaver. Norsk lærerne som hadde klassene til vanlig, var med og fungerte som undervisningsassistent og ekstern observatør. Valg av dikt og utforming av opplegg ble gjort i samarbeid med veileder.

Elevene ble dermed satt i grupper på 3-5. Både av erfaring og sett i sammenheng med Fjørtofts nærlesingsopplegg vet man at slike grupper kan legge til rette for *engasjement* og *deltagelse*, noe som ofte er en forutsetning for en vellykket nærlesing. Elevene fikk veiledende spørsmål etter hver strofe, som blant annet hjalp dem å finne nøkkelmetaforene i

diktet, så dette var til dels en modellert nærlesing. Den delvis modellerte lesningen har to gode grunner. For det første ville jeg at samtalene skulle være fokuserte, tekstnære og bære preg av velbegrunnede meninger. I tillegg var det viktig at alle deltakerne ble hørt, og at moment som noen sa, gjerne ble gjerne ført videre av andre på gruppen. For det andre var språket og deler av metoden nye for elevene; de trengte trolig hjelp. Jeg og de andre lærerne prøvde å holde en passiv og observerende rolle under diskusjonene, men ba elevene utdype tolkningene sine og hele tiden vise til teksten i sin argumentasjon. I gjennomgangen holdt jeg meg til det som stod i teksten. Etter hver gruppediskusjon holdt jeg en felles oppsummering. Dette kan føre til at mange deltar, at elevene få prøve ut sine tolkninger mot andre og klassen kan fungere som et «tolkningsfellesskap».

Når det gjelder klassenes bakgrunnskunnskap om lyrikk og nærlesing, hadde klasse to og tre lest klassiske tekster som «Terje Vigen» av Henrik Ibsen og «Julaften» av Henrik Wergeland i 8. klasse, da i tilknytning til samfunnsfag. I 9. klasse hadde de hatt en lekbetont tilnærming til lyrikken, samtidig som de hadde blitt kjent med virkemidler i eldre og nyere litteratur. Der var det mye fokus på sanser og følelser i lyrikken, men også samfunnskritikk, særlig i tilknytning til 2. verdenskrig, for eksempel diktet «Du må ikke sove». I samme skoleår hadde de arbeidet med fortettet språk i noveller, for eksempel «Faderen» av Bjørnstjerne Bjørnson og nyere noveller. I tiende klasse hadde de lest klassiske tekster som «Karen», «Karens jul» og «Vildanden». Det er verdt å merke seg at læreren for disse klassene hadde et sterkt danningssyn på norskfaget og ville beholde visse kanoniserte klassikere som pensum. I den første klassen hadde de en lærer som ikke jobber på skolen lenger, men som det kom fram av undersøkelsen, hadde de jobbet med rim og rytme i forbindelse med lyrikk på 8. trinnet. Klassen hadde for øvrig lest de samme nevnte tre klassiske tekstene som de to andre klassene i løpet av det tiende skoleåret.

Som vedlegg har jeg lagt ved PowerPoint-sider jeg brukte under undervisningsøktene. Jeg har også lagt ved vurderingskriteriene som dannet utgangspunkt for oppleggene og prøvene som elevene hadde i etterkant. Kriteriene var ulike for hver klasse og tilpasset hva som ble gjennomgått.

Klasse 1 – nærlesing, ekstra fokus på nærlesing og sjangerlære

Opplegget begynte med at jeg viste første side av PP – tittel på diktet, forfatteren og motivet i diktet - og forklarte kort hva de skulle lære på disse to timene:

«Vi skal lese og analysere diktet, særlig de språklige bildene, finne sammenhenger og kontraster, og til slutt diskutere relevante tema i diktet. Vi skal deretter lære om sjangeren

lyrikk ved å finne kjennetegn på lyrikk i diktet, og prøve å forstå hva som er typisk for lyrikk – og med bakgrunn i denne innsikten drøfte om diktet er «typisk lyrisk».

Innledningsvis spurte jeg også hva elevene visste om forfatteren fra før. Det var få som rakk opp hånden, men stikkord som «nasjonalromantikken» og «språkhistorie» ble nevnt uten noe videre utdypninger. Jeg viste/leste opp for elevene – på neste side av PP – et sitat fra Per Thomas Andersens «Norsk litteraturhistorie» for å illustrere at det var en viktig forfatter som sprengte grenser (se vedlegg). For å følge opp denne tråden listet jeg opp noen få generelle opplysninger om forfatteren: et grensesprengende diktergeni, viktig samfunnsperson, påvirket av den franske revolusjonen (særlig med vekt på likhets- og opplysningsideene) og den største begravelsen Christiania hadde sett. I tillegg viste jeg bildet av avdukingen av Wergeland-statuen i 1884 – et tidspunkt da også de fleste fra overklassen anerkjente han som samfunnsperson og dikter. Jeg fortalte at han var en foregangsfigur for unionsoppløsningen, demokratiseringen av landet og toleranse overfor andre religioner enn kristendommen. Selv om dette ikke skulle være en forfatterorientert lesning, så jeg det som en nødvendighet å gi et kort innblikk i forfatterens posisjon i litteraturhistorien og norsk historie. Det viser hvor vanskelig det er å holde de pedagogiske oppleggene renskarne fra hverandre.

På PP-bilde nummer fire viste jeg tre eksempler på språklige bilder – metafor, besjeling og sammenligning – siden alle disse tre bildetyper er representert i diktet. Dette er pensum som elevene kjente igjen og hadde lært om før i norsktimene. På PP-bilde nummer fem hadde jeg funnet et passende bilde som fungerte utmerket for å illustrere motivet i diktet. Elevene hadde ikke blitt introdusert for begrepet *motiv* i undervisning før, så jeg forklarte kort at det handlet om hva som konkret skjer i diktet, hvem som er med og hvor de er. En tilleggsopplysning ble at særlig i eldre lyrikk er det lett å skille mellom motiv og tema, og at de kunne tenke på hvordan de tolket noveller – at der ble det et lignende skille mellom handlingsreferat og indre handling, tema og hensikt med tekst. Da jeg forklarte om motivet (og innholdet i diktet generelt) holdt jeg meg konkret til det som står i diktet og lot «de åpne feltene» være opp til elevene tolke. For å vekke nysgjerrighet stilte jeg relevante spørsmål til bildet: Hvem er denne kvinnen? Hvorfor er hun død i en så ung alder? Hvilket liv har hun hatt? Hvem er personen som står overfor henne? Jeg har hentet inspirasjon fra den leserorienterte litteraturteorien her, siden den aktuelle informasjonen kommer «knappt» frem i diktet. De nyere nærlesingsteoretikerne legger også mer vekt på den kognitive delen av leseropplevelsen til elevene.

En naturlig overgang fra motivet ble å vise illustrasjoner av viktige nøkkelmetaforer/-bilder i diktet, kniven, lampen og blikket, PP-bilde seks. Jeg påpekte at disse kunne settes i sammenheng med hverandre i diktet. Neste PP-side viste symboler som var typiske for den tiden og som finnes i diktet – at rosen, sommerfuglen og likeså den vakre kvinnen stod for både godhet og skjønnhet. Når det gjaldt utseende i romantikken, var det spesielle at det ytre ofte speilet det indre, at den bleke rene hud, særlig på kvinnen, stod for det rene, gode og det uskyldige.

Jeg gikk deretter direkte på første strofe av diktet. Først leste jeg det opp med vekt på rytme, trykk på ord og mest mulig korrekt uttale av det eldre språket. Elevene gav uttrykk for at de syntes det var vanskelig å forstå, så jeg gikk derfor gjennom strofen og parafaserte innholdet på mer moderne norsk for å gjøre innholdet forståelig. Jeg skrev ned vanskelig ord på tavlen: «Arme= stakkarslige, rædsom= skrekkelig.» Så fikk de spørsmålene: Hva er det som skjer i dette øyeblikket? Hvem er det som kjenner igjen jenten? Hvilke assosiasjoner får dere til kniven og lampen? Hvilket språklig bilde er Lampens blik? Elevene klarte å oppsummere motivet bra og fikk negative assosiasjoner til kniven og lampen. Kniv kunne stå for vold, overgrep, frykt og makt. Lampen som lyste med sterkt lys i et mørk rom fikk assosiasjoner til kalde ovenfra-ned blikk, avslørende blikk på den nakne kvinnen og så videre. Det var også noen grupper som diskuterte fortiden til kvinnen, at hun var fattig, hadde hatt det vondt, kanskje utsatt for mulige overgrep, og ordet «prostituert» ble også nevnt.

I andre strofe er bildet «Frekke Øine skar» sentralt. Elevene fikk spørsmålet: Hvordan henger denne metaforen sammen med kniven og lampen fra forrige strofe? Hvilke assosiasjoner får dere til dette bildet? Hva forteller denne strofen om jenten og folket rundt i oppveksten? De fleste måtte ha hjelp med spørsmålet om «Frekke Øine Skar». Det var mange som forstod sammenhengen etter litt hjelp fra lærerne eller diskusjon med de andre på gruppa. Et poeng som måtte klargjøres, var at dette var noe som hadde hendt i fortid. De knyttet denne metaforrekken til overgrep – både fra menn og samfunnet i overført betydning - og hvordan folk så på kvinnen/hvilken stilling hun hadde i samfunnet. Jeg spurte elevene i samlet klasse om hva som lå i menns frekke blikk på kvinner, og noen elever tenkte i retning seksuelle blikk. Da nevnte jeg ordet objektivisering, at piken var som et objekt for det seksuelle begjæret hos mennene. De fleste elevene kunne lese at jenten hadde hatt en oppvekst preget av fattigdom, og at blikkene rundt hadde ødelagt for henne, i stedet for å hjelpe henne.

I tredje strofe fikk de spørsmålene: «Forklar som Blomst i Isen frosset ind. Hvilket type bilde er dette?» «Før altfor høit min Skulder steeg_ hva menes med dette?» Alle elevgruppene så

at det var en sammenligning. De fleste koblet blomsten til jenten - som et symbol på det gode og skjønne – men som var blitt ødelagt av samfunnet rundt, kanskje «fryst ut». Videre var det noen elever som tolket «jeg seer et Træk paa denne Kind, som vel jeg bør at kjende» at han hadde kjent henne før i barndommen, og kanskje hatt et forhold til henne, siden han spesielt kjente igjen et trekk på kinnet (og at de da kanskje hadde vært intime). «Før altfor min skulder steg» var de fleste enige om at han ble overlegen etter hvert fordi han var/ble rikere enn henne. Det var positivt at de koblet denne detaljen til et mer helhetlig perspektiv. Jeg trakk inn begrepet «klassesamfunn». En elev nevnte også at han i barndommen kanskje hadde blitt nervøs av å ha blitt observert med de fattige, derfor trakk han skulderen opp. Jeg nevnte begrepet «kald skulder» - at det også kunne knyttes noe maskulint i negativ betydning til dette.

I fjerde strofe knyttes bildet igjen til oppveksten til jenten. Noen relaterte ordene «Som i sit Mos» til dårlige oppvekstsvilkår. Jenten ble født i fattigdom, trolig nabo til «det lyriske jeget». Hun fikk deretter ikke blomstre opp og leve opp til sitt fulle potensiale. Jeg tok også opp begrepet «stemor» fra bildet «Stedmorblokken», at stemor fra tidligere eventyr og filmer gav negative konnotasjoner. Jeg skrev opp og forklarte ordet «skjært», rent. Elevene skjønte at det betydde at rike folk syntes det var spesielt at en så vakker og god jente kunne være fra fattigfolk.

I femte og siste strofe ble spørsmålene rettet mot bildene – sommerfugl, månedsrose – og hvordan disse blir brukt for å forklare skjebnen til piken. Jeg forklarte at månedsrose var en blomst med en prakt og skjønnhet som hadde et kort liv. De fleste elevene koblet dette til jenten som døde vakker og ung. Jeg spurte elevene: Hva kjennetegner en sommerfugl, hva assosierer dere med dette insektet? Jeg fikk svar som: vakker, uskyldig og kortlivet. Deretter forklarte jeg myten om at hvis en tar på en sommerfugl med fingrene, sitter støvet fra fuglen igjen, og sommerfuglen vil dø kort tid etter.

«Dem Skjebnens Haand for haardt vel tog og Sydens Spor dem overjog som Sneglens Sliim paa Løvet.» Elevene ble spurt om hvordan de tolket disse bildene. Vi snakket om begrepet skjebne, og hva det vil si å ta hardt i noen – samt gjorde dem oppmerksomme på at det var flertall (dem) – at diktet fortalte om flere personer med lik skjebne. Elevene fant ut at det måtte dreie seg om overgrep, at de på en eller annen måte ble utnyttet av menn. Et spørsmål som ble stilt muntlig: «Hvorfor er løv blitt brukt?» Vi diskuterte dette; tidligere var løvene grønne, fine blad som hang på trærne, men så ble liggende på bakken som løv - med brungul farge og ofte tråkket på. «Sneglens Sliim» ble først tolket konkret av noen elever, at sneglene var et bilde på menn som lå over henne/dem. Jeg bad dem også sette det i

sammenheng med «Syndens Spor». En del av gruppene begynte å koble det til spor av seksuell aktivitet.

For å fremheve «de blanke feltene» i teksten, stilte jeg spørsmålene: «Hvorfor var jenten (i så ung alder) død?» «Hvordan hadde livet hennes vært?» Flere elever hengte seg opp i at hun hadde dødd av kjønnsykdommer etter flere år som prostituert. Noen andre mente hun hadde blitt voldtatt og drept. En gruppe forklarte at hun hadde dødd av fattigdom, altså ingen plass å bo, ikke penger til mat og så videre. Det ble naturlig for noen elever å trekke linjer til andre tekster de hadde lest som var fra 1800-tallet, som «Karen» og «Karens jul», der jentene hadde lignende skjebner.

Etter å ha gått gjennom strofe for strofe nøye, for å så fordype oss nærmere i klassisk nærlesing, bad jeg elevene sette opp assosiasjonsrekker for bilder og ord de forbandt med samfunnet/mennene og kvinnen. På PP-bilde nummer 14 satte jeg første punkt på hver, henholdsvis «Kniven» og «Slør av gyldne drømmer». Elevene brukte mer tid enn jeg ville trodd på dette; det trengte også hjelp. Det var tydeligvis en ny øvelse for dem; men det var en oppgave som var lett å veilede; jeg bad dem tenke på metaforene vi hadde tatt opp i begynnelsen – fra motivet – så bad jeg dem tenke på de vakre bildene som ble brukt. Jeg synes det var en tidkrevende, men nyttig øvelse for å avdekke sammenhengene i diktet.

For å sette fokus på kontrastene satte jeg opp motsetningspar av ord som elevene skulle finne igjen og reflektere over i diktet: høy/lav, god/ond, vakker/stygg, fattig/rik. I ettertid ser jeg, om jeg da også hadde hatt bedre tid, at jeg kunne satt opp flere slike par, for eksempel uskyldig/skyldig og drømmer/skjebne. Dette var også en øvelse elevene trengte både tid og hjelp til. Kontrasten *fattig og rik* er eksplisitt formulert i teksten og kontrasten mellom den *gode* jenten og det *kalde* samfunnet rundt var tydelig. Kontrasten høy og lav trengte de mer hjelp til. Jeg bad dem se tilbake på metaforrekkene de hadde laget i oppgaven før. Var det noen kontraster der? Noen kom frem til lampen vs. kniven på bordet. Jeg bad dem fokusere på bildene i siste strofe, altså løvet, og så metaforene «[...] min Skulder Steeg». Til slutt fikk de til oppgave å tenke høy/lav i overført betydning – og en gruppe tenkte i retning «klassesamfunn» som jeg hadde nevnt før, at jenten var lavt nede på rangstigen, mennene rundt høyt.

På slutten av totimersøkten hadde vi 20 minutter til rådighet, som vi kunne bruke på *sjangerlære*. På PP-bilde nummer 17 listet jeg opp noen formelle kjennetegn på lyrikk. Dette var noe som elevene var kjent med, så de jobbet selvstendig og mer effektivt med dette. Noe som overrasket meg, var at noen av gruppene skrev opp rimmønstrene som gikk igjen. For å

få dem til å finne rytmen i diktet, bad jeg elevene lese diktet høyt, men stille. De merket at det på en måte gikk «opp og ned», men kunne ikke sette ord på det. Da skanderte jeg diktet mens jeg skrev på tavlen: xXxXxXxX – samt da resten av verslinjene i strofe 1.

Det siste jeg gjorde var å gjengi en romantisk lyrikkdefinisjon, inspirert fra *Lyriske strukturer*, og lot elevene drøfte definisjonen opp mot diktet:

Lyrikk setter ord på øyeblikk der følelser, tanker og minner smelter sammen. I romaner og skuespill må du følge en handling og sette deg inn i hvordan personer tenker/handler, mens i lyrikk «taler» teksten direkte til deg – her og nå - og derfor oppleves følelsene og stemningene sterkere og nærere” (PP klasse 1, bilde 18).

De fleste elevene så til å aksepterte denne definisjonen. De så at det var et øyeblikk da jeget skulle skjære i liket, da minner, følelser og tanker på en måte «smeltet sammen» og leseren ble ført direkte inn i dette øyeblikket. Samtidig ble de observant på «fortellingen» som kom ble avdekket i jegets erindringer. Jeg spurte dem hvilke følelser forfatteren formidlet? En ellers så stille elev (i løpet av økten) rakk opp hånden; hun mente at han ville formidle *angeren* jeg-personen følte, spesielt med tanke på setningen «før altfor høit min Skulder steeg». Eleven presiserte at ordet *altfor* hadde en effekt i denne sammenheng.

Det jeg ikke fikk tid til i denne økten, var å diskutere tema, men jeg viste klassen fort tre aktuelle temaer på en PP-side. De aktuelle temaene var samfunnskritikk, empati med de svake og objektiveringen av kvinner. I ettertid ser jeg at de burde ha diskutert seg frem til disse temaene på en selvstendig måte.

Klasse to – nærlesing med en vinkling mot forfatterteori og historisk kontekst

I presentasjonen og drøftingen av det (mer) forfatterorienterte opplegget kommer jeg bare inn på hva som var spesielt for denne økten – altså den andre timen/delen. I introduksjonen gjorde jeg elevene oppmerksom på at vi senere skulle lese og drøfte informasjon om forfatteren inn i tolkningen av diktet. Jeg listet opp fire sentrale punkt som senere skulle danne grunnlag for den andre delen av opplegget. Punktene ble presentert i en bevisst rekkefølge: fra det enkle og håndgripelige til det mer abstrakte og vanskelige; fra det konkret-politiske til det åndelig-idealistiske. I begynnelsen av andre del viste dette PP-bildet: «Hva kan vi lære av forfatteren gjennom diktet, og omvendt?» Jeg plukket ut et sitat fra Francis Bulls litteraturhistorie som jeg mener passer både til sjangeren lyrikk og til det dramatiske øyeblikket/situasjonen i diktet, og hvor forfatterens personlighet er lett å finne igjen i diktene.

På de neste to bildene presenterte jeg Wergeland som samfunnsengasjert person. Jeg viste

til «jødesaken», der han gav et eksemplar av «Jøden. Ni blomstrende tornekviste» til alle stortingsmennene før avstemningen om opphevelsen av jødeparagrafen i 1842. Klassen visste om jødeparagrafen og viste interesse for denne siden av forfatteren. På neste PP-bildet viste jeg til hans kamp for de fattige i samfunnet. Jeg hadde valgt ut en original-kilde, et brev han skrev til Stortinget i nødsåret 1832 (Ustvedt 1995: 194). Elevene forstod at fattigdommen var nær for Wergeland, selv om han var fra overklassen. Han tok derfor konkrete initiativ til å forbedre situasjonen til de fattige. En annen viktig kampsak for Wergeland hans tanker om folkeopplysning. Han ivret for å spre kunnskap/opplysning til alle samfunnslag, spesielt de fattige og folkene utenfor byene, blant annet gjennom flere folkebibliotek og bedre undervisningsmateriell i undervisningen.

Etter denne korte innføringen om delemnet fikk elevene spørsmålene, på neste PP-bilde: «Hvordan kritiserer han samfunnet med dette diktet?» «Hvordan viser han empati med de svake?» De aller fleste elevene mente at samfunnskritikken var tydelig i diktet. Kvinnen var uskyldig og god, men født fattig og uten muligheter for å klare seg. Hun ble utnyttet av de rike mennene i samfunnet. I ettertid ser jeg at jeg burde spurt elevene om hvilke virkemidler han brukte for å få fram denne empatien og kritikken. I tilknytning til dette kunne relevante spørsmål vært: Hvilke andre sjangre er vanlige i moralsk/politisk sammenheng? Hvilken er den mest effektive, mener du? Fungerer et dikt i denne sammenhengen? Kan dikt være samfunnsnyttige?

For å få fram forfatteren som et «grensesprengende forfattergeni», som jeg kalte ham innledningsvis, kan en kort innføring i de litterære epokene tydeliggjøre dette. I to kolonner, henholdsvis romantikken og realismen/naturalismen listet jeg opp – på PP nummer 19 – tre-fire punkt om hver epoke. Intensjonen var å få frem forskjellene mellom aktuelle sjangre, motiv, temaene og menneskesynene i epokene. Det relevante spørsmålet ble: Henrik Wergeland er Norges mest kjente dikter fra romantikken. Diskuter hvilken epoke diktet passer inn i? Dette så ut til å være en god og demokratisk oppgave. Konkrete punkt som sjanger merket alle elevene seg. Motivene var også ganske lette å plassere i romantikken. I den sammenhengen burde jeg utfordret elevene mer i å studere de språklige bildene. Hvilke bilder bryter med romantikkens skjønnhetsdyrking? På hvilke andre måter blir romantikkens skjønnhetsdyrking/objektivering av kvinnekroppen satt under kritikk her? Kan dette være en kritikk av romantikken i seg selv? Alle gruppene konkluderte med at når det gjaldt tematikk og hensikt med teksten, lå Wergeland forut for sin tid. Noen elever reflekterte over hvordan forfatteren i naturalismen framstilte de fattige.

En interessant grunndebatt i tilknytning til Wergelands dikting, og kunst generelt, er forholdet mellom det estetiske (skjønne) og det etiske (det gode). Forfatteren har ofte blitt kritisert for å sette likhetstegn mellom disse to punktene. Han framstiller det vakre som det gode, og det er naturligvis lett å kritisere en slik sidestilling. Spørsmålet til elevene var da: «Hvordan kommer dette fram i diktet? Hva er det vakre og gode i diktet?» Det var lett for elevene å koble kvinnen til både det gode og det skjønne. Videre spørsmål ble: «Er det et problem? Hva om alle gode mennesker i serier var vakre i dag? Er det slik?» Elevene diskuterte etter hvert dette med stort engasjement. De fleste var enige om at det ble helt feil om vakkerhet automatisk ble koblet med godhet – men at det ofte ble slik i filmer, serier og nye romaner. Et eksempel som ble nevnt fra moderne film, var Jennifer Lawrence sin karakter i «Hunger Games», Katniss Everdeen. Hun er veldig vakker rollefigur som kjemper onde makter, i en brutal verden. Dette var et abstrakt moment å forholde seg til for mange elever, men det ble straks mer nært og håndgripelig da vi koblet det til nyere filmer og bøker. Det er interessant at vi kan ta opp en slik grunndebatt om kunst i et klasserom på ungdomstrinnet.

Det siste punktet, det mest abstrakte og utfordrende, var læren om den åndelige virkelighet i Wergelands dikting. Ustvedt skriver om Wergelands åndelære: «Den ble til for å skape harmoni i hans splittede sinn, for å forklare hans ulykkelige kjærlighet, og er altså av privat karakter» (Ustvedt 1994: 149). Forholdet og spenningen mellom det jordiske og sansbare vs. det åndelige, har vært et gjennomgående tema i Wergelands lyrikk og bør leses inn i mange dikt: «Men la det stå fast at for dikteren inneholder alle mennesker to slags liv – noe som er guddommelig – og noe sanselig» (Ustvedt 1994: 149).

En pedagogisk måte å forklare den abstrakte åndelæren er å ta utgangspunkt i Wergelands ulykkelige kjærlighet til Hulda. Ikke minst er «dødsspranget», slik Ustvedt beskriver det, en fascinerende episode fra dikterens liv. Henrik Wergeland kaster seg utfor en fem meter høy bro, etter at Hulda har nektet å danse med ham under et selskap i Eidsvoll. (Ustvedt 1994: 77). Som en vei ut av denne sorgen vokste «Stella-diktningen» fram. (Ustvedt 1994: 98). Hulda blir omskapt til en ånd, en stjerne, som han skal møte igjen og gjenforenes med i himmelen. Jeg presenterte platonismen for elevene og forklarte dem at ifølge filosofien er alt på jorden som «kopier» av noe som eksisterer i en himmelsk verden. Følgende spørsmål ble stilt: «Hvem/hva symboliserer det gode i diktet? Hvorfor er det umulig å være en «tvers gjennom god person?» Elevene så tydelig koblingen mellom ideen om det gode og kvinnen, og hvordan denne kvinnen ble ødelagt av samfunnet rundt. Også indre og motstridende krefter som sjalusi og bitterhet gjøre det generelt vanskelig for mennesker å være gode. Det var mange elever som trengte hjelp til å reflektere over dette; det var helt klart det mest

utfordrende punktet i dette opplegget.

Klasse tre – nærlesing og en skrivepedagogisk vinkling

Den første timen var stort sett lik i de forrige timene, men vi stoppet opp ved motivet og gjorde en skriveøvelse. Elevene fikk en skriveoppgave allerede ved inngangen til diktet. Jeg forklarte kort motivet og lot elevene først skrive et dikt ut fra bildet. Jeg ba dem skrive om personen(e), plassen og gjenstandene – og gjerne dikte litt mer ut fra det. Dette så ut til å være en god måte å bli kjent med motivet og det lyriske jeget. En elev skrev:

Helt borte.
Forsvunnet.
Kroppen lå der
Uten sjel.
Lyset var sterkt.
Men helt sluknet for henne.
Mennene bak i rommet.

En annen elev skrev:

Lyset gjør kniven
blank
og liket
blekt
mannen like så
det var henne
han stod og stirret på

Det var tydelig at allerede ved inngangen til diktet, under denne skriveøvelsen, var elevene preget av alvoret i diktet og situasjonen. Etter en gjennomgang og nærlesing av diktet var det tid for en time med diktøvelser. Jeg hentet inspirasjon fra den romantiske sjangerdefinisjonen jeg brukte i opplegg nummer en som passer inn med diktet: «I dikt beskriver en øyeblikk der en observerer, tenker og føler. En skal prøve å «overføre» disse øyeblikkene til andre mennesker ved hjelp av å skrive dikt.» Videre skulle elevene jobbe steg for steg med å skrive ut fra henholdsvis observasjon, følelser og minner/assosiasjoner, og til slutt få en oppgave på prøven der de fikk mulighet til å kombinere disse teknikkene. Den første øvelsen var basert på *observasjon*. Elevene fikk til oppgave å observere noe nøye, i det tilfellet øyet til en medelev, for å så skrive ned konkret hva de ser. Jeg viste til et sitat fra teksten, «Som

blomst i Isen frosset Ind», og forklarte at det var slik dikterjeget så og beskrev kvinnen. Elevene fikk disse instruksene: «Sitt to og to sammen. Se hverandre i øynene. Studer nøye og lenge. Skriv ned hva du ser – som et dikt. Bruk gjerne sammenligninger og andre språklige bilder.» Det virket også som det var en sosial og samlende aktivitet å skrive dikt om hverandre. Elevene jobbet konsentrert og godt. Dette er et eksempel fra en elev:

Lange vipper
strekker seg frem
over spente øyne
Lange bølger
daler nedover
Rundt øyne blå
Vi vet hvem hun er
Vi ser det nå”

I neste øvelse var følelser utgangspunktet. De fikk til oppgave å abstrakter og følelser sansbare. Jeg viste til empati og forståelse hos dikterjeget, og fremhevet kontrastene mellom blomstermetaforene som beskriver kvinnen og metaforene som beskriver samfunnet rundt, «Frække Øine Skar». Tanken var at elevene skulle gjøre abstrakte ord om til konkrete bilder. Det er inspirert av en øvelse i boken *Velkommen til språket* (2005) av Gro Dahle og Kjersti Wold. Elevene skulle lukke igjen øynene og tenke en følelse i ett minutt, for eksempel kjærlighet eller savn. Deretter skulle de skrive ned følelsen etter modell av: ser ut som, høres ut som, lukter som, kjennes ut som. (Dahle og Wold 2005: 92) En elev skrev:

Savn
et hjerte som mangler en bit
et barn med mareritt
tomt sjokoladepapir
sand som renner gjennom fingrene

Den siste øvelsen skulle få elevene til å dikte om minner og assosiasjoner. Jeg forklarte at diktet vi tolket, var et erindringsdikt. Observasjonen satte i gang minner hos dikterjeget. Jeg viste til konkrete verslinjer i diktet som viste til minner fra barndommen. Elevene skulle notere tre lyder de likte å høre og har gode minner fra. De skulle ha god plass mellom hver lyd.

Deretter skulle de fylle ut med minner og assosiasjoner de hadde til lydene. Denne oppgaven ble gitt på slutten av undervisningsøkten, og de fleste fikk knapt begynt på oppgaven.

En elev begynte slik:

Fløytespill

Kattemaling

Regn på ruten om kvelden

Til slutt viste jeg dem oppgaven de skulle få på prøven, hvor de skulle skrive ut fra samme situasjon som dikterjeget. (Se vedlegg) To hele dikt og flere sitater fra disse elevdiktene vil bli behandlet i evalueringen av skriveøkten. Beskrivelsen av denne økten virker noe knapp til sammenligningen med de andre. Grunnen til det er at store deler av økten gikk med til at elevene skrev.

Kort oppsummering og sammenligning

Oppleggene ble likere enn opprinnelig planlagt. Det var likevel verdt å bruke samme opplegg om nærlesingen i alle klassene. Nærlesingsmetoden var en ny metode for elevene. Det jeg var engstelig for i forkant, at elevene ville bli utålmodige og kjede seg, var det ikke mange antydninger til. Jeg tenker at metoden med stor sannsynlighet også vil fungere i klassene der jeg er fast norsklærer, både for dette diktet og med andre dikt. Selv om klassene i utgangspunkt var ulike, basert på hva jeg fikk høre fra deres faste lærere, forløp oppleggene forbausende likt. Det var litt stille i starten, noe forsiktig muntlig aktivitet, men det løsnet etter hvert og jeg synes det var et bra engasjement og deltagelse og en bra undervisningstrøkk i de tre klassene. Ingen av elevene uttrykte kjedsomhet og rastløshet i arbeidet. Timene så ut til å gå fort – både for meg og for elevene. Det som så ut til å være noe tungt for en del elever, var oppgavene som omhandlet de abstrakte punktene, i klasse 2.

Del 5: Bearbeidelse av elevundersøkelsen

I kort tid etter den skriftlige prøven la jeg ut tre like spørsmål til hver elev på læringsplattformen It's learning. Elevene fikk til lekse å svare på denne undersøkelsen og levere svare digitalt.

1. Synes du det er et godt dikt? Forklar.
2. Synes du undervisningsopplegget var bra? Var dette en god måte å jobbe med dikt på?

3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden?

En naturlig innvending mot disse spørsmålene at de var ledende stilt, og det er en mulig feilkilde som gjør at utfallet kunne blitt noe annerledes. Det som likevel styrker påliteligheten i undersøkelsen, er at elevsvarene er godt begrunnede og i stor grad varierte.

En annen mulig feilkilde var at det var en stor andel av elevene som ikke svarte på spørreundersøkelsen. Naturlige grunner til dette var undersøkelsen ble lagt ut midt i eksamenstiden om våren. Da hadde elevene trolig et annet fokus, og de andre leksene var rettet mot eksamen. I utgangspunktet var de tre klassene på rundt 30 elever. En del elever var fraværende, enten under undervisningsøkten eller under prøven. I tillegg var det noen elever som ikke ville at svarene deres skulle siteres i en masteroppgave. Av i alt 61 skriftlige prøver som blir brukt i oppgaven, var det 37 av disse elevene som deltok i undersøkelsen. Det er dermed en mulighet for at de som ikke svarte, var mer negative til opplegget og diktet. Jeg synes likevel at dataene fra undersøkelsen er pålitelige siden i overkant av 60% har svart, og svarene var entydige og godt begrunnede. Dessuten peker noen svar mot hvordan læringsmiljøet var i klassen under øktene. Mine er erfaringer at elever ofte er frigjorte når de får formulere synspunkter skriftlig, enn når jeg spør dem direkte. Det er spesielt gunstig for beskjedne elever å uttrykke seg i en skriftlig situasjon. Fra klasse 2 var det færrest som hadde svart, bare 7 av 18 deltakende. Det er ikke lett å peke på årsakene til dette, men det fører til at sitater fra denne klassen følgelig blir noe underrepresentert.

Elevsvarene gir et bilde på hvordan elevene oppfattet opplegget og diktet. Det var spesielt ett moment i Rødnes' artikkel om analytiske innganger til litteratur, som ikke harmonerte med mine erfaringer som norsklærer, nemlig at studier av tekst og litteraturhistorie ikke berørte elevene. Mitt inntrykk har snarere vært at nettopp forbindelsen mellom nærlesing, historisk kontekst og tematiske linjer til vår tid gjør mange elever til ekstra motiverte lesere.

Jeg har aldri satt av så lang tid til et dikt før, og aldri vært så bevisst på nærlesingsmetoden i en undervisningssituasjon. Derfor var jeg spent på om elevenes tålmodighet ble satt under press. Det at undervisningsøktene til en viss grad var varierte, at de inneholdt henholdsvis sjangerlære, biografi/historisk kontekst og kreativ skriving, utgjorde ikke merkbare utslag på denne undersøkelsen. Et unntak var at noen elever trakk fram de kreative skriveøvelsene.

Jeg vil derfor behandle elevsvarene under ett. Svarene vil behandles med kvalitative observasjoner; jeg trekker ut og kommenterer enkeltvar. Denne delen vil også inneholde

kvantitative innslag, der jeg teller opp elevsvar etter gitte kriterier for å få frem generelle trekk og en helhetlig vurdering av materialet. Først vil jeg ta for meg svarene i spørsmål 2, altså om metoden og opplegget. Deretter vil jeg beskrive elevenes oppfattelse av diktet og om eldre dikts relevans.

Undervisningsopplegget – elevenes oppfatning

Elevene som svarte på undersøkelsen, var udelt positive til opplegget. Alle disse, utenom en elev, begrunnet svarene sine. Det som gikk igjen i flest begrunnelser, var at de fikk bruke god tid på teksten, at de stoppet opp etter hver strofe og at de fikk diskutere teksten i grupper.

Ja, jeg syntes at undervisningsprogrammet var bra fordi at vi gikk så grundig gjennom diktet og diskuterte hver eneste strofe veldig nøye. Det var hjulpsomt fordi at da forstod vi hva de språklige bildene kunne fortelle. I tillegg fikk vi flere tanker og innspill om diktet, ikke bare dine egne. (Klasse 1)

Denne eleven kommenterer også funksjonen til klassen som tolkningsfelleskap og hva det gjør med den enkeltes oppfatning av diktet: «Når vi jobber slik i grupper, får vi frem alle synspunktene til alle sammen, noe som kan utvide ditt syn på diktet» (Klasse 3). Elevene likte også nærlesing som metode, spesielt kommenterte de å lese sakte og stoppe opp ved detaljer: «Vi jobbet ikke med hele diktet om gangen, og da er det mye enklere å forstå og kunne jobbe med de små detaljene.» (Klasse 3) Det er interessant, og et viktig poeng, at elevene aksepterer premisset om at det er sammenheng i detaljer og at det er merverdi av betydning – altså at et dikt tilbyr en presisjon og en meningstetthet det er verdt å undersøke. Ingen elever ga uttrykk for det ble en prøve for tålmodigheten eller at leseprosessen var utmattende. Derimot var det to elever som bemerket det motsatte: «Jeg synes dette undervisningsopplegget var greit nok, men vi kunne godt hatt litt mer tid på å forstå og tolke diktet. Ellers var det interessant og gøy.» (Klasse 3)

Engasjement og *deltagelse* var viktige stikkord under Fjærtøfts nærlesingsopplegg. Jeg observerte at elevene stort sett var engasjerte, og at ingen meldte seg direkte ut av diskusjonene. Dette fikk jeg bekreftet i mange av elevkommentarene:

«Undervisningsopplegget var med på å få folk engasjert i læringen, og samtidig diktet, og var en god analyse som skulle få fram ikke bare egne observasjoner, men også elevenes.»

(Klasse 2) Dette peker mot et godt læringsmiljø og styrker påliteligheten til materialet.

Aktivitet og positiv innstilling smitter lett over på andre elever og klassen som helhet, når først noen elever viser interesse: «Siden mange deltok i timen og ga sine tolkninger, var det lettere å komme med egne.» (Klasse 1) Når det gjelder gruppearbeid, kan jeg som lærer selv

bli flinkere til å spille en tilbaketrukket rolle som «observatør» under gruppesamtalene: «Det var vanskelig å få med seg alt siden læreren sa noe til en gruppe, men glemte å si det høyt til resten.» (Klasse 3)

Det var ellers lite negativt å spore, men det var likevel et svar som fikk meg til å reflektere kritisk over eget opplegg: «Jeg synes det var bra, fordi du gikk nøye gjennom diktet og forklarte godt og grundig. Jeg synes det var en god måte å jobbe med dikt på, siden man ble ganske sikker på at man forstod innholdet.» (Klasse 1). Kan dette tyde på at opplegget ble for styrt, at eleven ble ført inn på tolkningsspor, med lite rom for selvstendig tolkning? Jeg har tidligere argument for at opplegget og lesningen ble såpass modellert.

En litt overraskende påstand fra en elev var: «Den er veldig bra skrevet, selv om norsk for meg er vanskelig likte jeg denne diktet.» (Klasse 1) Det viser at opplegget og arbeidet med eldre lyrikk generelt nødvendigvis ikke favoriserer de sterke elevene. Selv om det faglige spriket var merkbart i det skriftlige prøvene, hvor elevenes individuelle karakterer varierte fra to til seks, så det ut som mer homogene grupper under undervisningen. En elev, som leverte en ufullstendig og svak prøvebesvarelse (Klasse 3, informant 16), var svært aktiv – både i grupper og plenum – og kom med mange nyttige innspill og brukte fagbegreper på riktig måte. To viktige grunner til at det skriftlige arbeidet ble svakt, kan være at det for mange elever er vanskelig å overføre de kognitive ideene til et skriftlig materiale. Det kan også være utfordrende å huske konkrete tanker og idéer når det har gått noen dager. Da kan det vanskelige språket i diktet fort bli et for stort hinder. Både generelt som lærer, og konkret for dette prosjektet, er observasjon i klasserommet ofte avgjørende og nødvendig; ikke alle ferdigheter bør og kan måles skriftlig. Ifølge læreplanen skal elevene formidle både *skriftlige* og *muntlige* tolkninger, og ferdighetene bør i det store og hele vektlegges der elevene har sin styrke.

Det er et viktig poeng i *aksjonsforskningen* at en som lærer skal prøve ut noe nytt i praksis, og det er en fordel om også elevene oppfatter at de er med på noe nytt og positivt. «Det var annerledes en sånn vi pleier å ha det og jeg lærte mye nytt. Det var en god måte og jobbe med dikt på. Du fikk skrive dikt på ulike måter og teknikker» (Klasse 3). Jeg regner med at de har prøvd mange undervisningsmetoder etter snart ti års skolegang, så det er positivt at de ser på dette som noe nytt og givende. Denne eleven fremhevet også diktskriving som en lystbetont og lærerik aktivitet: «Jeg likte også at vi fikk skrive litt dikt selv, og på flere måter. Dette var gøy og lærerik på samme tid» (Klasse 3). En nyttig erfaring fra dette prosjektet var at små, kreative skriveoppgaver skaper en variasjon og en motivasjon når en skal jobbe grundig med en tekst i skolen: «Jeg følte at det var lettere å være fokuserte når vi gikk

gjennom presentasjonen som ga oss kreative oppgaver» (Klasse 3). Gleden av disse små kreative skriveoppgavene minner meg om viktigheten av å utforske det poetiske språket - og dermed en nødvendig del av dannelsingsprosjektet i skolen, slik Laila Aase beskriver det. Kanskje det var et ubevisst savn etter denne formen for skriftlig artikulering og utforskning av tanker og følelser, som gjorde at elevene trakk frem dette momentet?

Elever fra de to andre klassene trakk fram metoden som ny i undervisningssammenheng: «Jeg syntes måten vi jobbet med diktet var mye bedre enn vanlige timer. Det var mye lettere å forstå og det var gøyere enn det vi vanligvis gjør i timene» (Klasse 2). Likevel må vi ta forbehold om at det alltid er en viss fare for at elever overvurderer nye lærere og metodiske innslag i undervisning, at det automatisk fører til en oppvurdering av det «nye». Denne kommentaren vitner uansett om et bra læringstrøkk og en bevissthet rundt personlig utvikling og læring: «Jeg synes også at det var en veldig bra måte å lære å analysere og bearbeide diktene på, jeg føler at jeg lærte mer om dette på den korte tiden vi gjorde det nå enn vi har gjort tidligere.»

Balansen mellom styrt lesning og fri tolkning – og mellom teoretiske begreper og den mer «frie samtale» er, som jeg var inne på ovenfor, alltid en utfordring. Spesielt i eldre lyrikk er det vanskelig å ikke lage styrende opplegg. Det viktigste, som denne eleven eksplisitt kommenterer, er at elevene ikke må føle at de tenker seg fram til en fasit som læreren allerede vet: «Dette var en smart måte å jobbe med dikt på siden man ikke fant en fasit på hvordan det skulle tolkes, så da fikk man argumentert om hvorfor man tror det er slik» (Klasse 1). Å begrunne meningene er et kompetansemål i seg selv, og det er nødvendig å hele tiden be elevene binde argumentasjonen sin tett til teksten; å be dem fysisk peke på enkeltordene kan faktisk være til god hjelp. På den andre siden virket det som oppgavene var til hjelp for elevene, at de gav passe mengde med hint: «Det var også gode oppgaver/spørsmål til hver strofe som «veiledet» oss i riktig retning (som er bra, med mindre man ønsker å havne helt på villspor).» (Klasse 3) Bruk av fagbegreper ble ikke oppfattet negativt: «Vi fikk spørsmål fra Kyrre om hvert avsnitt i diktet, hva det handlet om, var det besjeler eller metaforer osv. Dette var det jeg likte best av alt under opplegget.» (Klasse 1) Samme elev uttrykker at økten var en nyttig repetisjon av fagbegrepene: «Jeg glemte om hva det vil si å besjele en gjenstand, men etter undervisningen fikk jeg lært det igjen.»

Denne elevkommentaren er interessant fordi den belyser to viktige punkt:

Under første øyekast tenkte jeg at det var et gammeldags dikt som ble skrevet på dansk/norsk. Jeg tenkte at det ville være et litt kjedelig dikt. Diktet var litt vanskelig å forstå i starten, men etter hvert ble det enklere. Det var mye symbolikk i diktet og derfor

ble det mer interessant å lese det. (Klasse 1)

For det første beskriver dette en *metakognisjon*; eleven reflekterer over egen leseprosess – fra fordommer til en krevende lesning, til at teksten «åpner» seg for eleven. Eleven har mest sannsynlig fått en nyttig lærdom og en fordom avskaffet her: Selv om diktet er gammelt, kan det være verdt å studere nærmere. Det er heller ikke bare den lette og lystbetonte lesningen som gir mest; krevende lesninger kan være utviklende og tankevekkende, samt gi en mestringsfølelse over å ha «forstått» teksten. Startpunktet for arbeidet med en tekst i skolen trenger ikke nødvendigvis være elevorientert for å fenge elevene.

Denne eleven kommenterer den dobbelte tolkningen av språket, først av eldre ortografi og kronglete syntaks, så til metaforisk lesning, som noe positivt: «Vi gikk også nøye gjennom diktet i fellesskap, sånn at alle forstod hva ordene betydde, så kunne vi jobbe i grupper etterpå og diskutere den dypere meningen i diktet» (Klasse 3). De fikk både muntlig og skriftlig hjelp med språket, men jeg håper elevene selv tar initiativet til en oversettelse og avdekking av et eldre dikts ortografi og syntaks ved neste anledning.

Tidspunktet for denne undersøkelsen var også viktig, både i forhold til modning og hva elevene hadde lært på forhånd:

Det at vi får diktet i tiende klasse er også bra fordi da føler jeg at vi har en del kunnskaper om den epokens litteratur og kultur, noe som gjør at vi kan se sammenhengen mellom dikt og den tidens virkelighet. Jeg tror ikke utfallet på prøven hadde vært det samme hvis vi gikk i åttende eller niende (Klasse 3).

Elvenes modning og bakgrunnskunnskaper var som jeg nevnte, en grunn til at jeg gjennomførte dette opplegget på 10. trinn. Åsmund Hennig er også opptatt av at elevene ikke blir presentert for tekster de ikke har bakgrunn for å forstå, fordi at det kan ødelegge leseleden.

Sett under ett det kan virke som at de grunnleggende elementene fra Daniel Haakonsens saktelesing og organiseringen av undervisning fra Fjørtofts opplegg, ble verdsatt av elevene. Den organisatoriske delen av opplegget fungerte svært bra, slik jeg ser det. Det er et poeng metoden henger nøye sammen med kvaliteten i teksten. Nærlesing krever en viss *kompleksitet* og *integritet* i tekster.

Elevenes oppfattelse av kvalitet og relevans

Sammenhengen mellom leseropplevelse og oppfattelse av verkets kvalitet er åpenbar: Om elevene synes det er meningsfullt å jobbe med en tekst, henger det sammen med hva de – direkte eller indirekte – eventuelt oppfatter som tekstens kvaliteter, og ikke minst om teksten oppfattes som relevant. Generelt når vi hører at andre har lest en bok eller film, er vi primært interesserte i å høre om den var «god». De mest ærlige og umiddelbare reaksjonene får vi ofte fra elevene, og det kan gå begge veier; det er ofte lett at de skyver tekster fra seg etter endt førstelesing, fordi de oppfatter at tekstene ikke angår dem. Derimot er de lykkeligste øyeblikkene som norsklærer når flere av elevene får en indre glød og inspirasjon av å fordype seg i litteratur.

Alle elevene som er representert i undersøkelsen, utenom en, syntes diktet var *godt*, og de fleste elevene fant diktet relevant eller middels relevant. Det var tre elever som mente diktet ikke var relevant, og en av disse begrunnet svaret på en forståelig måte:

Jeg synes ikke vi burde lese flere dikt på skolen fordi det er vanskelig å sette seg inn i situasjonen på grunn av at vi ikke kan kjenne oss igjen i det som skjer. På grunn av dette blir også tolkningene mye vanskeligere enn hvis det hadde vært nåtid (Klasse 3).

Det er forståelig at elever som er 15-16 år finner det fjernt å jobbe med en tekst fra 1830-tallet. Denne oppfatningen var imidlertid lite utbredt i materialet.

På grunn av den nære sammenhengen i svarene fra spørsmål en og tre, om kvalitet og relevans, blir disse slått sammen i omtalen av elevenes kvalitetsdommer. Jeg vil videre fokusere på hvilke kriterier elevene brukte i sine kvalitetsdommer. Kvalitetskriteriene jeg har formulert i teoridelen av oppgaven, etter inspirasjon fra Per Thomas Andersen, viste seg å være nyttige. Elevene kjente ikke til disse kriteriene, og det la derfor ingen føringer på hvordan de begrunnet svarene. I arbeidet med materialet ble jeg positivt overrasket over variasjonen i elevens begrunnelser.

Begrunnelser fra elever kan ofte bli for generelle, for eksempel: «Jeg synes det er et godt dikt. Ikke bare er det godt skrevet, [...]» (Klasse 3). «Godt skrevet» er således en typisk beskrivelse vi ofte hører fra elevene. Men denne eleven sirklet begrunnelsen videre inn på en moralsk dom: «[...], men det belyser også kvinnenes rolle i samfunnet på den tiden.» (Klasse 3) Jeg tilpasset og utvidet kriteriene for bruk i denne undersøkelsen, og noen kategorier ble kanskje vel romslige, men det er gode grunner til dette, som jeg skal komme inn på nedenfor. Det var kun en besvarelse som vanskelig lot seg kategorisere: «Ja, jeg

synes det var et godt dikt. Likte måten det var skrevet på og meningen bak» (Klasse 3).

10 av 37 elever brukte det *moralske* kriteriet i sin begrunnelse. «Jeg synes Piken på anatomikammeret er et godt dikt med tanke på hvordan forfatteren klarte å sette samfunnsproblemene under debatt.» (Klasse 2) Denne eleven låner det velkjente sitatet fra litteraturkritiker Georg Brandes, sikkert hentet fra undervisningen om realismen. Det er ikke i utgangspunktet rart at en del elever bet seg merke i det moralske i teksten; samfunnskritikk er sentralt i diktet, og den moralske lesningen har tradisjonelt vært den vanligste i skolen. Det er derfor heller mer uventet at ikke flere nevnte dette som et kriterium, særlig siden elevene skrev mye om det i prøven, og at det ble tatt opp som tema i undervisningen. En grunn kan være at det moralske aspektet ofte er en naturlig del av tekster og filmer som brukes i skolen. Av klassiske tekster er periodene realismen og naturalismen dominerende på ungdomstrinnene, hvor som kjent samfunnskritikken er dominerende. Det er mange gode grunner til dette. På en annen side kan skolen, især norskfaget, jobbe med bredden av tekster. Noen av elevene brukte kun moral som begrunnelse, og det er, som Andersen påpekte, ikke nok å la det kriteriet stå alene i en dom. Elevene innenfor denne kategorien viste til kvinnenens stilling og fattigdom: «Jeg syntes det var et bra dikt fordi det forteller mye om at samfunnet på den tiden var ganske urettferdig, og at kvinner var undertrykket.» (Klasse 1) Dette svaret utdyper kjønnsproblematikken: «Det at fattige kvinner som var prostituerte ble sett ned på av den høye standen. Likevel ble de fattige kvinner misbrukt av rike menn» (Klasse 3). Noen elever påpekte det moralske i teksten mer indirekte, som denne eleven, som bruker innlevelse og empati: «Ja, jeg syntes at det er et godt dikt fordi at det gir oss inntrykk over hvordan det var å være fattig og lavest i samfunnet.»

Under kategorien kognitivt kriterium tenkte jeg bredt; jeg inkluderte svarene som kunne gi inntrykk av intellektuelt påfyll. Det ble i alt 20 av 37 begrunnelser som havnet innenfor denne kategorien. Svar som aktualiserer tematikken og setter diktet inn i et samtidsperspektiv, ser jeg på som en kognitiv prosess. Denne eleven viser god evne til refleksjon ved å stille dette relevante spørsmålet: «Ved slike dikt kan en spørre seg; har samfunnet endret seg til det bedre for de fattige?» (Klasse 3) Det er en god kommentar som viser en historisk metaforståelse og en problematisering av utviklingsforestillingen. Ifølge Åsmund Hennig er styrken med klassiske tekster at de inneholdt evig aktuelle temaer, og denne eleven følger den samme tanken: «Uansett hva man leser av gamle tekster, kan man alltid finne noe som gjenspeiler dagens samfunn, og i dette tilfellet kan man ta fattigdom som et eksempel» (Klasse 3). Også her er et historisk perspektiv på dagens samfunn vekket. Det er kanskje uklart om dette kan knyttes direkte til kvalitet; det viser også en troverdighet med tanke på at tekstene sier noe reelt og aktuelt om den eldre tiden. Det er ikke alltid lett å kategorisere slike

svar etter kriteriene skrev frem. Eleven som kommenterer her, har et interessant syn på metaforene som peker utover selve diktet: «Vi får i tillegg høre om og lære gamle metaforer som vi må tolke og kanskje vi kjenner de litt igjen eller kan sette de inn i samfunnet i dag også» (Klasse 1). Jeg kobler kommentaren direkte til Laila Aases påstand om danning og eldre litteratur; vi skal ikke bare lære *om* Henrik Ibsen, men også *av* Henrik Ibsen. En interessant observasjon var at en elev brukte variasjon i sjangrer som en viktig grunn til å arbeide med lyrikk: «Dikt bør absolutt leses på skolen, for det gir mer variasjon i litteraturen [...]» Dette peker direkte på observasjonen fra Kjølens doktoravhandling om litteratur i skolen; vi må sikre bredden i sjangerutvalget. Å jobbe med ulike sjangrer, gjerne i på samme tid, er etter mitt syn kognitivt utviklende. Dette samsvarer gjerne med dette tekstmangfoldet som literacy-forskerne er opptatt av; å navigere i et utvidet tekstfelt med vesentlige forskjellige uttrykksmåter er en viktig ferdighet.

En gledelig observasjon var at noen elever koblet oppfatningen av kvalitet direkte til utvikling av egne ferdigheter: «Det er bra å lese litt eldre dikt i skolen fordi det var f.eks. veldig mange metaforer der, og da måtte vi tolke alle de. Så vi lærer å analysere dikt bedre når man gjør dette» (Klasse 1). Denne eleven tilbakeviser oppfatningen om eldre tekster som noe mer vanskelig og lite relevant: «Det er ikke alderen på diktet som bestemmer, men det er innholdet, så et bra dikt er en lærerik måte å analysere ting på.» (klasse 2)

Kompleksitet er i utgangspunktet et sammensatt begrep; det impliserer mangfold, men samtidig en indre sammenheng. Gode dikt leses ofte i denne spenningen; både som flertydig, men også som et system, der delene går opp i en helhet. Det sistnevnte punktet har med integritet å gjøre; således henger kompleksitet og integritet nøye sammen og kan settes i sammenheng med nykritikken. Elever på ungdomstrinnet har gjerne en mindre sammensatt oppfatning av kompleksitet. De tenker gjerne på ord og idéer som ikke står direkte i teksten, fortettet mening, når de «må lese mellom linjene» eller tolke språklige bilder. Derfor brukte jeg denne oppfattelsen som utgangspunkt for kategoriseringen. 20 av 37 begrunnelser ble plassert i denne kategorien. Elevene syntes det var inspirerende med det billedlige språket: «Jeg liker diktet veldig godt, fordi jeg er ganske glad i dikt som må analyseres ganske nøye, og som inneholder mange metaforer og andre språklige bilder.» (klasse 2) En annen elev avviste uklarhet: Det var relativt dypt, slik at man måtte tolke seg frem til ulike betydninger, men det var samtidig ikke slik at det var *umulig* å komme frem til betydningene heller. (Klasse 3) Denne eleven fremhever betydningstettheten: «Det er kort samtidig som det forteller en lang historie.» (Klasse 1) Enkelte beskrev nærlesingen og tolkningen av bildene som lystbetont: «Det var gøy å finne meningen bak alle metaforene og symbolene. (klasse 2)

Bare en elev mente denne tolkende lesningen var anstrengende: «Men samtidig er det tregt på grunn av at man må tolke og vurdere osv.[...]» (Klasse 1).

6 av 37 var innom kriteriet integritet i sin dom. Det var noen elever som påpekte at alle ordene i diktet var viktige: «Jeg likte diktet veldig godt, jeg liker at det står så mye mellom linjene og at nesten alle ord er veldig viktig» (Klasse 3). Jeg tenker at de er bevisste om at enkeltdelene er nøye satt sammen til en helhet. Også denne eleven fremhever denne sammenhengen i diktet: «Pigen paa anatomikammret» er et godt utført dikt der alle ordene og setningene er grundig valgt med hensyn til hvordan diktet skal fremstå» (Klasse 3). Denne eleven bruker kjennetegnene på sjanger for å påpeke at diktet er helhetlig bra: «Det inneholder alt som kjennetegner et godt dikt, språklige bilder, rim, rytme osv.» (Klasse 1).

Det var vanskelig å finne svar som kunne kobles til kategorien intensitet. Bare 2 av 37 svar kunne kobles til kategorien. «Jeg synes det var et bra dikt. Bl.a. fordi det får leseren eller i dette tilfelle meg til å leve seg/meg inn i diktet og det synes jeg er ganske viktig i en fortelling» (Klasse 1). Selv om det var et dramatisk dikt, ble ikke denne inderligheten eller tilstedeværelsen plukket opp av elevene, ifølge undersøkelsene. Det kommer heller ikke frem i det undervisningsopplegget jeg fokuserte på Wergeland som dikter. Det ser ut som ikke definerer kvalitet etter dette kriteriet. Eller kan det være at elevene ikke er vant til å bruke denne form for litteraturopplevelse i en begrunnelse. I klasse som måtte drøfte diktet opp mot en romantisk lyrikkdefinisjon, var det mange besvarelser som vitnet om en nærhet og en tilstedeværelse, blant annet i tittelen på denne oppgaven. En bevisstgjøring rundt dette kriteriet hadde muligens fått flere av elevene til å skrive om dette.

Under genetiske kriterium var det veldig mange som viste til historisk innsikt og lærdom. 22 av 37 trakk fram dette. Som jeg påpekte i innledningen, gir eldre tekster en historisk bevissthet og en annen vinkling enn historiefaget. Det er noe som kommer fram i dette elevsvaret:

Jeg synes alltid det er moro å lese eldre dikt på skolen fordi det gir bedre innblikk i hvordan litteraturen og samfunnet var i gamle dager. Det gir oss også en mulighet til å lære av hvordan ting har vært, så på ett vis kan det fungere som en støttepillar for samfunnsfag- og historietimene.

Følgende svar samsvarer også med det samme poenget, og det er interessant at eleven bruker ordet «tenkemåter»:

Ja, jeg syntes vi bør lese noen eldre dikt vertfall, for jeg syntes at man lærer så mye om hvordan det var på den tiden og hvilke tenkemåter de hadde. Det er både lærerikt

og spennende å lese eldre dikt, for vi lærer jo mye om samfunnet på en annen måte enn å bare lese i boken

Følgende elevsvar la vekt på litterære epoker og teori om dikt: «Ja, jeg synes at vi bør lese eldre dikt i skolen, siden da lærer vi mer om hvordan tidsepokene har vært + hvordan dikt blir oppbygd» (Klasse 1). Jeg inkluderte også kunnskap om den litterære tradisjonen under dette kriteriet: «Jeg personlig liker eldre dikt. De er som oftest svært gode med tanke på språket som ble brukt. Vi lærer jo å bruke litt annerledes språk når vi skriver, litt mer symbolikk og lignende, og vi lærer å tolke litt vanskeligere dikt på gammelnorsk» (Klasse 3). Selv om bare det ene opplegget spesielt fokuserte på det historiske, var de fleste elever likevel opptatt av dette. Dette harmonerer med mine tidlige oppfatninger: Litteraturhistorie og historisk bevissthet gir ofte ekstra motivasjon til å fordype seg i litteraturen, spesielt for de historieinteresserte elevene. Å lære om språket kan også være nyttig, og kan gi en slags metarefleksjon rundt dagens språk: «Ja, vi burde lese eldre dikt i skolen. Vi lærer om språket vårt (og andre språkselvfølgelig hvis vi leser de). Vi lærer også om hvordan verden og livet var på den tiden.» (Klasse 1)

Når det gjelder troverdighet, så ser jeg det slik at teksten kan si noe relevant om datidens samfunn, noe som eleven fester sin lit til. Et eksempel er: «Jeg syntes det også gir et godt bilde av samfunnet i Norge på midten av 1800-tallet.» (Klasse 1). Dette sitatet vitner om en åpenhet og ærlighet som legges til forfatteren: «Eldre dikt kan lære oss mer om hvordan forfattere tenkte og følte, og da også om kulturen på denne tiden (i tillegg til det vi lærer i de vanlige timene)» (Klasse 3). 7 av 37 elever hadde svar som jeg kunne koble til troverdighet.

Noen av besvarelsene dekket flere kategorier, der begrunnelsene var utfordrende å holde fra hverandre:

Ja, jeg synes det er et bra (og sterkt) dikt fordi forfatteren har brukt masse virkemidler og symboler, som får leseren til å tenke over diktet og tolke det. Det ga oss et lite innblikk på hvor urettferdig samfunnet behandlet de fattige, og jeg synes at forfatteren har vært flink med å få fram betydningen med diktet! (Klasse 2)

Betegnelsen «(sterkt)» kan vise til *intensitet*. At forfatteren har brukt masse virkemidler og symboler som får leseren til å tenke og tolke, kan minne om både kompleksitet og integritet, kanskje med mest vekt på det første. Leseren trekker frem *inn det moralske* her med urettferdigheten. Den siste setningen er litt vag, kanskje vitner det også om tekstens integritet?

Oppsummerende viser det seg at elevene aksepterte ulike sider ved kvaliteten, og at denne kvaliteten ble en ekstra motivasjon under leseprosessen. Enkelte kriterier ligger lengre

fremme i elevenes bevisst enn andre, *det genetiske, det kognitive og kompleksitet*. Det er påfallende at elevene bruker en del av de samme kriteriene som ble påvist i forskningslitteraturen.

Del 6: Behandling av prøvene

I denne delen vil jeg først skrive om spørsmålene og organiseringen av de skriftlige prøvene. Deretter vil jeg beskrive hva som umiddelbart var positivt med besvarelsene. I neste del vil jeg eksemplifisere selvstendighet og subjektivitet i analysene med noen illustrerende sitater. Videre vil jeg ta for meg læringsmålene for det som var likt i alle gruppene, *selvstendighet i analysene, motiv/lyrisk jeg, sitatbruk, tematikk, nærlesing*. Det vil deretter bli en analyse av det særskilte i hvert undervisningsopplegg: *ekstra nærlesing, sjangerlære, forfatterteori og skrivepedagogikk*. Jeg vil prøve å få frem både positive, negative og nøytrale trekk som var gjennomgående for alle klassene. Det vil også i denne delen bli en blanding av kvantitative og kvalitative analyser. Til hver underdel vil det bli telt opp hva elevene har fått med seg av gjeldende faglig element i besvarelsene, og jeg plukker ut relevante svar som jeg kommenterer. Jeg rettet opp skrivefeil i noen sitater, som tegnsetting og ortografi, for å unngå dette blir forstyrrende.

Spørsmålene på prøvene var få og ganske åpne (se vedlegg). Tanken bak dette var at en kunne få mer varierte svar, og at en lettere kunne se hva elevene var opptatt av og festet seg ved. Det som var likt for alle de tre prøvene, var to spørsmål: ett om diktets motiv og ett om en tolkning av diktet. Videre var det spørsmål knyttet til det særegne for hvert opplegg i klasse en, to og tre, henholdsvis sjangerlære, forfatterkunnskap og diktskriving. Prøven ble gjennomført rundt én uke etter undervisningsøkten, og elevene fikk én klokke til disposisjon. Elevene fikk utdelt kompetansemålene for prøven, som var noe tilpasset hver klasse med henhold til innhold i undervisning (se vedlegg). Dette er vanlig praksis ved alle vurderinger ved skolen. Ellers fikk elevene ingen instruksjoner om hvordan de skulle utforme besvarelsen. De fikk informasjon om at prøven kunne telle positivt på karakter i norsk muntlig, så dette kunne ha vært en motiverende faktor til et (eventuelt) positivt resultat. Det var ikke meningen at elevene skulle skrive strukturerte diktanalyser, men heller at jeg skulle registrere hvilke moment de hadde fått med, og hva som eventuelt falt bort. Før jeg går i gang med den strukturerte behandlingen av besvarelsene, vil jeg bemerke noen generelle trekk.

Generelle positive trekk

Mange elever skrev langt, opp til 4-5 håndskrevne sider, og mange av elevene ville også

bruke friminuttet etter prøvetimen. De jobbet selvstendig, og få spurte om hjelp. Det var også innslag av korte og ufullstendige analyser, men slike besvarelser var underrepresentert i materialet. Generelle trekk var at elevenes analyser tok utgangspunkt i teksten, og at de ofte brukte fagbegreper: «I første strofe har lampen blitt besjelet. Den «stirrer» ned på liket.» (Klasse 3, informant 11) En styrke med besvarelsene samlet sett var at elevene reflekterte over detaljene de siterte, og ikke bare *gjengav*, som det står i læreplanen:

Det er også brukt sammenligning i diktet, i tredje vers. Der står det ”som Blomst i Isen frossen ind”, noe som symboliserer frossenheten/kaldheten til liket, men også det vakre og skjøre inn i isen, altså blomsten, eller jenten (Klasse 3, informant 12).

Det er interessant at denne eleven beskriver metaforen med en lokal funksjon, mens mange andre elever satte det i sammenheng med andre deler av teksten. Dette viser at det var tolkningsnyanser i materialet, som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt.

Detaljer som ble nevnt muntlig under undervisningen, gikk igjen i mange besvarelser:

«Hvis en har en sommerfugl i hånden legger den igjen støv. Hvis man tar på dem, dør de fortere. Piken kan ha blitt «tatt på», altså overgrep, og ha blitt traumatisert eller fått en ekkel opplevelse» (Klasse 1, informant 16). En annen elev påpeker sammenligningen med Månedsrosen og dens egenskaper: «[...] sammenligner henne med månedsrosen som er en vakker rose som lever et kort liv» (Klasse 2, informant 13). Disse bemerkningene er en indikasjon på at mange elever fulgte nøye med i undervisningen.

I undervisningssammenheng har jeg erfart ofte er en motsetning mellom elevenes oppfatning av tekster og den skriftlige artikuleringen av disse inntrykkene. Det gjør ofte at ikke alle elevene formulerer seg like elegant og presist i skriftlige som i muntlige analyser.

Selvstendighet i analysene

Undervisningsoppleggene ble nok likere enn tenkt, og det gjenspeilet seg også i besvarelsene, som ikke skiller seg signifikant fra hverandre på mange områder.

Prøvebesvarelsene ga likevel tegn til tolkningsnyanser og selvstendighet. En elev gjorde denne observasjonen, som var unik i prøveresultatene: «Jeg tror at anatomikammeret representerte det sterke samfunn fordi alle gjenstandene som var der var uhyggelige og var sammenlignet med selve samfunnets kalde personlighet» (Klasse 1, informant 20). Denne bemerkningen kom på slutten av analysen – etter elevene hadde trukket fram og reflektert over noen sentrale detaljer. At det henvises til *gjenstandene* i rommet, viser at eleven kobler detaljene til en helhetsforståelse. Det at rommet som helhet kunne representere samfunnet,

ble ikke tatt opp i undervisningen, men kommer av selvstendig tenkning fra elevens side. Per Tomas Andersen gjør en lignende kobling: «Anatomikammeret er altså ikke bare et medisinsk og biologisk studerkammer, men også en allegori for de sosiale forhold» (Andersen 2001: 186). Sitatene viser at det nødvendigvis ikke trenger være stor avstand mellom forskernes konklusjoner og elevenes blikk. Helheten til diktet blir eksplisitt kommentert av en elev i positiv forstand: «Hver strofe for seg selv blir litt uforståelig, men det er en god helhet» (Klasse 3, informant 3). Informant 2 fra klasse 3 hadde en radikal tolkning, han/hun så på dikterjeget som en overfallsmann: «En snegl kan fort forsvinne, men slimet etter den kan henge igjen en stund. Dette viser at mannen som stod og stirret ned på liket, hadde (mis)brukt henne seksuelt, og at han kanskje angret litt.» I *Lyrikkhåndboken* kobles også dette bildet til *anger*, men ikke til dikterjeget, men *horebukkene*: «Disse syndens spor er også markør for den postkoitale *anger*, følelsen av fornedrelse etter at begjæret er slukket» (Vassenden og Sejersted 2007: 74). I begge tilfellene ble livsfølelsen *anger* trukket fram. Tolkningen om jeget som voldtektsmann hadde sammenheng med en annen detalj i teksten, spesielt med verbet «brukte»: «Hun syntes nå at han var for god for henne, og brukte henne bare. «altfor høit min Skulder steeg viser at han ble klar over at han var høyere opp i samfunnet enn.[...]» Igjen viser analysen at elevene koblet detaljer fra ulike deler av diktet sammen.

Nøkkelmetaforen «Lampens Blikk» har blitt beskrevet som samfunnets og jegets kalde, distanserte, analytiske og kanskje hånlige blikk ovenfor piken, hvor gjenkjennelsen utfordret og forandret jegets holdning gjennom diktet. Noen av elevene festet seg med beskrivelsen av dette blikket, «rædsom Vittighed». Jeg oversatte det som «skrekkelig vittighet» for elevene. Variasjonene i de subjektive assosiasjonene viser rom for selvstendige tolkninger:

«O, der den rædsom vittighet» kan tolkes som en skrekkelig morsomhet. Det kan være nesten det samme som når folk treffer tilfeldig på hverandre og sier «nei, det var morsomt å treffe på deg her», men for han blir det til en «skrekkelig morsomhet», fordi han kjenner igjen piken, som nå er død (Klasse 2, informant 7).

Det er et eksempel på en aktualiserende lesning hvor eleven relaterer innholdet til sine egne erfaringer. En annen elev tenkte dette om lampens blikk: «Jeg tror han prøver å få fram her at hun er død og har hatt det smertefullt, men lampen bryr seg nesten morsomt lite om denne skjebnen» (Klasse 1, informant 2). Her ligger nok personifikasjonen «Døde Smerte» latent. Et tredje eksempel på tolkning er: «Lampen er altså samfunnet som koser seg med å se den døde jenten. Samfunnet så med et morsomt blikk på jenten» (Klasse 1, informant 1). Dette viser at grunnideen med nærlesing, subjektive, men styrte assosiasjoner av ord og sammensettinger, som Daniel Haakonsen legger vekt på i metodekapittelet i *Å lese dikt*, også var et sentralt trekk ved elevenes arbeid med diktet. Selv om de nevnte assosiasjonene

varierer, motsier de ikke andre deler av teksten direkte. En elev skrev dette om lyriksjangeren, noe som bekrefter observasjonene ovenfor: «Alle tenker ikke det samme når de leser ett dikt eller lyrikk, og det er det som gjør det så spesielt» (Klasse 1, informant 7).

Bruk av sitater

53 av 61 elever brukte sitater i sin analysen. Dette er en kompetanse elevene har tilegnet seg i tidligere undervisning, og det var også et kompetansemål i målarket. En styrke ved dette er at det ble tekstnære tolkninger, og innslag som dette: «Det blir kuttet i liket [...]» (Klasse 1, informant 8) forekommer ikke ofte i materialet. Det virket også som det krevende språket til Wergeland ble et ekstra middel til nærlesing; tolkningen ble en prosess i to ledd, å forstå ortografi og syntaks og "oversette" det til moderne språk, og videre den billedlige tolkningen. Språket presser ned lesehastigheten. Denne avautomatiseringen og fremmedhet i teksten som middel til nærlesing, er også en del av senere modernistisk estetikk. Denne eleven er nøye med sitatbruken:

Vi får også vite at den døde jenta som har blitt «skjært» i da hun fremdeles levde, men på en annen måte: «freakke Øine skar – det slør igjennom tidligt, som den stakkels Piges fattigdom – af gyldne drømme bar.» Hvis jeg skal oversette denne setningen til norsk, med litt omskriving; så kan det skrives slik: «Freakke Øine skar gjennom sløret av gylne drømmer som den stakkarslige, fattige jenta bar.» Når jeg igjen tolker denne setningen, så blir det slik: samfunnet («freakke øyner») så alt hun gjorde mens hun var ung (tidlig) og så ned på hun fordi hun var fattig. Beskyttelsen (sløret) av drømmene hun hadde i livet, ble ødelagt (skar[...] igjennom). Dette kan tyde på at hun for eks. ble utnyttet av mennene, og at dette ødelagte henne fullstendig. (Klasse 2, informant 1)

I den første setningen kobler eleven sitatet til kniven i første strofe. Etter den språklige oversettelsen tolker hun metaforen som nedlatende blick på den fattige, men legger også til at «sløret» av drømmer som ble ødelagt, kan peke i retning seksuell utnyttelse. Denne eleven siterer fra to ulike steder i teksten, henholdsvis fra en konkret opplysning og en billedlig sammenstilling:

Man kan se at jenten er/var fattig når det står at hun "af Fattigfolk var kommen". Man kan også tenke seg til at hun kan ha vært prostituert når det står at hun ikke kom lengre enn "Syndens spor". At hun lå på et anatomikammer kan vise forholdene de fattige hadde i livet/samfunnet. (Klasse 3, informant 12)

På bakgrunn av disse opplysningene begrunner eleven hvorfor piken endte sitt liv på et anatomikammer. I formuleringene «Man kan også tenke seg til [...]» og «kan vise» ligger det en bevissthet om at det ikke står konkret i teksten, men at bildet og assosiasjonene vitner om en slik skjebne. Rødnes tar opp denne potensielle motsetningen mellom elever som mangler fagspråk i litteraturarbeid og elever som er utstyrt med et slikt metaspråk og viser til forskning

av Dag Skarstein (2013): «Elever med mye metaspråk bruker i større grad formuleringer som "hvis vi skal tolke" og "det kan bety" (s. 294); noe som viser distanse til teksten og bevissthet om tekstenes flertydighet» (Rødnes 2014: 10). Elever som mangler et fagspråk bruker ofte uttrykk som «jeg føler» og «jeg synes» (ibid.: 10). Språket til elevene i besvarelsene viser ofte et distansert og faglig forhold til teksten. Som disse eksemplene viser kommer *fokuset på meddelelsen* som noe sjangerspesifikt implisitt frem i prøvematerialet.

Tematikk

51 av 61 elever trakk fram det sosiale som temaet i teksten, klasseforskjeller og kjønnsproblematikk. Begge disse to momentene kommer klart frem i teksten. De sosiale forskjellene blir eksplisitt nevnt ("Fornemme folk og "Fattig folk"), og både objektiveringen og den seksuelle utnyttelsen av kvinnen kommer tydelig fram ("Frække Øine skar" og "Syndens Spor"). Et generelt trekk var at elevene festet seg ved den sosiale urettferdigheten og uttrykte empati med denne fattige jenten. «Noe annet som kommer frem er hvordan samfunnet har behandlet henne. Dette virker som et av hovedtemaene i diktet. «Frække Øine skar» og «Lampens Blik» og «kniven» (Klasse 1, informant 18) Videre forklare eleven disse metaforene, og viser en viss kobling mellom konkrete tekstdetaljer og tematikk. En annen elev koblet tematikken til litteraturhistorien: «Så dermed tar ikke Wergeland bare temaet om fattigdom i dette episke diktet, men også undertrykkelsen og diskrimineringen av kvinner i samfunnet, noe som, i teorien, var svært uvanlig for en (nasjonal)romantisk dikter å gjøre» (Klasse 3, informant 7). Her ligger en bevissthet om at det var utypiske temaer for tiden forfatteren levde i, og formuleringen «i teorien» tar opp en motsetning mellom den generelle beskrivelsen av romantikken som litteraturepoke og diktets brudd med de tematiske konvensjonene innen epoken. Det er interessant at eleven karakteriserer diktet som et episk dikt, og det ikke helt feil, siden det har en «fortelling» i seg, men fortalt gjennom minnene til dikterjeget. Flere elever kunne kommentert temaet mer eksplisitt. Neste gang jeg gir skriftlig tolkning jeg gir til elevene, skal jeg gi dem instruksjoner om å behandle temaet sist i analysen. Da blir det lettere å være observant på forholdet mellom detaljer og helhet.

Noen elever er opptatt av det skjebnebestemte ved kvinnen og tillegger diktet en naturalistisk tematikk. Dette har trolig sammenheng med intertekstualitet; de har lest om lignende skjebner i andre tekster fra 1800-tallet. Her er en interessant kobling mellom et språklig bilde og determinisme som menneskesyn: «Skjebnen hennes er forutbestemt, da henrik beskriver henne som «Maanedrose», (månedsroser er veldig vakre, men lever kort)» (Klasse 1, kandidat 12). Kanskje ble objektiveringen av kvinnen og romantikkens objektivering av kvinnekroppen som sådan et for abstrakt tema for elevene. Denne eleven kobler det likevel

til metaforikken: «Da kommer vil tilbake til ”frække øine skar”, der ”frække” kan bety at hun bare ble sett på som et objekt, og ”sneglens slim” kan være en metafor på sæd fra overgrepene” (Klasse 1, informant 18). Her får eleven både med den negative holdningen til mennene og konkrete seksuelle overgrep. Det kom fram i elevundersøkelsen om diktet at elevene var opptatt av det historiske, spesielt hvordan fattige og kvinner hadde det på 1800-tallet:

Diktet kan også gi et innblikk i forskjellen på mann og kvinne på 1800-tallet. «Thi fryden i min barndsomsleg, før altfor høit min skulder steg». De hadde begynt på det samme stedet, men siden nesten kun menn kunne ta utdanning ble hun værende igjen på bunnen mens hans skulder hevet seg, og han ble overlegen, Kvinneundertrykkelse? (Klasse 2, informant 5).

Eleven bruker sitatet til å reflektere mer selvstendig over kjønnsforskjeller på 1800-tallet; informanten leser inn en klassereise i diktet (for dikterjeget). Her kunne det vært et tydeligere skille mellom det som faktisk står i teksten, og det eleven tolker selvstendig ut fra det. Generelt hadde elevene god evne til å tolke teksten i en historisk kontekst. Denne eleven binder temaet fattigdom til prostitusjon og videre vanskene dette førte med seg: «På 1800-tallet var ikke prevensjon ofte tilgjengelig, og dermed døde mange av kjønssykdommer o.l., og det er trolig det som skjedde med denne jenten» (Klasse 2, informant 4). Ikke alle elevene bruker like mange ord i sine svar, men er likevel ofte tydelig hva eleven vil ha frem:

«- Tema – fattigdom og rikdom (forskjellen)

grådighet

Seksualitet handlinger» (Klasse 1, informant 21).

Motiv og lyrisk jeg

50 av 61 elever hadde en bevisst oppfattelse av motiv og lyrisk jeg i teksten. De fleste elevene hadde altså en god forståelse for situasjon, sted og det lyriske jeget i diktet. En god hjelp til denne forståelsen var at diktet var *visuelt*, og bruk av bildet som innføring av motivet i undervisningen var et godt utgangspunkt for denne visualiseringen: «Diktet gjør også at du ser situasjon foran deg» (Klasse 1, kandidat 21). En annen elev skrev: «Det er bra oppbygget og skrevet, forfatteren får leseren til å se for seg denne historien som en film i hodet.» Dette tror jeg er et pluss for å fenge skoleelever. For det andre kunne mange elever greie ut om motivet og dikterjeget:

Det er inne i et anatomikammer hvor en død kvinne skal til å bli skjært i, slik at legestudentene kan lære mer om menneskekroppen. Det sitter en person med en kniv i hånden ved siden av den døde kvinnen. Ovenfor liket står en mann og kikker ned på henne, og han kjenner henne igjen, og ber legestudenten om å ikke skjære i henne. (Klasse 3, informant 2).

Her henter eleven informasjon fra bildet jeg viste under opplegget – i og med at det er detaljer som ikke kan finnes i diktet, blant annet at personen som skal skjære, *sitter* ved siden av kvinnen. Denne eleven forvekslet begrepet motiv med *hensikt*: «Så tror jeg motivet i diktet er at noen skulle vise at han var imot ”rangstigen” og ville ta opp håpet for de fattige og prostituerte» (Klasse 1, informant 7). Med denne bibetydningen av ordet er det er ikke rart noen av elevene misforstår. I tillegg var også dette et nytt begrep for elevene som ble introdusert under dette opplegget, og det tar ofte tid til å innarbeide faglige begreper.

En annen elev tenker litt videre og lever seg inn i hvordan det er å være i rommet. Eleven lever seg inn i den dramatiske situasjonen; både sanser, følelser og stemning er forsøkt forklart:

Jeg tenker at det er ganske kaldt der og ikke noe særlig lyst utenom lyset over piken. Han (vi hører) tankene til) er nok gjerne ukomfortabel og har nok en følelse av skyldfølelse og at han er litt ekkel. Trist. Han synes synd på henne. På bilde som hører til dette diktet kunne vi se fem personer. En som skjærer i piken, en som lener seg over hodet hennes, to i bakgrunnen og (vet ikke om hun regnes som en person siden hun er livløs.) Piken som ligger død på bordet får alle til å se. (Klasse 2, informant 2)

Dette viser at en analytisk ikke nødvendigvis trenger å være teknisk og distansert. I formuleringen «Jeg tenker [...]» tar eleven forbehold om at det er hans/hennes oppfatning av situasjonen, som et tillegg til det konkrete som står i diktet. Elevene legger også jeget en følelse av skyld og ubekvemhet.

Oppleggene lyktes også bra å få klart frem det lyriske jeget: «Det er da denne mannen som kjenner igjen denne piken som snakker/tenker» (Klasse 1, informant 4). Denne eleven beskriver hvordan det spesielle øyeblikket påtvinger en tankerekke hos dikterjeget: «I første verslinje ser man at en replikklinje som sier ”jo det er henne! Lys hit”. Her blir hun kjent igjen og slik begynner tankene til mannen» (Klasse 3, informant 9). Denne eleven nevner også at diktet starter *in medias res*: «Diktet starter rett inn i handling. Jeg-personen kjenner igjen liket som han er i ferd med å skjære i» (Klasse 1, kandidat 10).

Nærlesing

Det var et gjennomgående trekk at elevene hadde blick for enkeltord, bilder og detaljer i teksten.³⁶ av 61 elever hadde blick for «Frekke Øine skar»-metaforen:

Men "Frekke Øine skar det slør igjennom tidlig". Drømmene ble ødelagt av virkeligheten. Disse "freakke øinene" kan være menn som så på henne seksuelt eller kanskje at de "skar" menes med at hun ble voldtatt og at ting derfor endret seg. Kanskje hun var prostituert (Klasse 1, kandidat 2).

Styrken med denne metafortolkningen er at elven får flere assosiasjoner på en gang, og han antyder at det kan være riktig med ordene «kan være» og «kanskje», og stiller seg derfor som en *utforskende* leser. Det er en type leser som ikke binder seg til en «fasit» og stopper refleksjonen etter ett tolkningsspor. Eleven er altså åpen for flere tanker på en gang. Etter mitt syn er dette fornuftige refleksjoner som ikke motsies av andre deler av teksten, tvert imot. Dette bekrefter at sjangerkonvensjonen *betydningstetthet* er et implisitt trekk med denne elevens lese måte. Rundt halvparten av elevene som skrev om den samme metaforen, 17 av 61, satte bildet i sammenheng med *lampen* og *kniven* i foregående strofe:

"Og freakke Øine skar det Slør igjennom tidlig, som denne stakkels Piges Fattigdom af Gylne drømmer bar". Tidligst i denne setningen blir kniven og lampen puttset sammen. "De freakke øynene" er samfunnet /lampen og ordet "skar" symboliserer kniven» (Klasse 1, kandidat 1).

De fikk god hjelp til å finne de to nøkkelmetaforene i diktet, *kniv-* og *lampemetaforen*, og hvordan disse spiller på lag senere i teksten. Det er derfor overraskende at ikke flere elever skrev om dette. Grunnen kan være at metoden var ny og ikke nok innarbeidet, og mange elever trenger da flere nærlesingsøkter og tilbakemelding. Det er mulig at elevene trenger flere styrende spørsmål under en slik skriftlig prøve. Derimot var de aller fleste elevene gode til å lese inn dobbeltbetydningene av de fysiske objektene i diktet:

Det er klart at hun var fattig, men det sies også at folk så ned på henne. Både i bildeform at legene ser ned på henne, og "lampens blick som stirrer på denne døde Smerte" en lampe henger ofte i taket, så dens lys faller ned på henne, blikket til lyset og dette kunne ha beskrevet hvordan andre så på henne. Og at det var menn fra overklassen kan ha betydd at hun ble brukt seksuelt av menn (Klasse 3, informant 15).

Denne eleven assosierer fritt over effekten av dette sterke lyset fra lampen i rommet:

Lyset til lampen er sterk og henger over henne, lampens blick kan dermed tolkes som et blick som ser ned på henne. Lampens blick kan også tolkes som uhyggelig fordi kvinnen på bordet ligger helt naken, blikket til lampen avslører alt ved henne, naken der hun ligger er det ingenting som skjules. Lampen ser «ned» på den «døde smerte», en smerte i kvinnen som nå er død. (Klasse 2, informant 7)

40 av 61 beskrev similen i første verslinje tredje strofe:

«Som blomst i isen frosset inn», det kan tolkes som at piken blir symbolet for blomsten og at hun er frosset inn i den fattiges liv. Døde kroppar er også kalde det

kan bety at hun den gang var en «fri» blomst men at hun nå er frosset inn. Han ser et kjent trekk på hennes kinn, som han mener han ser han bør kjenne igjen (Klasse 2, informant 7).

Eleven får tre assosiasjoner her, om den døde kroppen, fattigdom og tidligere «frihet». Informanten kombinerer her en lokal funksjon med similen, liket, med sammenhenger til andre deler av diktet, fattigdom. 24 av 61 elever setter «Skuder stæeg»-metaforen i sammenheng med helheten i diktet, og kobler det direkte til et klasseperspektiv: «Hun var hans glede i barndom helt til han glemte henne og mente han var bedre enn å være med en i så lav klasse og vendte henne skulderen» (Klasse 3, informant 13). Igjen er det en elev som reflekterer over flere betydninger med at skulderen steg, både som skam over å være med folk fra en annen klasse og et bilde på kjønnsforskjeller: «Etter dette kjenner han at skuldrene stiger, altså at han blir nervøs, før han så nekter for all kjennskap til kvinnen selv om han vet han lyger. At skuldrene steg er også et veldig stort symbol for menns og kvinners rolle.» Jeg fremhevet uttrykket «en kald skulder» under opplegget og koblet til noe maskulint og overlegent. Kanskje det er dette eleven sikter til her.

Mange la merke til hvordan jenten ble sett på av de rike, slik de står beskrevet ganske klart i fjerde strofe:

De rike og velstående kunne ikke fatte at en pike med slik fagert/vakkert og reint blod kunne komme fra fattigdommen. Dette forteller oss at samfunnet på den tid ikke handlet om å se enkeltmennesker i seg selv, men hvor de kom fra og tilhørte. (Klasse 2, informant 7).

Den siste setningen er en god og viktig refleksjon. Eleven tolker holdningene til folk i et historisk perspektiv og får kanskje et *metaperspektiv* på sine egne holdninger. Dette peker rett på et sentralt danningselement i litteraturarbeid; tanker fra teksten sier ikke bare noe om hva eleven *kan*, men hvem eleven kan *være*. Her underforstår eleven at samfunnet i dag er mer likestilt. Dynamikken mellom historisk forskjell og sammenheng er et særtrekk som går igjen i mange elevkommentarer, og det kommer ofte frem i selv ganske enkle og naivistisk formulerte svar.

Det var ingen av elevene som bet seg spesielt merke i første verslinje på siste og femte strofe: «Ak, mangt sligt Aasyn dog jeg saae». Perspektivet til dikterjeget utvider seg fra denne enkeltskjebnene til å beskrive flere lignende skjebner og et strukturelt samfunnsproblem som sådan. Dette var en observasjon ingen elever festet seg ved i det skriftlige materialet og en klar *mangel* i besvarelsene sett under ett. Jeg tror at denne utvidelsen av refleksjonen er lett å se forbi på grunn av elevene var opptatt av skjebnen til

piken, eller at det var en språklig nyanse i pronomenet *dem* de overså.

38 av 61 elever beskrev «sneglemetaforen» på slutten av femte og siste strofe, og assosierte det med noe negativt seksuelt:

En snegl kan ha samme form som en penis etter den har sprutet sæd, som her har blitt kalt slim. Jeg tror at slimet på løvet er sæden på noe/noen som holder på å dø helt nede, akkurat slik som løvet er. Løv har vært fine blader, men nå skal de visne og dø. I tillegg er løv utrolig kjært og knekker lett om de berøres. (Klasse 1, informant 3)

Jeg synes eleven assosierer over *løv* som bilde på en god måte, både som egenskap og fysisk plassering. I undervisningssituasjon og i prøvebesvarelsene generelt var det positivt å se at denne metaforen gjorde inntrykk på elevene, at de tok den alvorlig og leste den som en del av helheten i diktet. Det er fort gjort at slike ord og bilder som refererer til noe seksuelt og kroppslig blir tøysset bort. Jeg tror at det kan være med at de ble påvirket av stemningen og følelsene i diktet. Om elevene hadde blitt presentert for denne metaforen utenfor kontekst, hadde tilnærmingen kanskje vært av en annen type.

Nærlesing – kontraster og sammenhenger

I den første klassen hadde jeg ekstra fokus på nærlesing i andre del av opplegget. Elevene skulle finne sammenhenger og kontraster i diktet, gjerne på forskjellige nivå. Dette synes jeg fungerte bra under oppleggene, men det kom ikke like godt frem i besvarelsene. 11 av 21 skrev eksplisitt om dette i prøvene. Grunnen til at dette falt bort blant halvparten av elevene, kan være at det var en ny arbeidsmetode. Jeg vil dermed ikke trekke en hastig konklusjon om at dette ikke fungerer i en undervisningssituasjon.

Denne eleven legger vekt på likhetene i blomstermetaforene:

Det legges vekt på at hun var vakker. Hun blir ofte sammen lignet med blomster: "Som Blomst i Isen", "som sit Mos paa Taget Stemorsblommen", "som Maanedrosens Pragt". Det alle disse sammenligningene har til sammen, er det at det er alltid en bakside med dem. "Blomst i Isen frossen ind" er vel et bildet på hvor skjør hun var og hvordan samfunnet ødelagte henne. "Maanerosen" er en blomst som ikke lever lenge. "Stemorsblommen" er en metafor på hvordan forholdet er mellom en stemor og stedatter (Klasse 1, informant 18).n

Den språklige dikotomien mellom metaforsammenhengene blir påpekt her: "Metaforer – (Frekke øyne skar, kniven, lampens blikk) – presenterer det onde samfunnet. (Blomst, Stedmorsblommen, Maanedrosens, Sneglens Slim) – presenterer jenta og beskriver at hun er vakker men fattig." (Klasse 1, kandidat 21). Her er nok "Sneglens slim" noe feilplassert, og

metaforrekkene er noe ufullstendig. En annen elev hadde gjort det mer likt det jeg gjorde under timen, og på den måten kommer de gjennomgående kontrastene og bildene frem.

”samfunnet	Jenten
- kniven	- slør og gylne drømmer
- lampen	- Blomst i Isen
- øine skar	- stedmorsblomsten
- skulder steg	- maanedssrossens Pragt
- fornemme folk	- sommerfuglestøvet
- syndens spor	- løvet
- sneglen	
- skjebnens haand”	

(klasse 1, informant 9)

Jeg trodde i utgangspunktet at flere elever kom til å beskrive kontraster som preger diktene på ulike nivå, for eksempel høyt/lavt. Denne eleven er inne på noe, men burde kanskje utdypet mer: ”Det jeg synes er veldig viktig i diktet, er å se forskjellen og kontrastene på folkene og symbolene for samfunnet som kommer fram i teksten. ”i Lampens Blik, som stirrer ned.” Ordet ned er viktig å få med i denne setningen” (Klasse 1, informant 3). Her kunne eleven forklart at kontrasten ble videreført i siste strofe med løvet som ligger helt nede på bakken. En elev påpekte en kontrast mellom jenten og dikterjeget, noe jeg ikke hadde tenkt på som en mulighet.

Jenten blir framstilt som den reine, uskyldige og vakre – drømmende. Mannen blir framstilt som overlegen, som den bedre, rik og egentlig følsom fordi han tar hele tiden opp hvor vakker jenta var og at hvor hardt og vanskelig livet hennes var (Klasse 1, informant 13).

Det er i seg selv en ganske avansert observasjon at dikterjeget selv kan sies å utsettes for kritikk. Hvorfor reflekterte ikke flere over kontraster i diktet, for eksempel skyldig/uskyldig, rik/fattig, stygg/vakker, siden dette ble forsøkt demonstrert i diktet? Det er vel kanskje noe med abstraksjonsgraden som blir vanskelig for mange elever, og de har trolig vanskelig for å oppdage dette. Det er heller ikke en forutsetning for en vellykket lesning. Jeg tenker derimot at det kan være en utfordring for de sterkere elever eller elever med generelt blikk for slike språklige sammenhenger. Det kan være en tendens til at analysene er mer omfattende i klasse 1, at elevene blir mer estetisk fokuserte og stopper opp med detaljer og enkeltord, men det kan være andre faktorer som spiller inn her. Jeg vil derfor ikke trekke noe konklusjoner om at en slik vinkling kan styrke den estetiske lesningen.

Sjangerlære

I klasse 1 presenterte jeg først ytre kjennetegn på lyrikk, som korthet, rim og rytme, korte linjer, poetisk språk med mer. Som ventet hadde mange elevene problemer med å finne de fleste disse sjangerkjennetegnene i diktet, men det varierte i hvor stor grad de klarte å eksemplifisere og forklare disse kjennetegnene. 17 av 21 av elevene pekte på formelle trekk ved diktet som strofer, verslinjer, rim og metrikk:

Det er inndelt i fem strofer der hver strofe har seks linjer. Strofene har et helt likt rimmønster aabccb, altså først et parrim så et omsluttet. Diktet har som regel også en fast rytme der annhvert ord er "tungt" og ennehvert "lett. Dette kan settes i system slik; XxXxXxXx (Klasse 1, kandidat 10)

Som jeg skrev tidligere, hadde elevene bakgrunnskunnskap om formelle trekk ved diktning. Det gjorde det mulig lettere for elevene å knytte disse kjennetegnene opp mot diktet. Det kan virke som dette passer fint inn i diktundervisningen, selv om jeg er usikker på om det støtter opp under en tolkning eller en leseropplevelse. Kandidat 10 har rett om strofer, linjer og rimmønster, men bommer litt i forsøket på å skandere diktet. Denne eleven har mer rett og bruker et fagord: «Rytme (Lettt-Tung, Jambe)» (Klasse 1, kandidat 14).

Det jeg var mest nysgjerrig på, var om eleven godtok en romantisk sjangerdefinisjon og klarte å drøfte den opp mot lesningen. Denne konkrete definisjonen av lyrikk var ment å lede elevene inn mot en forståelse av det spesifikke lyriske:

Lyrikk setter ord på øyeblikk der følelser, tanker og minner smelter sammen. I romaner og skuespill må du følge en handling og sette deg inn i hvordan personer tenker/handler, mens i lyrikk «taler» teksten direkte til deg – her og nå - og derfor oppleves følelsene og stemningene sterkere og nærmere.

Denne teksten ble lagt til i prøven til klasse 1 (se vedlegg) med spørsmål om å koble det til diktet. Mange så ut til å oppleve *nærhet* til situasjonen/øyeblikket ved lesning av diktet: «Dette sitatet passer inn med diktet fordi diktet gir oss en følelse over at vi er i rommet. Det gir oss en følelse over at vi står og ser ned på denne piken og at vi kan høre tankene til jeg-personen» (Klasse 1, informant 5). Den samme eleven skriver senere: «Når jeg leser diktet, får jeg en følelse av at diktet bare forteller til meg, og at ingen andre hører eller ser det jeg gjør». Her blir altså det intime forholdet mellom tekst og leser understreket, en *tilstedeværelse* under lesningen.

Koblingen mellom en strukturell analyse av språket og en mer personlig lesning blir beskrevet av en elev: «Etter at jeg begynte å tolke diktet, fikk jeg en slags forbindelse, en nærhet til hovedpersonen, som om jeg kunne lese tankene hans» (Klasse 1, informant 15).

Han inkluderer altså tolkning av språklige bilder, den strukturelle lesningen, til nærhetsaspektet: «At alle har hver sine assosiasjoner gjør at vi tolker diktet ulikt. Men alle som leser og tolker diktet vil føle en nærhet til hovedpersonen» (Klasse 1, informant 5) Her ligger det implisitt en eklektisk lese måte, hvor det ikke er noe motsetning mellom en emosjonell og en strukturell lesning. En annen elev beskriver en slags sammensmelting under lesning av diktet: «Vi som lesere blir på en måte en del av «jeg-personen» og får et glimt av hva som surrer rundt i hodet hans» (Klasse 1, informant 14).

Som tegn på at elevene kanskje har forstått og tatt til seg hva som er det «typisk lyriske» ble andre aktuelle ord trukket inn i besvarelsene. Disse står ikke står i definisjonen, men går igjen i forskningslitteratur: «Lyrikk er en tekst om noe som er personlig, og sier mye med få ord. Om man vet noe om Henrik Wergeland, vet vi at han brukte livserfaringer/opplevelser i diktene sine» (Klasse 1, informant 4). «Personlig» og «livserfaringer» er her nevnt som supplerende begrep. Fokus på konkrete livsfølelser ble også trukket fram av noen elever. Dette er et sitat fra klasse 2, de som ikke eksplisitt sjangerkunnskap i opplegget. «Det blir ikke nevnt i diktet, men man kjenner på klumpen i halsen han som skal skjære i piken får. Skyldfølelsen han har når de frekke øynene skjærer i henne» (Klasse 2, informant 2). Her kommer de fysiske reaksjonene direkte frem; eleven «kjenner» på skyldfølelsen til jeget. Beskrivelsen av denne affektive siden av lesningen er troverdig. Er dette en «sammensmelting»? Det er svært positivt og overraskende at en lesning av et eldre dikt kan virke så «nært» på en elev.

Definisjonen fungerte bra for å illustrere skillet mellom lyrikk og epikk/dramatiske tekster. Her er en elev som fokuser på øyeblikket i diktet: «Diktet er et frosset øyeblikk fra sekundene før piken åpnes og hennes hemmeligheter og liv avsløres. Det er det samme øyeblikk som han innser at han kjenner igjen denne kalde livløse piken» (Klasse 1, informant 2). En annen elev er inne på det samme:

«Dette sitatet passer inn med diktet fordi i begynnelsen av diktet så er det «bevegelse» framover mot hva som skjer men utover så stopper det og det er bare tankene til jeg-personen som «beveger» seg tilbake til hvordan hans bekjentskap til piken er.»

Eleven skriver videre: «Ting står stille i et dikt, det er mer det indre som taler, mens i en fortelling er det en handling som en må sette seg inn i og følge med på for å vite svaret» (Klasse 1, informant 2). Dette viser aksept for at lyrikk er inderlig i uttrykket.

16 av 21 elever klasse 1 aksepterte og satte ord på den romantiske lyrikkdefinisjonen inspirert av *Lyriske strukturer*. De fant egne måter og ord på å beskrive den, og det styrker inntrykket av at de har forstått poenget. «Sammensmeltingestetikken» fungerer altså pedagogisk, i hvert fall i møte med de rette tekstene. Selv om den nødvendigvis ikke er «riktig» eller «sann», viser dette at det gir en forståelse og ekstra motivasjon for å lese lyrikk.

Forfatterkunnskap og historisk kontekst

Selv om vi brukte nesten halvparten av tiden i klasse 2 på å lære bort kunnskap om forfatteren og den historiske konteksten, og å gi elevene oppgaver der de videre knyttet denne kunnskapen til diktet, kom dette lite fram i de skriftlige prøvene. I oppgaven stod det at elevene skulle ta med det de kunne om forfatteren og knytte det til diktet. Det stod også mye konkret om forfatter og litterære epoke. Mange av elevene nevnte knapt forfatteren, og de som nevnte forfatteren, skrev lite om denne vinklingen. Det er mulig jeg kunne vært mer poengtert i spørsmålsformuleringene, men jeg mener det er en styrke for min undersøkelse at jeg ikke har vært for styrende. Det er resultat nok i seg selv at jeg har tatt det opp i undervisningen og spurt etter det, men at det ikke er punkt som har festet seg. Jeg vil likevel ikke trekke forhastede konklusjoner om at en slik lese måte ikke egner seg i undervisning. I klasserommet viste elevene interesse for det historisk-biografiske. Jeg tror heller at elevene er sosialisert inn i en lese måte som gjør at dette stoffet lett faller utenfor deres bevissthet; de oppfatter det ikke som det sentrale i en analyse. Kanskje vil dette forandre seg i fremtiden, i tråd med den voksende interessen for forholdet forfatter-verk? Kanskje jeg bør være mer styrende neste gang jeg bruker dette stoffet i en klasse, eller heller integrere stoffet i samfunnsfagtimer?

13 av 18 elever nevnte likevel forfatterens samfunnsengasjement i analysen:

Når jeg går over til tolkningen min av diktet vil jeg nevne at Wergeland i ca. 1835 opplevde ekstremt mye fattigdom rundt seg. Selv om han ikke var fattig selv, hadde han lyst til å endre datidens samfunn. Jeg mener dette diktet handler om fattigdom, med en prostituert, som dør, i det sentrale. (referanse mangler)

Bemerkningen omfatter de to punktene Claudi mente var forutsetningene for en historisk-biografisk lesning, at forfatteren formes av ytre omstendigheter og at forfatterens intensjon bak verket bør danne grunnlag for tekstforståelsen. Det var absolutt dette jeg forsøkte å formidle under undervisningen, men som i liten grad kom med i elevenes besvarelser.

Tre elever fra klasse 1 inkluderte også historisk-biografiske opplysninger i besvarelsen:

Wergeland var opptatt av de fattige når han levde. Med dette diktet tror jeg han vil fremme hvor fælt samfunnet er mot de fattige. Samtidig som han er kritisk mot

samfunnet kan det hende at han også er kritisk mot seg selv. Hvis man tolker det slikt at Wergeland er jeg-personen får man et bilde av at Wergeland angrer på det han har gjort i livet. "Thi Fryden i min barndomsleeg". (Klasse 1, informant 1)

Det er fornuftig at elven tar forbehold om at hvis man leser Wergeland inn i dikterjeget, får det påfølgende konsekvenser. Den dobbelte kritikken vendt mot *både* samfunnet og egen person er en interessant påpekning, men dette ble ikke spesifikt tematisert under undervisningen.

Diktet kan svært interessant for elever å lese inn i en litteraturhistorisk sammenheng, noe som på en pedagogisk får klart fram det grensesprengende med Wergelands diktning. Det er likevel bare 6 av 18 elever som skriver om dette. Dette var overraskende lite med tanke på hvor mange som kommenterte det historiske i elevundersøkelsen. Denne eleven kombinerer kunnskap om de litterære epokene med biografiske opplysninger i sine refleksjoner om diktet og dikterens genialitet:

Man sier at han skrev grensesprengende, det er nok fordi han klarer å forvirre oss. Hvor skal vi sette diktet? Realismen? På den ene siden, så skriver han en vond sannhet. Det samme ekle som man ikke vil vite. Men på den andre siden så skriver han poetisk. Han har tatt i bruk det romantiske språket. Skal vi si at diktet går under romantikken? Wergeland kjempet for det han syntes var rett. Som at han var imot jødeloven, han kjempet hele (?) livet. Men før han fikk gleden av å se at han vant, døde han 37 år gammel. Mange mennesker var i et tog gjennom byen får å gå etter kisten hans. (Klasse 2, informant 2).

I det neste sitatet beskriver eleven uttrykksmåtene som typisk for romantikken, mens tematikken er forut for sin tid. På den måten oppfyller kan kravene til kompetansemålene i læreplanen, som består i å finne «tema» og «uttrykksmåter» i klassiske tekster:

Han skrev slik som de som kom etter han gjorde. Han skrev lyrikk, og brukte mange «romantiske uttrykkelser, som for f. eks. blomster og sommerfugler. Samtidig klarte han å få frem virkeligheten, og hvordan samfunnet i Norge egentlig var på den tiden (Klasse to 2, informant 4).

Kun 3 av 18 elever skrev om det problematiske forholdet mellom det etiske og det estetiske i diktet:

Han har kritisert samfunnet, og dessuten latt den fattige piken være både det etiske og det estetiske. Dette har han blitt kritisert for, fordi folk mener at han har latt være likhetstegn mellom dette. Hvorfor kunne han ikke latt piken være god og stygg? Hvorfor måtte han beskrive henne som både det vakre og det gode? Er det slik at du må være vakker for å være god? (referanse mangler)

2 av elevene skrev om åndelæren:

Han har blitt inspirert av Platon – platonisme – der han mener at det gode kommer i ren form i himmelen og det gode blir ødelagt på jorden. I diktet er det også slik: Hun var god, men fordi hun var fattig, ble hun tvunget til å selge kroppen sin” (Klasse 2, informant 1).

De to siste punktene falt altså mer eller mindre bort i elevanalysene. Når det gjelder åndelæren, kommer det kanskje ikke klart nok fram i diktet, så kanskje bruk av andre Wergeland-dikt er mer formålstjenlig. I gjennomgangen av litterære epoker har romantikken ikke blitt vektlagt i de gjeldende klassene. Det er manglende bakgrunnskunnskaper om dette emnet gjorde det vanskelig for elevene. Innledningsvis reflekterte jeg rundt hvilke deler av Wergelands billedbruk som var hensiktsmessige å jobbe med i en pedagogisk sammenheng. I arbeidet med dette diktet, på dette alderstrinnet og med denne bakgrunnskunnskapen, er det klart at det transcendentale lett faller bort fra elevens bevissthet. Forholdet mellom det etiske og det estetiske er også et krevende punkt som elevene ikke seg ved. Jeg mener likevel det er verdt å reflektere over dette aspektet i arbeid med estetiske uttrykksmåter.

Om kunnskap om forfatteren er det Wergeland som samfunnskritiker elevene var opptatt av eller kunne reflektere ved. Forfatteren som åndelig-idealist og estetiker falt i det store bort i besvarelsene. Jeg stiller meg spørrende til hvorfor det ikke var flere som satte diktet inn i en litteraturhistorisk sammenheng, og dermed fikk frem det grensesprengende ved dikteren Wergeland. Kanskje jeg burde vært mer styrende i spørsmålene for å få frem dette?

Skrivepedagogisk vinkling

Elevene i klasse 3 fikk instruksjoner om å skrive et dikt ut fra samme motiv som i diktet, og prøve å formidle tanker, følelser, minner og observasjoner hos det lyriske jeget, idet han kjenner igjen en død person. Her et eksempel (Klasse 3, kandidat1)

Kjærlighetsmord

Livløse øyner skjærer seg inn

bleke, hvite og følelseløse

Lyset spikrer seg fast

Svart, mørkt

Stormen river meg ned

Kniven har begynt å skjære

Hjerte kuttes opp

Ikke mer

Ikke mer henne
Ikke mer
meg

Eleven har latt seg inspirere av to sentrale metaforer fra diktet, «øynene som skjærer» og «kniven». Tittelen på diktet er dramatisk og interessant. Det ligger en *flertydighet* i tittelen. Er det et bilde på at kjærligheten er drept på grunn av den elskede til jeget er død? Eller dreper jeget sin elskede på grunn av sjalusi eller andre årsaker? Siden motivet skulle være at jeget står overfor en død person de har kjent til, er det naturlig at øynene skjærer seg inn på grunn av følelsene som vekkes i livet av observasjonene. I tredje verslinje, «Lyset spikrer seg fast», har eleven trolig blitt inspirert av den besjelede lampen. Kanskje er kontrasten i bildet jeg viste, mellom det mørke rommet og det skarpe lyset fra lampen, med i diktet? Stormen som river jeget ned, er et bilde på de voldsomme følelsene, at storm i overført betydning illustrerer det dype og kaotiske indre. Kniven begynner å skjære og hjertet kuttet opp. Kan det være en obduksjon eller er det i billedlig betydning, at dikterjegets kjærlighet blir ødelagt? Hjertet er et konvensjonelt symbol for varme og kjærlighet. Gjentakelsene og linjedelingene i siste strofe skaper en fin effekt. Det at «meg» havner på en egen linje, skaper en brudd med rytmen og setter fokuset på dikterjeget, «meg». Jeg merker meg at de diktene som ikke bruker rytme, ble de mest originale.

Det jeg var mest positivt overrasket over var de språklige bildene som elevene brukte i diktene, og som isolert sett ble mest virkningsfulle. Denne eleven beskriver en livsfølelse med et originalt og passende sammenligning: «Savnet, som en uendelig kø» (Klasse 3, kandidat 12). Dette bildet får frem kontrastene mellom et liv og død med metaforer: «Øynene hennes er ikke lenger en foss, men et tomt rom» (Klasse 3, kandidat 21). Her blir livsfølelse blir intensivert ved hjelp av en sammenligning: «Jeg kjenner det lengter, en sorg som syter» (Klasse 3, informant 15). Dette bildet beskriver den intense og ubehagelige stemningen: «luften ligger som et teppe, jeg må ha en pause» (Klasse 3, kandidat 14). En observasjon danner grunnlag for en kontrast hos den samme eleven: «Jeg ser den hvite kisten, men han er kledd i svart» Denne eleven hadde en kort og mangelfull besvarelse (kun to setninger om selve diktet), men løste diktoppgaven på en enkel og grei måte. (Klasse 3, informant 10)

Bestefar

Han ligger der bare. Min bestefar.

Jeg får aldri snakket med han igjen.

Det er en merkelig følelse. Akkurat som om å bade i iskaldt vann.

Akkurat som om å bli slått i brystet.

Merkelig hvordan verden er slik.

Dette diktet følger modellen observasjon-refleksjon. At han/hun skriver om bestefaren – «Min bestefar», kan bety at dette er personlig for eleven, eller bare eventuelt at han lever seg inn i situasjonen, og det blir en imitasjon av objekt/subjekt. Vi får indirekte vite at bestefaren er død: «Han ligger der bare», «Jeg får aldri snakket med han igjen». Eleven nevner aldri konkret hvilke følelser det er snakk om, men forsøker å nærme seg dette «rommet» ved å bruke sammenligninger. Siste setning kan minne om en «underliggjøring» om selve situasjonen og følelsen i seg selv. Gjentakelsen av «Akkurat» i fjerde og femte setning intensiverer følelsen. Eleven fikk vist større grad av ferdigheter ved å skrive et dikt inspirert av Wergeland-diktet, enn å gjøre en tekstnær analyse. Dette er et interessant poeng og kan forsvare poetisk skrivning som en støtte for tilpasset opplæring i litteraturundervisningen.

I masteroppgaven «Jeg – skogens konge» av May Lånke der elever fra videregående øver seg på å skrive dikt, gjorde Lånke følgende observasjon fra sitt elevmateriale: «Oppgaver som gir konkrete rammer, men der motivene likevel er elevenes egne, ser ut til å gi flest elever mulighet til å skape gode tekster» (Lånke 2009: 94). Dette gjelder også for mine erfaringer med lesning av elevdiktene. Det fungerte ofte best når elevene fikk oppgaver som var styrte når det gjaldt virkemidler, for eksempel metaforer om følelser, men dårligere når eleven skrev ut fra et gitt motiv. Kanskje passer dette bra med inderlighetssynet på lyrikk, at når elevene blir påtvunget en situasjon som utgangspunkt for en lyrisk egenprodusert tekst, så er det hemmende for kreativiteten? På en annen side ble flere dikt påvirket av følelsene og stemningene i diktet. Noen dikt var personlige og preget av alvor i teksten. Den kreative skrivingen bør være i en dynamikk mellom det språkgranskende og det ekspressive. Det er en fordel om lærer, så vel som elev, er bevisste på hvilke element som styrer skrivingen. Selv om mange dikt ikke ble *gode* eller *originale*, er prosessen viktigere enn de ferdige resultatene. Elevene skal lære å tenke som forfatterne, ikke skrive like bra som dem.

Avsluttende bemerkninger

Hensikten med *aksjonsforskning* er at jeg skal lære noe viktig som kan skape positive forandringer i min egen undervisningspraksis. Jeg vet nå mer om hvordan jeg skal formidle særtrekk og kvaliteter ved et eldre dikt i en moderne didaktisk kontekst. Det er viktig at undervisningen om eldre dikt ikke blir styrt etter en fast metode, men at særtrekkene heller styrer metoden og innfallsvinkelen. Slike opplegg krever gjerne god planlegging,

gjennomtenkt organisering og relevante forhåndskunnskaper. I undervisningen er det en fordel om elevene får visualisert motivet og få et inntrykk av hva som sanses i diktet. Funnet av materialet jeg brukte var forholdsvis klare: Elevene så kvaliteter og særtrekk i diktet. De fleste så også på metoden og diktet som noe nytt og givende i undervisningssammenheng. Det var nyttig å studere og analysere et prøvemateriale så nøye og strukturert. Det var en nøysom arbeidsprosess jeg aldri hadde fått tid til i vanlig arbeidspraksis. Kommentarer og hjelp fra veileder var også med på å gjøre meg bevisst på kvaliteter og svakheter med dette materialet. Det lå ofte ganske avanserte observasjoner bak elevenes ikke alltid så velformulerte kommentarer. Jeg vet nå mer om hvordan jeg skal bedømme og utvikle elevenes nærlesingsferdigheter, og hva jeg bør vektlegge i undervisningen i tilknytning til dette. Det var ikke alt som elevene lærte eller opplevde under forsøkene, som kan kobles direkte til *kompetanse*. Jeg har vist til flere steder i materialet der jeg har koblet det til dannelsesbegrepet, som er på siden av hva som vektlegges i den fagspesifikke læreplanen.

En fordel med aksjonsforskning er at forskeren er tett inn på sitt *felt* og kan påvirke direkte. Undervisningsopplegget om diktet har blitt implementert del av norskundervisningen min. Jeg bruker de fleste delene av oppleggene, men noe av innholdet i den forfatterorienterte lesningen har jeg valgt bort. I aksjonsforskning vektlegges det å dele erfaringer og resultat med andre, både kollegaer og forskere på høyere nivå. (Creswell 2014: 623) Vi har en god samarbeids- og delingskultur på Blokkhaugen skole. Opplegget har nå blitt fast del av norskundervisningen på 10. trinn for alle klasser på skolen der jeg jobber. 90-100 ungdommer fordyper seg i Wergelands lyrikk hvert år, og det er et direkte resultat av denne oppgaven. Gjennom å publisere resultatene i en masteroppgave, håper jeg dette kan påvirke andre lærere og folk som jobber med litteraturredidaktikk. Aksjonsforskning har også svakheter. Det kan være vanskelig å forske på sin egen praksis. Forskingen kan lett bli et forsøk på bekreftelse av egen undervisning, og styre resultatene i den retningen man selv vil. Det var likevel nye metoder og nytt materialet som jeg prøvde under undervisningsforsøkene. I tillegg var det ikke alt jeg prøvde ut, som fungerte like bra. Jeg har også hentet informasjon fra tre kilder, og dette kan styrke påliteligheten i resultatene. Elevene kom med overraskende gode svar og innspill, og var på mange måter *medforskere* i prosessen. Disse erfaringene har vært nyttige for neste gang jeg gjennomførte undervisningen i egen klasse. Undervisning er en evig selvlærende prosess.

Prosjektet har fått flere positive konsekvenser for min undervisning, utenom selve oppleggene jeg har presentert. Jeg tar i bruk kreative skriveoppgaver som en integrert del av skriveundervisningen i norskfaget. Det skaper motivasjon, variasjon og kreativitet hos elevene, og mange får generelt et mindre anstrengt forhold til det å skape en tekst. Jeg har

funnet en måte å introdusere lyrikksjangeren på – som jeg mener fungerer bra (se vedlegg). I dette opplegget viser det seg at det går fint å la mange av spørsmålene og motsetningene i sjangerdebatten gå igjen i undervisningen, uten at det utgjør noe vesentlig problem, fordi en ikke trenger å bevege seg ned til et koherent teoretisk grunnlag i praktisk undervisning. Et utgangspunkt er å inkludere både det emosjonelle og det retoriske med i lyrikformidlingen.

I lese- og litteraturundervisningen er jeg mer bevisst på å gjennomgående bruke nærlesing som en bevisst strategi, gjerne også utover det fagspesifikke, for eksempel i kildekritisk gransking i samfunnsfag og sangtekster i musikkfaget. Jeg er også mer bevisst på kvaliteten og selvstendigheten i litterære samtaler, og vet generelt mer om hva jeg bør vektlegge i litteraturdidaktiske valg. Kriteriene om litterær kvalitet har jeg presentert og diskutert med elevene mine. Jeg har gitt dem muligheten til å bruke kriteriene når de bedømmer teksters kvalitet og relevans. Tilbakemeldingene jeg har fått, er at de synes det er lettere å grunngi meningen deres om tekster, når de kan bruke disse kriteriene.

I skrivende stund gjennomfører vi et prosjekt med eldre lyrikk, sjangerlære og litteraturhistorie på 10. trinn i fire klasser. Vi introduserer de litterære epokene for elevene, og prøver å gjøre elevene bevisst på samspillet mellom kunst, litteratur og samfunnsutvikling i litteraturhistorien. Den romantiske sjangerdefinisjonen, som elevene drøfter opp mot diktene, gir en anledning til å snakke om livsfølelsene i diktene. I tilknytning til den diskuterer vi livsfølelser som er å finne i diktene. Vi nærleser fire dikt: «En Vaarnat» (Welhaven), «Langs ei Aa» (Vinje), «Pigen paa Anatomikameret» (Wergeland) og «Jeg ser». Vi legger fokus på forståelse av motiv og lyrisk jeg som analytisk utgangspunkt i samtlige dikt. I «Langs ei Aa» tegner elevene motivet på venstre siden av et tomt ark. På den andre delen av arket skriver de eller tegner hvilke assosiasjoner de får av det abstrakte innholdet i diktet. Slike kreative innslag gir inspirasjon og variasjon i timene.

Det er interessant at de mest observante elevene oppdager de «uløste» problemene med sjangerforståelsen fra *Lyriske strukturer*. De kommenterer at de ikke kan «se inn i hodet» på dikteren, eller «lese tankene hans». Da viser jeg sitatet fra Ingrid Nielsen, som eksempel på hvordan en kan lese dikt *personlig* uten å direkte koble innholdet til dikterens biografiske liv.

I min egen undervisning har lyst til å forske på hvordan elever jobber mer selvstendig, fritt og utforskende i arbeid med nyere dikt. Et dikt som kan fungere bra, er «To fjernsyn» av Ulven. Det er kort og enkelt, men inneholder kontraster, sammenhenger og paradoks. Et mål er at elevene skal snakke mer fritt og mindre styrende om dikt. Jeg har lyst til at elevene selv kan reflektere over kvaliteten i disse samtalene, for eksempel at de lager enkle kriterier over hva som fungerer bra i noen gjennomganger – og bruker det som en rettesnor og huskeliste.

Elevene kan også møte forskjellige typer dikt og drøfte den klassiske sjangerdefinisjonen mot tekstene. Om sjangerdefinisjonen blir problematisk i møte med andre tekster, er det et poeng at elevene ser dette selv. Det er et pedagogisk knep.

Jeg avslutter oppgaven med et elevsitat fra et kåseri. Det sier noe om sjangerforståelse hos eleven, og videre en evne til å problematisere denne sjangerforståelsen.

Vi kommer ikke utenom norsklærerens forkjærlighet for diktanalyse! En ting er å gjenkjenne selve formen, men diktets *tema*? HALLO?? Dikt er jo personlige – man kan uttrykke sine innerste tanker og følelser gjennom symbolikk – og hver enkelt som leser diktet skal få føle akkurat det de vil. Poesi er kunst. Kan – og bør - det virkelig analyseres?

«Jeg er tankeleser og vet med sikkerhet hva dikteren mente med dette...»
Ehh...Svært sannsynlig må jeg si.... Kanskje litt i strid også med hva man ellers mener om det å kunne lese andres tanker...?

Sammendrag på norsk

Kandidat: Kyrre Myklebust

Veileder: Jørgen Magnus Sejersted

OPPGAVENS TITTEL:

«Når jeg leser diktet, får jeg en følelse av at diktet bare forteller til meg, og at ingen andre hører eller ser det jeg gjør.»

Formidling av eldre lyrikk i klasserommet

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i det var som en mangel i min egen undervisning: gode undervisningsopplegg om eldre dikt som skaper engasjement, læring og sjangerforståelse blant elevene. Nyere forskning viser at dikt blir lite lest i ungdomsskolen, at det er for lite vekt på å utvikle litterær kompetanse i nordiske klasserom, og at det er behov for studier på analytiske innganger til litteratur i fagdidaktikken. Forskning viser også til at det er behov for å jobbe med kvaliteten på de litterære samtalene i norskfaget på ungdomstrinnet. Det nye høringsutkastet fra Stortinget med forslag til kjerneelementer til den nye læreplanen i norsk vektlegger å lese tekster i ulike sjangre, og tolke dem i historisk kontekst.

Problemstillingen er: Hvordan formidle kvaliteter og særtrekk ved eldre lyrikk innenfor en moderne didaktisk kontekst?

Metoden jeg brukte var *aksjonsforskning*, som går ut på å forske på og forbedre sin egen praksis. For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg tre undervisningsopplegg om et dikt av Henrik Wergeland i tre 10. klasser. Materialet mitt var planleggingsfasen, observasjon og gjennomføring av oppleggene, skriftlige prøver fra elevene og en skriftlig elevundersøkelse om opplegget og diktet. Metoden i undervisningsoppleggene var basert på teorier om nærlesing, sjangerteori og mer. Forskning om litterær kvalitet, danning og aktuell litteraturdydidaktikk var også sentrale i prosjektet.

Funnene i materialet var ganske entydige: Elevene så kvaliteter og særtrekk ved diktet. De fleste så også på metoden og diktet som noe nytt og givende i undervisningssammenheng. Dette har ført til merkbare forandringer i min egen litteraturdydidaktiske praksis.

Abstract in english

Candidate: Kyrre Myklebust

Supervisor: Jørgen Magnus Sejersted

Title: "When I read the poem, I get a feeling that the poem speaks to me only, and that no one else hears or sees what I do".

Communicating older poetry in the classroom

This thesis has its origins in something I found to be lacking in my own work as a teacher: good learning resources for lessons on older poetry, that help engage the pupils and create learning and genre understanding. Recent research show that poetry is less read in secondary school, that developing competence in literature is not prioritized enough in Nordic classrooms, and that there is a need for studies on analytic entrances to literature in professional didactics. Research also reveals a need for working on the quality of the conversations on literature in the Norwegian subject in secondary school. The new exposure draft from the Norwegian parliament containing key element-suggestions to the new curriculum in the Norwegian subject, points to the importance of reading texts from different genres, and viewing them in an historical context.)

The thesis question is: How to convey qualities and special characteristics of ancient poetry within a modern didactical context?

The method used is action research, which is all about researching and bettering one's own professional practice. When it comes to answering the thesis question I have completed three lessons in three different classes in the 10th grade, on a poem by Norwegian writer Henrik Wergeland. My material was the planning phase, observation and the actual implementation of the lessons, written tests among the pupils and a pupil survey about the lessons and the poem. The method in the lessons was based on genre theory, close reading theories and more. Research done on quality in literature, education and relevant literature didactics were central components in the project.

The material showed some pretty unambiguous findings: the pupils saw qualities and special characteristics in the poem. Most of them also saw the method and the poem as something new and rewarding in the classroom setting. My work on this thesis has led to several positive changes in my own work as a teacher.

Litteraturliste

Aadland, Erling (1993) «Noen lyriske problemer» I *Norsklæreren nr. 1 1993*, s. 17-21.

Aadland, Erling (1998): *And the Moon is High. Noen forsøk på å lese Bob Dylan*. Bergen: Ariadne.

Aase, L. (2005) «Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid.» I Aasen, A.J. & Nome, S. (s. 35 – 47). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aarseth, Asbjørn og Kittang, Atle (1998). *Lyriske strukturer 4. utgave – revidert og utvidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, P. T. (1987). «Kritikk og kriterier.» I *Vinduet*, (3). Side 17-25

Andersen, Per Thomas (2008). *Norsk litteraturhistorie*. 4. opplag (2008) Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerck H, Erik (2004). *Litteraturkritikk. En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerck H, Erik (2012) *Kampen om litteraturen. Hovedlinjer i norsk litteraturforskning og –kritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad- Balas, Marte og Frøydis Hertzberg (2015) «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» I *Norsklæreren 1*: 47-51.

Claudi, Mads B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Creswell, John W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*, 4. utgave. Essex: Pearson Education Limited.

Dahle, Gro og Wold, Kjersti (2005) *Velkommen til språket*. Oslo: Cappelens Forlag

Fjørtoft, Henning (2014). *Norsk fagdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigstad & Bjørke

Fosse, Jon (2016) Poesiar. Etter Henrik Wergeland. Oslo: Det Norske Samlaget.

Gourvennec, Aslaug F. (2017) «Det rister litt i hjernen». Avhandling for graden Philosophiae Doctor (PhD). Stavanger: UIS, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Hertzberg, Frøydis (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok, I: Louise Bjar (red.). *Det er språket som bestemmer!* Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørklund, Håvard, Haakonsen, Daniel, og Krohn-Hansen, Arne (1966:). *Å lese dikt – innføring i litterær analyse – til skole- og studiebruk.* Oslo: Gyldendal.

Blichfeld, Kathinka og Heggem, Tor Gunnar, Larsen Ellen D (2006) Kontekst basisbok 8-10. Oslo: Gyldendal undervisning

Blichfeld, Kathinka og Heggem, Tor Gunnar. (2014) Nye Konteks 8-10. Oslo: Gyldendal undervisning.

Fjørtoft, Henning. (2013) Nærlesing på ungdomstrinnet. I Norskklærerens

Janss, Christian og Refsum, Christian (2010). *Lyrikkens liv, 2. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

Haakonsen, Daniel 1965: *Wergeland, Welhaven: dikt, presentert for gymnasiaster,* Gyldendal.

Haugan, Jørgen (1969) «'Lyriske strukturer' eller den 'strukturelle ekstase'. Beskrivelse og kritikk av 'den poetiske opplevelse' i Atle Kittang og Asbjørn Aarseths 'Lyriske strukturer'» I *Edda 2/1969*

Kaldestad, Per Olav og Knutsen, Hanne (2006). *Diktboka.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Karlsen, Ole (red.) (1998) *Lyrikk og lyrikklesning.* Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademiske forlag AS.

Kittang, Atle og Aarseth, Asbjørn (1998): *Lyriske strukturer, 4. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kjelen, Hallvard. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen Kanon, danning og kompetanse*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU

Kalleberg, Kristin og Kleivland, Astrid E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kjelen, Hallvard (2015). «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar». *Acta Didactica*. Vol. Vol. 9. Nr. 1. Art. 12.

Funnet her: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1390/2225> Lastet ned: 5.11.2017

Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplanen i norsk (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Larsen, Leif Johan (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.

Lånke, May (2009) «Jeg – skogens konge. Språklige bilder i dikt skrevet av elever i videregående skole. Masteroppgave, UIT.

Nicolaysen, Bjørn K. (2005) «Har norskfaget eit omgrep om lesing?» I Aasen, A.J. & Nome, S. (s. 35 – 47). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nicolaysen, Bjørn K. (2017) «Utskiljing og deltaking» I *Dag og tid* 23/12 2017

Rødnes, K. A. (2014). «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner». *Acta Didactica*. Vol. 8, nr. 1.

Funnet her: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1097/976> Lastet ned: 5.11.2017

Skaftun, Atle (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Solbu, Kjersti R. og Hove, Jon O. (2017) *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigstad & Bjørke As

Sejersted. Jørgen (2015). *Følelse og eklektisisme i Lyriske strukturer*, Norsk Litteraturvitenskaplig tidsskrift.

Sejersted, Jørgen, og Vassenden, Eirik (2007) *Lyrikkhåndboken*. Oslo: Spartacus forlag AS.

Sejersted, Jørgen. «Kald klo om norskfaget.» *Dag og Tid*, 2. desember 2016.

Ulvik, M., Riese, H. og Roness D. (red) (2016). *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ustvedt, Yngvar (1994). *Henrik Wergeland. En biografi*. Gyldendal Norsk Forlag

Vassenden, Eirik (1998) «Til en jublant. Eller: Hva er lyrikk, fjerde forsøk» I *Norsklæreren* 5/1998

Vold, Jan Erik (2013) *Poesi Ad Lib* Oslo: Gyldendal norske forlag

Åsmund, Hennig (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS

VEDLEGG

Pigen paa Anatomikammeret

Henrik Wergeland



”Mens hans kvaliteter lar seg nesten ikke beskrive, for Wergeland har sprengt språket – ikke det norske språket, og ikke sitt eget språk, men litteraturhistorikernes språk.”

Norsk litteraturhistorie, Per Thomas Andersen

Henrik Wergeland

- Norges fremste lyriker
- Et grensesprengende diktergeni
- En viktig samfunnsperson i Norge på 1800-tallet, inspirert av den franske revolusjonens budskap
- Døde 37 år, flere tusen folk fulgte liktoget gjennom Christiania



Repetisjon av språklige bilder

Min angst er en mørk skog der blodige fugler skriker. (metafor)

Vinden sukket besynderlig. (besjeling)

Du var blid som en sol på himmelen. (sammenligning)

Øyeblikket - Motivet



Sentrale språklige bilder



Romantiske bilder (symboler) i diktet



- - Jo det er Hende! O lys hid!
Og slip ei Kniven end paaglid
i denne Armes Hjerte!
O, der er rædsom Vittighed
i Lampens Blik, som stirrer ned
paa denne døde Smerte.

Diskuter: Hva skjer i dette øyeblikket?
Hva kan «Kniven» og «Lampens Blik»
være bilder på?
Hvilke typer bilder er det?

Saa kold, dengang den aanded, saae
den stolte Verden jo derpaa?

Og frække Øine skar
det Slør igjennem tidligt, som
den stakkels Piges Fattigdom
af gyldne Drømme bar.

Diskuter: Hvordan setter du billedet frække
Øine skar i sammenheng med tidligere
bilder? Hva assosierer dere med dette
billedet?

Hva forteller denne strofen om jenten og
folk rundt?

Som Blomst i Isen frosset ind
jeg seer et Træk paa denne Kind,
som vel jeg bør at kjende.

Thi Fryden i min Barndomsleeg
før altfor høit min Skulder steeg
- o var den ikke Hende.

Diskuter: Forklar «Som Blomst i Isen frosset ind».
Hvilket type bilde er dette?

«Før altfor høit min Skulder steeg»– hva menes
med dette?

Tvertsover boed' Hun for os,
i Armod født som i sit Mos
paa Taget Stedmorsblommen.
Fornemme Folk kun fatted svært,
at Blod saa fagert og saa skjært
af Fattigfolk var kommen.

Diskuter: Hva forteller dette om jentens
oppvekst?

Hva forteller dette om samfunnet på den tiden?

Ak, mangt sligt Aasyn dog jeg saae
som Maanedtrosens Pragt forgaae,
som Sommerfuglestøvet!
Dem Skjebnens Haand for haardt vel tog
og Syndens Spor dem overjog
som Sneglens Sliim paa Løvet.

Diskuter: Hvordan blir bildene – rosen,
sommerfuglstøvet – brukt for å vise skjebnen (hva
som hendte) til jenta?

Hvordan tolker dere bildene i de siste linjene?
(«Skjebnens Haand», «Syndens Spor», «Sneglens
Sliim paa Løvet»)

Hvilke bilder og ord assosierer dere med...

Piken/jenten

- Slør av gyldne drømmer
-
-
-

De andre (menn, samfunnet)

- Kniven
-
-
-

Hvordan finner dere disse kontrastene i diktet?

- Høy/lav
- Rik/fattig
- God/ond
- Vakker/stygg

Temaer

Urettferdig samfunn (rik/fattig)

Kjønnsморal (seksuell utnyttning av kvinner, menns objektivisering av kvinner)

Medfølelse/empati

Diskuter: Hvordan kan disse temaene passe inn?

Sjangeren lyrikk – vanlige kjennetegn:

- Korte linjer
- Inndelt i strofer (til daglig kalt vers)
- Kort
- Bruker ofte rytme og rim (enderim, bokstavrim)
- Bruker ord som lett skaper assosiasjoner
- Bruker språklige bilder
- Konsentrert, med fortettet poetisk språk. (Mye blir sagt med få ord.)

Diskuter: Passer kjennetegnene med dette diktet?
Begrunn svarene deres.

Hva kan lyrikk formidle?

Lyrikk setter ord på øyeblikk der følelser, tanker og minner smelter sammen. I romaner og skuespill må du følge en handling og sette deg inn i hvordan personer tenker/handler, mens i lyrikk «taler» teksten direkte til deg – her og nå - og derfor oppleves følelsene og stemningene sterkere og nærere.

Diskuter: Hvordan passer dette inn med diktet? Er det en fortelling eller et øyeblikk/stemning som blir beskrevet i diktet, begge deler?

Hvilken opplevelse (følelser, tanker) vil dikteren formidle til den som leser diktet? Hvorfor?

Henrik Wergeland – liv og diktning

Hva kan vi lære om forfatteren gjennom diktene, og omvendt?

«Av temperament lignet Henrik Wergeland mer på sin mor; han var impulsiv og levende beveget som hun, og hadde arvet hennes evne til å gi seg hen i øyeblikkets stemning.»

Francis Bull, Norsk litteraturhistorie (1960)

- Samfunnskritiker/medfølelse med de svake
- Grensesprengende geni – forut for sin tid
- Det vakre og det gode i diktene
- Læren om en annen åndelig virkelighet – inspirasjon fra filosofen Platon

Samfunnskritiker/medfølelse med de svake

- Jødesaken – kampen mot paragraf 2 i grunnloven av 1814
- Diktsamlingen: «Jøden. Ni blomstrende tornekviste»
- Ble populær blant folk, alle stortingsmenn fikk et eksemplar
- Ved Stortingsavstemningen i 1842 stemte 51 for, 43 imot – men det krevde 2/3 flertall.



De fattige og underklassen – kampen for likhet

- Penger og arbeid til de fattige
- Ville opplyse alle mennesker: flere biblioteker og bøker til undervisning
- Brev til Stortinget i nødsåret 1832:
«Elendigheten er nå så stor at det er en borgerplikt å hjelpe. Svermer av tiggere driver rundt - små uten foreldre, voksne menn uten bolig, kvinner. Hungerårene slår de fattige på Romerike med de større redsler enn selv den man ser blant de fattige i byene. Noe må gjøres. (...) La oss få en arbeidsanstalt i hver kommune!»

Diskuter:

- Hvordan kritiserer Wergeland samfunnet med dette diktet?
- Hvordan viser han medfølelse med de svake, hvem er den svake i diktet - hvorfor?

Grensesprengende geni

Romantikken

- Lyrikk
- Motiv: natur, blomster, sommerfugler, stjerner
- Temaer: følelser, stemninger, det vakre, ånd/himmelsk virkelighet

Realismen/naturalismen

- Romaner, fortellinger, skuespill
- Motiv: byer, mennesker, beskrev virkeligheten (ekle og skitne detaljer)
- Temaer: urettferdig samfunn (fattigdom), kvinnene undertrykt.

Ville kritisere samfunnet, skape debatt. Realistene ville forandre samfunnet, naturalistene mer pessimistiske.

Diskuter

Passer diktet inn i sin tid – romantikken?

Få med:

Sjanger, motiv, temaer

Tenk også på bildene som er brukt i diktet.

Det vakre og det gode

- Wergeland har blitt kritisert for å sette likhets-tegn mellom det vakre og det gode – det estetiske og det etiske i hans dikt.
- Hvordan kommer det frem i diktet? Hva er det vakre, hva er det gode i diktet?
- Er det et problem? Hva om alle gode mennesker i serier/filmer var vakre i dag? Er det slik?

Læren om en annen åndelig virkelighet – inspirasjon fra filosofen Platon

- Forelskelsen og den umulige kjærligheten til Hulda
- I diktene: Hulda blir omskapt til en ånd – de skal møte hverandre i himmelen
- Platon: to virkeligheter, den ene på jorden, den andre i himmelen. Alt på jorden er bare svake «kopier» av det som finnes i himmelen.



Det gode i himmelen vs. det gode på jorden

Ifølge Wergeland eksisterer «det gode» i ren form i himmelen, den andre virkeligheten. På jorden blir det gode ødelagt.

Diskuter:

**Hvem/hva symboliserer det gode i diktet?
Hvorfor er det vanskelig, kanskje umulig, å være
en «tvers igjennom god person»?**

Å skrive dikt

I dikt beskriver en øyeblikk der en observerer, tenker og føler. En skal prøve å «overføre» disse øyeblikkene til andre mennesker ved hjelp av dikt.

Vi skal jobbe med å skrive ut fra:

- observasjon
- følelser
- minner og assosiasjoner



Følelser

- Tenk på en følelse og lukk igjen øynene ett minutt. Det kan være sorg, kjærlighet, sinne, savn osv.
- Bruk følelsen som overskrift og skrive ned et dikt etter denne modellen.

Kjedsomhet

(ser ut som)

(høres ut som)

(lukter som)

(kjennes ut som)

Kjedsomhet

et tomt rom

en stille vind

sagflis

en tørr vask

Observasjon

Sitt to og to sammen.

Se hverandre inn i øynene.

Skriv ned hva du ser – gjerne som et dikt.

Hvordan ser midtdelen ut?

Hvordan ser den hvite delen ut?

Øyenbrynene? Pupillene? Bevegelser?

Bruk gjerne sammenligninger og andre språklige bilder.

Minner og assosiasjoner

- Skriv ned tre lyder du liker – ha god plass mellom hver lyd på papiret.
- Skriv ned ord/små setninger du assosierer med lydene.
- Sett sammen til et dikt – hver lyd kan være en strofe. Velg tittel selv.

Vurderingsskjemaer til prøven



Lesing og tolking av diktet «Pigen paa anatomikammeret»
og sjangerlære (lyrikk) i tilknytning til diktet. Klasse 1|

Navn:

Karakter:

Du har klart:	I stor grad	I noen grad	I liten grad	
å finne og beskrive motivet i diktet (hva som faktisk skjer, hvor det skjer, hvem er det som ser/tenker osv.).				
å tolke de språklige bildene og innholdet i hver strofe, forklare dem og tenke over disse på en selvstendig måte. (Viktig punkt!)				
å sette bildene som beskriver piken i sammenheng med hverandre.				
å sette bildene som beskriver samfunnet/mennene i sammenheng med hverandre.				
å peke på noen viktige kontraster i diktet og forklare hvilken effekt disse kontrastene har.				
å finne aktuelle tema i diktet og forklare disse ut fra innholdet i teksten.				
å tenke over hvilken hensikt forfatteren hadde med diktet.				
å finne vanlige kjennetegn for lyrikk igjen i diktet og forklare disse.				
å forklare hva som er typisk for lyrikk – altså hva en kan formidle med lyrikk – med utgangspunkt i teksten. Se definisjon på PowerPoint.				
Å beskrive punktene ovenfor med et forståelig språk og sitater hentet fra diktet. (Sitater skrives med anførselstegn, for eks. «Frekke <u>Gjeng</u> Skar.»)				
Avsluttende kommentar:				



Lesing og tolking av diktet «Pigen paa anatomikammeret» og forfatterkunnskap i tilknytning til diktet. Klasse 2. |

Navn:

Karakter:

Du har klart:	I stor grad	I noen grad	I liten grad	
å finne og beskrive motivet i diktet (hva som faktisk skjer, hvor det skjer, hvem er det som ser/tenker osv.).				
å tolke viktige språklige bilder og innholdet i hver strofe, forklare dem og tenke over disse på en selvstendig måte. (Viktig punkt!)				
å sette bildene som beskriver piken i sammenheng med hverandre.				
å sette bildene som beskriver samfunnet/mennene i sammenheng med hverandre.				
å peke på noen viktige kontraster i diktet og forklare hvilken effekt disse kontrastene har.				
å finne aktuelle tema i diktet og forklare disse ut fra innholdet i teksten.				
å forklare hvordan forfatteren kritiserte samfunnet med diktet, bruke ord/poenger fra diktet for å underbygge forklaringen.				
å forklare hvorfor forfatteren sprenget grenser med utgangspunkt i litterære epoker.				
å finne «det gode» og «det vakre» i diktet (etiske og det estetiske), forklare hvordan forfatteren setter likhetstegn mellom disse og hvorfor han har blitt kritisert for det.				
å finne igjen platonismen (læren om to virkeligheter) i diktet og reflektere over «det gode» på jorden.				
å beskrive punktene ovenfor med et forståelig språk og sitater hentet fra diktet. (Sitater skrives med anførselstegn, for eks. «Frekke Øine Skar.»)				
Avsluttende kommentar:				

Lesing og tolking av diktet «Pigen paa anatomikammeret» og diktskriving i tilknytning til diktet. Klasse 3.

Navn:

Karakter:

Du har klart:	I stor grad	I noen grad	I liten grad	
å finne og beskrive motivet i diktet (hva som faktisk skjer, hvor det skjer, hvem er det som ser/tenker osv.).				
å tolke viktige språklige bilder og innholdet i hver strofe, forklare dem og tenke over disse på en selvstendig måte. (Viktig punkt!)				
å sette bildene som beskriver piken i sammenheng med hverandre.				
å sette bildene som beskriver samfunnet/mennene i sammenheng med hverandre.				
å peke på noen viktige kontraster i diktet og forklare hvilken effekt disse kontrastene har.				
å finne aktuelle tema i diktet og forklare disse ut fra innholdet i teksten.				
å beskrive punktene ovenfor med et forståelig språk og sitater hentet fra diktet. (Sitater skrives med anførselstegn, for eks. «Frekke Øine Skar.»)				
å beskrive et øyeblikk (observasjoner, tanker, følelser, minner) ved hjelp av et egenskrevet dikt. (Viktig punkt!)				
å bruke språklige bilder for å uttrykke tanker og følelser.				
å skrive et dikt som passer inn med oppgaven du får og som klarer å blir forstått av den som leser, samtidig det er bilder som en må tolke (fortettet språk).				
Avsluttende kommentar:				

Prøver

Analyse/prøve om diktet «Pigen paa Anatomikammeret» og sjangeren lyrikk

■ Klasse 1. |

Dato: ■■■■■■

Kryss av:

Jeg synes det er greit at deler/sitat fra besvarelsen min blir brukt i en masteroppgave om lyrikk i skolen. Det vil ikke bli koblet navn/klasse/kjønn til sitatene.

1. Hva er motivet i diktet?

2. Gi en tolkning av diktet.

Ta med hva du synes er viktig.

3. Knytt typiske kjennetegn for lyrikk til diktet (kort, inndelt i strofer, korte linjer, rim, rytme, fortettet språk, ord som skaper assosiasjoner/språklige bilder). Forklar og bruk eksempler.

4. «Lyrikk setter ord på øyeblikk der følelser, tanker og minner smelter sammen. I romaner og skuespill må du følge en handling og sette deg inn i hvordan personer tenker/handler, mens i lyrikk «taler» teksten direkte til deg – her og nå - og derfor oppleves følelsene og stemningene sterkere og nærere.»

Hvordan passer dette sitatet inn med diktet? Begrunn svaret ditt.

NB! Se godt på læringsmålene (vedlegg) før/under skrivingen.

Analyse/prøve om diktet «Pigen paa Anatomikammeret» (Henrik Wergeland)

■ Klasse 2|

Dato: ■■■■■■■■■■

Kryss av:

Jeg synes det er greit at deler/sitat fra besvarelsen min blir brukt i en masteroppgave om lyrikk i skolen. Det vil ikke bli koblet navn/klasse/kjønn til sitatene.

1. Hva er motivet i diktet?

2. Gi en tolkning av diktet.

Ta med hva du synes er viktig.

Ta også med informasjon du har lært om forfatteren og knytt det til diktet.

NB! Se godt på læringsmålene (vedlegg) før/under skrivingen.

Analyse/prøve om diktet «Pigen paa Anatomikammeret» (Henrik Wergeland)

■ Klasse 2

Dato: ■■■■■■■■■■

Kryss av:

Jeg synes det er greit at deler/sitat fra besvarelsen min blir brukt i en masteroppgave om lyrikk i skolen. Det vil ikke bli koblet navn/klasse/kjønn til sitatene.

1. Hva er motivet i diktet?

2. Gi en tolkning av diktet.

Ta med hva du synes er viktig.

Ta også med informasjon du har lært om forfatteren og knytt det til diktet.

NB! Se godt på læringsmålene (vedlegg) før/under skrivingen.

Innmelding til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårf
N-500
No
Tel: +47-
Fax: +47-
red@n
www.r
Org.nr: 9

Jørgen Sejersted
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 12.04.2016

Vår ref: 47566 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>47566</i>	<i>Lyrikk i klasserommet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jørgen Sejersted</i>
<i>Student</i>	<i>Kyrre Myklebust</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Prøvesvar fra tre klasser

Fra klasse 1 – nærlesing/sjangerlære

NB! I oppgaven har jeg kalt besvarelsene for informanter.

BESVARELSE 1

1. Handlingen skjer på et anatomikammer, samtidig som vi får høre hele livshistorien til jenten. Jeg-personen skal til å sjære i jenten når han gjenkjenner henne. Tankene hans blomstrer opp, vi får historien. Mannen blir sjokket av første blick på jenten, på hvordan noe slikt kunne ende opp død på et anatomikammer. Det virker som at jegpersonen blir så sjokkert at alle tankene hans kommer ut løpet av noen få sekunder. Samtidig som at diktet sin handling foregår på et anatomikammer, foregår den også i livet (til) jenten.

2. Jeg mener at diktet handler om et samfunn som angriper en uskyldig jente. Hjertet til denne jenten blir beskrevet som "Armes Hjerte". At hun er uskyldig tenker jeg da. Lampen som stirrer ned på denne døde jenten ser med et morsomt blick ("Rædsom Vittighed"). Lampen er altså samfunnet som koser seg med å se den døde jenten. Samfunnet så med et morsomt blick på jenten. Alt dette står i første strofe, og allerede da får vi vite at denne jenten ikke har hatt et godt liv ("døde Smerte").

"Og frekke Øine skar det Slør igjennom tidlig, som denne stakkels Piges Fattigdom af Gylne drømmer bar".

Tidligst i denne setningen blir kniven og lampen puttet sammen. "De frekke øynene" er samfunnet /lampen og ordet "skar" symboliserer kniven. Disse frekke øynene skjærer gjennom den lille jentens slør av drømmer, jenten hadde altså store drømmer, men de ble dessverre ødelagt av lampens blick (samfunnets blick). At denne jenten hadde et stort potensiale nevnes flere ganger i diktet. "Som Blomst i Isen" forteller oss at jenten er blomsten som sperres inne av isen/samfunnet. "Som i sit Mos paa Taget Stedmorsblomsten". Jenten blir igjen sammenlignet med en blomst. En blomst som blir sperret inne av noe (taket). Blomsten på taket fikk ikke sollys og fikk dermed ikke vokst ut sitt potensiale.

Jenten har blitt beskrevet som vakker og fattig. Den eneste hun kan tjene på i livet er utseende/kropp. Det er stor sannsynlighet for at hun levde som prostituert. "Sneglens Slim på Løvet" kan symbolisere sæd som ligger over det døde løvet/jenten som har falt ned fra treet/livet. Menn kommer inn i bildet som noen fæle personer som trakasserer livet hennes. Det er stor sannsynlighet for at det ble utført og overgrep og voldtekt. Det kan videre ført til at jenten ble gravid.

Som sagt er jenten beskrevet som vakker og som en fattig jente. Hun hadde potensial til å bli noe stort (utseende, store drømmer, men "Dem Skjebnens Hand for hardt vel tog"). Skjebnen henne gikk på at hun skulle bli født i fattigdom, og at hun skulle i død i fattigdom.

Wergeland var opptatt av de fattige når han levde. Med dette diktet tror jeg han vil fremme hvor fælt samfunnet er mot de fattige. Samtidig som han er kritisk mot samfunnet kan det hende at han også er kritisk mot seg selv. Hvis man tolker det slikt at Wergeland er jeg-personen får man et bilde av at Wergeland angre

på det han har gjort i livet. "Thi Fryden i min barndomsleeg". Dette forteller at jeg-personen (Wergeland) hadde denne fattigdommen foran øynene siden da han var liten. Fattigdommen var foran øynene hans, men allikevel gjorde han ingenting. Når jeg-personen møter jenten på et anatomikammer hvor han føler både sinne og anger. Han er nok sint på seg selv og samfunnet som ikke hjalp denne jenten. Han angrer på at han ikke hjalp jenten selv. Generelt tror jeg Wergeland ville gi et inntrykk av hvor forferdelig fattige folk levde.

3. Dette diktet er hovedsakelig et kort dikt som er delt inn i 5 strofer. Hver eneste strofe inneholder 6 korte liner. Hver strofe har også samme type rimmønster: A-A-B-C-C-B

strofe 1: Hid – Paaglid Hjerter – Vittighed – Ned – Smerte

A A B C C B

At diktet har like mange linjer og samme rimmønster gjør at det oppstår rytme. Jeg mener at rytmen går "opp og ned". Jeg mener at annet hvert ord er dypt eller mørkt (Troké/Jambe).

Teksten i diktet er rimelig fortettet. Det blir sagt veldig mye på noen korte setninger. Det er også noen språklige bilder og kontraster kommer inn. Det er språklige bilder (metaforer, besjeling, sammenligning) nærmest hele tiden: Jenten (blomst), samfunnet (lampen/isen), menn (slim). Wergeland bruker hele tiden andre ord for å gjøre budskapet sterkere. Han bruker også assosiasjoner: Løvet (noe som har blomstrer som detter ned og råtner), høy skulder / (en som skal slå (?)/nervøsitet). Kontraster: Blomst – Isen. Blomst – Skygge. Kontraster fremmes for å vise at hun var bra noe bra, men så gjorde samfunnet henne noe negativt.

BESVARELSE 2

1. Det ligger en død jente på anatomikammeret. En gammel bekjent fra barndommen står over henne. Han er antagelig lege og skal, kanskje sammen med andre, åpne henne med kniv. Diktet er et frosset øyeblikk fra sekundene før piken åpnes og hennes hemmeligheter og liv "avsløres". Det er samme øyeblikk som han innser at han kjenner igjen denne kalde livløse piken. Tankene som kommer fram i diktet kommer fra denne mannen som står ovenfor liket av piken og ikke fra en tredje person som ser på handlingen.

2. I den første strofen kjenner han igjen henne. Han ønsker kanskje i et sekund, kanskje ikke i det hele tatt, at de skal stikke kniven i henne. Han synes synd i henne og det tyder på at han vet hva som har skjedd henne. "Vittighed i lampens blik, som stirrer ned paa denne døde Smerte". Jeg tror han prøver å få fram her at hun er død og har hatt det smertefullt, men lampen bryr seg nesten morsomt lite om denne skjebnen.

I den andre strofen tenker han på den gang hun levde. Da hadde hun "gyldne Drømmer" og håpet kanskje på en bra framtid. Han hadde drømmer og håp. Men "Frekke Øine skar det slør igjennom tidligt". Drømmene ble ødelagt av virkeligheten. Disse "freakke øinene" kan være menn som så på henne seksuelt eller kanskje at de "skar" menes med at hun ble voldtatt og at ting derfor endret seg. Kanskje hun var prostituert.

Med den tredje strofens begynnelse ser han trekk på kinnet hennes som han selv mener han burde kjenne igjen. Han tenker tilbake til barndommen. Kanskje de var kjæresten en gang når de var små, eller kanskje han hadde vært forelsket i henne. "Før alt for høyt min skulder steege". Her tror jeg de er blitt litt eldre og klassesamfunnet har begynt å påvirke. Han er rik og hun fattig. Han så kanskje at hun hadde det vanskelig, noen så forbi det. Kanskje fordi hun ikke lenger var god nok for de rike, eller kanskje hun hadde knust hjertet hans.

I den fjerde strofen forteller han at hun bodde rett ovenfor dem. Han sammenligner de fattige med mose, men hun var en blomst som vokste i mosen. Blomst symboliserer her vakker, og de rike kunne ikke skjønne, at noen så vakkert kunne være født fattige. Dette forsterker jo tankene på at hun kun ha levd på utseende enten at hun var prostituert eller at hun kanskje hadde blitt misbrukt pga hun var så vakker.

I siste strofe ser han på ansiktet og sammenligner det med en månesrose og sommerfuglstøv. En månedsrose er en veldig vakker rose, som bare blomstrer en kort stund før den dør. Det sies også at hvis man tar sommerfuglstøvet fra en sommerfugl, dør den inne kort tid. Dette skjer om man tar på sommerfuglen. Siste del av siste strofe forteller at "skjebnen hånd tok for hardt og syndens spor overjog som sneglens slim på løvet". Her tror jeg at han sier at hun ble gravid og utenfor ekteskapet er det en synd. Sneglens slim på vet er sæd som sitter igjen i henne. At skjebnen tok for hardt i er mine øyner at hun tok sitt eget liv, og dette også den antagelige graviditeten.

3. Diktet er kort, det har bre 5 strofer eller vers. Det har 5 strofer! Det har korte linjer med mellom 4 og 7 ord på hver, der noen av setningene er oppdelt på to linjer. Det har en del ulike enderim på slutten av linjene, for eksempel hid/paaglid/hjerte/smerte og Vittighed/ned i første strofe. Det flyter lett og har en god blanding av lett og tungt trykk. Det forteller en hel annen historie med ganske få ord og har både ord og setninger som skaper assosiasjoner. Vi skjønner f. eks. at hun har vært gravid, eller antar det. Sneglen slim forbinder vi med sæd.

4. Diktet er tankene til en person. Vi hører, tanker og føler akkurat det han tenker. Personens minner og beskriver av dem skaper bilder i hodet på oss. Dette diktet er fullt av hans personlige følelser og fordi de virker så ekte for han blir de også nære for oss.

ELEVBEVARELSE 3

1. Motivet

Det som skjer i diktet er at jeg-personen står over et lik som han kjenner igjen. Tingene i rommet de er i, symboliserer ting som har hent i livet til denne døde kvinnen. Det skjer i et anatomikammer, som er et sted der man gjerne studerer lik og nye leger kan øve seg på å operere. Jeg tror dette diktet er fra rundt 100 år tilbake fordi det kommer fram klasseskille. "af Fattigfolk var kommen" viser at status kommer fra hvordan økonomien var. Vi får og med oss at hun hadde lav status og var fattig i setningen "den stakkels Piges Fattigdom". Personen som er jeg i fortellingen mener jeg er en mann på omtrent hennes alder. Det er bare nevnt ordet "jeg" en gang i hele diktet. "Jeg seer et Træk paa denne Kind". Jeg-personen må være en av personen inni kammeret.

2. Det jeg syntes er veldig viktig i diktet er å se forskjellen og kontrastene på folkene og symbolene for samfunnet som kommer fram i teksten. "i Lampens Blik, som stirrer ned." Ordet ned er viktig å få med i denne setningen. Jeg mener at lampen er symbolet for både menn og samfunnets syn på kvinner og spesielt denne kvinne. Lampen ser ned "paa denne døde Smerte". Denne smerten er piken som samfunnet og menn ser ned på. "Og frekke øyne skar". Frekke og skar er to negative ord som beskriver synet på piken. "Som Blomst i Isen frossen ind". En død kropp er kald. En blomst er vakker. Her får diktet fram at piken er vakker og kanskje alltid har vært og alltid vil være i og med at hun er is. "at Blod saa fagert og så kjært af Fattigfolk var kommen". Disse to verslinjene viser at pigen var utrolig vakker og at folk gjerne var overrasket over at en med så lav status kunne være så nydelig. "som Sommerfuglstøvet!" Om hun blir sammenlignet med en sommerfugl viser det at hun er nydelig, men skjør og spinkel. Om hun blir tatt på er det lett at hun blir ødelagt. "Den Skjebnens haand for haart vel tog". Skjebne slo hardt ned på henne. " En snegl kan ha samme form som en penis etter dne har spritet sæd som her har blitt kalt slim. Jeg tror at slimet på løvet er søden på noe/noen som holder på å dø helt nere, akkurat slik som løve er. Løv har vært fine blader men nå skal de visne og dø. I tillegg er løv utrolig kjært og knekker lett om de berøres.

3. Diktet sier mye med få ord. Det er brukt mange symboler. Og man får følelser om at det ikke har vært et godt liv for jenten. Det er også brukt besjeling, for eks at lampen får øyne. Diktet er delt opp i strofer og alle strofene har nøyaktig like mange verslinjer. Det er ikke brukt rim. Hver strofe for seg selv blir litt uforståelig, men det er en god helhet.

4. Jeg synes det passer bra inn med diktet fordi vi får høre veldig mye utenfor diktet og om hvordan livet og samfunnet til denne piken var gjennom ting i rommet men også andre beskrivelser. Jeg synes forfatteren klarer å skape mye stemning i forhold til lengden på teksten. Jeg tror hensikten hans var å få fram kontraster som var før. Jeg synes det virker som diktet taler direkte med meg pga det er ingen innledning og det begynner rett på handlingen.

ELEVESVARELSE 4

1. Motivet i diktet er en ung pike som skal bli skjært opp med kniv for å bli forsket på. Da kjenner en av mennene piken igjen fra de var yngre, så begynner han på en måte å mimre litt om hva som kan ha skjedd med henne. Dette foregår på et likhus, og det er ganske mange år siden fordi de måtte skjære opp mennesker for at leger kunne lære å operere. Det er da denne mannen som kjenner igjen denne piken som snakker/tenker.

2. Jeg tolker dette som et ganske fint dikt. Det er bra oppbygget og skrevet, forfatteren får leseren til å se for seg denne historien som en film i hodet. "som Maanedrosens Pragt forgaae, som Sommerfuglestøvet", her bruker Henrik Wergeland (forfatteren) sammenligning. Når det står slik må man tenke på hva det kan bety. Jeg tolket det som det som at denne unge piken var denne rosen, og at hun manglet noe for å klare å overleve. Piken levde trolig i en svært fattig del av samfunnet, der de rike ødela drømmene hennes. (...) De så ned på henne. Her har Wergeland brukt metaforer, "og frække øyne skar det slør gjennom tidligt, som den stakkels piges fattigdomav gylne drømme bar". De rike og velstående er da de frekke øyne som ødela kunne bære fordi hun var født inn i det fattige samfunnet.

"Jeg seer et træk paa denne kind, som vel jeg bør at kjende". Han vet da at det er henne sidene han kjenner igjen et trekk på kindet hennes. Jeg tror dette merket er fra et slag, at noen har slått henne eller noe slikt.

"At blod saa fagert og saa skjært, at fattigfolk var kommen", han hadde sikkert vært en venn av henne da de var små, men så vokste han opp i det rike samfunnet. Han tenker sikkert at noe så vakkert som henne burde ikke vært i den fattige delen.

Dette diktet er ikke så veldig langt, men det er delt inn i fem ikke altfor lange strofer. Diktet er også delt inn i seks linjer i hver strofe. I dette diktet er det enderim, og det har sekvens-rim Det får da rytme siden det har flyt med rimene.

Eksempel på rimene i diktet: hid- paaglid, hjerte- smrte.

Ord som skaper språklige bilder i teksten er "sommerfuglstøvet", her må vi tenke hva han mener med dette. Det jeg har kommet fram til er det skrev tidligere, at det var noe denne piken virkelig manglet for å overleve siden en sommerfugl ikke lever lenge uten støvet sitt på vingene.

Jeg syntes dette sitatet passer godt inn i teksten siden det blir brukt masse følelser, tanker og minner om henne. Måten det er skrevet på, får deg til å måtte tolke teksten med egne tanker og meninger. Lyrikk er en tekst med noe som er personlig, og sier mye med få ord. Om man vet om Henrik Wergeland vet vi at han bruker livserfaringer/opplevelser i diktene sine. Han fikk drømmene sine oppfylt etter mange år med kritikk og slik, piken ble trykt ned i samfunnet og ødelagt.

Han bruker ord som sier mye, "før altfor høit min skulder steeg", dette kan bety for eksempel at han lekte med henne de de var små, men så kom han plutselig høyere opp i samfunnet enn henne. Så han var på en måte med på å ødelegge henne.

BESVARELSE 5

1. Motivet i diktet tror jeg er forelskelse eller at denne mannen som er jeg-personen kjente denne «pigen paa Anatomikammeret» da han var liten. Jeg tror jeg-personen har vært forelsket i henne da han var mindre.

2. Jeg tolker diktet slik at jeg-personen kjenner igjen piken fra da han var liten. De var naboer. Jeg tror han kan ha vært forelsket i henne. Han virker som at han angrer på at de sluttet å være venner. Kanskje fordi piken kommer fra en fattig familie. Det kommer frem at han ikke vil skjære i henne. Sikkert fordi hennes utseende var vakkert. «Jeg seer et Træk paa denne Kind, som vel jeg bær at kjende», sies det i teksten. Jeg tror dette skal bety at han en gang har vært forelsket i henne og at han da har hatt lyst til å kysse henne på dette «Kind»et. Jeg tolker diktet slik at «pigen» er veldig snill og vakker, men at hun har blitt utstøtt eller «dømt» av samfunnet fordi hun kommer fra en fattig familie. Kanskje hun til og med ble prostituert for å tjene penger ved nytte av sitt vakre utseende.

3. Typiske kjennetegn ved dikt som blir brukt i diktet:

- at diktet sier mye med få ord (men det står mye skrevet «mellom linjene»)
- diktet er inndelt i strofer med seks verselinjer i hver strofe.
- verselinjene er i ulik lengde (ujevn høyremarg)
- dikteren bruker mange språklige bilder (kniven, lyset osv.)
- diktet har enderim (hjerte-smerte, skar-bar, osv.)
- diktet inneholder virkemidler som sammenlikning, besjeling og symbol («som Blomst i isen frosset ind», «frække Øine skar», «Blomst») + Kontraster

4. Dette sitatet passer inn med diktet fordi diktet gir oss en følelse over av vi er i rommet. Det gir oss en følelse over at vi står og ser ned på denne piken og at vi kan høre alle tankene til jeg-personen. Diktet forteller oss ikke alt som skjer at vi må derfor tenke oss til det selv ved å forestille oss at vi er med i handlingen. Dikteren har skrevet mye om hvordan jeg-personen tenker og om minnene han har med den døde piken. Jeg tror diktet kan ha sammenheng med livet til Wergeland i og med at han ofte skrev om ting som skjedde i livet hans. Når jeg leser diktet får jeg en følelse av at diktet bare forteller til meg og at ingen andre hører eller ser det jeg gjør.

BESVARELSE 6

1. I diktet så er det en pike som er død, som da ligger på anatomikammeret. Den som da tenker og ser er mest sannsynlig en mann som kjente henne en stund tilbake. Og da med en gang han ser på henne så tenker han tilbake og lurer sikkert på hva som hendte med henne, og han syntes synd på henne.
2. Når det står i teksten «og slip kniven end paaglid i denne Armes hjerte» så er det kanskje en metafor for at når han ser denne stakkars jenten, og de skal begynne å skjære i henne så vil han egentlig ikke det. «Lampens blikk» kan forestille f. eks. samfunnet eller folk, for det står «rædsom vittighed i Lampens blik, som stirrer ned paa denne død Smerte». Og da kan det forestille at det var ubehagelig, eller alt fokuset var på denne jenten.

Denne piken var nok gangske fattig. Det får man vite ved at det står «den stakkels piges Fattigdom». Jeg tror også at hun hadde store drømmer, men på grunn av fattigdom så fikk hun dem aldri oppfylt. «Og frække Øune skar det slør igjennom tidligt, som den stakkels piges fattigdom af gylne Drømme bar.» Denne setningen viser at hun kanskje var en prostituert, eller man kan kanskje tenke seg til det, siden hun hadde frekke øyne, og når man var kvinne og fattig på den tiden, så hadde man ikke så veldig mye valg.

Denne piken var nok ganske pen også. For når det står «som blomst» så betyr det mest sannsynlig det. Siden blomst er pent å se på.

Han mannen som snakker kjenner kanskje denne piken igjen. For det står: «jeg ser et træk på denne kind, som vel jeg bør at kjende.» Og etterpå så står det: «Thi Fryden i min barndsomleeg, før atlfør høyt min skulder steeg.» Så det betyr kanskje at i barndoms-tiden så var de venner eller kanskje til og med kjærester. Men så ble han rik og fikk en høy status i samfunnet, ble mer overlegen, og snudde da ryggen til henne.

Jeg tror ikke helt han som tenker klarer å skjønne hvorfor en så vakker pike som henne kunne ende opp slik som hun nå endte opp, selv om hun ble født i fattigdom. «Tversover boed hun for os i Armod født.» Det betyr at de bodde kanskje veldig nært hverandre, men statusen var veldig forskjellig. Men det med at folk ikke kunne fatte at hun var fattig blir beskrevet i teksten. «Fornemme Folk kunnfatted svært at blod saa fagert og saa skjært af fattigdom var kommen.» Samfunnet var rett og slett urettferdig mot henne, siden hun var så ren og pen.

Denne piken var jo mest sannsynlig prostituert. Og det kan komme (?) henge sammen med at det som står i siste verset. Det står: «Ak, sliigt Aasyn dog jeg saae som maanedrosens pragt forgae, som sommerfuglstøvet.» Det kan bety at siden hun ble på en måte merket eller tatt i litt for hardt. For når da han har tatt på sommerfuglstøvet, så lever den ikke så veldig mye lenger. Så det kan ha skjedd med henne. Og når det står «Dem skjebnens haand for hardt vel tog, og syndens spor dem overjog som sneglens sliim på løvet», så kan dette bety at da var skjebnen hennes dette. Siden hun var født i

fattigdom, og det var hardt, så var dette skjebnen hennes. I tillegg til at hun hadde syndet. Det at hun hadde syndet kan bety at hun kanskje var blitt gravid. For å få barn utenfor ekteskapet var en synd. Når det står «som sneglens sliim paa løvet» så betyr det at det var da på en måte blitt et spor igjen på at hun da var blitt misbrukt seksuelt. Det kommer aldri fram i diktet hvordan hun døde, men jeg tror det har en sammenheng med at hun kanskje ble gravid, og at da ville alle samfunnet sett på det som en skam.

3. Diktet er ganske kort, for det inneholder 5 små strofer. Det er mye rim her i diktet også. Et eksempel på det er «å lys hid, kniven end paaglid». Det er også mye annet som rimer også. «Hjerte-smerte» «skar-bar» osv.

Det er veldig mange språklige bilder, både metafor og sammenligning. Et eksempel på det er «O, der er rædsom vittighed i Lampens blik, som stirrer ned på denne døde Smerte». Lampen er ikke nødvendigvis en lampe, men kan forestille f. eks. samfunnet eller folket som stirrer.

En sammenligning er: «Som blomst i Isen frossen ind.» Der sammenligner de piken med en blomst som er ødelagt på en måte. Forfatteren forteller diktet på en måte som gjør at man må tolke det. Han bruker så mange språklige bilder at vi er nødt til å tolke for å forstå.

4. Dette sitatet passer inn fordi han taler rett til oss, han viser sine tanker om henne og sammenligner henne med ting. Vi trenger ikke å sette oss inn i hvordan han tenker, for han forklarer alt til oss. Man kan på en måte se for seg alt når han tenker det.

ELEVESVARELSE 7

1. Motivet i diktet er å vise hvordan en fattig jente/pike levde på rundt 1800-tallet. Handlingen foregår i Oslo som på den tiden het Kristiania. Det som skjer i diktet er at jenta i diktet handler om er død og ligger på anatomikammeret. En tidligere kjenning av henne kjenner igjen ansiktet hennes når han gjør seg klar til å obduere. Han som taler og ser er "obdusøren". Han skal til å skjære i henne, men kjenner hun igjen fra hans barndom. Han tenker på hva som kunne skjedd med henne om hun ikke hadde vokst opp i fattigdom. Så tror jeg motivet i diktet er at noen skulle vise at han var imot "rangstigen" og ville ta opp håpet for de fattige og prostituerte.

2. Jeg tror diktet handler om piken på anatomikammeret og hennes liv. Ut i fra det jeg ser i teksten så var hun født inn i fattigdom. "I Armod født som i sit Mos paa taget Stedmorsblommen". Her får du se hva "tenkeren" sier om henne. Etersom hun ikke fikk skoegang ble hun prostituert. En av grunnen til dette var hennes kjønnet eller vakkerhet. I teksten skriver Ibsen: "Fornemme folk kunne fatted svært, at Blod så fagert og saa

skjært af Fattigfolk var kommen.”

Ut ifra denne setningen får du se skillet mellom de rike og de fattige. Både menn og kvinner kunne ikke skjønne at en fattig jente kunne være så vakker. Andre ting tilser at hun var en smart jente. Men dette fikk hun ikke vite siden hun var fattig. ”Som Bloms i Isen frossen ind.” Jeg tor dette skal bety at hun var en bra person som var smart, men hun fikk ikke blomstret siden hun var fattig og ikke fikk skolegang. Siden hun ikke hadde skolegang og ikke jobb så tror jeg hun valgte å bli prostituert og det er noen ting i teksten som viser dette. I teksten kommer det som sagt fram at hun er vakker, for vakker til å være fattig. Og hvis man er fattig så må man bruke det man har og i dette tilfellet var det hennes kropp. Jeg tror også at prostitusjon var årsaken til hennes død. Jeg tror ”sneglellim paa løvet” skal symbolisere det hun bar blitt befruktet og ble gravid etter at hun trolig ble voldtatt. Tanken om voldtekts kommer fram i diktet: ”Mangt sligt Aasyn dog jeg saae som Maanedrosens Pragt foregae, som Sommerfugløstvet.” Og som vi vet så dør sommerfuglen ganske rakt som den mister støvet. Så jeg tror ”støvet symboliserer livsglede oog at den ble tatt fra henne etter voldteksten og ”sneglellim” er sæd fra den som gjorde det. ”Løvet” symboliserer også kvinnen og jeg tror hun ble gravid etter voldteksten. Temaet i diktet er prostitusjon og fattigdom.

3. I diktet er det korte linjer og det er dlet inn i 5 strofer og hver strofe inneholder 6 linjer. I den første strofen er det hvilke type rom det er. Og det går slik ”aabaab”:

A”Jo, det er Hende! O lys hid!” a

A og slip ei kvinen end paaglid a

B i denne armes hjerte! B

A O, der er raædsom vittighed a

A I lampens Blik, som sittrrer ned a

B paa ddødens smerte” b

I teksten bruker også Ibsen mange språklige bilder. Et av dem er for eks. ”som blomst i isen frossen ind” som da betyr at hun ikke får blomstret/vist sitt potensiale. Han bruker også sammenligning som du ser i sistnevnte sitat. Du ser at det er sammenligning o g ikke metafor pga han bruker ordet ”som”.

”I lampens blik”symboliserer også overklassen som ser ned på de stakkarslige fattige. Og ”kniven” symboliserer kanskje skade, siden en kniv skader hvis du kutter deg så er kniven noe du kan få ondt av. Sammen blir disse to symbolene ”Frekke Øine skar” som vil si at overklassen ser ned på de fattige og gjør dem ondt.

4. Det sitatet passer inn i diktet fordi når du leser diktet med rim og rytme er det mye mer liv i teksten enn hvis du leser en roman. Diktet er noe du må tolke og derfor setter du deg inn i personens tankegang og ser for deg hvordan ting var eller kommer til å bli. De får også fram følelser i et dikt, noe som er vanskeligere enn en roman. I lyrikken så får du på en måte ”tettere kontakt” med diktet fordi det taler til deg. Det er ikke som en roman der det er bestemt hva som skjer. I et dikt må man tenke selv og alle kan ha forskjellige oppfatning av diktet. Alle tenker ikke det samme når de leser ett dikt eller lyrikk, og det er det som gjør det så spesielt.

ELEBESVARELSE 8

Handlingen foregår i et anatomkammer. Jeg ser for meg at det foregår litt i det skjulte siden det å kutte i et lik ikke er noe enhver gjør hver dag. Kanskje i en kjeller eller noe lignende. Det er noen legestudenter som skal bli kjent med hvordan menneskekroppen kjennes ut og fungerer. Vi er og hører om situasjonen gjennom et menneske som kjenner igjen personen som blir undersøkt (liket altså). Det blir kuttet i liket og personen tenker over hvordan han hadde vendt seg bort ifra hun fordi hun ikke var høyt nok på den sosiale rangstigen. Han tenker og på hvordan hun hadde blitt misforstått av samfunnet og at hun var for vakker til å være fattig. Det virker som om han har dårlig samvittighet for hvordan han og samfunnet har behandlet henne.

1. "Jo det er hende" O lys hid!

Og slip no kniven ei på glid i
Denne Armes hjerte"

Personen som kjenner igjen liket blir mint på noe han hadde glemt for lenge siden. Noe han håpet på å aldri måtte tenke på igjen.

2. "Jeg ser et Træk på denne Kind

som vel jeg bør at kjende.
Thi fryden i min Barndomsleeg"

Som liten hadde de hatt et helt fint bekjentskap. Det hadde ikke noe å si hvordan han kom fra eller hva samfunnet synest om henne, hvilken familie hun tilhørte eller hvor mye penger de hadde.

3. "før alt for høut min skulder steg,

O, det var ikke Hende

Seinere når de fikk et innblikk i hvordan samfunnet hengte sammen vendte personen skulderen.

4. "Fornemme folk kunne fatted svært,

at Blod saa fagert og saa skjært
af fattigdom var kommen"

De to siste versene handler om hvordan han ikke hadde glemt henne selv om vendte henne skulderen. Han synes hun var for vakker til å være i fattigdom.

5. "Ak, mang sligt Aasyn dog jeg saae

som Maanedrosens pragt forgaae

som sommerfuglstøvet”

Han synes un var så vakker at bare å ta på hun kunne ødelegge praktfullheten.

6. ”Som sneglens slim på løvet”

7. ”Dem skjebnens haand for hardt vel tog
og syndens spor dem overjog”

På slutten gjør han hun gravid, noe som ikke kunne skje, det var helt feil. Han kunne ikke ha noe med hun å gjøre. Han forlot hun og det ødelagte livet hennes. Nå var hun gravid utenfor ekteskapet.

3. Diktet er kort i den forstand at det blir sagt mye med få ord (Fortettet spår”).

”og syndens Spor dem overjog
som sneglens Slim på løvet”.

Han blir ikke bare gravid men det er og negativt siden det blir sagt med en sånn sammenligning.

Det er korte linjer gjennom hele diktet.

Et par rim: hjerte, smerte, skar, bar

Assosiasjoner/Språklige bilder

Blomster blir mye brukt når noe vakkert skal beskrives. Det kan du se opp til flere ganger i dette diktet.

”som Maanedrosens pragt forgaae”

Jenta blir sammenglinget med blomster flere ganger fordu hun er så vakker.

”Som blomst i Isen frossen ind”.

Samfunnet blir mye sammenlignet med negative ting. Kniv, Frekke øune osv.

3. ”Altfor høut min skulder steg”

Betyr at de ser ned på noen fordi du ikke tror du er bedre enn de.

4. Sitatet passer veldig bra med dette diktet. Du får høre alt fra en person og hans opplevelser tanker og følelser skaper en fin stemning.

ELEVESVARELSE 9

1. Hva er motivet i diktet?

2. Gi en tolkning av diktet.

Hun ligger der død. Det står noen og ser ned på hun =(lampens Blik) og de syns det er morsomt =(rædsom vittighet). Og den jenten er en liten stakkarslig jente =(Armes Hjerter).

2. (saa kald) = hun er kald og de kan symbolisere at hun er død og døde mennesker er kalde. At kroppen er nedfryst. (den aanded, saae den stolte verden Jo derpaa). Det kan bety at når hun levde ble hun sett ned på/at hun ikke var verdt så mye. Og (frække øine skar). Det symboliserer samfunnet som så ned på hun. (det slør igjennom tidlig) at folk så ned på hun begynte tidlig (fattigdom). Det er fordi hun var fattig. /gylne Drømmer bar). Jeg tror at den forteller at hun hadde en drømme inni seg som hun ikke opplevde kanskje.

3. (Blomst i Isen frossen Ind). Hun Jenten er blomsten og nå er hun da eller frossen. Han kjenner hun igjen ved kinde ved at han sier. (Jeg seer et Træk paa den kind). Jeg tror at hun hadde en spesiell kind sidet det kinde kjennte han igjen, for eksempel hvis han var forelsket i hun har han kanskje kyset henne på det kinde eller ønsket å gjøre det. Og det som bekrefter at de kjenner hverandre er da han fortelleren sier (Thi fryden i min barndomsleeg). Og igjen kommer det opp at hun var fattig da han sier (før altfor høit min skulder steeg) og det iser at det samfunnet var det klasser og hun var fattig og han var rik og hana (hev skuldrene) sine det vil si at han så ned på hun.

3. (Tversover boed 'hun for os.) Det sier at de både ved siden av hverandre, men igjen om det opp at hun var fattig da han sier (Armod født) det sier at hun er født i fattigdom. Men hun var vakker selom fordi han sammenlignet hun med en (Blomst). (Mos) det symboliserer at hun lå veldig lavt i samfunnet fordi mose er det vi finner på bunnet av havet. (Stedmorsblommen) det sier kanskje at hun hadde en stedmor. (fornemme folk) det er samfunnet som er (?) som er rike. (Skjært) det tror jeg symboliserer at hun var rein selv om hun var fattig. Og at fattige og rike kunne se på hverandre.

at hun er rein kan også si at hun ikkela så langt ned på samfunnsklassene fordi hun har jo en stemor.

5. (Ak, mangt sligt Aasyn dog jeg saae) det kan si at det var masse blikk hun pleide å få/ansikt. (maanedrosen) det er hun og det kan bety at hvar vledig vakker men lever ikke lenge siden hun er født i fattigdom. Og at det står (som sommerfuglestøvet) bekrefter at hun ikke lever lenge siden hvis de tar på en sommerfugl og den etterlatter støvet sitt vet du at den ikke kommer til å leve lenge. (Den skjebnens Haand) detn kan si at hun siden hun er født i fattigdom er det nesten som om det er skjebnen/at det er forventet at hun ikke lever lenge. (syndens spor dem overjog som sneglens sliim paa løvet.) Det an symbolisere at det er etterlatt et spor/syndens spro kan bety at det er en skandale. På den tiden er det forventet at man skal være gift før man kan ha sex og at det står (syndens spor) kan bety at hun har blitt overgrepet. (sneglen) er den som overgrep

hun. (slim på løvet) er kanskje sæden hans som ligger inni hun. Løvet kan være livmoren hennes og det helle kan si at hun er kanskje gravid.

3. først strofe er rim (aa,bb)formen

hid A
paaglid A
hjerte B
vittighed

andre = kontraster

tredje = sammenglining som Blomst i Isen frossen ind

fjære = sammenligning Armod født som i sit mos

femte = sammenligning Pigen er som maanedrosens pragt forgaae som sommerfuglestøvet og det med
snegelen

4. samfunnet

Jenten

- kniven

- slør og gyldne drømmer

- lampen

- Blomst i Isen

- øine skar

- stedmorsblomsten

- skulder steg

- maanedrosens Pragt

- fornemme folk

- sommerfuglestøvet

- syndens spor

- løvet

- sneglen

- skjebnens haand

ELEVBEVARELSE 10

1. Motivet til bildet er at Jeg personen altså personen som forteller i et anatomkammer med et lik. Et anatomkammer er en type kjeller man tidligere (midten av 1800-tallet som når diktet er skrevet) tok med lik slik at for. Eks. leger og eller medisinstudenter kunne åpne opp og få kunnskaper om kroppen. Om jeg-personen er alene med liket kommer ikke fram i diktet, men det kan tenkes at det var flere enn han til stede.

2. Diktet starter rett inn i handling. Jeg personen kjenner igjen liket som han er i ferd med å skjære i. Det kommer fram at piken var fattig. Hun vokste opp over gate til jeg-personen der de lekte sammen som barn før plasseringen på rangstigen skilte de to. Det kommer etter hvert også frem at kvinnen levde som prostituert, noe som var hennes skjebne. Dikteren vil få frem urettferdigheten i samfunnet. Han setter fokus på

Fattigdom/kvinneres rolle i samfunnet. Kvinnen var vakker og hadde drømmer som alle, andre men hennes rolle i samfunnet hindret henne i å oppnå dem. Skjebnen hennes var rett å slett å bli prostituert og dø ung.

2. Diktet har en relativ vanlig lengde. Det er inndelt i fem strofer der hver strofe har seks linjer. Strofene har et helt likt rimmønster aabccb, altså først et parrim så et omsluttet. Diktet har som regel også en fast rytme der annhvert ord er "tungt" og ennehvert "lett". Dette kan settes i system slik; XxXxXxXx. Diktet sier veldig mye med få ord. Det vil si at språket er fortettet, og at det unødvendige er tatt vekk.

Diktet er fullt av språklige bilder. I den første strofen kan kvinnen symbolisere hvordan pikens drømmer ble knust. Lampens Blikk symboliserer hvordan samfunnet så på henne, med "rædsom vittighet". Vi finner også en kontrast her, "Armes hjere" og "døde Smerte" viser hvordan hun var i live i motsetning til hvordan hun er som død.

I den andre strofen finner vi "og frekke øyne skar det slør igjennom tidlig". Frække øyne skar kan tolkes som kvinnen og lampens blikk putte sammen. "Fraække øyne", altså øynene til samfunnet og hennes overgripere, og "skar det slør igjennom tidlig", hvordan samfunnet ødelagte drømmene hennes tidlig.

Det er altså sløret som bærer pikens drømmer, og dette blir ødelagt tidlig i hennes liv og hun må som siste utvei bli prostituert.

I den tredje strofen står det; "som blomst i Isen frossen ind". Her sammenligner dikteren piken med blomsten, noe skjært og vakkert frosset inn og ødelagt av isen om jeg mener forestiller samfunnet.

ELEVBEVARELSE 11

1. Motivet i diktet er at det er en mann som utdanner seg til en lege og nå skal han skjære i en jente.

Motivet er fattigdom, forskjell på fattige og rike og årene går fordi han her mannen kjente jenten når de var yngre. Det var veldig stor forskjell mellom fattige og rike før og det beskriver han med hvordan jenten hadde det når hun levde for selv hvor vakker hun var, var hun blitt født inn i en fattig familie.

2. Jeg syntes det er viktig i diktet er at Wergeland klarer å beskrive hvordan de fattige lever. Det jeg tenker når jeg leser diktet er at livet ikke alltid er like lett. Denne jenten har kanskje ikke hatt det så bra og derfor valgt å ta livet sitt. Jeg teker at hun kanskje er gravid og det var ikke bra å være før utenom et ekteskap. Det står i diktet at "syndens spor dem overjog, som senglens slim på løvet". Da tenker jeg at løvet er hun jenten og slimet er sæden fra en mann. Jeg tenker da umiddelbart at jenten har opplevd ting i livet som er vondt og vil kanskje ikke at barnet skal oppleve det samme som henne.

3. Typiske kjennetegn på lyrikk:

- Diktet er kort, det består av 5 strofer.

- Linjene er flyttet inn.
- Rim: 1. Strofe Hjerter og Smerte. 2. Strofe skar og bar 3. Skjende og hende 4. Strofe svart og skjært 5. Strofe saae og forgaae

Språklige bilder blir brukt.

- i lampens blikk som stirrer ned, på den døde smerte (besjeling) lamper kan ikke se.
- Jenten blir sett og skrevet som et blad
- Sommerfugel støv. Det sies at når vi ar på støvet dør sommerfugelen, og jenten er død etter noe har skjedd ser det ut som.

4. Han studenten tenker igjennom det som hente og var før. Han skjente til jenten når de var yngre, men det går ikke helt opp før han med det samme han ser henne. Han tenker til bakte i tid til da hun levde og det høres ganske trist ut når han forteller om henne og livet hennes som en liten jente. Hun kunne ikke gjøre så mye fordi hun ble født inn i en fattig familie og det ville hun være til hun døde. Jeg lever meg inn i diktet og han beskriver mye. Derfor mener jeg at dette sitatet passer inn i i diktet.

ELEVBEVARELSE 12

1. Motivet for diktet kan være overgrep, forskjeller/urettferdigheter i samfunnet og/eller kjønnsdiskriminering. (likestilling)
2. Min tolkning av diktet.

Jeg tenker at dette diktet prøver å få fram synet på de "svake" i samfunnet. Vi får vite at "pigen" er en ung og vakker jente, som er død. Personen som "forteller" diktet kjenner henne igjen og vil at de skal stoppe opp. I løpet av diktet får vi mange språklige virkemidler som får den unge jenten til å fremstå som et uskyldig offer for samfunnet.

Personen kjenner henne igjen fra barndommen. Det kommer frem i diktet at han bodde i nærheten av henne, og var mye med henne i barndommen, men at på ett tidspunkt ble han "for god" for hun. Fra "før altfor høit min skulder steeg". (strofe 3) Min tolkning er at hun er født utenfor ekteskapet. "Som i sit Mos paa taget Stedmorsblommen", hun lever rundt de fattige.

Skjebnen hennes er forutbestemt, da henrik beskriver henne som "Maanedrose", (månedroser er veldig vakre, men lever kort)

Samfunnet sammenlignes med "frekke øyne skar", som at de alltid har sett ned på henne. På

"sneglens slim på løvet" kommer tenker jeg at hun kan ha vært prostituert, hvis løve symboliserer henne langt nede på bakken, og sneglen menn som overgriper henne og slimet sæd.

Slimet blir liggende på bladet, så min tanke er hun kan være gravid, og derfor tok selvmord siden ikke ønsket å få barn utenfor ekteskap eller at barnet skulle få samme liv som henne. En tanke som falt meg inn er at personen som forteller, som ber dem stoppe å skjære i henne da han kjenner hun igjen, kan ha noe med dette å gjære, hvis han vet at hun er blitt utsatt for overgrep, og kanskje han vet at

hun er gravid. Jeg tenkte kanskje a han kan være en av overgrepsmennene og at han ikke vil andre skal finne ut av det. Forskjellene i samfunnet rik/fattig kommer sterkt frem i diktet med mange kontraster og ved at de ser ned på de fattige. Skjebnen hennes var bestemt, uansett hvor godhjertet hun var, tok hun sitt eget liv, men samtidig var det samfunnet som drepte henne.

De rike på dette tidspunktet ville ikke havnet på et anatomiskammer.

3. Typiske kjennetegn for lyrikk som er med i diktet er:

- strofe-inndeling - korte vers
- rytme /trykk - lik rytme i diktet skaper stemning
- gjentakelse
- sammenligninger - (f. eks. som sommerfuglstøvet)
- kontraster (blomst i mose) samfunnet som er oppdelt
- rimmønster (aabccb)
- besjeling (lampens blik) lampen får levende egenskaper
- metaforer
- klisjé (Hjerte smerte) ofte brukt
- sier mye med få ord – får vite om hele livet til jenta i hele diktet
- ujevn høyremarg

4. Dette sitatet passer bra inn i diktet for i diktet "Pigen paa Anatomiskammeret" taler leseren som personen som kjenner igjen piken. Vi får vite at han er av høy status og at piken har vært av lav status med få ord. Vi får vite om livene deres i løpet av få ord, og det blir brukt mange språklige virkemidler. Vi får vite om hans følelser uten at det kommer direkte frem og hvordan samfunnet behandlet de svake på den tiden. Jeg føler at jeg får en nærhet til diktet når det leses fordi det er som forfatteren taler direkte til oss, og vi får vite mye med få ord. Forfatteren får frem at det er han som forteler. Rytmen i diktet hjelper på stemningen.

ELEVESVARELSE 13

1. Motivet i diktet er en mann som er på et anatomiskammer sammen med den døde piken. Det som skjer er at han skjærer i henne og etter hvert oppdager at han kjenner hun igjen. Det er han som skjærer som er "jeg-personen" og han ser så tilbake på sine kjennskaper til henne.

2- Denne jenten er fattig dog vakker og yndig, mens mannen som skjærer har mer velstand og jobb. Diktet viser forskjellene i samfunnet, som rik og fattig, selv om de bodde som naboer da de var små. Jenten blir framstilt som den reine, uskyldige og vakre – drømmende. Mannen blir framstilt som overlegen, som den bedre, rik og egentlig følsom fordi han tar hele tiden opp hvor vakker jenta var og at hvor hardt og vanskelig livet hennes

var. Det er nok prostituering inne i bildet fordi når en er fattig og vakker bruker folk deg, og hun ønsket jo penger for å leve, derfor prostiuerte hun seg.

”At blod saa fagert og sae skjært af fattigfolk var kommen” viser at det er et tydelig klasseskilte. Fattige ble sett ned på og misbrukt, mens denne jenta var så vakker at hun egentlig ikke burde vært fattig, mener mannen.

1. Det er et langt dikt som er inndelt i 5 strofer. Det er 6 linjer i hver strofe og det er delvis parrim og kryssrim (AABCCB). Det er jevn rytme i diktet og det er jo delvis fordi det er like mange linjer i hver strofe, men også fordi det er rim og like steder der trykket felaler. Jenta bli sammenlignet ”som blomst i Isen”, det tyder jo på at hun var vakker, og vil fortsette å være det, siden un nå er ød og ikke kommer til å forandre seg. Det kan også vise at ”isen” er fattigdommen hun lvede i og ”bomsten” er hun selv, men hun får ikke utfylt drømmene sine eller leve i velstand, fordi hun er fanget og født i fattigdom. ”Stedmorsblomsten” beskrives hun også som, og vi vet jo alle hvordan det er å ha en stemor- en blir ikke tatt vare på først i rekken. Det var alltid noen som kom før henne og det er jo de rike i dette tilfellet. ”Månedsrosens pragt forgaae” og ”sommerfuglestøvet” er noe hun også blir assosiert med. Dette er nok fordi om noen tar på en sommerfug, så mister den støve, og da lever den kortere. Også månedsrosens pragt forgaae er at om en trækker på en rose , dør den, eller månedsrosen vokser opp blant nesten ingenting, akkurat som jenten og da lever de ikke lengre. ”Sneglens slim på løvet” tyder på at hun har blitt misbrukt og satte igjen så store og dype spor inne henne at hun tok selvmord. Mennen og samfunnet er disse ”frekke øynene som skar” og ”lampens blikk” fordi der dømmende, veldig direkte og det kan være skremmende. Det kan være disse som evt. gjorde at hun tok selvmord og prostituerte sg selv.
2. Dette sitatet passer inn med diktet fordi i begynnelsen av diktet så er det ”bevegelse” fremover mot hva som skjer, men utover så stopper det og det er bare tankene til mannen som ”beveger” seg tilbake til hvordan hans bekjentskap til piken er. Vi får vite det meste av jenten sitt liv bare ved å lese tankene, minnene og følelsene til mannen. Ting står stille i et dikt, det er mer det indre som taler, mens i en fortelling er det en handling som en må sette seg inn i og følge med på for å vite svaret. I diktet så er det mye sammenligning og assosiasjoner og da må en også lese mellom linjene, mens i en fortelling er det mer rett frem. I en roman eller skuespill er det personer som gjør handlingene mens i diktet så er det mye symboler, personene kan være hvem som helst, slev om det er beskrevet gjenno ting og gjenstander og det gjør at folk tolker det forskjellige og dermed skaper ”egne” versjoner av personene. Hensikten til forfatteren er å sette lys på forskjeller på mange måter.

ELEBESVARELSE 14

1. Motviet i diktet er på et anatomikammer der noen skal til å begynne å skjære i en død jente, men kjenner henne igjen fra barndommen. Det er ”jeg”-perosnen som ser og tenker.

2. Jeg tror diktet handler om hvordan man i gamle dager ikke kunne hjelp/være venn med personer lavere nede på rangstigen enn deg selv. Det kan og handle om hvordan samfunnet dreper selv de vakreste personer.
3. Diktet er kort (5 strofer, 6 verslinjer i hver). Diktet er inndelt i strofer (6 verslinjer og så mellomromny). Diktet har korte liner (7 ord på det lengste). Rim (aabccb, parrim, omsluttende rim, hid-påglid-hjerte-vittighet-ned-smerte).
Rytme (Lett-Tung, Jambe)
Fortettet språk (i Armod født, som i sit Mos
På Taget Stedmorsblommen)
Ord som skaper assosiasjoner (Sommerfuglestøvet)
Sammenligning (som Blomst i Isen...)
Klisjé
Symbol (Stedmorsblommen)
Kontrast (Mose og Stedmorsblomst)

4. Dette sitatet passer inn fordi i diktet er det en jeg-person som opplever, med følelser, tanker og minner hva som skjer og har skjedd med denne piken. Vi som lesere blir også på en måte en del av "jeg" personen og får et glimt av hva som surrer rundt oppe i hodet hans. For eksempel i strofe nr. 2 får vi forklart en følelse, mens i strofe nr 4 får vi forklart et minne. I alle strofene er det også egentlig en god blanding av både tanker, følelser og minner og det er vanskelig å skille dem fra hverandre.

ELEVESVARELSE 15

1. Motivet diktet er å belyse kvinnens rolle i samfunnet den gang for rundt 200 år siden. Diktet belyser også hvordan det var å være kvine på den tiden, og hvordan det var å være født i en klasse veldig langt ned e på rangstiningen. Dette var et dikt med veldig mye og bruke av symbolikk og motivet måtte man grava lenge for å finne. For de langt oppe på rangstigen var det en skam å bli sett med folk lenger nede på rangstigen.

2. 1. Strofe: Diktet starter veldig dystert. Ord som kvinen og lampens blikk som stirrer vittig ned på denne døde smerte er svært betydningsfulle. Min tolkning av dette er at kvinen og lampens blikk symboliserer den høyere klassen som ser ned på den lavere klassen, nemlig jenten på anatomikammeret. "Denne armes hjerte" er for meg en uskyldig jente som ikke har fortjent en slik skjebne, men at det bare er slik fordi hun er født lengre nede på rangstigen.

2. strofe: "Så kald, den gang den pustet, så den stolte verden jo derpå". Dette tolker jeg som det var forventet store ting av denne jenten. Den stolte verden fulgte spent med på henne. "Og frekke øyne skar det slør

gjennom tidlig". Jeg tolker dette som at noen tidlig utnyttet henne, utnyttet hennes fattigdom og det faktum at hun var desperat. "Som den stakkars pikes fattigdom av gyldne drømme bar". Dette tolker jeg som at jenten hadde store drømmer, men ikke hadde mulighet til å oppnå disse.

4.strofe: De tre første linjene tolker jeg som at han nå kjenner igjen kvinnen. Han kjenner igjen trekk ved henne. De tre neste linjene tolker jeg slik: Han kjenner igjen kvinnen fra barndommen. Kanskje de hadde et nært forhold? Etter dette kjenner han at skuldrene stiger, altså at han blir nervøs, før han så nekter for all kjennskap til kvinnen selv om han vet han lyger. At skuldrene steg er også et veldig stort symbol for menns og kvinners rolle.

5.strofe: Nå finner vi ut at han faktisk har kjennskap til kvinnen. Hun var født som en fin piken, men vokste opp i fattigdom. (i Armod, som i sit mos paa taget Stedmorsblommen). De velstående kunne ikke fatte at en så pen kvinne kunne komme fra fattigdommen.

6.strofe. Hun var som en sommerfugl, men sneglens slim hadde satt seg. Dette bekrefter det jeg skrev i 1. Avsnitt om at hun var merket for livet og var blitt grovt utnyttet.

3. Diktet er akkurat passe kort og er bra inndelt i strofer. Linjene er ikke for lange, og språket er fortettet. Hun brukte de riktige ordene som gjør at diktet har fin størrelse. Han bruker parrim og omsluttet rim i alle strofene, dette på en måte som skaper fin rytme. Han bruker massevis av språklige bilder, eks. kniven som er symbolsk for menns rolle. Du har også sneglens slim. Sneglens slim er noe som ikke går vekk med det første, og derfor forstå jeg ut ifra teksten at jenten er merket for livet. Diktet hadde alt.

I tillegg har diktet kontraster eks. Armes hjerte og døde smerte. Diktet har også gjentakelse, bare at de skriver ordet fattigdom med flere ulike symbolske ord som symbolsk betyr fattigdom. Det jeg likte beste med diktet er hvordan vi får vite mer utover i diktet, at den holder informasjon tilbake med vilje.

4. Etter at jeg begynte å tolke diktet, fikk jeg en slags forbindelse, en nærhet til hovedpersonen, som om jeg kunne lese tankene hans. Diktet talte til meg, og jeg fikk et innblikk i tankene og følelsene til hovedpersonen. At alle har hver sine assosiasjoner gjør at vi tolker diktet ulikt. Men alle som leser og tolker diktet vil føle en nærhet til hovedpersonen.

ELEVBEVARELSE 16

1. Motivet i diktet er døden til jenten.

2. "- - Jo, det er hende! O lys hid!

Og slip ei Kniven end paaglid
I denne Armes Hjerte!
O, der er rædsom Vittighed
i Lampens Blik, som stirrer ned
paa denne døde Smerte.”

Det er en mann som kjenner igjen hun som ligger der, og tenker tilbake på hva de har gjort sammen.
”O, der er rædsom Vittighed i Lampens Blik” som forteller at hun som ligger død, aldri har vært en del av samfunnet.

”Lampens Blik” er samfunnet som lyser på hennes kropp. Piken ligger, mest sannsynlig, på et bord dødi Anatomikammeret, og det er flere menn der.

I samfunnet blir hun sett ned på, kanskje ignorert. Mennene bruker henne og ser på henne som et objekt.

”Saa kold, den gang den aanded Saae
den solte Verden jo derpaa?
Og frække Øine skar
det slør igjennom tidligt, som
den stakkels Piges Fattigdom
af gylne Drømme bar.”

Så kald og pustende, og verden står bare og ser på, men gjør ingenting.

”Og frække Øine skar
det Slør igjennom tidligt”

Samfunnet stender piken stygge blikk, og vil ikke ha noe med henne å gjøre. Piken har opplevd dette fra hun var liten, og man skjønner at hun ikke er glad.

”som den stakkels Piges Fattigdom
af gylne Drømme bar”.

Piken har levd i fattigdom hele livet, og hun har innsett at hun alltid kommer til å gjøre det. Hun har drømmer og håp sånn som alle andre, forskjellen er vel det at hun på en måte har gitt opp, og ikke tror lenger.

”Som Blomst i Isen frossen ind
jeg ser et Træk paa denne kind,
som vel jeg bør at kjende.
Thi fryden i min Barndomsleeg,

Før altfor høit min Skulder steeg,
- o var den ikke hende.”

Piken er en nydelig skapning som aldri føler seg trygg eller fri. Det virker som om mannen har voldtatt henne, eller at han har kunnet kjenne igjen at det er akkurat henne: ” jeg ser et Træk paa dnne Kind, som vel jeg bør at kjende.”

”Thi Fryden i min Barndomsleg, før altfor høit min Skulder steeg.”

mannen og piken kan ha vært venner da de var mindre, før mannen fant ut at han var høyere oppe i samfunnet enn henne, og hevet skuldrene.

”Tverover boed’ hun for os,
i Armod født, som i sit Mos
paa Taget Stedmorsblommen.
Fornemme Folk kunne fatted’ svært
at Blod saa fagert og saa skjært
af Fattigfolk var kommen”.

Piken og mannen bodde ovenfor hverandre. Hun var født i fattigdom, ”som i sit Mos” og har kanskje blitt adoptert eller forlatt av hennes biologiske mor.

Hennes uekte mor virker ikke veldig hyggelig. Samfunnet ignorerte henne og overså henne, selv om hun var like nydelig som en av de ”Fornemme Folk”.

”Ak, mangt sligt Aasyn dog jeg saae
som Maanedrosens Pragt forgaae,
som Sommerfuglestøvet’
Dem Skjebnens Haand for harrdt vel tog,
og Syndens Spor dem overjog,
som Sneglens Slim paa Løvet.”

Hvis en har en sommerfugl i hånden legger den igjen støv. Hvis man tar på dem, dør de fortere. Piken kan ha blitt ”tatt på”, altså overgrep, og ha blitt traumatisert eller fått en ekkel opplevelse.

”Dem Skjebnens Haand for hardt vel tog,
og Syndens Spor dem overjog.” Livet hadde vært hardt, og hun har gjort ting som hun ikke ha villet. For eksempel prostitusjon. Hun kan ha blitt gravid, men ha endt livet til barnet eller hun selv., fordi hun har innsett at livet i fattigdom kom til å bli en evig runddans.

”Sneglens Sliim paa Løvet” er en mann som har overgrepet hun og har lagt igjen sæd (gravid). Piken er løvet, og mannen er sneglen.

4. Diktet forteller mye med korte linjer, og et smart ordvalg. Det er inndelt i 5 strofer, med 6 linjer per strofe. Diktet får frem tanker, følelser og stemninger, dypt. Man får veldig mange språklige bilder: ”I Lampens Blik, som stirrer ned paa denne død Smerte”.

ELEVESVARELSE 17

1. Motiv

Det er en pike, som var fattig og gjorde det som måtte til for å overleve. Den unge piken er død, og ligger på et anatomikammer. Jeg tror at jeg-et i diktet er en legestudent som gjenkjenner denne piken fra barndommen, og ser tilbake på den tiden, og hvordan hun var.

2. Tolkning av diktet

Jeg tror at det er en ung pike rundt 20 år. Jeg-et i diktet tror jeg er en legestudent. Før i tiden måtte de øve seg på lik, siden de ikke hadde narkose på den tiden. Det gjorde at operasjonen måtte foregå raskt. I første strofe gjenkjenner han piken fra barndommen. Alle beskrivelser tyder på at hun var fattig, men vakker. Hn blir beskrevet ”som blomst i Isen frossen ind”. Det tolker jeg som at hun var veldig vakker, men siden ble født fattig hadde hun aldri en sjangse til å bli noe mer. Jeg tror også at piken var prostituert ”... og syndens spor dem overjog”. At hun hadde syndet og det satte spor, men hun gjorde det hun måtte for å overleve.

”Thi fryden i min Barndomsleeg, og altfor høyt min skulder steg..” Jeg tror at Jeg-et syntes at hun var veldig vakker, men at han var for overlegen til å vise det.

3. Typiske kjennetegn for lyrikk.

Diktet sier mye med få ord. Det er kort, og har korte linjer og strofer. Forfatteren bruker rim og rytme. Han bruker enderim med mønsteret AABCCB i alle de fem strofene. For eksempel os-mos, stemorsblommen-, svært- skjært, kommen. Henrik Wergeland bruker ord som skaper assosiasjoner og språklige bilder. For eksempel, i første strofe står det ”I lampens Blik, som stirrer ned paa denne døde smerte”. Jeg tolker lampens blik som alle mennsekene som så ned på henne på grunn av at hun var fattig prostituert. Hun var altså lengst nede i samfunnet.

5. Sitatet passer inn med diktet fordi at hele diktet får meg til å se for meg livet til jenten og de sosiale forskjellene i samfunnet. Det får meg til å tenke at hvis du var født fattig, kunne du ikke endre på det. Du kunne ikke jobbe deg oppover. Hvis du var fattig, så var du fattig. Jeg-personen tenker tilbake, og ”forteller” oss hvordan hun var. I minnene har han lagt inn følelser og tanker, og som det står i sitatet er det ”satt ord på øyeblikk der følelser, tanker og minner smelter sammen.”

I diktet snakker Henrik Wergeland for de som var lavest på rangstigen.

ELEBESVARELSE 18

1. Motivet i diktet får man i første strofe. Det er en kvinne, en død kvinne, som ligger på et bord. En mann står over henne med en kniv. En lampe henger over henne og lyser ned.
2. Dette diktet handler om livet til denne døde kvinnen. I første strofe får jeg et inntrykk av at denne kvinnen hadde et smertefullt liv. Det som gir dette inntrykket får jeg når forfatteren omtaler henne som "denne døde Smerte". "Døde Smerte," vil si at smerten kvinnen hadde, døde. Noe annet som kommer fram er hvordan samfunnet har behandlet henne. Dette virker som et av hovedtemaene i diktet. "Frække Øine skar" og "Lampens Blik" og "kniven". "Lampens blikk" blir de frekke øynene som så ned på henne mens "kniven" blir et symbol på hvordan de "frekke øynene" skar seg i henne og skadet henne. Det legges vekt på at hun var vakker. Hun blir ofte sammen lignet med blomster: "Som Blomst i Isen", "som sit Mos paa Taget Stemorsblommen", "som Maanedrosens Pragt". Det alle disse sammenligningene har til sammen, er det at det er alltid en bakside med dem. "Blomst i Isen frossen ind" er vel et bildet på hvor skjør hun var og hvordan samfunnet ødelagte henne. "Maanerosen" er en blomst som ikke lever lenge. "Stemorsblommen" er en metafor på hvordan forholdet er mellom en stemor og stedatter. Stemoren vil aldri elske stedatteren som en ekte mor. Det legges også vekt på at hun var fattig og hadde bare skjønnheten sin. Det gjør at jeg tror han var prostituert. Som en fattig kvinne var det ofte ikke veldig mye annet å gjøre. Da kommer vil tilbake til "frække øine skar", der "frække" kan bety at hun bare ble sett på som et objekt, og "sneglens slim" kan være en metafor på sæd fra overgrepene.

3. Typiske kjennetegn fra dikt som gjelder for "Pigen paa Anatomikammeret":

Det er kort, men det forteller mye. Diktet er inndelt i strofer og linjene er korte. Diktet har en klar rytme og er skrevet i bunden form. Diktet har enderim og bruker et sekvensrimmønster:

a
a
b
c
c
b

Diktet bruker mange språklige virkemidler. Sammenlikninger blir brukt, ofte sammenlikninger til kvinnen. Det blir brukt metaforer. "Lampens blikk" er et flott eksempel på dette. Symboler blir brukt eks.

"Sommerfuglestøvet". Det blir brukt kontraster ofte for å få fram uskylden til kvinnen og det brutale og

utilgjengelige samfunnet. Forfatteren bruker ord som lett skaper assosiasjoner som "sneglens sliim" noe som umiddelbart vekkes (?) til noe ekkelt.

4. Dette sitatet passer til diktet veldig bra. Det er ingen dialog eller handling. Diktet er bare tanker som mannen får når han ser henne. Men det forteller en historie. Historien om livet til kvinnen. Diktet trenger ingen handling for å få det frem.

ELEVBEVARELSE 19

1. fattigdom

2. Jeg tolker diktet slik at det var en jente som var oppvokst i fattigdom.

Fordi hun var kald og hun skulle bli skjært i, men en mann som kjente henne igjen. Han ville egentlig ikke skjære henne opp fordi i den første linjen sier han: (Jo det er Hende!) et tegn på at han kjenner henne igjen, fra barndommen. De som så på henne vil nok ikke sagt at hun så fattig ut. De synes at likesom, eks: Hun hadde et så fint ansikt og ingen ville tro at en så fin jente var fattig. Ingen trodde at hun var fattig siden hun var så fin.

Hun hadde gylne drømmer som hun hadde og de forvant da hun død. De beskriver henne som bloms i isen, hun var, jo død og da blir jo kroppen sånn kaldblodig sånn jeg tenker det så var hun den (kalde blomsten) som ingen trodde var fattig siden hun var så fin. Eks: frekke øyne skar det slør igjennom tidlig. Han skar gjennom den nydelige blomsten, han ødelagte drømmene hennes og frosset henne.

liksom han skar det slør, sløret var jo fint og han ville ødelegge det. Han er de frekke øynene og hun er sløret. sammenheng: pigen var: sløret, blomsten, løvet

Og han var skulder steg, sneglen, frekke øyne.

Han som ser på henne eller han som husker henne igjenn han så de drømmene og barndommen sammen med henne. Og han tenker på at han nå skal snart skjære opp dette nydelige vesenet. Den nydelige blomsten.

- Han er sneglen som går over henne, hun er løvet. Han var jo snill i sin fortid, de var venner og lekte sammen. Gamle minner faller sammen og hjerte knuser.

I fortiden var de venner, men som årene går har hans skuldre blitt høyere, at han har glidd over henne. Han er mer verdt enn henne fordi hun er fattig han er på en måte mer velstandig. På en måte rik, hvis jeg kan si det på den måten.

- øyeblikket symboliserer trishet, død og minner. De ser på dette liket som snart skal vekk altså skjæres opp. Han som ser på dette like for en følelse av at dette vil han egentlig ikke gjør det. Men han tenker og føler på hvordan det var når hun lvede, alle barndomsminnene som de hadde gjort sammen.

alle

- alle de drømmene som hun hadde som han bare skar.

- Han får en trist følelse av at han syns synd på denne nydelige blomsten, og løvet som han bare overså og gikk forbi, tenkte ikke på at hun kanskje hadde en framtid som han bare overså og var veldig overlegen de siste årene før hun død.

- Han som står der og ser på henne, kjenner jo henne igjen. Og han tenker tilbake åp da han og henne møttes., tilbake til fortiden, de gode minnene de hadde, og så tenker å føler at dette er egentlig galt. Han blir trist av å tenke på denne piken som han kjenner eller det var noe kjent med henne.

Han får en trist følelse av det, at han skal ødelegge de nydelige drømmene hennes.

- På slutten av diktet får vi vite at hun er et løv og han er en snegle. Og at slimet går over løvet. Det kan også fortelle oss at hun kanskje er gravid, vi vet jo egentlig ikke om de var et par eller ikke, men han likte henne. Jo, De sier at hun er altfor fin til å være fattig at ingen så på henne og tenkte at hun var fattig.

Hun blir ikke sett på som en fattig pike, men hun er en fattig pike, som døde ung og som nå skal bli skjært opp. Vi kan vel si at dette er en trist novelle. Det er ingen lykkelig slutt eller begynnelse.

Hun er løvet som landen på bakken og sneglen overfaller løvet på en måte. Hun ble sikkert ikke behandlet bra i fortiden sin siden hun var fattig. Jeg tolker dette som hun ble overfalt av den sneglen og slimet skal forestille skade, for henne . hun blir sikkert gravid, og slik som i Karen og så i noen noveller, så snakker vi om at hvis du ble født som et fattig barn ville du også dø som en fattig person. Og det var flere prostituerte, som var med i fortellingen.

Denne fortellingen minner mye om karen. Hun var fattig og hun var kanskje gravid. Hun hadde på slutten unntatt at i pikens fortelling var hun allerede død.

Dette er på en måten en sammenheng mellom to tekster. De handler noenlunde om det samme. Dette er en trist novelle om noen som er døde og som har hatt et usetvanlig liv.

ELEVESVARELSE 20

1. Handling: det er en jente som ligger i et anatomikammer. Jenta er død og skal bli obdusert av en som er enten en forsker eller anatom. Det blir noen små tilbakeblikk som forteller oss om jentas liv. Jenta var fattig og hadde et meget kort liv. Når forskeren eller anatomeren kommer inn husker han straks at denne jenta som han skal skjære er barndomsvennen hans. Dette diktet vil fortelle oss om forholdet mellom det sterke samfunnet og det svake og hvordan det svake samfunnet ble behandlet.

2. Her vil jeg fortelle om hva diktet vil prøve å fortelle oss og hvilke virkemidler det blir brukt i hver strofe: og jeg skal prøve å gjøre dette kronologisk.

Vi begynner med det siste avsnittet. Hvor i den strofene (?) står det "syndens spor dem overjog" kan tyde på at jenta var prostituert og "den stakkels piges fattigdom" sier direkte at jenten var fattig og levde i det svake samfunnet i fattigdommen til jenten er da en stor grunn til hvorfor jenten var prostituert. Sneglens slim på løvet innebærer at jenten ikke er jomfru og kan gi oss et tydeligere hint at hun var prostiuert. Hvordan det sies

at hun er død blir fortalt i første vers: "paa denne døde smerte". Men før denne setningen blir det fortalt at (da hun lvede) jenta har fått det vonde fra samfunnet: "I lampens blick som stirrer ned paa den døde Smerte". Som vil si at det sterke samfunnet ikke var noe "god i det hele tatt".

Lampen er altså en besjeling som kommer fra samfunnet. Lettere sagt er lampen samfunnet sitt nedlagte blick på den unge piken. "kniven skar og frække øine skar" kan si oss at samfunnet behandlet jenta dårlig. Dette er også knyttet til lampen.

Metaforer: kniven, frække øine skar, blod presenterer jenen som fikk det vonde av samfunnet. Blomst, Stedmorsblommen, Somemrfuglestøvet presenterer at jenten var vakker og hadde fin personlighet, men "Blomst i Isen frosset ind" beskriver at jenten var fryst inne av samfunnet.

Det er lett å tyde på at mannen (som var den fattige jentas barndomsvenn) var blitt suksessfull med jobb men allikevel kanskje ikke så fullt lykkelig etter at hun så jentas lik. Jenta var helt sikkert prostituert men tydelig fattig. Jeg tror at anatomikammeret representerte det sterke samfunn fordi alle gjenstandene som var der var uhyggelige og var sammenlignet med selve samfunnets kalde personlighet. Wergeland viste samvittighet for de fattige og her ser man godt han tar parti med det svake samfunn.

3. Diktet er delt i korte og enkle avsnitt, men forteller allikevel mye om handlingen. Det forteller mye i bilder bare at de står i sammenligning.

4. Mannen kommer inn og ser piken og det blir tilbakeblikk. Gjenstandene var sammenlignet med det sterke samfunn og det var skrevet hvordan gjenstandene var plassert og hva dens egenskaper var. Følelsene blir beskrevet i 3 avsnitt først strofen.

Ekstra (fra ark):

I Wergeland sin tid var det enda vanskeligere for de fattige og prostituerte og det er det ennå i dag. Diktets budskap er at vi ikke må dømme personen bare for dens status, men også den situasjon og måten vi behandler de fattige er kanskje det sentrale ved diktet.

ELEVBESVARELSE 21

1. Motivet i diktet er en jent som skal bli skjært i en av (?) huskjelleren, der en av menn som skal se på hvordan og lære kjenne henne fra barndom. Dikt er skrevet i jeg-person. Gjennom diktet får vi tilbake blick på hvordan de kjenner hverandre.

2. Tolkning av diktet

- Tema – fattigdom og rikedom (forskjellen)
grådighet

Seksualitet handlinger

- Metaforer – (Frekke øyne skar, kniven, lampens blick) – presenterer det onde samfunnet.

(Blomst, Stedmorsblommen, Maanedrosesens, Sngelens Slim) – presenterer jenta og beskriver at hun er vakker men fattig.

- Rim = hver strofe har endrim (merket på papir)

- budskap= "Å være slem kan ta noen sin livet". Det betyr at jenten som gikk gjennom så mange ting i livet, døde med smerte pgr. ond samfunnet.

3.

Dikt er kort, fordi det bare er 5 vers.

Dikt er inndelt i strofer, fordi jeg ser fort at den har strofer.

Dikt har korte linjer, fordi hver setning inneholder ikke mer enn 7 ord.

Dikt har rim (jeg har merket på papir).

Dikt har ikke en spesifikk rytme, men det blir på en måte rytmisk når du leser.

Dikt har språket som er ikke vanlig å bruke i våre dager, for eksempel ord (armes hjerte, rædsom vittighed, aanded, armod, skjært)

Ord som skaper assosiasjoner –"Stedmorsblommen" betyr at jenten kanskje var født utenfor ekteskapet.

"Blomst i Isen frossen ind" – betyr at hun var vakker.

"Maanedrosens pragt forgaae" – her er jenten sammenliknet med Månedrosens, som beviser at hun var vakker.

Skjebnens Haand" og "syndens spor" – forteller at hun kanskje var prostiuert.

"Sneglens sliim paa løvet". – hun var så ned at folk trakk over uten å se.

"Stakkels piges fattigdom af gyldne Drømme bar" – dette forteller at hun er fattig, men hadde drømmer som ble ikke fullført.

"før altfor høit min skulder steeg" Gutten var rik og jenten derfor kunne ikke være sammen.

Språklige bilder – Metaforer, besjeling (i Lampens blick som stirrer ned) enderim, sammenlikning (Jenten med blomst, stakels pigen, stedmorsblommen, Maanedrosens og Sneglens sliim. Onde samfunnet med frække øine skar, Aasyn, og syndens spor).

4. Sitatet passer med diktet, fordi diktet foregår bare på et sted og det er kjelleren, men han (gutten) står der og stirrer på jenten går tankene, følelser og tilbake blick gjennom hode som er kommet fram i diktet. Du må tenke mer enn det som er skrevet som gjør dette diktet blir spennende, eller synes jeg. Du får de tankene som gutten fikk ved å huske tingene fra barndom. Diktet også gjør at du ser situasjon foran deg.

Klasse 2

BESVARELSE 1

Pigen paa Anatomkammeret handler om en avdød jente som blir overført til noen unge legestudenter for obduksjonseksperimenter. Plutselig kjenner den ene legestudenten igjen jenta som ligger på bordet, klar til oppskjæring. Vi får også vite at den døde jenta som har blitt «skjært» i da hun fremdeles levde, men på en annen måte: «frekke Øine skar – det slør igjennom tidlig, som den stakkels Piges fattigdom – af gyldne drømme bar.» Hvis jeg skal oversette denne setningen til norsk, med litt omskriving; så kan det skrives slik: «Frekke Øine skar gjennom sløret av gyldne drømmer som den stakkarslige, fattige jenta bar.» Når jeg igjen tolker denne setningen, så blir det slik: samfunnet («frekke øyner») så alt hun gjorde mens hun var ung (tidlig) og så ned på hun fordi hun var fattig. Beskyttelsen (sløret) av drømmene hun hadde i livet, ble ødelagt (skar[...]) igjennom). Dette kan tyde på at hun for eks. ble utnyttet av mennene, og at dette ødelagte henne fullstendig.

Forfatteren har brukt mange språklige bilder, og de viktigste er kanskje frekke øyner, lampen og kniven. I den andre strofen, hvor det står «frekke Øine», har lampen og kniven blitt koblet sammen med dette. Lampen har blitt besjelet, «i Lampens blik, som stirrer ned – paa denne døde Smerte», altså at den har fått en menneskelig egenskap. Dette tror jeg sier noe om hvor hjelpeløs den fattige jenta hadde det, fordi det er svært ukomfortabelt og ligge på bordet naken mens et lys «skjærer» gjennom deg. Altså at samfunnet følger med og dømmes henne, og at hun er avslørt.

Men jenta har blitt beskrevet med mange fine metaforer, som eks. i den tredje strofe: «som blomst i Isen frossen ind». Blomsten, jenta har blitt frosset inn, og når hun man er død så blir hele kroppen stiv og kald. Så jeg tror at forfatteren mener at det vakre og det skjære ble frosset inn i det kalde, at hun dødde.

Diktet har også en jeg-person, og denne personen er han som skal skjære hun opp. Videre står det «før altfor høit min skulder steeg.» De var altså barndomsvenner, men etter som tiden gikk, fikk han seg en utdanning og ble vellykket, mens hun forble fattig. Han ble da overlegen og glemte henne. Det kan si noe om samfunnets syn på de fattige, og at når man har penger og makt, så blir man egoistisk.

I fjerde stofen får vi vite om jentas oppvekst, «Tversover boed hun for os – i Armod født som i sit Mos – paa Taget Stedmorsblommen». Vi får vite at hun bodde tvers over gaten til jeg-personen. Dessuten får vi vite at hun ble født i fattigdom. Igjen har Wergeland tatt med en blomst: Stemorsblomsten. Jeg tror at det kan ha 2 betydninger. Enten at hun vokste opp med en stemor (stemor blir ofte koblet med det onde) og at livet hennes ikke var en dans på roser. Selv i hennes barndom. Men stemorsblomsten er en veldig vakker blomst, men som vi vet vokser blomst best i jord. Når det vokser i mos, lever den ikke lenge, selv de reike – «fornemme» - folkene synes det rett og slett var merkelig at noe så vakkert og rent kunne bli født inn i fattigdom. Det sier mye om at samfunnet tenkte stygt om alle de fattige, og at de undertrykte dem.

Men det ender ikke der. Wergeland har fått frem at hun måtte prostituere seg for å overleve, men i den siste strofen har han beskrevet hennes fatale skjebne.

«Skjebnens hand», «syndens spor dem overjog» og «sneglenes sliim på løvet». Jeg leste et sted at å overjog betyr å fare over, og kobler vi det sammen med sneglens slim, tyder dette på et samleie/overgrep fram til mannens ejakulasjon. Løvet, jenta, er vissent, og hun var rett og slett på det tidspunktet der hun var død, men fremdeles pustet, Det forteller oss mye om mennene som brukte disse jentene kun for å tilfredsstille seg selv.

Wergeland har også sammenlignet jenta som Månerosen og sommerfugl. Det vakre. Men som vi vet: Manerosen lever ikke lenge og sommerfuglestøvet er blitt koblet med at sommerfuglen ikke lever lenge. Hennes skjebne var bestemt. Hun var god og vakker, men siden hun var fattig, kom hun ikke særlig langt i livet.

Wergeland hadde svært stor medlidenhet for de fattige og de prostituerte, og det ser vi i diktet. Han arbeider for dem og et eks er da han kjempet for jødene. Han har blitt inspirert av Platon – platonisme – der han mener at det gode kommer i ren form i himmelen og det gode blir ødelagt på jorden. I diktet er det også slik: Hun var god, men fordi hun var fattig, ble hun tvunget til å selge kroppen sin. Han har også sprengt grensene, ved å skrive naturalistisk/realistisk, mens han trekker motiver og egenskaper fra romantikken. Han har kritisert samfunnet, og dessuten latt den fattige piken være både det etiske og det estetiske. Dette har han blitt kritisert for, fordi folk mener at han har latt være likhetstegn mellom dette. Hvorfor kunne han ikke latt piken være god og stygg? Hvorfor måtte han beskrive henne som både det vakre og det gode? Er det slik at du må være vakker for å være god?

BESVARELSE 2

Motivet: Det som skjer i diktet er at det er noen som står rundt en pike. Piken er død, og ligger kaldt på et bord. Den ene mannen som «tenker» i diktet kjenner igjen piken, og begynner å huske henne. Vi kan høre/vi leser tankene hans.

Jeg tenker at det er ganske kaldt der og ikke noe særlig lyst utenom lyset over piken. Han (vi hører) tankene til) er nok gjerne ukomfortabel og har nok en følelse av skyld-følelse og at han er litt ekkel. Trist. Han synes synd på henne. På bilde som hører til dette diktet kunne vi se fem personer. En som skjærer i piken, en som lener seg over hodet hennes, to i bakgrunnen og (vet ikke om hun regnes som en person siden hun er livløs.) Piken som ligger død på bordet for alle til å se. Det er masse følelser i rommet, alt handler ikke om hva man gjør, men hvordan du føler. Det blir ikke nevnt i diktet, men man kjenner på klumpen i halsen han som skjærer i piken får. Skyldfølelsen han har når de frekke øynene skjærer i henne.

2. Ved første setning så skjønner vi med en gang at det noen som kjenner noen igjen. Det er mer ut i diktet er at vi forstår situasjonen bedre. Vi får vite «mye» om piken. Hun var vakker, snill og fattig, og siden hun var en jente, så kom hun seg ikke vekk fra fattigdommen.

Mannen som kjente henne igjen, han virket veldig følsom over at hun var død. De hadde nok vært gode venner fra barndommen, men kanskje det ligger noe mer der? Jo eldre de ble, jo nærmere stod de hverandre? Så når han fikk jobb, eller var ferdig med utdanning, så var han nødt til å reise fra henne?

Henrik Wergeland hadde inspirasjon i fra den franske revolusjon. (Budskapet med den.) Det kommer gjenskinn i fra det i dette diktet. (Eller heller budskapet ved det). Man sier at han skrev grensesprengende, det er nok fordi han klarer å forvirre oss. Hvor skal vi sette diktet? Realismen? På den ene siden, så skriver han en vond sannhet. Det samme ekle som man ikke vil vite. Men på den andre siden så skriver han poetisk. Han har tatt i bruk det romantiske språket. Skal vi si at diktet går under romantikken? Wergeland kjempet for det han syntes var rett. Som at han var imot jødeloven, han kjempet hele (?) livet. Men før han fikk gleden av å se at han vant, døde han 37 r gammel. Mange mennesker var i et to gjennom byen får å gå etter kisten hans.

Skulle jeg ha kategorisert diktet, hadde jeg tatt den under romantikken. Slev om det er eksempler på realismen (sitat «Sneglens Sliim paa Løvet»), så kommer det mye romanse inn. Blomster, sommerfugler og den typiske skrivemåten. Han gir henne komplementer og sier ikke noe stygt direkte om henne. Han kan ha vært forelsket i henne.

Nå ligger hun død i et anatomkammer. Hun kan ikke gjemme fattigdommen, eller seg selv. De frekke øynene både over og veds siden av henne borrar seg på kroppen hennes.

Var piken på bordet forelsket i han som kjenner henne igjen? Når han dr, så ble hun knust? Hadde de hatt samleie utenfor ekteskap, han fant at at hun var gravid og stakk? Var det frivillig han dro? Dyttte hun han vekk for å så ta sitt eget liv? Hadde hun blitt drept? Masse spørsmål som vi ikke kommer til å få svar på.

Wergeland beskriver henne som en blomst. Sitat: «Som i sit Mos, paa taket Stedmorsblommen.»

Hun var så vakker og skilte seg ut som en stedmorsblomst inni mellom mose. (Stemødre er ikke så snille, så hvorfor denne blomsten? I filmer og sånt.) Månedsrosen kommer også inn. Med sommerfuglestøvet. Fanger du en sommerfugl og litt av støvet dens er igjen på fingeren dine når den flyer, så har den ikke lenge igjen å leve (i teorien). Hadde hun lagt igjen litt sommerfuglstøv på han? Eller omvendt? Så fikk det tilbakeslag?

Prostituerer piken seg? Blomster og sommerfugler er vakre, man forbinder den med uskyld, og renhet. Man var hun egentlig uskyldig og ren? «Sneglens sliim paa løvet? Var hun løvet?

Realismen handlet om å få mennesker til å åpne øynene sine. Hvordan det var urettferdighet i samfunnet. Det at du er født et visst kjønn, eller inn i en rik/fattig familie ikke skulle ha noen effekt om du skal få utdanning eller ikke. Wergeland får frem at «han» (vi hører) har steget i samfunnet, og at han har fått en relativ god jobb. Mens barndomsvennen hans ikke klarte seg. Bokstavelig talt.

BESVARELSE 3

Diktet handler om at, på denne tide var det stor forskjell på rik og fattig. Det er sånn at de rike så ned på de fattige og syntes de var stygge og skitten. På denne tiden var det også sånn at ung lege studenter fikk liksom leke seg med likene, å se innholdet og organene til kroppen. Dette gjorde de får å bli bedre i å forstå kroppen og sykdommer. Så var det sånn at det var en gjeng studenter som fikk et damelik fra dette liket så de at hun hadde nettopp hatt sex fordi det lå noen slim streker på hun. Det er sånn at hun solgte seg for å greie å overleve. Men allikevel så døde hun av fattigdom. Studentene syntes det var så rart at hun levde i fattigdom men så var hun så vakker. Det var helt unik.

«Sommerfuglstøvet» betyr at hvis en sommerfugl sitter seg på for eks. fingeren din og legger igjen støv så betyr det at sommerfuglen ikkje har så lenge igjen å leve på.

«Som blomst i Isen» kan eg tenke meg at blomsten var damen og isen legen rundt, eller at Damen var en blomst men nå er hun altså Is.

BESVARELSE 4

1. Motivet i diktet er en kvinne som ligger død på et bord. Vi får ikke vite hva hun døde av, eller noe om hvem dette er. I dette øyeblikket handlingen skjer gjenkjenner han som skal skjær i henne. Hun var en barndomsvenn. Handlingen foregår i et Anatomikammer i Kristiania. Rundt den døde kvinnen står det mange unge menn som trolig var legestudenter, de står pent kledd, bare med et forkle på seg og uten hansker. Det er ikke så godt lys fra den lampen som henger over bordet jenten ligger på. Legestudentene ler og ser ned på denne fattige jentene. De kan se alt hun har prøvde å skjule tidligere, som prostitusjon.

2. «Jeg»-personen i diktet er en av de mennene som står rundt henne. Jenten i diktet blir beskrevet som veldig vakker, « (...) som i sit mos, paa Taget Stedmorsblommen», hun blir sammenlignet med en blomst, som er født blant mose.

«Dem skjebnens Haand for haart vel tog, og syndens spor dem overjog som sneglens Sliim paa Løvet.» I dette sitatet får vi vite om skjebnen, fattige vinner hadde før (se mer siste side). Den eneste muligheten for at de ikke skulle sulte var å selge kroppen sin. På 1800-tallet var ikke prevensjon ofte tilgjengelig, og dermed døde mange av kjønnsykdommer o.l., og det er trolig det som skjedde med denne jenten.

I første og andre strofe møter vi «Kniven», «Lampens Blik» og «frække Øine skar». Dette sier noe om hvordan overklassen som var i Norge på 1800-tallet så på de fattige. De så ned på dem, mente de ikke var verdt noe.

Denne teksten ble skrevet på første halvdel av 1800-tallet. Romantikken var den epoken som var da, og det var sånn Wergeland skulle skrive, men han gjorde noe helt annet. I dag blir han omtalt som et «grensesprengende geni», og med det mener vi at han skrev både romantisk og realistisk. Realismen kom ikke til Norge før i 1870, og da var Wergeland allerede død. Han skrev slik som de som kom etter han gjorde. Han skrev lyrikk, og brukte

mange «romantiske uttrykkelser, som for f. eks. blomster og sommerfugler. Samtidig klarte han å få frem virkeligheten, og hvordan samfunnet i Norge egentlig var på den tiden.

Denne «Jeg»-personen vi møter i diktet, var kanskje fattig han og, men så fikk han kanskje en utdanning, og kom seg opp i samfunnet. «Thi Fryden i min Bardomslegg, før altfor høit min skulder steeg, (...), dette kan tolkes som at han som mann klarte å komme seg opp fordi han var mann, men kvinner hadde ikke en sjans. Kvinner fikk ikke utdanning, og det var ment at de bare skulle være på kjøkkenet og passe barna.

Wergeland setter likhetstegn mellom det etiske og det estetiske. Vi finner det igjen i dette diktet også. Han beskriver jenta som vakker ved å skrive «(...)som i sit Mos, paa Taget Stedmorsblommen», og han beskriver henne som god, ved å skrive «(...)Blod saa fagert og saa skjært (...)». Han har blitt kritisert for dette fordi det er ikke alltid sånn at man må våde være vakker for å være god, og god for å være vakker.

«(...) som Maanedrosens Pragt forgaae, som sommerfuglestøvet!». Her skriver han også om skjebnen hennes. En Maanedrose er en veldig vakker blomst, men dør veldig fort.

Vi finner igjen platonismen i hele diktet. Den ene virkeligheten er hennes liv, som fattig og prostituert. Den andre virkeligheten er hvordan han som var barndomsvennen hennes har klart å komme seg opp og fram.

ELEVBESVARELSE 5

1. Det som virkelig skjer i diktet er at menn om studerer/jobber som patologer (?), skal skjære i en død person, handlingen foregår på et anatomikammer. Jeg-personen er han som skulle til/skjærer i hun, og han legger merke til at det er noe kjent ved jenta.

2. Tolkning

Dette diktet handler om fattig og rik. Jenta som ligger død på bordet var en fattig og undertrykt kvinne, som ikke hadde komt lenger enn til «syndens spor». Det kan tyde på at hun hadde prostituert seg, og ikke komt lengre enn det. Allerede i første avsnitt får jeg inntrykket av at hun har blitt undertrykt og sett ned på hele livet, akkurat som i «Lampens Blik», som stirrer ned paa denne død Smerte». Ved å gi besjeling kan vi forstå hva som virkelig har skjedd, da han skriver «frekke Øine skar», kobler han sammen kniven og lampen, og jeg får et inntrykk at hun har opplevde dette stort sett hele livet, kanskje enda mer da hun prostituerte seg. Samfunnet så på henne med frekke øyne som skar gjennom henne.

Det kommer tydelig fram her at Henrik Wergeland ønsker å kritisere samfunnet for dette. Han viser sympati med de fattige. Han beskriver hun som at hun har et stakkarslig hjerte (armes hjerte), og da er det tydelig at forfatteren ønsket å vise at de fattige ikke bare var skitne og uverdige slik som samfunnet nevnte.

«Jo, det er hende», og vi vet at jeg-personen kjenner henne igjen. Spesielt i vers 3 og 4 får vi vite om hennes fortid. Hun var nabojenta til den studerende mannen som skjærer i henne, da de var yngre. Den unge studenten forteller «I armod født, som i sit Mos, paa taget stemorsblommen». Altså hun ble født i fattigdom og som en stemorsblom, og når man tenker på rodet stemor tenker man kanskje not litt negativt (fordi stemodre

er modre om som egentlig ikke trenger å bry seg om barnet. «Fornemme folk kunne fatted svært, at Blod så fagert og så skjært, at fattigfolk var kommen.» Altså jeg tror at det han vil fram til her er at alle mennesker er like mye verdt, alle har like skjært blod, enten man er fattig eller rik, og at det var samfunnet som skapte forskjeller.

Hun blir også beskrevet «som Blomst i Isen frosset ind». At hun en gang hadde vært en blomst, men av alt hun hadde opplevd, undertrykkelse, frekke øyne som skar gjennom henne, fattigdom hadde gjort henne kald, og dermed var hun som blomst i isen frosset ind.

Diktet kan også gi et innblikk i forskjellen på mann og kvinne på 1800-tallet. «Thi fryden i min barndsomsleg, før altfor høit min skulder steg». De hadde begynt på det samme stedet, men siden neste kun menn kunne ta utdanning ble hun værende igjen på bunnen mens hans skulder hevet seg, og han ble overlegen, Kvinne-undertrykkelse? Han setter likhetstegn mellom «det gode» og «det vakre». Da han beskriver jenta på en estetisk måte, som en blomst, «blod så fagert og så skjært» osv., mens det var mange stygge fattigfolk også.

I første strofe kan vi allerede se at dette er et realistisk/naturalistisk dikt hvor vi får vite sannheten. «Lampens blik , som stirrer ned på denne døde smerte». Hun ligger der naken med skarpt lys fra lampen, ingen slør, ingen fasade.

ELEVESVARELSE 6

Selve motivet i diktet er at vi ser for oss en kjeller/et kammer hvor det ligger et ungt lik med antakelig anatomer og legestudenter rundt som lærer om menneskekroppen. Det er like før de skal dissekere liket før en av mennene rundt henne kommer på de har sett henne før. I de neste strofene er man med i det tilbakeblikk hvor man får vite at denne unge kvinnen i et anatomikammeret var barndomsvennen til jeg-personen, en av legene. Hun blir beskrevet som, til tross for å være fattig (noe som kommer til å være sentralt i meningen og tolkningen), en veldig nydelig person.

Når jeg går over til tolkningen min av diktet vil jeg nevne at Wergeland i ca. 1835 opplevde ekstremt mye fattigdom rundt seg. Selv om han ikke var fattig selv, hadde han lyst til å endre datidens samfunn. Jeg mener dette diktet handler om fattigdom, med en prostituert, som dør, i det sentrale.

De 2 første strofene kan man si er de viktigste i emnet «Fattigdom»:

1. «Kniven» og «lampens blik» er de rike i samfunnet som, og siterer «stirrer ned paa denne døde Smerte», altså de fattige. «Den rædsomme Vittighed» den skrekkelige morsomheten, er at en slik fattig person kan ende opp i et kammer fylt med leger, som da garantert er rike.
2. «Saa kold, den gang de aanded» er beskrivelsen av liket i kammertet som nå er kaldt, men pustet en gang.

«Og frække Øine skar det Slør» vil vi at enten (eller både) samfunnet eller de rike var grunnet i at sløret, livet, til kvinnen ble skåret, døde. Sløret kvinnen bar var fattigdommen hun gjennom hele sitt liv ville ha med.

Hittil i diktet har Wergeland, ved hjelp av realismen, «angrepet» de rike og litteratur med flere sterke, negativt ladde ord: Kniven, døde Smerte, frække Fattigdom. I De neste strofene vil lfi vinne naturalistisk og veldig romantiske beskrivelser av den fattige piken.

«Som blomst i Isen frosset ind» er en metafor for livskraften i den døde kropp har forsvunnet. Videre ser jeg-personen et trekk på kinnet til kvinnen. Her kan man uten tvil vite at disse to var barndomsvenner, pga. at man husker slike trekk som det på den man står nær eller er glad i. «Thi Fryden i min Barndomslegg, før altfor høyt min skulder steg», vil vi at selv som barn kunne disse vennene virke like, ville den rike mannen forsvinne fra henne i det usynlige (?) klassesamfunnet det var der og da.

«I Armod født, som i sit Mos paa Taget Stedmorsblommen» er en veldig kunstenrisk beskrivelser av hvordan en så vakker kvinne kunne være født i fattigdom. «Blod saa fagert og saa skjært af Fattigfolk var kommen» forteller videre at i grunn var uvanlig at man kunne være så vakker, men samtidig fattig.

Siste strofe forteller at det kanskje ikke bare var en barndomsvenn av jeg-personen, men en pike han faktisk var forelsket i, for med en fantastisk sammenlikning forteller jeg-personen Wergeland dette:

«Ak, mangt sligt aasyn dog jeg saae som Maanedrosens Pragt forgaae, som Sommerfuglestøvet!»

Dette er noe jeg-personen tydelig roper seg i tankene hvor han sier rett ut at denne kvinnens ansikt overgir både månedsrosen og sommerfuglstøvet, for denne personen er vakrere enn alt. Fra det utrolig romantiske går siste del av strofene over til not gruffullt og ekkelt å skrive om en slik t tid, som er:

«Dem Skjebnens Haand for haardt vel tog, og syndens Spor dem overjog som Sneglens Slim paa løvet».

«Sjebnens hånd som tok så hardt», er vel at hun døde såpass ung, «Syndens spor» er at hun var prostituert og «Sneglens slim på løvet» er sæd i/på hennes kropp.

Slik den siste beskrivelsen tilsier ser det ut til at hun på et tidspunkt ble voldtatt og døde, tråkket på rett og slett. Slik kunne de fattige føle det på den tiden antar jeg, tråkket på. Noe å tilføye er at det er rim hver 3. og 5. linje i hver strofe.

ELEVBESVARELSE 7

1. Motivet i diktet er hva som skjer, hvor det skjer og hvem det skjer med.

Det er klart at hendelsen i diktet er på anatomikammeret (der en forsker på døde kropp), det er jeg personen i diktet som kjenner igjen piken som ligger død på bordet. Han minner tilbake til da de var små og tenker på hvordan hun kunne ende opp der. Hendelsen tar også sted i det «mørke» anatomikammeret, med bare en sterk lampe som lyser opp kvinnen.

2. Tolkningen av første linjer er at han som kjenner igjen denne piken som ligger på bordet. «Jo det er hende», får frem at han gjenkjenner henne. Han sier at lærlingen med kvinnen i hånd ikke skal kjære i dette stakkarlige hjerte. Han synes tydelig synd på henne. «i denne armers hjerte», som betyr stakkarlig hjerte. «O, der den rædsom vittighet» kan tolkes som en skrekkelig morsomhet. Det kan være nesten det samme som når folk treffer tilfeldig på hverandre og sier «nei, det var morsomt å treffe på deg her», men for han blir det til en «skrekkelig morsomhet», fordi han kjenner igjen piken, som nå er død.

«Lampens blick» blir brukt som en besjeling, for å få frem hvordan piken blir sett på. Lyset til lampen er sterk og henger over henne, lampens blick kan dermed tolkes som et blick som ser ned på henne. Lampens blick kan også tolkes som uhyggelig fordi kvinnen på bordet ligger helt naken, blikket til lampen avslører alt ved henne, naken der hun ligger er det ingenting som skjules. Lampen ser «ned» på den «døde smerte», en smerte i kvinnen som nå er død.

«Den gang den aanded, saae», den gang piken pustet, iden «stolte verden» jo derpaa» i den stolte og fine verden.

«Og frekke øyne skar» kan sammenlignes med kniven lampens blick. Frekke øyne kan sammenlignes med lampens blick som så ned på piken, med frekke øyne/ubehagelige blick. At øynene «skar» kan være et symbol på at øynene/blickene/måten hun ble sett på hadde like mye kraft som en kniv til å skjære i henne. «freske øyne skar det slør gjennom tidligt, som den stakkers pikes fattigdom av gylne drømmer». De freske øynene så gjennom «sløret» fylt av «drømmer» som piken prøvde å skjule fattigdommen med. Dette forteller oss at piken var fattig og hadde store drømmer, men at hun nå var avslørt av lampens blick og de freske øynene som skar gjennom hennes «maske/slør» fylt av drømmer.

«Som blomst i isen frosset inn», det kan tolkes som at piken blir symbolet for blomsten og at hun er frosset inn i den fattiges liv. Døde kropp er også kalde det kan bety at hun den gang var en «fri» blomst men at hun nå er frosset inn. Han ser et kjent trekk på hennes kinn, som han mener han ser han bør kjenne igjen. «Thi fryden i min barndomsleg, før altfor høyt min skider steg», han har lekt sammen med denne piken før. Det forteller at de en gang har vært venner og samme sted i samfunnet, før hans skulder steg høyt. Han ble overlegen da rikdommen kom med årene, og forlot henne i fattigdommen.

«Tversover boed hun for oss», vi får vite at de har vært naboer i tidligere år. «I armod født», hun er født inn i fattigdommen. «Fornemme folk kunne fatted svært, at blod saa fagert og saa skjært af fattigfolk var kommen», de rike og velstående kunne ikke fatte at en pike med slik fagert/vakkert og reint blod kunne komme fra fattigdommen. Dette forteller oss at samfunnet på den tid ikke handlet om å se enkeltmennesker i seg selv, men hvor de kom fra og tilhørte.

«Som månedsrosens pragt forgaae», piken blir sammenlignet med en månedsrose. En månedsrose er svært vakker når den lever, men dens liver ikke langt odet er ikke lang tid før den visner/dør. Hun blir også sammenlignet med en sommerfugl.

«Dem skjebnens haand for hardt vel tog, og syndens spor dem overjog», det var hennes skjebne å synde, altså ha sex utenfor ekteskapet. Men skjebnens hånd tok for hardt i og det kan ha vært det som drepte henne. «Sommerfuglstøvet» kan tolkes som en del av henne, hver gang hun utfører en synd (har sex utenfor ekteskapet) legger hun igjen «sommerfuglstøv» altså en del av henne igjen. Sommer fugler flyr ofte rundt på blomster. Blomstene får sommerfuglstøvet/en del av henne. Blomstene symboliserer mennene hun har sex med.

ELEVESVARELSE 8

1. Jeg-personen gjenkjenner kvinnen som ligger på bordet i anatomikammeret, i det de skal skjære i liket, og kobler hun automatiske med barndomsminner. De andre studentene ser bare på kvinnen som det døde mennesket på bordet. Jeg-personen hadde sett for seg at hun skulle få en bedre skjebne enn dette. Ting tyder på at hun har vært en prostituert. Forfatteren vil kritisere samfunnet.

2. Piken har hatt et hardt liv. «Denne døde smerte» får fram dette. Han syns synd på henne. Hun hadde større drømmer enn hvor hun endte opp. Hun ville ikke at det skulle være sånn men hun hadde ikke annet valg. Hun hadde store drømmer, men samfunnet stoppet hun fra å komme seg framover i livet. «Som Blomst i Isen frossen Ind» får dette tydelig til å komme fram. Han tenker på barndomsminner med henne, og har dårlig samvittighet for at de mistet kontakten når han selv steg i samfunnet, men ikke henne. «Thi Fryden i min Barndomsleeg, før altfor høit min Skulder Steeg,» beskriver disse to tingene. De var naboer. Hun var født i fattigdom, men var veldig pen for å være fattig, så hun var som en «Stedmorsblommen» i mose. Rike mennesker kunne ikke skjønne at en fattig jente kunne være så pen. Hun var som en «Maanedrose» siden hun var så pen, men levde så kort. Det står «som Sommerfuglestøvet» fordi det sies at en sommerfugl ikke lever lenge når den etterlater seg støv. Den er også veldig fin.

Skjebnen var for hard mot henne, og hun døde. Det er spor etter synder. «som Sneglens Slim paa Løvet» betyr at hun har rester av sæd i skrittet. Løvet er en metafor for det kvinnelige kjønnsorgan, (fra gammelt av da alt man dekket til med var løv) og «sneglens slim» skal forestille sæd.

Forfatteren tilhører realismen og vil med diktet kritisere samfunnet. Det er kvinneundertrykkende og hvis man er fattig har man ingen eller liten sjanse til å komme seg oppover i samfunnet. Diktet var lite sensurert og veldig realistisk, og var derfor veldig provoserende.

ELEVESVARELSE 9

«Pigen på anatomikammeret» foregår akkurat der og da på anatomikammeret, men det blir hele tiden gitt tilbakeblikk om hvordan livet til denne jenten hadde vært før hun døde, «Fryden i min barndomsleeg» og «Blomst i isen frosset inn».

Det er en jeg-person i diktet, «som om jeg bør at kjende». Denne jeg-personen er den personen som sitter med kvinen, dette ser vi når det står «slip ei kvinen på glid [...] jeg ser tekk på denne Kind, som jeg bør at kjende. Thi fryden i min barndsomleeg».

De som sitter i anatomikammer er ofte legestudenter som skal lære seg å operere. Dette gjøres bare på fattigfolk med få eller ingen slektninger. Dette sier oss mer om pigens tidligere liv, men det viser også hva Wergeland mener når han skriver «før altfor høit min skulder steeg». Han mener at pigens barndsomvenn (jeg-personen) fordi at jeg-personen fant veien ut av fattigdommen og ble lege/kirurg.

Vi blir hele tiden minnet på hvordan pigen så ut og omgivelsene hun vokste opp i. «som blomst i isen frosset ind», som i sitt mos på taget stemorsblommen og månedsrosens pragt forgaae som sommerfuglestøvet”.

(Innskutt kommentar fra meg: tegning av en blomst med strek over, «Blomst/pigen» er skrevet med pil på blomsten, «is/fattigdom» er skrevet med pil på streken.)

Isen er her fattigdom som stadig var rundt henne og hindret hun i å blomstre ut og bli noe stort.

At en stemorsblomst vokser i mose er et uvanlig syn. Samme gjelder pigen, at noe så vakkert kan komme fra fattigfolk. «Blod saa fagert og saa skjært af fattigfolk var kommen». Når vi tolker diktet forstå vi enda mer om pigens tidligere liv. «Syndens spor» betyr at hun var prostituert. «som sneglens slim på løvet», dette viser at hun døde ung og fattig at hun ikke fikk laget noe ordentlig spor før hun døde, men det også være enda et tegn på at hun var prostituert «sneglens slim» er sæden mens «løvet» er pigen er løvet. Dette er logisk fordi at «Maanedrosens prakt forgaae» tyder på at hun ikke døde like vakker som hun ble født. «Løvet» er jo heller ingen betegnelse på noe vakkert.

«Frække øine skar» er både de andre legestudentene anonyme blikk på denne nakne døde pigen. Og at pigen altfor tidlig ble offer for fattigdom og «frække øyne skar det slør igjennom tidlig».

«Lampens blikk» er et synonym mellom lampen som viser fram alle pigens kroppslige hemmeligheter og de anonyme blikkene til legestudentene.

Som samfunnskritisk person tar Wergeland her igjen parti med de fattige, og kjemper for deres rettigheter.

ELEVESVARELSE 10

Pigen paa anatomikaret handler om ei jente som er fattig og ligger død ved anatomikammeret, der hun får mange blikk av mange menn der han ene ser ut til å gjenkjenne henne. De mennene tenker at hun har dratt på «syndens spor». Vil si at hun var en prostituert.

Budskapet er at om hvor forferdelig de fattige hadde og hva de ble utsatt for. Kvinnen symboliserer «de som

ikke er fattige», altså mennene rundt henne.

Lampen er en besjeling som har blitt gitt menneskeevner. «stirrer ned». Da stirrer lampen skarpt og stygt på jenten, mens de egentlig betyr at mennene som ser stygt på henne.

Jeg-personen i teksten gjenkjenner denne kvinnen ved noen av trekkene hennes. Han vet at når han var yngre var han også fattig og de var naboer. Hun var «som bloms i Isen frossen ind» betyr at hun var en skjønnhet, men vokste opp på den feile måten, med fattigdom som førte til at hun ble en prostituert. Blomsten er skjønnheten og isen fattigdom/prostitusjon.

Dette diktet som Henrik Wergeland har skrevet symboliserer han veldig godt. Wergeland var en som støttet de «svake» og ville vise samfunnet, hvordan de fattige levde og hvilke valg de måtte ta. Sånn som denne kvinnen i «Pigen paa anatomikammeret». Som ble gravid når hun var prostituert, med jeg-personen i teksten.

«Frekke øine skar» er da lampen og kniven ser det samme og disse øynene var mennene som ser stygt på fattigdommen.

«Syndens spor» er graviditet og «sneglens slim» er sæden.

ELEVBESVARELSE 11

1. Diktet tar sted i et anatomikammer.

Noen leger har tenkt til å skjære i en ung, død pike for å finne ut dødsårsaken. En av legene kjenner liket igjen. Legen forteller om livet hennes og fattigdommen hennes.

2. Lampen og legenes blikk skal være samfunnets syn på de fattige. Kniven er også et symbol på dette. F. eks. «Der er rædsom Vittighed i Lampens Blik, som stirrer ned paa denne døde Smerte». Jeg tror Henrik Wergeland mener å fortelle at samfunnet ser ned på de fattige. Diktet forteller også at den døde piken på anatomikammeret, at selv om hun var fattig så var hun veldig pen. Dette overrasket mange. «Som Blomst i Isen frossen ind». Jeg tolker det som at piken er blomsten og Isen er fattigdommen. På grunn av Isen som stenger blomsten inne, kan ikke blomsten vokse og spire. Det vil si at piken ikke kunne utvikle seg og få et godt liv på grunn av fattigdommen som holdt henne nede. Diktet sammenligner piken med en Stedmorsblomst: «Tversover boed hun for os, i Armod født, som i sit Mos paa Taget Stedmorsblommen.» Stedmorsblomst er en ganske fin blomst som visner ganske raskt.

Piken var ganske fin men døde i ung alder.

«Fornemme Folk kunne fatted svært, at Blod saa fagert og saa skjært af Fattigfolk var kommen.» Folk ble veldig overrasket av skjønnheten til den fattige piken. Folks syn på fattigdommen var stygghet og elendighet, men skjønnheten til piken motbeviste dette synet.

«Dem Skjebnens Haand for hardt vel tog, og Synden Spor dem overjog som Sneglens Slim paa Løvet.» Dette betyr at piken var prostituert.

Elevbesvarelse 12

1. Motivet i diktet er at de er i en kjeller. Det ligger en død kvinne på et bord og det står noen menn i bakgrunnen og en kvinne som skal åpne den døde kvinnen. Det er også en mann som står bak hodet på den døde kvinnen. Han kjenner henne igjen. Det er mørkt i kjelleren men det er et lys som står på midt i rommet.

2. Dette diktet har noen språklige bilder som «Lampens blikk» og «Øine skar». Det har også noen romantiske bilder som «Maanedrosens Pragt». Denne mannen som kjenner igjen denne døde kvinne hadde vært venner med henne når de var små, men så doktor/lege og da var de ikke venner lenger. Den døde kvinnen var fattige og hun var ganske vakker for å være en fattig. Hun hadde vokst opp med en stemor og på den tiden var det ikke normalt å ha en stemor. Vi har også noe besjeling i teksten som «Lampens Blik» og «Øine Skar». Henrik Wergeland kjempet for mye gjennom sin tid.

Han kjempe for jødene, men i dette diktet er det ment for kvinnene og de fattige. Han vil at kvinner kan jobbe andre steder enn hjemme og at de fattige ikke skal bli sett ned på av de øverste klassene. De skal være mindre fattige i Norge. I diktet skifter Wergeland mellom romantikken og realismen. Han skrive litt om både det ekle og det fine.

ELEVESVARELSE 12

1. Motivet i diktet er at piken ligger i anatomikammeret mens de unge legestudentene står rundt og observerer og de skal kutte i henne. Men så merker plutselig han ene legestudenten at han kjenner igjen jenten. Og i lyset fra lampens blikk kjennes det en skrekkelig morsomhet. Og diktet er sett fra han som kjenner igjen jenten sine tanker og følelser.

2. Den første strofen handler om at den ene legestudenten kjenner henne igjen og ber den andre legestudenten om å slippe kvinnen, og det kommer frem at han synes synd på henne. Eks: «Og slip ei kniven end paaglid i denne armes hjerte». Og resten av strofen «O, der er rædsom vittighed i lampens blikk, som stirrer ned paa denne døde smerte» handler om at hun ligger der på anatomikammeret avslørt med lampens blikk og skarpe skjær og at legestudentene på en måte stirrer ubehagelig på henne.

Strofe nr. 2: «Saa kold, den gang den aanded, saae den stolte verden jo derpaa» forteller oss at hun var kald den gang hun levde, som kan bety sorg og tristhet, men at hun hadde verden foran seg. «Og frække øyne skar det slør igjennem tidligt, som den stakkels piges fattigdom af gylne drømmer bar». De frække øynene kan enten bety at legestudentene sender henne frekke blikk eller at hun var prostituert før hun døde. Og resten av den

linjen kan bety at hun hadde drømmer og ønsker som den pene kvinnen hun var, men at fattigdommen stoppet henne og hun derfor ble prostituert.

Strofe nr. 3 «som blomst i isen frossen ind» kan bety at hun ligger der som en blomst på anatomikammeret, men frosset inn av kalde og frekke blikk. «jeg ser et træk paa denne kind, som vel jeg bør at kjende» betyr at han legestudenten kjenner henne mer igjen og må ha kjent henne godt for å legge merke til noe på kinnet. «Thi fryden i min barndomsleeg, før atlfør høit min skulder steeg. O, var den ikke hende» peker tilbake på barndommen de to hadde sammen, før han fikk utdanning, noe som var umulig for henne å få.

Strofe nr. 4 «tversover boed hun for os, i armod født, som i sit mos paa taget stedmorsblommen» betyr at hun og legestudentene hadde vært naboer og at han hadde kommet seg ut av fattigdom med utdanning, mens hun ble sett ned på, og stedmorsblommen viser at det var en stedmor inne i bildet og at hun sikkert ble mer sett ned på av den grunn. «Fornemme folk kun fatted sævrt, at blod saa fagert og saa skjært af fattigoflk var kommen» viser at de rike og velstående så ned på henne og de fattige, og de kunne ikke skjønne at en så fattiglus var så pen.

Strofe nr. 5 «Ak, mangt sligt aasyn dog jeg saae som maanedsrosens pragt forgaae, som sommerfuglstøvet sammenligner henne med månedsrosen som er en vakker rose som lever et kort liv og sommerfuglstøvet som sies at når du tar på en sommerfugl og du får støv på fingrene, så lever ikke sommerfuglen særlig lenge etter det, som kan sammenlignes med at hun solgte kroppen sin og døde ikke så lenge etter det. «dem skjebnens haand for haardt vel tog, og syndens spor dem overjog som sneglens slim paa løvet». Som kan bety at hun ikke solgte kroppen sin, men ble voldtatt og dette kan sammenlignes med de frække blikk.

Henrik Wergeland var forut sin tid, og dette diktet viser at han bryr seg om de fattige og vil hjelpe. Det meste i diktet går under realismen, men noen få ting passer med den tiden han faktisk levde i. Og noe åndelig kommer svakt fram i diktet. Og Wergeland var inspirert av Platon. Og Wergeland sprenget grenser med dette diktet ved at han var så forut for sin tid og beskrev alle de ekle detaljene som ikke kom før i realismen.

ELEVESVARELSE 14

«Pigen paa anatomikammeret»

Diktet handler om piken på et anatomikammer. Da noen skulle til å skjære i henne, kjenner den ene studenten henne igjen. De pleide å være sammen da de var små, men han klarte å klatre høyere opp i klasse da han bestemte seg for å bli lege. Men hun forble fattig siden hun var kvinne og på den tiden var det mannen som var ute og jobbet mens kvinnene stelte i huset og passet barna.

1. I første strofe handler det om at den ene studenten kjenner igjen den døde piken som ligger på bordet. «i lampens blikk, som stirrer ned paa den døde smerte» kan tolkes som at de andre studentene ser ned på henne og tenker at hun er mindre verdt.

2. «Og frekke øine skar det slør igjenom tidligt, som den stakkels piges fattigdom af gylne drømme bar». Her viser forfatteren at de som er på henne ser at hun er fattig, men at hun prøvde å skjule det. Og hun hadde drømmer hun ville få oppfylt men siden hun var fattig kunne hun ikke det.

3. «Som blomst i Isen frossend inn» viser at hun var en vakker blomst da hun levde, men siden hun nå er død er hun kald og blek. «Jeg seeer et træk paa denne kind, som vel jeg bør at kjende». Hvis man kjener noen godt, kjenner man ofte lett igjen ansiktet til folk eller eler i ansiktet, så her viser forfatteren at han kjenner igjen kinnene hennes.

«Thi fryden i min barndomsleeg, før atlfør høi min skulder steeg». Dette viser at de var venner før da de var barn. Men da han klatret høyere på klassesystemet følte han seg viktigere enn henne, og nå angret han på at han oppførte seg slik. Dette viste han da han hevet skuldrene.

4. «I Armod født, som i sitt mos paa taget stedmorsblommen». Viser hun kanskje hadde en tøff oppvekst da det ikke er lett for stemorsblomster å vokse på et tak med mose. Jeg tror han brukte en stedmorsblomst fordi at stemødre ofte blir fremstilt som onde, og at denne piken hadde en stedmor som ikke var så grei mot henne. «Fornemme folk kunne fatted svært, at blod saa fagert og saa skjært af fattigfolk var kommen.» viser at fattigfolk ofte er stygge og kanskje har fillete klær, men hun var vakker selv om hun var fattig.

5. «som sommerfuglstøvet». Det finnes en myte om at hvis du holder en sommerfugl og den legger igjen støv så kommer den ikke til å leve lenge. Det gjorde ikke denne piken heller. Hun døde ganske ung. «Dem skjebnens haand for haardt vel tog, og syndens spor dem overjog som sneglens sliim paa løvet». Dette kan bety at hun død av voldtekt og det er merker etter det på kroppen hennes.

Forfatteren fremstilte denne piken som både vakker og god. Men i virkeligheten er det ikke slik at alle som er vakker er god.

Henrik Wergeland skrev ofte om hvordan ting virkelig var, selv de ekle tingene. Han døde 37 år gammel og mange folk gikk med kisten hans i liktoget i Kristiania.

ELEVBEVARELSE 15

Analyse av Pigen paa anatomikammeret

1. De er på et Anatomikammer, som er der hvor studenter lærer å skjære opp døde kroppar. De er i en gammel kjeller i Kristiania. Kvinnen var fra et fattig strøk. Jeg personen er mannen som ser på. Det er han som gjenkjenner hun så han stopper kniven. Det er jeg personen som tenker.

2. Jeg personen kjenner igjen Piken på anatomikammeret og han stopper kniven «Jo det er Hende! (...) slip ei kniven end paaglid.» Det er en stakkarslig jente. Det er en skrekkelig morsomhet i lampens blik (besjeling). Lampen stirrer paa en smerte som er død, smerten er over for jenten.

Døden er kald, men når hun pustet, så verden stolt på hun? (retorisk) Nei, de ser ned på hun. Sånn som lampen ser ned på hun. Folk stod rundt den døde kroppen og så ned på hun. Frække øine skar er lampens frække blikk og kniven skar rett gjennom hun. Piges fattigdom, nå får vi vite at hun var fattig.

«Som blomst i Isen frossen ind». Hun kunne ikke blomstre i samfunnet fordi det var et fattig samfunn så hun var frosset inn i være fattig. Jeg personen lekte han er rik og hadde ikke tenkt på de andre for han hadde skulderen altfor høyt.

Jenten bodde rett over gaten født i fattigdom og med en stedmor. De rike sa trygt at nå var fattigfolk kommet.

«Maanedrosens pragt forgaae». Her blir piken sammenlignet med månedsrosen som er en veldig vakker blomst men med kort liv «som sommerfulgestøvet». Månedsrosen skinner best om kvelden og det er da piken også skinner best. Dette er en prostituert pike «syndens spor» som fikk sæd på kjønnsorganet «sneglens slim paa løvet» og hun ble gravid så i panikk tok hun selvmord, «skjebnens haand for haardt (...)».

Forfatteren Wergeland kritiserer samfunnet på hvordan rike barn kan lege og fattige har ikke sjans for de er lissom frosset inn. Prostituerte kritiserer han også med hvordan rike folk bare kjøper det de vil ha uten å ta hensyn mange rike folk vil ha kritisert Wergeland for dette diktet.

ELEVBESVARELSE 16

I den Første delen av diktet, så er de på et likhus, hvor de ser ned på et dødt lik. «Lampens blikk» det er en person som stirrer ned på denne kroppen som ligger livløst.

I andre del av dikte, få vi vite at dette døde liket, er en jente, og det at «Lampen» som sitrrer ned på liket, skjærer igjennom sløret, som gjemmer den sanne «Pigen». Hun pustet så kalt, og alle drømmene var borte. Den stakkarslige pigen som var så fattig var blitt sett rett igjennom.

Del tre, «som Blomst i Isen frossen ind», da tror jeg at Henrik snakker om jenten som er så kald, og i alle de skadene så ser han noe. «jeg seer et træk paa denne kind, som vel jeg bør at kende». Jeg trur at hovedpersonen/Lampen kjenner denne kroppen som ligger livløst på bordet, han kjente igjen trek ved denne pigen. Han fortsetter med å si at de var gamle venner, som han var veldig glad i, men at han løftet skuldrene

sine for høyt og det ble ikke noe mer, jeg tror han fikk seg jobb. det var sikkert derfor han klarte å kjenne pigen igjenn, han klarte å se igjennom sløret, som sikkert var den skjønnheten hun var omringet av.

Del fire der snakker Henrik om hvordan Pigen var født ved siden av hovedpersonen hun var født inn i fattigdom, men det var noe som ikke var normalt, det var som en prinsesse var født inn i den kroppen, hun var usedvanlig nydelig. Det var ikke mulig at blod, så fagert og skjært kunne komme fra en slik bakgrunn.

I del fem snakker han om hvordan noe så skjært, ikke lever så lenge, som en sommerfugl sitt støv, «som sneglens slim paa Løvet.» Hun ble voldtatt, og kastet på bakken for å dø. Noe så vakkert kan ikke leve lenge, på grund av naturen til mennesker, og hva de er i stand til å gjøre.

Han har skrevet dette diktet på en måte som får deg til å åpne øynene. Han får leseren til å tenke over hva som skjer, hva samfunnet har blitt dessverre, så kan verden fortsatt relatere seg til diktet. Og at mennesker ikke har kontroll.

ELEVBEVARLSE 17

1. Motivet i diktet: Wergeland prøver å få en slutt på den store forskjellen mellom rik og fattig.

2.

1. strofe: Det ligger en død, stakkarslig jente på anatomikammeret. Det står no (?) noen folk og som undersøker henne før en never at de ikke skal slippe kniven som de bruker for å undersøke. Med «Armes hjerte» mener han at jenta har levd et tøft liv. De nevner også «døde smerte» som konkret, det samme. Med «rædsom Vittighet» og «Lampens blikk» kan det bety at folkene rundt ser ned på henne.

Strofe 2. Selv når hun var i livet var hun en kald jente. De ser noe ned på henne fordi hun var en fattig pike. Hun hadde noen store drømmer, men de ble aldri noe av.

Strofe 3. Det blir brukt sammenligninger som blomst som kan bety det vakre mennesket hun en gang var, og is om kan være den døde kroppen. Han som skriver kjenner igjen jenta. «jeg bør at kjende». Han har vært en del av barndommen hans.

Strofe 4. Piken var født fattig, men noe som er rart for han å forstå er hvordan piken kan være så vakker. Det var nok ikke vanlig å forestille seg en vakker fattig kvinne.

5. strofe. Det står at han hun har syndet noe som kan bety at hun har hatt seg utenfor ekteskapet eller solgt seg selv. Grunnen til at det er noe seksuelt er fordi «Sneglens Slim» kan forbindes med sperm. «Slim på løvet» kan være en fyr som går fra kvinne til kvinne og etterlater seg spor.

Den som ser hendelen er en mann (jeg-person) som likegodt kan være Wergeland selv.

Wergeland kritiserte samfunnet ved å fortelle sannheten om forskjellen mellom rik og fattig og hvordan rike behandler de fattige.

Historien er noe inspirert av det tunge (?) kjærlighetslivet til Henrik Wergeland.

ELEVBESVARELSE 18

«Piken på anatomikammeret»

1.

Motivet i diktet er en ung død kvinne som blir studert av student leger. Dette skjer i «anatomikammeret» som er en kjeller. Jeg-personen er en lege som ser dette skje. Diktet handler om hvordan de rike ser på de fattige.

2. «Piken på anatomikammeret» er skrevet av Henrik Wergeland. Diktet er ganske dystert. Og Wergeland prøver med dette diktet å vise noe, han prøver å vise hvor dårlig samfunnet var og den store forskjellen på de forskjellige klassene i samfunnet.

Diktet begynner med at noen legestudenter kutter opp en død jente for studiekompetanse. Jeg-personen ser dette skjer.

«jo det er hende o lys hid» Mens jeg-personen ser på, kjenner han plutselig igjen den unge jenten, han ser mens studenten skjærer i henne med en kniv og frekke øyne. «Der er rædsom vittighed i lampens blikk som stirrer på denne døde smerte.»

Studentene ser objektivt på den nakne piken og seksuelt. «som vel jeg bør at kjende. Thi fryden i min barndsomleeg, før altfor høit min skulder steg.» Dette betyr at jeg personen kjente henne fra barndommen, men så ble han lege og de mistet kontakt.

Piken var født i fattigdom men hun var svært vakker. «i armod født, som i sit mos paa taget Stedmorsblommen» og rike kunne ikke fatte at en så vakker pike var av fattig folk.

«Dem skjebnens hånd for hardt vel tog og syndens spor overjog som sneglens slim på løvet.» Skjebnen hennes var et fattig liv. Hun ble tvunget til et liv av synd. Og drømmer som ikke kunne bli nådd.

Wergeland er kjent for å sammenligne det gode med det vakre, dette diktet er et flott eksempel. Han kaller henne en uskyldig pike og sammenligner henne med blomster og sommerfugler og han gjør dette for å få fram poenget sitt. At samfunnet utstøtte henne fordi hun var fattig og at fattige blir undertrykt av de rike.

Klasse 3

ELEVBESVARELSE 1

Diktet foregår inne på ett anatomikammer hvor legestudenter er i ferd med å kutte opp ett lik for å lære mer om kroppen. I de de skal til å skjære i kroppen hennes, gjenkjenner en mann piken og stopper kniven. Han kjenner piken fra barndommen. Piken som han vokste opp med på tross av classeskille. Hun var fattig mens han i overklassen. De andre legestudentene har ingen respekt for den døde og fattige jenten som ligger på bordet. De har heller ingen respekt for henne ute i samfunnet. Diktet forteller også om hvordan jenten hadde det før hun ble lagt på anatomikammeret.

I første avsnitt får vi vite at han gjenkjenner piken. Han synes det er en skrekkelig morsomhet at hun endte opp på kammeret mens han ble selvstendig og velstående. Ved å bruke besjeling i "Lampens blik" kan vi tolke det til tolkenes blikk. Vi skjønner at de rundt ikke bryr seg om "denne døde Smerte". "Frække Øine skar" gir samme inntrykk. I andre avsnitt får vi vite at folkene rundt henne (mest sannsynlig overklassen) har dratt hennes selvtilit langt ned. "Som blomst i isen frossen ind" betyr en vakkerhet som ble holdt inne/stengt inne. Piken som ligger på bordet er/var mye vakrere en sin klasse. "[...] som i sit mos paa taget stedmorsblommen" mellom fattigdom og vanskelige forhold, som skittent og lite mat vokste hun opp. Hun vokste opp i mosen. Ingen i overklassen ville ha mose på taket fordi det var sett på som skittent. Derfor tolker jeg mose som fattigfolket. "Stedmorsblommen" viser at hun var mye vakrere enn de andre fattige. Blomst ble brukt til å beskrive noe vaker og deilig, ofte brukt om kvinner. Han som ser på henne har vært nær henne i barndomstiden. "Jeg ser et Træk på denne kind [...]"

"Thi Fryden i min Barndomsleeg , før altfor høit min skulder steeg [...]."

Dette viser at han som har stoppet kniven, og som kjenner piken, ble for selvsikker og egoistisk når han steg i klassene. Det kan virke som han angrer på at han var så opptatt av egen suksess. De to kjente hverandre godt på tross av classeskille. "Tversover boed' hun for os, i Armod født, som i sit Mos paa taget Stedmorsblommen". Han hadde ikke mose på taket slik jeg tolker det og var ikke fattig.

Mens hun ble født i mose.

På tross av dette skjente de hverandre godt fordi han kjente igjen på skine.

Piken var altfor vakker til å være av fattigfolk mente mange.

"Fornemme Folk unne fatted' svært

At Blod saa fagert og saa skjært
af Fattigfolk var kommen”

De kunne ikke forstå at så vakker blod tilhørte fattigfolk.

Allikevel dro de hun ned.

”Ak, mangt sligt Aasyn dog jeg saae
som Maanedrosens pragt forgaae
som Sommerfuglstøvet”

Av alle blikkene fra overklassen forsvant prakten hennes.

De og han sluttet og bry seg om henne. De gikk for langt.

”Dem skjebnens Haand for haardt vel tog”.

Selv om hun var vakker som blomster slutte de å bry seg. Hun var av fattigfolk og ingen de kunne omgås med.

Men selv om hun nå var borte, hang synden igjen. Synden om at han ikke brydde seg.

At de i overklassen hadde dradd selvtilliten og hele henne så langt ned.

”Og syndens spor dem overjog
som sneglens sliim på løvet”

Hun er borte ”sneflen” men synden er igjen (slimet).

De bare på en synd og skam fra piken som lå på bordet.

Diktet forteller altså om forholdet mellom klassene i samfunnet.

Det forteller om de verdiløse fattigfolkene og den viktige overklassen gjennom et møte.

Diktet gjenspeiler forskjellene i klassene mellom en legestudent fra overklassen, og en vakker pike fra fattigfolket.

Oppgave 3

Kjærlighetsmord

Livløse øyner skjærer seg inn

bleke, hvite og følelseløse

Lyset spikrer seg fast

Svart, mørkt

Stormen river meg ned

Kniven har begynt å skjære

Hjerte kuttet opp

Ikke mer

Ikke mer henne

Ikke mer

meg

ELEVBESVARELSE 2

1. Motivet i diktet:

Det er inne i et anatomikammer hvor en død kvinne skal til å bli skjært i, slik at legestudentene kan lære mer om menneskekroppen. Det sitter en person med en kniv i hånden ved siden av den døde kvinnen. Ovenfor liket står en mann og kikker ned på henne, og han kjenner henne igjen, og ber legestudenten om å ikke skjære i henne.

2. Tolkning av diktet

Handlingen skjer på et anatomikammer og varer bare et par minutter. Men mannen tar oss med inn i tankene og fortiden hans, som får det til å virke som vi er på flere steder og at det varer lengre enn bare noen minutter. Han står og ser ned på en død kvinnekropp som skal til å skjæres i av en legestudent, før han ber henne om å ikke gjøre det. Han kjenner den døde kvinnen igjen. Det er da han tar oss tilbake til barndommen hans. Det er mange symboler i diktet, blant annet øyner, som er et symbol på kniver. "Og frekke øine skar" sier mye om undertrykkelse. Det kan være kniven som snart skal skjære i liket, uten noe medfølelse. Men det viser også hvordan fattige ble sett på. Kniven holdes over kvinnen, og ser ned på henne, slik alle de rike ute i samfunnet også gjorde. Overklassen hadde ingen medfølelse eller respekt for underklassen.

"som blomst i isen frossen ind" viser at hun var en veldig vakker jente, fordi blomst var noe veldig positivt på denne tiden. Men hun er død. Han kjenner henne igjen, og angrer på det han har gjort. De lekte sammen da de var små, men når de ble eldre, ble de mer klar over at hun var fatig og han var rik. Hun syntes nå at han var for god for henne, og brukte henne bare. "altfor høit min Skulder steeg" viser at han ble klar over at han var høyere oppe i samfunnet enn henne, og fikk der mer selvtilit. Han tenker tilbake på da familien hennes flyttet inn i nabolaget. Hun hadde vokst opp "paa Taget Stedmorsblommen" som vokste i mose, som betyr at hun vokste opp i fattigdom. Ingen kunne skjønne det, fordu hun var så pen. Så plutselig forsvant hun, "som sommerfuglestøvet". Jeg tror Wergeland velger å bruke sommerfugl, fordi de er veldig skjøre, og om man fagner en i hendene og holder for hardt, dør de. Og det var det som skjedde med henne også, "Dem Skjebnens Haand for haardt vel tog". Bare synden lå igjen " som sneglens slim på løvet". En snegl kan fort forsvinne, men slimet etter den kan henge igjen en stund. Dette viser at mannen som stod og stirret ned på liket, hadde (mis)brukt henne seksuelt, og at han kanskje angre litt.

Wergeland har brukt mye besjeling, metafor og sammenligning:

Besjeling:

- "i Lampens Blik, som stirrer ned paa denne døde smerte" (døde smerte viser at hun hadde det vondt før hun døde).

- "frecke øine skar"

Sammenligning:

- "som blomst i Isen frossen ind"
- " som sommergulestøvet"
- "som sneglens slim på løvet"

Diktet er også på rim, og har en slik form:

A
A
B
C
C
B

Wergeland har også framsilt livet til mannen som en kontrast til livet til kvinnen. Kontrasten mellom fattig og rik. Det er det Wergeland vil få frem.

3. MITT SISTE FARVEL

Du bare lå der
kvinnen jeg alltid har vært så nær
Helt bleik i ditt ansikt
Alt var så ulikt
Og rart
Tenk at jeg snart
aldri skulle få se deg mer
Jeg hører ingen som ler
for alt er så trist
Jeg tenker på da vi var sammen sist
En tåre faller ned på ditt kinn
den var nok min
Den var mitt siste farvel

ELEVBESVARELSE 3

1. Motivet til diktet er å vise hva spesielt fattige damer gikk gjennom på den tiden. En økonomisk kilde for dem var prostitusjon ovenfor de rike menn. Dette foregår fortsatt mange steder i verden. I diktet blir det nevnt at lampens blick ser ned på den døde damen som symboliserer dette.
2. Jeg mener diktet handler om forholdet mellom fattige og rike på den tiden.

En mann ankommer et anatomikammer og gjenkjenner den døde piken. Det er tydelig at han har hatt et forhold med henne før. Jeg tolker det slik at han var venn med henne da de var små men i en skamfull retning, nemlig prostitusjon. Fattige piker ble ofte prostituert, noe som de rike ungmennene benyttet seg av. Det var slik pikene tjente penger. Det står at lampens blikk stirret ned på den døde smerte. Jeg tolker at lampens blikk symboliserer de rike og at de ser ned på noen som har gitt vek alt av seg selv, den død smerten.

3.

Minner

Inn kom jeg rak og rett
alle andre var følsom
men jeg var forberedt

I en liten seng så jeg henne
den uskyldige og snille
livets flamme hadde sluttet å brenne
nå var det helt stille

Jeg husket bare den personen hun var
nå var hun blek som snø.
minner er alt vi har
da var hun død.

ELEVESVARELSE 4

Pigen paa Anatomikammeret

1. Hva er motivet i diktet?

Handlingen i dette diktet er at det har kommet et nytt lik inn på anatomikammeret, og akkurat i det de skulle åpne henne opp, gjenkjente han ene av dem den vakre piken. Han begynner så å tenke over om det virkelig var henne og barndomsminner og andre tanker kommer frem.

2.

1. I første strofe får man vite at det er kjentfolk som lå der. "Jo det er hende!" Det er en uskyldig jente ("i denne armes Hjerte") som ikke døde naturlig, men som hadde det vondt ("denne døde smerte") og det er en "rædsom Vittighet" (skrekkelig morsomhet) at han vet hvem det er, men likevel så ligger hun der død med mange blikk som stirrer på henne.

2. Nå er hun kald og død, men da hun levde så hun stolt på verden. Her blir det sagt at kvinnen er av fattig slekt som hadde ønske om få til bedre i livet, og "frekke Øine skar", altså de spå henne dømmende og uvitende.

3. "Som Blomst i Isen frosset ind", det kan bety at hun er vakker som en blomst og er kald og død i Isen frosset ind, men det kan også symbolisere kjærligheten mellom dem som brått tok slutt da han hevet sin skulder, altså glemte henne og ble kjepphøy. Ofte sensuelt når han gjenkjenner et trekk på kinnet hennes. Han husker gleden fra barndommen og undrer seg om det kan være henne han kjente så godt.

4. Han husker at hun bodde tvers over gaten, født i fattigdom ("i Armod født, som i sit mos") Mose er gjenre ikke så "luksuriøst" og når det da er på taket, vet man at der bodde fattigfolk. De rike kunne ikke forstå hvordan en kvinne som henne, så ren og vakker sjel (?) da kunne være fra fattigfolk.

5. Han så mange ansikt, men dette var "som Maanedrosens pragt forgaae") altså dette var en meget vakker kvinne "som sommerfuglestøvet" noe vakkert, men døende. Skjebnen tok henne for hardt og "syndens spor dem overjog" han kan se hva som er hendt og det er en synd "som sneglens sliim paa Løvet". Dette er spor etter å hatt sex da slimet er sæden, mens løvet er noe dødt. Var lysten synden? Var det snakk om prostitusjon eller ble hun voldtatt? Diktet her kommer det frem vennskap, romantikk og død.

3.

Det hendte i de dager
da hun var så ung og fager
som en rose med sine blader av
var hun i rangstigen ganske lav

Hva har hendt?

Litt hud var brent
hennes hud var sotete
og hennes hår rotete

dens livtaker viste ingen nåde
her var det råte

 som en mus var hun blitt
 liten og uforgitt

 hvem var den kvinnen?
 Jo har jeg ikke følt den hinnen?
 En uskyldig pike hu en gang var
 ikke lenger det når alle tar
 det hun nå ikke lenger har

Prøve om "Pigen paa anatomikammeret"

Motivet i diktet er: det skjer på et anatomikammer, altså en kjenner hvordan de før i tiden skar i døde kropper for å lære mer om hvordan de kunne operere, de kunne og da finne årsaken til at vedkommende var død. Det som skjer i diktet tror jeg er at det er en ung kvinne som ligger på bordet. Det kommer en mann som hevder at han kjenner henne. Han ber mannen som skal skjære om å slippe kniven. Han forteller videre at jenta var en barndomsvenn som bodde over gaten. Han sier at hun var fattig. Hun var aldri pen nok for hennes familie. Den personen som snakker i diktet er han som visste hvem hun var.

2) I diktet kan man lett se at den døde jenta var fattig. Mest fordi han mannen som kjente henne, sier det. Man skjønner det når han sier "den stakkels Piges fattigdom" og "af fattigfolk var kommen". Men skjønner for at denne piken var prostituert. Hun var så fattig, at det var hva hun måtte gjøre for å klare seg. Det står at hun gikk fra blomst til blomst noe som viser dette tydelig. "Syndens spor" viser at dette yrket var noe hun ikke var stolt av.

I første strofe blir det snakket om kvinnen og denne kniven symboliserer den volden de fattige ble utsatt for på den tiden. Grunnen til at hun skal bli skjært i det kammeret er på grunn av hennes fattigdom. De hadde aldri gjort det med en mer velstående person. "Lampens Blikk" er blikkene til alle de som har sett ned på hun gjennom tidene. Man merker at mannen som kjenner hun igjen har dårlig samvittighet fordi han klarte seg så bra i motsetning til jenta. Da han sier "før altfor høit min skulder steg" merker man at han var for fin for henne. I strofe tre står det "som blomst i Isen frossen ind". Her skjønner man at der hun lå mens hun var død, var hun fremdeles nydelig. Kanskje han mannen alltid hadde likt hun? I strofe fire står det "som i sitt mos på taget stedmorsblommen". Dette viser at hun var født i en veldig fattig familie, men hun var pen, for pen til å passe inn der. I strofe fem leser vi om sommerfuglstøvet. Dette er hintene man fikk om at hun skulle dø.

3.

Hva hadde jeg nå gjort?

Der hun lå på sengen

Så stille og så kald

Blakk i fjeset

som den gangen på det neset

Blanke øyner

Fattig hud

Hun hadde levd som en sigøyner

Jeg følte sorgen

Den kom til meg

Hva skulle jeg nå gjøre?

Jeg kunne ikke bare pakke og dra
Hvor skulle jeg da kjøre?

Jeg husker da vi var venner
Og ga hverandre masse klemmer
Du likte meg
Jeg likte deg
Blodet fra hjertet rant
Jeg vant
Alikavell ikke

Pengene måtte jeg ha
De hun aldri ga
Hun vil bli savnet
Men ikke av meg.

ELEVESVARELSE 6

1. Motivet i diktet "Pigen paa Anatomikammeret" er en jente som er død. Hun ligger på et anatomikammer. Legestudenter skal se og studere hvordan menneskekroppen er bygd opp. Deror skal de kutte med kniv ned i huden på liket. Den ene mannen i diktet kjenner igjen piken som ligger på bordet.

2. "Pigen paa Anatomikammeret" av Henrik Wergeland er et dikt som handler om de å være fattig og være prostituert. Den ene mannen på bilde som er jeg-personen i diktet stopper den andre mannen som skal skjære kniven ned i piken på bordet. Mannen har en kjennskap til piken og en fortid sammen. De var barndomsvenner når de var liten og lekte sammen. Begge var fattige, og piken var ikke god nokk lengre. "Altfor høyt min skulder steg". Piken (som) var fattig den eneste måten hun kunne få penger på var å være prostituert. Samfunnet på den tiden var dårlig. Og de fattige ble sett ned på og behandlet dårlig. "Lampens blikk" er en metafor for hvordan de rike så ned på de fattige. "Kniven er en metafor for hvordan de fattige ble undertrykket og utnyttet. "Frække Øine skar" er både lampen og kniven. Mannen føler anger for hvordan han har behandlet jenten. Jenten var en vakker pike, det så ikke ut som hun var i en fattig klasse. "Som blomst i Isen frossen ind". Hun var som en blomst som har hatt det kaldt og fått kalde blikk opp gjennom livet. "Paa taget stedmorsblommen" viser hvordan de fattige levde. Ingen rike folk bodde i et hus som hadde mose på taket.

Legestudentene som står rundt og ser på liket kunne ikke forstå at den jenten som lå foran dem var fattig, siden hun var så pen. "Fornemme folk kun fatted svært at Blod saa fagert og saa skjært af Fattigfolk var kommen".

”jeg ser et Træk paa denne kind”: Mannen kjenner igjen et merke på skinnet til piken. Det kan være de har hatt samleie og da han har utnyttet den fattige jenten som var desperat etter penger.

”Sommerfuglestøvet” er en metafor på at jenten ikke levde lenge. En sommerfugl lever ikke lenge og når den dør bli den støv.

”Dem Skjebnens Haand for haardt vel tog og syndens spor dem overjog som sneglens sliim på løvet”. Det var ikke lett å være fattig og prostituert og veien endte ikke bra. Sorgen og lidelsene ble for stor og tok over hele piken og hun klarte ikke mer å være prostituert. Bladet falt ned og har blitt ett dødt løv. Jenten har følt mer smerte i livet og nå var den død og borte, ”døde smerte”.

Diktet har en fast rytme og bundet form.

Diktet har AABCCB-rim.

Det siste ordet i verslinje 1 rimer på verslinje 2. Ordet i 3 verslinje rimer på 6 verslinje. 4 verslinje rimer på 5 verslinje. Sånn er det i hver strofe.

Eks: hid-paaaglid

Hjerte- smerte

vittighed- ned

Diktet har korte linjer og 6 verslinjer i hver strofe.

Besjeling: At ting får menneskelige egenskaper: Lampens blikk som stirrer ned ”frække Øine skar”.

Temaet i diktet er prostusjon og fattigdom hvordan klassesystemet var på den tiden.

3

Min feil

Ikke vær redd

Alt var min feil

flammen er slukket for lengst

den bleke hud smeltes

reis opp til det fjerne

alt du var er glemt

Snøhvit har tatt deg med
opp i mørke et sted
hvil i fred
hver stjerne fylles av deg
alt du var er gravd ned
men du føles like vel
Ikke vær redd

ELEVBE SVARELSE 7

Prøve – Pigen paa Anatomikammeret og diktskriving

1. Motivet i diktet er en overlege/lærerlege (eller i hvert fall det jeg antyder som en overlege/lærerlege) og en elev som er nede i et anatomikammer og skal til å skjære opp en død jente. Det kan også tyde på at det kan ha vært flere i rommet. Handlingen beskrives så fra legens perspektiv da han stopper eleven fordi han drar kjensel på jenten. Resten av handlingen foregår for det meste i retrospekt.

2. Diktet handler om fattigdom, urettferdighetene i samfunnet og om en jentes "tap" mot de sterkere i livet. Dette får Wergeland frem ved bruk av språklige bilder og symbolikk.

Jenten hadde alltid opplevd å bli sett ned på av resten av samfunnet ("Lampens Blik, som stirrer ned", "frække Øine skar") grunnet sin fattigdom. Det eneste de rike syntes hun hadde for seg, var at hun var utrolig vakker ("Fornemme Folk kunne fatted' svært, af Blod saa fagert og saa skjært af Fattigfolk varkommen"), og Wergeland sammenlikner henne stadig med en blomst. Hun skal for eksempel ha vært som en blomst blant mose, og skal ha beholdt sin skjønnhet selv i døden: "Som Blomst i Isen frossen ind".

Tydeligvis skal legen og jenta ha kommet fra samme kår og kjent hverandre fra sin "Barnsomleeg", helt til legen kom seg helskinnet ut av fattigdommen (kanskje klarte han dette fordi han var mann?), og plutselig ble "for god" for henne: "før altfor høit min Skulder steeg". Her leker også Wergeland med uttrykket om å gi noen en kald skulder.

Skjebnen, og rikmennes sans for henne, gjorde at jenta endte opp som prostituert, og det er mulig at hun fikk en kjønns sykdom som tok livet av henne. Wergeland sammenlikner henne blant annet med en månedsrose og sommerfuglestøvet – og begge disse kjennetegnes ved at de har kort levetid (månedsrosen blomstrer i en kort periode, og det var en myte om at dryssende somerfuglestøv betød at den var nær døden). "Skjebnens Haand for haardt vel tog" kan være et spill på samleiet, og "sydens spor" kan symbolisere kjønns sykdommen jenta fikk fra "sneglens sliim", som da er mannen sæd. Så dermed tar ikke Wergeland bare temaet om fattigdom i dette episke diktet, men også undertrykkelsen og diskrimineringen av kvinner i samfunnet, noe som, i teorien, var svært uvanlig for en (nasjonal)romantisk dikter å gjøre.

3.

Oss to

Stående våknet jeg fra min dype søvn
En kvinnekropp hvit
som snø

Mine hender de skalv, og svette rant
det var jo sånt som skjedde i blant
Det var bare meg og deg

For meg var det glemt
hva som var hendt
Hennes bryst var røde som lepper
Hun ga visstnok etter
Litt salt og litt pepper
hadde fått budskapet send

To var nok, tre var for mye
det burde hun da ha skjønt
for reven som skrev
sendte sitt brev
til blomsten, som hadde drømt

ELEVESVARELSE 8

oppgave 1.) Hva er motivet i diktet?

Motivet i diktet er å vise hvordan det var før i tiden mellom overklassen og underklassen, og hvor lite respekt og hvor lite til over overklassen hadde for underklassen. På den tiden kunne det ofte skje at underklassebarn og overklassebarn tilbrakte tid sammen og lekte mens når de blir eldre blir overklasse barna mer voksten og begynner og tenke litt som foreldrene deres og tenke over hvem man er med og kan være med. Så i denne teksten er det om en mann som er i overklassen som var med denne piken som liten men når han ble eldre ble han selvopptatt og arrogant. Så motivet er å vise følelser og anger og hvordan det var på den tiden.

oppgave 2.) Tolkning av diktet og hva som er viktig og bruk fagbegreper.

Denne piken som ligger på dette borde i Anatomikammeret var en ung fattig pike. En av mennene inni dette rommet ser på piken og sier. "Jo det er henne" og det virker som at han kjenner denne piken og ber de om og

lyse på henne så han kan se nærmere etter. Når han har sett nærmere etter ser han hvem hun er og ber dem om å slippe kniven og ikke skjære i henne.

Denne piken som var fattig hadde han altså vært med som yngre. Det står "rædsom Vittighet i Lampens Blik, som stirrer ned på denne døde smerte". Og lampens blikk er de rund som er der for og skjære i denne piken for de rundt har stirrende blikk på henne og venter bare på og kunne få skjære i henne for de har ingen respekt eller tenker på henne fordi hun er fattig og i under klassen, og bryr seg ikke eller tenker på den smerte de ville påført hennes kropp eller hva hun har vært igjennom. De frække Øyne som skar er liksom kniven fordi den er skarp og klar for å skjære. "Som bloms i Isen frosset ind" tolker jeg som at hun er den vakre blomsten som aldri fikk blomstret ut fordi isen kom og fryste den og gjorden den kald. "min Skulder steeg, - o var den ikke hende." betyr at i sin barndom lekte de og hadde det godt men etter som tiden gikk steg skuldrene og han vokste fra henne og ble for høy på seg selv og arrogant.

Denne piken bodde i samme nabolag som han og bodde tvers over han. Mos på Taget Stedmorsblommen betyr at for å være i underklassen og fattig var hun på en måte over den andre likevel fordi hun var så vakker og skjønn det symboliseres fra blomsten siden en blomst er vakker og skjør så må man være forsiktig med så den ikke blir sår.

Hun hadde hatt et tøft liv med prostitusjon og fattigdom. Mannen angrer på at han ikke kunne ta vekk den smerte hun hadde og det tøffe liv.

Som Sommerfuglestøvet

Den skjebnens Haand for hardt vel tog
og syndens spor dem overjog
som Sneglens Sliim paa Løvet

Hun var som en vakker sommerfugl

Som ble behandlet dårlig og klemt for hardt
Så det kom Sommerfuglestøv ut av den som
Kan sammenlignes med blod fordi hun var så skjør og sår.
For å prøve og overleve måte hun ty til prostitusjon

ELEVBEVARELSE 9

Prøve om/analyse av diktet "Pigen paa Anatomikammeret"

1. Motivet til diktet er at det ligger en vakker ung dame på et anatomikammer – hun er død, og på slike anatomikammer ble de døde kroppene skjært i for legestudenter. Men så er det en mann som kjenner henne igjen, han vet hvem hun er – og sier de ikke må skjære i kroppens hennes. Dette diktet er skrevet tidlig på 1800-tallet i den romantiske perioden. Så personen som ser henne tenker på stundene de har hatt sammen (for hun var prostituert). Eller så har denne mannen lekt med hun når de var små, men ble for god for henne.

Mannen er personen som står over henne på bildet som følger til diktet.

2.

I første verslinje ser man at en replikklinje som sier "jo det er henne! Lys hit". Her blir hun kjent igjen og slik begynner tankene til mannen. Det blir også nevnt "ikke slip kniven i dette stakkarslige hjerte".

"rædsom vittighet i lampens blikk" er en besjeling.

I andre verslinjene tenker mannen at nå er hun hatet og død – men en gang pustet hun.

"Og frække Øine skar" betyr at hun fikk mange stygge blikk pga. hun var fattig og prostituert.

"det slør igjennom tidligt, som den stakkels Piges fattigdom af gylne drømmer bar" kan bety at siden det var så mange fattige i Norge på 1800-tallet hadde drømmer, men ingenting de kunne gjøre med det pga. det var fattige. Mange døde av fattigdom, og sammen med dem døde drømmene.

I verslinjen under, ser man tydelig at han kjenner hun igjen – han ser et trekk på hennes kinn, som han vel burde kjenne. Som betyr at de kanskje har hatt seksuelt omgang – fordi et trekk ved hennes kinn. "Thi Fryden i min barndomsleeg før altfor høit min skulder steeg". De lekte som barn, begge var fattig men han steg opp på rangeringsstigen – og ble en rik person. (overlegen). Eller han var i overklassen, men etter hvert som de vokste opp leg han for god for henne.

"Som i sit mos paa taget Stedmorsblommen" hun var en vakker jente, hun var fattig men altfor pen til å være det.

"Fornemme folk kun fatted' svært, at blod saa fagert og saa skjært af fattigfolk var kommen."

Betyr at rike folk kunne ikke forstå at bløt så vakkert og rent kunne komme fra fattige folk. Problemer på denne tiden var at rike mennesker – undertrykket de fattige – og de ble ansett på som s undermennesker og mindre hygieniske. Så derfor var så tragisk at hun var så ren og pen – selv om hun var fattig.

I siste verslinje kan man virkelig tolke at hun var prostituert. "Mangt sligt aasyn dog jeg saae som Maanedrosens pragt forgaae som sommerfuglestøvet"

"Maanedrosens pragt foraae" er et symbol for død – siden roser dør fort, men er veldig vakre som henne. Sommerfuglen/sommerfuglestøvet er et tegn på henne som en sommerfugl flyr fra blomst til blomst – ligger hun med mann og atter mann – pga. prostitusjon. "Skjebnens haand for haardt vel tog, og syndens spor dem overjog". Skjebnen overtok hennes død, og synden er et tegn på det var galt å være prostituert. "Som sneglens sliim paa løvet" kan være et tegn på sæd fra hennes kropp.

3.

Hun var skjønn
men nå er det over
Som en drøm
ligger hun der og sover

Jeg husker hennes vakre blikk
men nå er det borte vekk
Som de gangene vi gikk på picnic

Det er så tragisk
Hun var magisk
Nå står jeg her
med hennes døde kropp i mitt nærvær

hvor skal jeg gjøre av meg
nå som denne vakre sjel
Er tatt fra meg

ELEVESVARELSE 10

1. Motivet i diktet er et anatomikammer.

2. Tolk diktet så det er denne døde piken som ligger på anatomikammeret og en mann som kjenner hun igjen.
Mest sannsynlig var hun en prostituert.

3. Bestefar

Han ligger der bare. Min bestefar.
Jeg får aldri snakket med han igjen.
Det er en merkelig følelse. Akkurat som om å bade i iskaldt vann.
Akkurat som om å bli slått i brystet.
Merkelig hvordan verden er slik.

ELEVESVARELSE 11

1. Det Henrik Wergeland vil si med diktet er at det er et stort forskjell på fattig og rik. Det som er selve

handlingen i diktet er at jeg-personen er lege og har med seg andre legestudenter. De skal skjære i et lik for å se og lære hvordan kroppen er bygd opp. Legen kjenner plutselig igjen jenta og sier at de ikke skal skjære i henne. Han og jenta var barndomsvenner og bodde nært hverandre. Jeg tror at legen plutselig innså hvor urettferdig verden var. De hadde vært venner da de var små. Begge hadde sine drømmer. Her ser ingen hvilke skjebner som styrer livet til andre menesker, og han synes nok at det er urettferdig og kanskje frekt å begynne å sjekke i henne. Han føler kanskje at han kunne gjort noe for å hindre at det skulle ende slik.

2. Som nevnt, tror jeg Wergeland vil vise de store forskjellene mellom fattig og rik. Han viser også at de fattige på en måte blir brukt og undertrykkes etter at de er død. Kroppen til de fattige skal skjæres opp og brukes til forskning. Noe slik hadde nok ikke skjedd hvis det var en rik mann som var død.

I første strofe har lampen blitt besjelet. Den "stirrer" ned på liket. Det kan være et bilde på alle de stygge og nedlagende blikkene som jenta har fått fordi hun er fattig. Jenten blir beskrevet som en blomst slik man ser i starten av 3. Strofe. "Som Blomst i Isen frossen ind" tror jeg skal vise at den vakre jenta er frosset til is, som betyr at hun er død. Hele 4. Strofe sier at jenta og legen bodde nært hverandre. Det står også at det var uvanlig at en slik vakker jente var født inn i fattigdom. Det viser at samfunnet på den tiden var på en måte styrt av penger.

Diktet vil altså fortelle at penger og skjebnen skulle avgjøre hvordan livet til de fattige skulle bli. Wergeland ville si og vise hvor urettferdig ting var på den tiden.

3.

Det var noe kjent med denne jenten

Et minne fra et sted

Fra en glemt tid

Men hun lignet ikke noen

Det er kjent med det kalde ansiktet

Er det henne?

Den kalde stillheten dreper mine tanker

Hvorfor måtte det ende slik?

Det varme hjertet som ikke lenger banker

Et endeløst svik

Av en som kunne endret

Jeg kunne lindret hennes sorger

Min samvittighet er svart

Min hjelp var for sei

"Pigen paa Anatomikammeret"

1. Motive i diktet er at denne jeg-personen kjenner igjen den død damen/jenten som ligger i anatomikammeret.

2. Tolkning av diktet: Man kan se at jenten er/var fattig når det står at hun "af Fattigfolk var kommen". Man kan også tenke seg til at hun kan ha vært prostituert når det står at hun ikke kom lengre enn "Syndens spor". At hun lå på et anatomikammer kan vise forholdene de fattige hadde i livet/samfunnet. I første vers bli lampen besjelet, "i Lampens Blik". Det er her i første vers at jeg-personen begynner å kjenne igjen tanken/damen som lå der, død. I andre vers står det "frække øyne skar", og dette kan være en slags metafor på de skarpe og nedlatende blikkene jenten fikk gjennom livet. Man kan også dra "Frække øine skar" inn mot kniven, for den skulle også skjære.

Det er også brukt sammenligning i diktet, i tredje vers. Der står det "som Blomst i Isen frossen ind", noe som symboliserer frossenheten/kaldheten til liket, men også det vakre og skjøre inn i isen, altså blomsten, eller jenten. I dette verset får jeg-personen øye på det merke på kinnet til jenten noe som han burde huske, sa han. Da vil jeg tro at han kanskje har vært borti kinnet hennes før. "altfor høit min skulder steeg", viser at jeg-personen er blitt mer og mer "negativ" ovenfor de fattige i samfunnet, og er begynt å tenke at han er bedre enn dem. I fjerde vers får man vite at jenten/damen bodde rett over gaten til mannen før i barndommen. Her er det også blitt brukt sammenligning "som i sit Mos paa Taget Stedmorsblommmen", der jeg tror at Mosen på taket symboliserer alle de fattige, og stemorsblomsten symboliserer jenten/damen. Dette, og resten av verset, viser at hun nok var ganske pen og vakker, men kom fra de fattige og dermed var hun ikke bra. I det siste verset får jeg et inntrykk av at man visste at hun kom til å dø eller at hun ikke kom til å leve lenge, "...som sommerfuglestøvet!" Så alt i alt kjente jeg-personen igjen jenten/damen fra barndommen når hun levde rett over gaten, noe som muligens kan bety at jeg-personen levde i fattige strøk i barndommen. Og jeg tror også at jeg-personen angrer litt på at skuldrene hans ble så høye.

3.

Døden

er det jeg ser

Å skulle man bare visst,

det livet piken aldri fikk

Hvem skal jeg nå bry meg om

Jeg husker den dag du til meg kom

Med kjolen litt på si,

jeg var så glad du var bestevenna mi.

Savnet, som en uendelig kør
jeg kan ikke fatte at du er død
Du, som en gang hadde det varmt,
nå er det bare i luften klamt.

Savner deg mer enn alt,
nå som livet er blitt så kaldt

ELEVBSVARELSE 13

Prøve uke 15 for _____

1. Midt i anatomikammeret ligger en naken blek pike. Rundt henne står noen legestudenter klar til å skjære i henne da den ene legen roper stopp og sier: "Jo det er hende!" mannen som står å ser ned i fjeset hennes har kjent henne igjen fra gamle dager.

2. Piken på anatomikammeret

Lampen og Kniven er et symbol på øynene til overklassen som skar i henne. Legestudentene her høyere i klasse enn henne og skjærer i henne også etter døden. Da hun levde var det øynene til de som var høyere klasse enn henne som skar i henne da de så henne. Lampen stirrer ned på henne noe som overklassen også (?).

Metafor: "Som blomst i isen" hun var det positive, glade, pene og skjønne i alt det mørke. (De nederst i samfunnet)

Thi fryden i min barndomsleeg før altfor høy min skulder steg.

Hun var hans glede i barndom helt til han glemte henne og mente han var bedre enn å være med en i så lav klasse og vendte henne skulderen.

"Som i sit Mos paa taget stemorsblomen" noe unikt og pent i alt det dårlige. Fattige og mørke lave (?) kom en fargerik høy vakker skapning.

Mose på taket viser fattigdom siden det var ingen som var rike og hadde mose på taket.

"mangt slik aasyn dog jeg saae som Maanedrosens Pragt foraae som sommerfuglstøvet".

Et slikt ansikt glemmer man aldri og hun satte spor i han som alltid vil være der.

”Dem skjebnens haand for haardt vel tog og syndens spor (prostitusjon) dem overjog.
Men da livet ble for vanskelig ble prostitusjon den eneste veien.

”Som sneglens sliim paa løvet” viser det seksuelle mellom dem.

sneglen – mannlige kjønnsorgan

sneglens sliim – sæd

løvet- kvinnelige kjønnsorgan

3. Stolt i døden IKKE HELT FERDIG MED OPPGAVEN

Blek, hvit, grå

som en regnværssky

en sterk ung pike

som ingen ønsket å trå

på den rakrygget høye tå

gleden spredte seg

fra topp til tå

Målet hadde hun klart å nå

Aldri mer en siers salutt

uten en kvinnes krutt

Fløytespill i krig

Fyrtårnet på Krodesnes

stort og rakrygget

loser hun kvinnene

Til makt på den

Herlige gard i metode

Men skulle da ikke

En så nydelig en

hedres og ønskes velkommen

En kveld med en av byens

Rikeste menn og så var det

Hun havnet her, ng vakker

og sterk

ELEVESVARELSE 14

1. Det skjer ned på et Anatomikammer, her er det mange leger som skal kutte og undersøke et lik. Det er mørkt men et lite lys lyser ned på en død dame.

En mann står og ser ned på hun.

2. Diktet handler om mannen på anatomikammeret sine minner med den døde jenta.

”Og slipp ei kniven end paaglid”

Mannen ville ikke at hun skule bli skadet og dette forteller oss at det var en historie bak.

”O, der er rædsom vittighed i lampens blik, som stirrer ned på den døde smerte”.

I andre strofe blir det fortalt om drømmene til jenten som ble knust av ”frække øine”. Disse øynene er et symbol på kniven som også var i bildet. Eller så kan kniven være et symbol på øynene.

I tredje strofe tviler mannen litt på om det var henne. ”-O var den ikke hende.”

I fjerde strofen får vi vite at hun bodde i nærheten av mannen.

”Mos paa taget stedmorsblommen” her er mosen alle de fattige, stygge og skittende men selv om hun kom fra mannen var hun en stedmorsblomst, altså mye penere enn resten.

”fornemme folk kun fatted’ svært, at blod så fagert og saa skjært af fattigfolk var kommen.”

Alle rundt forstod ikke at hun var en fattig jente fordi hun var ikke lik dem.

”[...] Månedsrosen [...] sommerfuglstøvet” de to ordene er brukt for og beskrive piken.

En månedsrose lever veldig kort men er veldig pen og sommer fugl er et symbol på det og være vakker mens det er en myte om (?) sommerfuglstøvet som sier at en sommerfugl dør etter de mister sommerfuglstøvet. De to eksemplene er gode virkemidler.

I de tre siste linjene finner vi ut at hun er prostituert og her er ”sneglens slim paa løvet” brukt, det viser at synden er igjen selv om sneglen forsvinner, her er slimet et symbol på synden.

4.

luften ligger som et teppe

jeg må ha en pause

Jeg ser den hvite kisten

men han er kledd i svart

Jeg faller sammen

Forstår ikke hvordan han klarte det

tårene mine stopper

jeg føler ingenting

jeg er så ensom og redd

der ligger han uten en eneste bekymring
Jeg forstår ikke hvordan han klarte det,
Bare forlate meg på denne måten.

ELEVBE SVARELSE 15

Prøve i norsk, analyse om diktet Pigen paa Anatomikammeret

1. Motivet i diktet er at vi skulle forstå at det var snakk om klasseforskjell i dette diktet. Jenten som lå på bordet kom fra en fattig sted, mens dem som var rundt henne var overklassen. De som så ned på de fattige. At vi skulle forstå at han overlegen som ser ned på henne, hadde hatt ett eller annen form for forhold til henne.

2. Det vi leser i dette diktet er at det er en ganske ung og veldig vakker pige fra fattig strøk.

”som blomst” Og en blomst blir ofte sammenlignet med noe som er vakker. Og det var denne unge jenten. Folk kunne ikke forstå at hun som var så vakker kunne være fra fattigfolk. Diktet foregår inne på et anatomikammer hvor denne døde jenten ligger, hvr en overlege og kanskje en lærling skal øve seg på å skjære i en person.

Men før de begynner sier overlegen at de skal stoppe for han kjenner henne igjen.

”jeg seer et Træk paa denne kind”. Han kjente noe igjen på henne og fant ut at de var fra barndommen. Enten om de hadde vokst opp sammen, at begge var fattig, men at han fikk seg en utdanning og lyktes i livet, eller at han var fra overklassen, men at de lekte sammen da de var ung.

Men det var før han ”før altfor høgt min skulder steg, o var den ikke hende”. At han hadde snudd seg ifra henne og blitt for fin for henne.

Det er klart at hun var fattig, men det sies også at folk så ned på henne. Både i bildeform at legene ser ned på henne, og ”lampens blikk som stirrer på denne døde Smerte” en lampe henger ofte i taket, så dens lys faller ned på henne, blikket til lyset og dette kunne ha beskrevet hvordan andre så på henne. Og at det var menn fra overklassen kan ha betydd at hun ble brukt seksuelt av menn.

For samfunnet så frekt på henne ”frekk øine skar” og et skar (?) det kutter opp og gjør at du blør, så hun hadde nok blitt sett ned på både fordi hun var fattig og fordi hun kanskje var prostituert.

”... i armod født, som i sit Mos paa taget stedmorsblommen...”

at det var en blomst i mosen hvormosen er de fattige folk, men hun skilte seg ut. Født i fattigdom.

Men det var kanskje det at de visste at denne jenten ikke hadde lenge igjen.

Månedrosen – en rose varer ofte ikke lenge og med sommerfuglstøvet er myte at en sommerfugl ikke klarer å leve uten støvet. Så det viste seg at hun ikke hadde lenge igjen å leve.

”Sneglen slim på løvet” er en seksuell måte å si det på at mannens kjønnsorgan er sneglen, slimet er det som sitter igjen på kvinnens kjønnsorgan (som var løvet).

Så det er klart at mannen som ser på henne føler noe når han ser ned. Kanskje anger eller skyldfølelse.

(3.)

Der ligger hun stille

Hennes pust er blitt stille

kulden har bitt fast i kroppen

aldri mer vil jeg se henne på toppen

Fremdeles vakker men grå

Hvor jeg kommer til å savne henne så

Jeg kjenner det lengter, en sorg som syter

Langt inni sjelen, fra hodet til helen

Livløs ligger hun der

Mor, se jeg er her:

Jeg holder din kalde stive hånd

for alltid sterkt er vårt bånd.

Det var et fælsomt øyeblikk

Da jeg så henne fikk.

ELEVBEVARELSE 16

1. Nede i en kjeller skule to lege studenter til å kutte opp liket av en dame nor den ene gjenkjenner henne.

2. Jeg tolker diktet som et tilbakeblikk forst til den kort varie barnelivet (?) så til hvordan verden så på den fattig mans datter, og hvordan hun motte ty til synder for å få penger til brød.

3.

hevn

han lå der
med bloet renene fra hans bryst
Hva var det han sa
hold dine fiender ner
nå ble det tyst

all den later
som en gang var
til å spote meg
rant ned over sagen (?)
Dete har han bragt på seg.

Fjeset minet son om en
hun hade kjent
men den men som låner
han. Han var en fremed

(Resten er vanskelig å tyde.)

ELEVBEVARELSE 17

1. Motivet i dette diktet er jo da denne piken som er død og blir skjært i. Og at han ene mannen som står der ved boret hun ligger på, vet hvem hun er. Det har en fortid, kanskje de lekte sammen da de var små. Selv om hun var fattig og han var rik, var ikke det like nøye da de var små.

Men hun her skal bli undersøkt og de skal se hva som er inni henne. Og det kan være tungt å se på for han mannen som kjenner til hun. Pluss at hun piken skal jo også være ekstra pen, naturlig.

2.

Strofe 1

liksom at de skal lyse på henne
Og at han skal skjære i henne
At det er litt ekkelt eller ufyselig
Alle stirrer ned
på det liket.

Strofe 2

I denne strofen mener jeg at de skal få frem at denne piken da er fattig men at det er noe mer, kanskje noe hemmelig.

Strofe 3

Jeg tror da at en av disse mennene visste godt hvem dette var og at denne Blomsten da er henne, blomst som i (?) at hun er nydelig som blomster. Og han mannen ser noe på kroppen hennes som gjør han sikker på at det er henne. Han tenker tilbake på barndommen de var venner, før han ble egoistisk og en drittsekk (skuldrene steg) og at han kanskje angret på at han lot skuldrene stige.

Strofe 4

At fattig folk ikke kunne måle seg med de rike. Liksom at de ikke kunne være venner og de ikke var på samme "nivå".

Strofe 5

forstod ikke helt den siste

HVITE OG BLÅ HENDER SMÅ

Jeg ser ned på bordet

Det ser ut som hun sover

Men det er ikke det som har hendt

for livet hennes har endt

Jeg husker de hender små

Som ligger der hvit og blå

Og du kan tro jeg angrer nå

på at jeg lot henne gå

ELEVBEVARELSE 18

1. Motivet i diktet:

Motivet i diktet er mannens reaksjon på hvem kvinnen er som ligger der død.

Hele diktet handler om, fra begynnelsen til slutten, hans overraskelse når han kjenner igjen henne (?), ordrer om å stoppe skjæringen i henne, og til slutt tilbakeblikk fra når han kjente henne.

[1]" -- Jo det er Hende! O lys hid!

[2] "Og slip ei Kniven end paaglid i denne Armes Hjerte"

[3] "Saa kold [3] ⇒ Sneglens Slim på løvet"

Alt i alt handler diktet om at han kjenner henne igjen, og beordrer dem til å ikke skjære i henne, og så tenker

han på henne før, da hun var fattig, sultende og ikke minst levende.

2. Tolkning av diktet:

”- Jo, det er henne” Lys hitover

Og ikke slipp kniven ned i denne armes Hjerte” Her oppdager han at han kjenner hun, og vil ikke se at hun skal bli skjært opp. Dette er skrevet på en poetisk måte. Etter det skriver han at det er en morsom, men skrekkelig tilfeldighet, at det er akkurat henne som ligger der. Så handler det om at han ikke kan huske henne puste, selv om hun var fattig og kald. Neste er at lyse fra lampens øyne får frem alt det vonde i henne, og at hun bare på en gyllen drøm. Neste vers handler om at det er en blomst, symbol på noe vakkert, som er låst inne i is, som vil si at hun ikke kommer seg ut, selv om hun er ikke ble (?) som andre fattige. Så blir han litt i tvil om det er henne, men i neste vers får han bekreftet det. I det handler alt om at hun var fanget i fattigdom, og at noe vondt/ondt jager henne. Stemor blir ofte sett på som noe ondt. I slutten av fjerde vers snakker han om(?), og deres tro på at det var kun rike, og ikke fattige folk, som hadde fagert og bra blod. Siste vers handler om at noe så vakker som henne, for eksempel en månedsrose, bare varer en liten stund, så er de vekke for alltid. I slutten handler det om at der er spor etter fattigdom på henne som sneglens slim på løven (etterlater seg spor).

3.

Siste pust er tatt

Siste pust er tatt

nå er det over

a noe er så forlatt

og ligger der og sover

Som en stein på et fjel

ligger der i eng til

(resten av diktet er utydelig)

ELEVBESVARELSE 19

1. Motivet i diktet skjer, som skrevet i overskriften, på et anatomikammer. På anatomikammeret ligger en død jente som akkurat skal til å bli skjært i for at de som skjærer skal få et innblikk i hvordan menneskekroppen ser ut. Jenten som ligger er død, å det er ikke hennes tilbakeblikk vi ser, men en av de som står rundt, som er leger. Det er en av legene som kjenner igjen jenten på bordet å sier stopp. Alt dette er i første strofe. De neste strofene inneholder tanker som skjer inni hodet til den ene lege de enste minuttene.

2. For det først er diktet skrevet av Henrik Wergeland og han skrev på en romantisk måte blandet med realismen selv om han ikke levde under tidsepoken vi kaller realismen. Wergeland er bl. A. Kjent for å stå for de svake i samfunnet og det kommer frem i diktet der han skriver om både fattige og mye indirekte og direkte om denne fattige jenten, noe som ikke var akseptert i samfunnet han levde i under den tiden.

I første strofe står det "O, der rædsom Vittighed i Lampens Blik [...]" Denne linjen er det frøste stedet hvor du får vite om forholdet mannen/legen har til denne jenten. Direkte står det han er redd på en morsom måte, men jeg tror det er en indirekte måte å skrive at han er litt skamfull, og ikke bare mannen, men hele samfunnet ser ned på henne (den døde jenten) noe som kan tilsi at hun er fattig/en del av underklassen. "Lampens Blik" betyr blikket alle har, og lampen er et symbol på at folk ser ned siden lampen henger fra taket.

I andre strofe står det om jenten gjennom legen igjen. "Og frække øyne skar det slør igjennom tidligt, som den sakkels piges fattigdom." Her tenker jeg at det handler om at de "frekke øynene", kanskje samfunnet eller kanskje tilbake i nåtid hvis det er flere leger som ser på denne døde jenten. De frekke øynen så på henne som et slør (klesplagg) allerede veldig tidlig i hennes liv. At samfunnet ga henne en merkelapp allerede som barn.

I tredje strofe understreker teksten at den bekjente leger er skamfull på flere måter), på synet av denne jenten. "Som blomst i isen frossen ind, ser jeg træk paa denne kind som vel jeg bør at kjende". Han kjenner igjen jenten og Wergeland bruker sammenlikning når han sammenligner den døde som en blomst frosset ind, en nydelig jente som er død (siden de døde er kalde og urørlige), "- O var den ikke hende" står det i siste setning og det kan jo tyde på at den bekjente legen absolutt ikke ville at denne jenten skulle ligge på det anatomikammeret nå som en frossen blomst. Kanskje de hadde vært kjærester som barn? "Thi fryden i min barndomsleeg" tyder på at legen kjenner jenten som barn. "Før altfor høit min skulder steg" kan tenkes som at når du løfter en skulder viser du tegn til at du ikke bryr deg, men på denne mannen sine vegne vil jeg tro at han mener før jeg ble overgod eller bedre enn henne. Siden han er lege i "nåtiden" i diktet er han i overklassen og jenten er fattig vil jo si at han er bedre enn henne, iverfall i øynene til samfunnet.

I fjerde strofe får vi vite mer om jenten og den bekjente mannens barndom sammen. "Tversover boed" hun for os" den døde jenten bodde tvers over ham. Dette viser at han ikke alltid har vært der han er i dag eller at jenten lekte med dem hun ikke var ment til å leke med. "I armod fldt, som i sit Mos paa taget stedmorsblommen". Jenten vokste som en nydelig blomst i mosen på et tak. Eller jenten vokse opp i fattigdommen (mosen) som en blomst (en pen jente) på et tak, siden tak er høyere enn bakken kan tak menes som overklassen. "Fornemme Folk kun fatted svært, at Blod saa fagert og saa skjært af fattig folk var kommen." Samfunnet og menneskene rundt henne (overklassen) kunne ikke forstå at en så vakker og snill jente kom fra fattigdommen. Her viser Wergeland frem litt av sine egne meninger, tror jeg.

I femte strofe står det "Ak, mangt slikt Aasyn dog jeg saae som månedsrosens pragt forgaae, som

sommerfuglestøvet". Mannen så en slik skjønnhet i jenten så jeg tror han likte henne, og hadde tanker om henne som han ikke fikk lov til å ha. Men han lot henne forgå eller dra il fordel for overklassens status og makt. Og igjen bruker Wergeland sammenligning for å vise at jenten var nydelig som en sommerfugl, men han fløy bort og lot støvet være igjen, som kan være minnene om henne, og siden sommerfugler dør ofte etter de gjør sånn, skjedde det med jenten. "Dem skjebnens haand for haardt vel tog, og syndens spor dem overjog som sneglens slim paa løvet". Her er det siste vi får vite om tankene til mannen og det er at skjebnen tok for hardt i for jenten og synden, at hun var fattig og mindre verdt, tok overtaket. Og til slutt en siste sammenligning av hendelsene. "Som sneglens slim paa løvet". At sneglen er et ekkelt dyr ingen villa ha (jenten), men hun la igjen spor akkurat som med sommerfuglstøvet, hun la igjen spor i form av minner på det tørre løvet (samfunnet).

3.

Årstidene

Snøen som dalte
har landet
Omringet av trær
Tiden stopper
ikke
blomsten vokste
og vokste
Viser til løvet
som er borte
snøen som dalte
har landet

ELEVESVARELSE 20

Prøve i norsk 13/4

1. Hva er motivet i diktet?

Motivet er når han er på vei til å skjære i liket, men i det hun skal il å skjære, kjenner hun igjen kvinnen som ligger der. Det var n kvinne fra barndommen hans. Å han husker tilbake til barndommen.

2. Tolkningen av diktet

I første stroffe får vi vite at hun kjenner henne igjen, akkurat i det de skulle til å skjære i henne. "O, der er rædsom vittighed i Lampens Blik, som stirrer ned paa denne døde Smerte". Å han syns det er dumt at hun er død, men samtidig morsomt at han kjenner henne igjen, og at det er akkurat hun som ligger der. "Og frække Øine skar det slør igjennom tidligt, som den stakkels piges fattigdom [...]. Hun var

fattig, og på den tiden når man var ung og fattig, ble man prostituert å mennene så med frække øyne på henne, altså de ville ha henne. ” ”Som Bloms i Isen frosset ind”, at hun var for pen og vakker for å være fattig. ”Thi Fryden i min barndomsleeg, før altfor høit min skulder steeg, O var det ikke henne”. Han husker henne fra barndommen før hun ble egoistisk eller rikere. Jeg tror også de hadde sex. ”[...] som sneglens sliim paa løvet”.

3.

Hun bare ligger der, livløs og forlatt
ingen farge på kroppen, bare grå
Alt er grått
Jeg har aldri sett henne så livløs før
Hun pleide alltid å le
Tenk at livet hennes er over
Jeg ville gjort alt for et slikt minutt med henne

Jeg ser et lik
Jeg tenker på alle minnene våre
jeg huser vi pleide å le
Jeg føler meg ensom og forlatt:
Det føles ikke godt.
Det føles slettet ikke godt.

Jeg ser en kropp, som er helt hvit
uten klær og farge
uten liv og varme
jeg tenker hun må være kald
hun må fryse
hun må ha vært redd
Jeg føler meg så redd.
Det er skummelt, hvor fort et liv kan ende

ELEVESVARELSE 21

”Pigen paa Anatomikammeret” av Henrik Wergeland

1. Det starter med at det er to menn og et kvinnelig lik i et anatomikammer. Den ene mannen er klar til å skjære

i liket, mens den andre mannen ovenfor liket sier: "stopp!". han kjenner henne igjen fra barndommen. Hun bodde ovenfor Han og de hadde et slags forhold, men så steg han opp på rangstigen og fikk mer makt. Hun ble værende fattig, men han sviktet henne.

2. Første strofe handler om at mannen som står ovenfor liket kjenner henne igjen. I det lampen lyser ned på henne, kan han se at hun hadde det vondt og smertefullt. Dette får Wergeland fram med: "stirrer ned paa denne døde Smerte". Alle så stygt på henne siden hun var fattig. Hun var egentlig ganske pen, men et var fattigdommen som gjorde at folk så stygt på henne. Dette får han fram med: "Som Blomst i Isen frossen ind:" Han lekte veldig mye med henne, helt til han fikk mer makt og kom høyere stilling i samfunnet. Hun bodde tvers over fra hvor mannen bodde, og hun var født inn i fattigdom. Wergeland symboliser med mose og at hun er født inn i det. Men hun var ikke lik alle andre, hun født inn i det. Men hun var ikke lik alle andre, hun skilte seg ut. Hun var en "Stedmorsblommen" på taket. Mannen mente at jenten ikke burde ha levd i fattigdom siden hennes blod er så rent og fint. De fleste fattige folk hadde skittent blod. Wergeland symboliserte jenten med "Maanedsrisen" og "Sommerfuglestøvet", og det er et tegn på at man ikke lever lenge. Der fattige folk har vært, vil det alltid være en mystisk følelse. Dette får Wergeland fram med: "Syndens Spor" som sammenligner "Sneglens Sliim paa Løvet". Hun døde ganske ung på grunn av fattigdommen.

3. Synet

Vent, ikke skjær i dette liket!

Hun tilhørte ikke de rike.

Jeg kjenner henne igjen.

Øynene hennes er ikke lenger en foss,
men et tomt rom.

Vi var sammen hele tiden.

Helt til jeg steg og du datt.

Du ble plutselig så glatt,

Og siden så vi ikke hverandre fram til nå.

ELEVBESVARELSE 22

1. Motivet i diktet er noen som står rundt et bord med en død jente på. Han ene kjenner henne igjen og sier at de ikke må skjære i henne.

De er på et anatomikammer.

2. Diktet handler om forholdet mellom overklassen og underklassen på tiden. Hvordan overklassen så ned på underklassen. "I Lampens blikk, som stirrer ned". Mannen som kjenner igjen piken tenker tilbake til

barndommen, da de to kjente hverandre.

Han angret på at de hadde blitt så overlegen. ”thi fryden i min barndomsleeg, før altfor høyt min skulder steeg.”

3. Kniven fortsatt i magen stod hendene mine var dekket med blod. Jeg hadde sett de onde øyne skar men livløse på bakken nå de var hvor var ditt gamle glis nå når leppene dine begynte å bli blå fengsel var en for enkel straff det var ikke det hun tenkte da kniven traff.

Elevundersøkelsen om diktet og opplegget

Spørsmål fra lærer

Takk for god innsats under opplegget med diktet «Pigen paa Anatomikammeret» og mange gode svar på prøven.

Fint om dere kan svare på disse spørsmålene, og at dere svarer med hele setninger/gjerne forklarer og utdyper.

1. Synes du det er et godt dikt? Forklar.
2. Synes du undervisningsopplegget var bra? Var dette en god måte å jobbe med dikt på?
3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden?

Klasse 1

1. Ja, jeg syntes at det er et godt dikt fordi at det gir oss inntrykk over hvordan det var å være fattig og lavest i samfunnet. Diktet var også bra fordi at det var lett å lage bilder i hode av hvordan situasjonen til piken var.

2. Ja, jeg syntes at undervisningsprogrammet var bra fordi at vi gikk så grundig gjennom diktet og diskuterte hver eneste strofe veldig nøye. Det var hjelpsomt fordi at da forstod vi de språklige bildene kunne fortelle. I tillegg fikk vi flere tanker og innspill om diktet vi, ikke bare dine egne.

3. Ja jeg syntes at vi bør lese eldre dikt i skolen fordi at det er lærerikt å få et lite inntrykk av hvordan samfunnet har utviklet seg, og hvordan det var når diktene ble skrevet. Vi får i tillegg høre om og lære gamle metaforer som vi må tolke og kanskje vi kjenner de litt igjen eller kan sette de inn i samfunnet i dag også. Ja innholdet kan være relevant i nåtiden. Samfunnet har endret seg på mange måter, men på mange måter er det ganske likt som før også.

Svar: Ja, det er god dikt. Mine grunner er at du må tenke mye på hva er bakgrunnen og hva forfatter vil fremme. Den er veldig bra skrevet, selv om norsk for meg er vanskelig likt jeg denne diktet.

Svar: jeg synes at undervisningsopplegget var bra fordi, vi snakket om hver vers etter vi lest den som hjelp å kunne forstå. Det er en veldig god måte å jobbe med dikt på fordi, det er to grunner. Den ene er når du jobber med grupper lærer du mer ting og spørsmål etter lesning av hver vers var en god måte å kunne innhold i vers.

Svar: ja, jeg synes vi bør lese eldre dikt i skolen. Jeg lærte mye av denne undervisning med hvordan dikt er i gamle tider og syntes at det var lærerik.

Jeg synes det var et bra dikt. Bl.a. fordi det får leseren eller i dette tilfelle meg til å leve seg/meg inn i diktet og det synes jeg er ganske viktig i en fortelling.

Jeg synes undervisningsopplegget var veldig bra og likte denne måten å jobbe med dikt på, det var ganske greit å jobbe sammen i grupper samtidig som vi lærte om det fordi da fikk vi høre de andre sine tanker om det og ikke bare dine egne. Jeg synes også at det var en veldig bra måte å lære å analysere og bearbeide diktene på, jeg føler at jeg lærte mer om dette på den korte tiden vi gjorde det nå enn vi har gjort tidligere.

Ja, vi burde lese eldre dikt i skolen. Vi lærer om språket vårt (og andre språkselvfølgelig hvis vi leser de). Vi lærer også om hvordan verden og livet var på den tiden. Jeg tenker at dikt egentlig er ganske personlige for mange og skildrer både livet til folk nå og tidligere. Så ja derfor kan nok en del dikt være relevante fortsatt.

Jeg syntes det var et bra dikt fordi det forteller mye om at samfunnet på den tiden var ganske urettferdig, og at kvinner var undertrykket. Og det forteller en fortelling som faktisk kunne ha skjedd på den tiden.

Jeg syntes undervisningsopplegget var bra fordi vi lærte mer om å analysere dikt på en litt annen måte. Bl.a. så var det bra vi satt i grupper, sånn at vi kunne diskutere og snakke om det og høre andre meninger.

Det er bra å lese litt eldre dikt i skolen fordi det var f.eks. veldig msnge metaforer der, og da måtte vi tolke alle de. Så vi lærer å analysere dikt bedre når man gjør dette.

Inholdet er kanskje ikke så veldig relevant for nåtiden for alle, men det er fortsatt sånn i noen land, at kvinner er undertrykt, fattige og blir misbrukt. Så noe av det kan passe til nåtiden.

1. Jeg synes at diktet er godt, fordi at det forteller mye på kort tekst.
2. Jeg synes at det var bra, fordi du gikk nøye gjennom diktet og forklarte godt og grundig. Jeg synes at det var en god måte å jobbe med dikt på, siden man ble ganske sikker på at man forstod innholdet.
3. Kanskje vi burde lese eldre dikt på skolen, for å få en forståelse av hvordan folk levde, hvordan samfunnet var, og måten og ordforrådet de brukte på den tiden. Jeg tror ikke innholdet er så veldig relevant for nåtiden, men litt.

1. Ja, jeg syntes det er et godt dikt. Det er kort samtidig som det forteller en lang historie. Det inneholder alt som kjennetegner som kjennetegner et godt dikt, språklige bilder, rim, rytme osv. Jeg syntes det også gir et godt bilde av samfunnet i Norge på midten av 1800-tallet.
2. Undervisningsopplegget var lærerikt og interessant. Siden mange deltok i timen og ga sine tolkninger var det lettere å komme med egne. Det hjalp spesielt meg når jeg kom opp i Norsk prøvemuntlig.
3. Å lese eldre dikt kan være lærerikt og gi et inntrykk av hvordan samfunnet var. Men samtidig er det tregt på grunn av at man må tolke og vurdere osv, så alt for mange blir nok ganske kjedelig i lengden.

1. Jeg synes det er et godt dikt. Ikke bare er det godt skrevet, men det belyser også kvinnenens rolle i samfunnet på den tiden.
2. Jeg synes opplegget var bra og svært lærerikt. Det var en fin måte å analysere dikt på.
3. Jeg synes ikke diktet har så stor relevans i nåtiden, da menn og kvinner er nokså likestilt. Samtidig lærer vi en god del om norsk historie, og derfor tenker jeg det kan være bra med flere eldre dikt i skolen.

1. Jeg syntes diktet var veldig bra, men vanskelig å forstå.
2. Det var veldig bra, jeg lærte mye mer av diktet
3. Jeg er ikke helt sikker, men det er greit å vite hvordan de skrev på den tiden.

1. Under første øyekast tenkte jeg at det var et gammeldags dikt som ble skrevet på dansk/norsk. Jeg tenkte at det ville være et litt kjedelig dikt. Diktet var litt vanskelig å forstå i starten, men etter hvert ble det enklere. Det var mye symbolikk i diktet og derfor ble det mer interessant å lese det.

2. Jeg likte det. Jeg fikk mye ut av å diskutere i grupper. Jeg tror ikke jeg kunne lært like mye hvis jeg hadde gjort alt alene.

3. Ja, det var interessant å lese et eldre dikt. Jeg får vite mer om det tidligere norske samfunn.

1. :jeg syntes det var ett godt dikt pga det var en god måte på å få frem realismen. Det var mye romantikk i diktet som var spennende

2. :jeg var dessverre ikke med i timen det ble undervist på men jeg tok prøven.

3. : jeg syntes vi heller burde lese nyere dikt, om den nye tiden. Liker ikke helt at vi alltid snakker om før i tiden og ting som er skjedd istede for å tenke fremover over nye itng og ting som skjer nå.

1. Jeg syns dette diktet var bra fordi den var spennende. Diktet viser hvordan tekster skal skrives på den naturalistiske stilen.

2. Synes du undervisningsopplegget var bra? Var dette en god måte å jobbe med dikt på? Ja, jeg syns at det var en god måte å jobbe med dikt å siden vi gikk gjennom det med læreren framme og fikk høre hva andre i klassen tenkte om ting og det dyns jeg var bedre.

3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden? Jeg syns det er koselig å lese endre dikt siden vi får jo vite hvordan livet var den gangen, men jeg tror det hadde vært gøyere å lese dikt som er skrevet nå fordi det er på en måte mer relevant for oss.

1) Ja, jeg syntes at det var et godt dikt fordi det hadde mange symboler, bra rytme og du var nødt til å lese mellom linjene for å forstå helheten.

2) Ja, jeg syntes at undervisningsopplegget var bra, siden vi fikk jobbe litt underveis og komme med våre egne innspill.

3) Ja, jeg synes at vi bør lese eldre dikt i skolen, siden da lærer vi mer om hvordan tidsepokene har vært + hvordan dikt blir oppbygd. I mange dikt er fortsatt innholdet relevant i nåtiden, som f.eks likestilling av kvinner / rik og fattig

1. Ja jeg syntes det er et godt dikt fordi forfatteren bruker masse ord og sammensetninger som man må tenke se g til for at det skal gi mening.

2. Ja jeg synte undervisningen var veldig bra. Dette var en smart måte å jobbe med dikt på siden man ikke fant en fasit på hvordan det skule tolkes, så da fikk man argumentert om hvorfor man tror det er slik.

3. Ja jeg syntes det siden de hadde andre historier og levemåter enn nå. Vi lærer hvordan miljøet og verden var på den tiden. Tja, innholdet kan være relevant i noen land nå.

1. Jeg synes at dette diktet var fint. Den var kort fordelt, men allikevel så beskrev den pikens personlighet og situasjon i metaforer og besjeler, isteden for direkte og det fikk meg til å bli veldig nysgjerrig om pikens dødsårsak. Pikens situasjon i hennes fortid har en relasjon med de fattiges situasjon idag og fra selveste Wegelands tid og det fr meg til å syntes at diktet ikke bare passer veldig godt til nasjonalromantikken tid men også naturalismen innenfor realismen.

2. Undervisningsopplegget var veldig bra og å fortelle om hver vår mening i gruppen var gøy . Jeg glemte om hva det vil si å besjele en gjenstand, men etter undervisningen fikk jeg lært det igjen. Noen ord i diktet var vanskelig og som jeg aldri har hørt om, så etter at forklaringene ble skrevet på tavlen forsto jeg mer om hva diktet handlet om.

Vi fikk spørsmål av Kyrre om hver avsnitt i diktet, hva det handlet om, var det besjeler eller metaforer osv. Dette var det jeg likte best av alt under hele opplegget. Fordi det fikk meg til å lære enda raskere og huske på de viktige punktene som sto i lysbildene.

3. Å lese dikt som var laget under nasjonalromantikken eller realismen syntest jeg er veldig lurt. Vi lærer mer om livene til andre fra forskjellige samfunner og de fleste dikt under nasjonalromantikken og realismen er basert på den tiden forfatterne levde i. Vi finner jo også likheter og forskjeller mellom den tiden de levde i og den tiden vi lever i i dag.

F.eks Forstædernes klagesang er en slags sang- dikt (vet ikke om det helt er ordet jeg så etter) over kristiania er en samfunnskritikk til all den urettferdigheten Wergeland så i kristiania og man kan jo lære ifra dette diktet om hvordan personene andre hadde det, siden det var kun lov å drive handel inn i storbyen på den tiden.

Klasse to

1. Jeg er veldig glad i akkurat dette diktet og må nok si at det er en av mine personlige favoritter. Grunnene til det er at det har flere forskjellige ordvirkninger, fin flyt og ikke såpass avansert at man ikke kan forstå meningen bak det.

2. Undervisningsopplegget var med på å få folk engasjert i læringen, og samtidig diktet, og var en god analyse som skulle få fram ikke bare egne observasjoner, men også elevenes.

3. Når det gjelder virkemidler, er nok de klassiske diktene fra 1800-tallet det aller beste i undervisningen. Når det gjelder innholdet er nok nyere dikt mer relevant, men eldre dikt kan selvfølgelig også være relevante fremdeles.

1. Ja, jeg synes det er et bra (og sterkt) dikt fordi forfatteren har brukt masse virkemidler og symboler, som får leseren til å tenke over diktet og tolke det. Det ga oss et lite innblikk på hvor urettferdig samfunnet behandlet de fattige, og jeg synes at forfatteren har vært flink med å få fram betydningen med diktet!

2. Ja, fordi det var bra at vi gikk gjennom handlingen til diktet og hva som var meningen bak det før vi hadde en prøve om det. Om jeg ikke hadde hatt den PP-en og kunnskapen fra læreren så hadde jeg egentlig ikke forstått det like bra, som etter at vi gjennomgikk det med klassen.

3. Det er både lærerikt og spennende å lese eldre dikt, for vi lærer jo mye om samfunnet på en annen måte enn å bare lese i boken! Dessuten blir vi bedre til å tolke og tenke over tekster, som er viktig i dag :) Innholdet i diktet kan være relevant noen steder i verden, for det fins jo fortsatt mange som prostituerer seg pga. fattigdom.

Ja, jeg synes diktet er bra fordi diktet var relevant på den tiden, men er fortsatt relevant i våres tid. Forskjellen på fattig og rik er for stor i dag også.

Ja, jeg likte måten å jobbe på fordi vi tok en strofe om gangen, og vi visste hele tiden hva vi jobbet med. Vi jobbet ikke med hele diktet om gangen, og da er det mye enklere å forstå og kunne jobbe med de små detaljene.

Det innholdet som var i dette diktet er relevant for den dag i dag. Kanskje vi bør lese flere eldre dikt for å se hva de opplevde, og lære av det.

1. Jeg synes Piken på anatomikammeret er et godt dikt med tanke på hvordan forfatteren klarte å sette smfunnsproblemene under debatt

2. Jeg synes undervisningsopplegget var en bra måte å jobbe med diktet på fordi du klarte å få budskapet og ordene frem på en tydelig måte, og at det var på powerpointen var et pluss fordi d gjorde det lett å følge med

3. Vi bør lese eldre dikt i skolen ja, fordi da får vi lære om tidlig norsk historie og hvordan omstendighetene i norge var før vår tid, dette lærer oss hvordan våre forfedre har måttet kjempe for likestilling bland kvinner menn fattige og rike.

1. Jeg liker diktet veldig godt, fordi jeg er ganske glad i dikt som må analyseres ganske nøye, og som inneholder mange metaforer og andre språklige bilder. Jeg synes også at det er bra at han tar opp problemer i samfunnet.

2. Jeg synes det var en kreativ måte å arbeide på, og fikk mye ut av det

3. Ja! alle disse dikterne og lyrikerne har påvirket landet på mange måter, og ved å lese eldre dikt kan vi få en forståelse om hva som har endret seg, hvorfor og hvordan. Mange av problemstillingene i slike gamle dikt finner man også den dag i dag rundt i hele verden.

Spørsmål 1: Jeg syntes diktet piken på anatomikammeret var bra, jeg likte at man måtte tenke selv for å finne meningen. Det var gøy å finne meningen bak alle metaforene og symbolene. Og jeg likte at den var så dyster.

Spørsmål 2: jeg syntes måten vi jobbet med diktet var mye bedre enn vanlige timer. Det var mye lettere å forstå og det var gøyere enn det vi vanligvis gjør i timene.

Spørsmål 3: skolen bør vise elevene eldre dikt. Diktene er kanskje gamle men veldig bra og relevant, bedre enn nye dikt.

1. Diktet var bra fordi det er god bruk av skjulte bilder og en skjult historie i teksten.

2. Vi ble undervist på en bra måte at jeg forstå mye av diktet og at det var en lærerik time.

3. Det er ikke alderen på diktet som bestemmer, men det er innholdet så et bra dikt er en lærerik måte å analysere ting på.

Klasse 3

1. Ja, jeg synes det var et godt dikt. Likte måten det var skrevet på og meningen bak.

2. Ja det var en god måte å jobbe med dikt på, lettere å forstå når vi gikk igjennom hver strofe og bra å jobbe i grupper for å høre andre sine tanker og meninger.

3. Litt av hvert :)

1. ja jeg syntes dette diktet var bra for det beskriver så godt forholdet mellom den døde jenten og mannen som ser ned på henne spennende og lete fram.

2. Jeg syntes undervisningsprogrammet var veldig bra! lærte mye og syntes dette kan gjentas.

3. Dikt bør absolutt leses på skolen, for det gir mer variasjon i litteraturen, og jeg synes vi lærer at historier må ikke bare være lang kort tekst som kanskje rimer og du må lete fram til svaret i diktet. Det liker jeg ved dikt.

Diktet er relevant for nå tiden

1. Jeg likte diktet veldig godt, jeg liker at det står så mye mellom linjene og at nesten alle ord er veldig viktig.
 2. Følte det var en lett måte og lære på, jeg liker ikke så godt med felles undervisning men syntes dette var lett måte og lære på.
 3. Syntes ikke gamle dikt er nødvendig, det er så mye vi ikke forstår spesielt siden det er så mange ord vi ikke har hørt om, men vist diktene blir litt tilpasset oss så er det nok en god ide for det er mange viktige gamle dikt.
1. Jeg syntes det var et godt dikt, det får deg til å tenke på hva ting betyr, men det var samtidig ikke for vanskelig å finne ut av. Man får også en følelse av hvordan det var for fattige på den tiden.
 2. Ja. Måten vi jobbet på gjorde at man fikk med seg hva de forskjellige tingene betydde og i tillegg var det bra at vi fikk dele tankene våres i grupper.
 3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden? Jeg syntes vi bør lese både gamle og nye dikt på skolen, for med gamle dikt får du en tanke om hvordan ting var før også får det frem forskjellen på før og nå. Dette diktet er egentlig relevant nå også da det faktisk nesten er slik i dag også

1: Jeg syntes det var et godt dikt siden det visste hvordan kvinner og folk hadde det på denne tiden. Det at embetsmenn og overklassen hadde makt over underklassen. Fattigdom og undertrykkelse styrte landet på denne tiden.

2. Jeg syntes undervisningsopplegget var bra. Det var annerledes en sånn vi pleier å ha det og jeg lærte mye nytt. Det var en god måte og jobbe med dikt på. Du fikk skrive dikt på ulike måter og teknikker.

3. Jeg syntes vi bør lese eldre dikt i skolen. Det gjør at barn som lever i dag kan se hvordan folk hadde det før i tiden. Vi kan knytte det sammen med hvordan samfunnet er i dag og hvordan det var før. Innholdet i diktet viser hvordan mange har det i dag. Mange mennesker er fattige og blir sett ned på og må være prostituert for å tjene penger.

1. Synes du det er et godt dikt? Forklar.

Jeg synes det var et godt dikt. Jeg liker at du må bruke hodet for å finne ut hva diktet egentlig handler om, noe som gjør diktet litt mystisk allerede før du har begynt å lese det. "Pigen paa anatomikammret" er et godt utført dikt der alle ordene og setningene er grundig valgt med hensyn til hvordan diktet skal fremstå. Jeg også skrivemåten til Wergeland og at det er tydelig hva han vil med diktet.

2. Synes du undervisningsopplegget var bra? Var dette en god måte å jobbe på? Undervisningsopplegget synes jeg var bra. Jeg føler jeg lærer bra med å jobbe i grupper sammen med andre, kanskje spesielt de jeg kjenner godt fra før. Når vi jobber slik i grupper får vi frem alle synspunktene til alle sammen, noe som kan utvide ditt syn på diktet. Jeg likte at vi tok vers for vers i stedet for å bare få diktet rett i hendene og si det vi tror diktet handler om uten å vite noe på forhånd. Det at vi får diktet i tiende klasse er også bra fordi da føler jeg at vi har en del kunnskaper om den epokens litteratur og kultur, noe som gjør at vi kan se sammenhengen mellom dikt og den tidens virkelighet. Jeg tror ikke utfallet på prøven hadde vært det samme hvis vi gikk i åttende eller niende. Jeg likte også at vi fikk skrive litt dikt selv, og på flere måter. Dett var gøy og lærerikt på samme tid. Det var en god måte å jobbe med dikt på.

3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden?

Jeg synes vi bør lese eldre dikt i skolen, men også holde oss til noen nyere dikt. Eldre dikt lærer oss flere ting. For det første lærer det oss flere skrivmåter og hvordan få frem budskap i en tekst sånn som de gjorde før, det kan være veldig lærerikt. Eldre dikt kan lære oss mer om hvordan forfattere tenkte og følte, og da også om kulturen på denne tiden (i tillegg til det vi lærer i de vanlige timene). Også kan vi jo lære av feilene deres, i form av hvordan samfunnet er bygd opp f. eks. Innholdet er litt relevant til nåtiden, siden vi kan som sagt lære av feilene deres, men det finnes jo fattige i vår verden i dag også. Og mange mennesker blir sett ned på i dag også, sånn som jenten i diktet, så vi har en del å lære. Alt i alt likte jeg diktet og undervisningsopplegget.

1. Jeg synes det er et godt dikt, fordi det fortalte mye om klasseskillet og urettferdighetene som rammet samfunnet på den tiden, og gav oss dermed et godt eksempel på hvordan det kunne være å leve på den tiden.

2. Jeg synes undervisningsopplegget var bra. Vi fikk gjøre litt annerledes og gøye oppgaver som å skrive flere smådikt om masse forskjellig, som f.eks hverandre. Jeg synes det var en veldig god øving til å bli bedre i å skrive dikt. Vi gikk også nøye gjennom diktet i fellesskap, sånn at alle forstod hva ordene betydde, så kunne vi jobbe i grupper etterpå og diskutere den dypere meningen i diktet. Vi hadde kanskje litt liten tid, men jeg synes det var gøy.

3. Jeg synes det er veldig viktig å lese eldre dikt i skolen. Som f.eks. i diktet vi holdt på med i dette undervisningsopplegget, lærte vi veldig mye om historie og samfunn. Vi lærte hvordan det var på den tiden, og så kunne vi sammenligne med hvordan det er nå, og finne forskjeller og likheter og lære om dem. I tillegg lærte vi om den litterære historien og dens utvikling. Diktet var jo skrevet på en helt annen måte enn hvordan vi ville skrevet det i dag, og vi lærte mange nye ord som de brukte i den tidsepoken. Mye av innholdet i dikt fra mange år tilbake, kan være relevant for nåtiden.

- 1) Jeg synes diktet var litt vanskelig å lese og forstå, men når jeg fant ut av hva diktet betydde ga det mye mer mening og det var mye mer interessant å lese da.
- 2) Jeg synes dette undervisningsopplegget var greit nok, men vi kunne godt hatt litt mer tid på å forstå og tolke diktet. Ellers var det interessant og gøy.
- 3) Jeg synes at vi ikke trenger å lese eldre dikt i alle fall, men noen fra 1900-tallet går nok fint, og da lærer man mer om historie og samtidig som diktlesing.

1. jeg syntes diktet er bra, men det er såpass gammelt at det blir vanskelig og forstå og krever ett høyt nivå. derfor syntes jeg det ble litt kjedelig fordi det ikke er relevant i dag.
2. ja, jeg syntes det var bra at vi fikk en grundig forklaring slik at vi skjønnte det. jeg syntes også det var greit å jobbe i grupper på dette diktet fordi da kunne vi hjelpe hverandre med tolkningen og finne frem til noe felles.
3. jeg syntes ikke vi burde lese flere eldre dikt på skolen fordi det er vanskelig å sette seg inn i situasjonen på grunn av at vi ikke kan kjenne oss igjen i det som skjer. på grunn av dette blir også tolkningene mye vanskeligere enn hvis det hadde vært i nåtid. vi lærte om hvordan kvinnene ble sett på, og om klasseskillert. nei, jeg syntes ikke innholdet er relevant til nåtiden.

1. Jeg syntes diktet var ganske godt. Det var relativt dypt, slik at man måtte tolke seg frem til ulike betydninger, men det var samtidig ikke slik at det var *umulig* å komme frem til betydningene heller. Symbolikken var heller ikke den vanskeligste å tolke, noe som gjør diktet mer forståelig og dermed lettere å like.
Diktet var likevel ikke det mest banebrytende og sjokkerende jeg har lest, så det var ikke akkurat noe som utmerket seg særlig. Likevel forstår jeg jo selvfølgelig at diktet er ganske gammelt, og at det var veldig sjokkerende å skrive om slikt på *den* tiden, selv om det ikke akkurat er så spesielt i dag.
2. Å ha en slik presentasjon og et slikt opplegg var en veldig god måte å gå gjennom et dikt på, synes jeg. Det ga større mulighet til å skjønne alt som foregikk før man gikk videre og lot alle komme frem til meningen bak de ulike symbolene (o.l.) i fellesskap, fremfor at man prøver å finne dem ut helt selv. Det var også gode oppgaver/spørsmål til hver strofe som «veiledet» oss i riktig retning (som er bra, med mindre man ønsker å havne helt på villspor).
3. Jeg synes alltid det er moro å lese eldre dikt på skolen fordi det gir bedre innblikk i hvordan litteraturen og samfunnet var i gamle dager. Det gir oss også en mulighet til å lære av hvordan ting har vært, så på ett vis kan det fungere som en støttepilar for samfunnsfag- og historietimene.
For meg er det alltid relevant å lese hvordan ting var før, slik at man kan jobbe for å unngå at historien gjentar seg. Det er vel som regel det som er poenget med historiefaget til å begynne med, er det ikke?

Uansett hva man leser av gamle tekster, kan man alltid finne noe som gjenspeiler dagens samfunn, og i dette tilfellet kan man ta fattigdom som et eksempel.

4. Ja, jeg syntes det er et bra dikt! Fordi jeg syntes det er spennende når man får slik gjemt informasjon som man får i dette diktet. Da må man selv tenke over hva det egentlig betyr.
5. Jeg syntes at undervisningsopplegget var ganske bra for vi gikk gjennom litt og litt av diktet, slik at vi virkelig kunne tolke det og komme frem til hva det handlet om. Det gjorde også til at jeg husker bedre i etterkant hva diktet handler om.
6. Ja, jeg syntes vi bør lese noen eldre dikt vertfall, for jeg syntes at man lærer så mye om hvordan det var på den tiden og hvilke tenkemåter de hadde. Man får lært mye om historie også. Det er jo veldig mye som har forandret seg gjennom tidene så om innholdet i de gamle diktene er relevant i nåtid er jeg ikke så sikker på, men der er vertfall lurt å lære om dem.

1. Synes du det er et godt dikt? Forklar.

Jeg syntes diktet har et godt budskap og er fremdeles samfunnsrelevant i dagens samfunn. Ulikhetene og maktposisjone til grupperinger er fortsatt et kjent debatttema. Det er brukt gode virkemidler og skrevet godt.

2. Synes du undervisningsopplegget var bra? Var dette en god måte å jobbe med dikt på?

undervisningsopplegget var godt og gruppe arbeid er fint siden da kan alle få sagt sin mening. Det var vanskelig å få med seg alt siden lærerene sa noe til en gruppe men glemte å si det høyt til resten, men alt i alt vr det en veldig god måte å jobbe på og det var lettere å se hva dikteren ville få frem.

3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden?

noen dikt er greit, men det kan fort bli mye og trott å henge med i stoff som kanskje ikke er så relevant for dagens elver eller måten det er skrevet på blir for vanskelig. dette diktet er relevant for nåtiden siden det handler om makt, samfunnets fordommer og temaer som er relevante i dag.

1. Jeg synes det er et bra dikt med fullgod mening, jeg liker hvordan kvinnen fremstilles i samfunnet - for det var jo akkurat slik det var.

2. Jeg synes undervisningsopplegget var helt ok, var lett å dette ut å snakke om andre ting. Men likte at vi tok verselinje for verselinje.

3. Jeg synes eldre dikt er relevante for undervisningen, men til en viss grad. Vi lærer hvordan det var før i tiden og det er jo ganske viktig.

1. Jeg syntes det er et godt dikt fordi det tar opp viktige samfunnsproblemer på den tiden. Det at fattige kvinner som var prostituerte ble sett ned på av den høye standen. Likevel ble de fattige kvinner misbrukt av de rike menn.

2. Jeg syntes at undervisningsopplegget var bra. Jeg følte at det var lettere å være fokuser når vi gikk gjennom presentasjonen som ga oss kreative oppgaver.
3. Jeg syntes vi burde lese eldre dikt i skolen fordi det tar opp problemer som er fortsatt relevant i dagens samfunn i større eller mindre grad.

Ja, jeg synes det er et godt dikt. Det er så mange symboler og du må virkelig tenke for å få vite hva som egentlig skjer.

Ja, jeg synes måten å jobbe på var ganske grei. Vi måtte gå gjennom hver enkelt strofe først og det ga oss et bedre innblikk av diktet, synes jeg da.

Jeg personlig liker eldre dikt. De er som oftest svært gode med tanke på språket som ble brukt. Vi lærer jo å bruke litt annerledes språk når vi skriver, litt mer symbolikk og lignende, og vi lærer å tolke litt vanskeligere dikt på gammelnorsk.

1. Synes du det er et godt dikt? Forklar.

nei. eg syns det blir for langt og for mye tekst

2. Synes du undervisningsopplegget var bra? Var dette en god måte å jobbe med dikt på?

ja

3. Bør vi lese eldre dikt i skolen? Hva synes du vi lærer av det? Er innholdet relevant for nåtiden?

nei

ingen ting

det vet jeg ikke, men ivertfal ikke for meg

Pigen på anatomikammeret

1. Ja, jeg syns dikte er bra. Jeg liker det siden jeg forstår det bra og da er det en godt historie bak det som er gøy og høre.
2. Ja jeg syns at det var gøy og ha en egen time hvor vi har om et bestemt dikt og det var en god måte og lære på.
3. Jeg syns at eldre dikt hadde vært kjekt og lese mer av, siden det er i en helt annen tid og det er morsomt og lese dikt fra eldre tider. Jeg lærte og tolke dikt bedre enn jeg gjorde før. Innholdet er ikke reveland for nåtiden.

1. Ja, det var et ganske godt dikt. Jeg lærte mye av dette diktet og forstod det bedre enn før. Jeg har egentlig ikke sett dette diktet før.

2. Ja, det var et ganske lærerikt opplegg som ga meg mange gode opplysninger om hva diktet handler om.

3. Altså i lærer mye av diktene om hvordan de hadde det før og hvordan samfunnet var før. Men jeg tror ikke akkurat at vi kommer til å få så mye bruk for det i fremtiden og at det ikke er så relevant for nåtiden.

Evaluering av undervisningsopplegget: «Pigen på anatomikammeret»

1. Jeg synes et dikt er bra hvis det kan fortelle en historie, og jeg liker dikt som har rim og andre virkemidler. Jeg liker egentlig dikt der man må bruke litt tid til å tolke og analysere for å finne ut hva forfatteren egentlig sier eller mener.
2. Jeg synes undervisningsopplegget var bra og lærerikt. Det var gøy at jeg fikk lære om flere måter å skrive dikt.
3. Flere eldre dikt er spennende fordi mange forteller historier fra hvordan mennesker levde før. Selvfølgelig er ikke alle dikt relevante for nåtiden, men man kan lære mer om historie og man kan sammenligne med nåtiden. Ved slike dikt kan en spørre seg; har samfunnet endret seg til det bedre for de fattige?

Introduksjon til lyrikksjangeren, 9. trinn

Etter jeg gjennomførte klasseromforsøkene i tilknytning til dette masterprosjektet, fikk jeg nyttige erfaringer om arbeidet med lyrikksjangeren i klasserommet. Det inspirerte meg i å introdusere lyrikksjangeren på en ny måte for elevene, der både det språkgranskende og den mer subjektive siden av lyrikk blir vedlikeholdt. Dette er en beskrivelse av et undervisningsopplegg som gikk over to timer, våren 2017 på 9. trinn i min egen norskklasserom. Intensjonene er å vise sjangerteoriens relevans til praktisk undervisning og hvordan grunnlagsproblemene kan strukturere en undervisning.

«Hva er lyrikk?» står det på tavlen når elevene kommer inn. De sier ikke stort, men virker nysgjerrige. Jeg presenterer temaet og tegner en lang strek på tavlen – og en prikk. «Det er vanlig å se på fortellinger og romaner som en linje, mens lyrikk er et punkt. Dere kan tenke over hvorfor det er slik.» Deretter viser jeg et klipp fra sendingen av NRKs kåring av det beste norske diktet, «Dikt og forbannet løgn». Det er en ny form for poesi, såkalt «slampoesi». Grunnen til jeg viser nettopp dette klippet, er for at uttrykket ligger nært en subjektiv og romantisk forståelse av lyrikk; det er ærlig, personlig, direkte og nært. Forfatterne av diktet låner blant annet fra det kjente diktet «Jeg ser». Det har dermed et typisk lyrisk utgangspunkt, et eksplisitt lyrisk jeg i presens. Etter at vi har sett klippet, ber jeg elevene om å diskutere med hverandre hva som kjennetegner lyrikk. Vi lager et tankekart sammen på tavlen. Gode stikkord kommer frem: alvorlig, stemningsfullt, gjentakelser, tanker, poesi, å se, følelser og så videre. Jeg skriver opp ordet nærhet på eget initiativ. Da protesterte én elev: «Hva om jeg ikke skriver nært om noe, men distansert, for eksempel prøver å beskrive en fotball helt nøytralt?» Dette ble utgangspunkt for en samtale om språkets referensielle funksjon og poetiske funksjon. Videre nevnte jeg at en del dikterne hadde diktet nettopp helt konkret på 1960-tallet, som en reaksjon på den symbolske og høytidelige diktningen i forkant. Men et poeng er at uten denne foregående tradisjonen hadde ikke den konkrete diktningen hatt noe effekt. Jeg går tilbake til den tegnede linjen og prikken på tavlen, og de fleste elevene resonnerer seg fram til at fortellinger har en handling, mens dikt har fokus på stemning og følelser. Ut fra dette trekker jeg linjer tilbake til romantikken. Og sier at de så på en lyrikk på en overhørt enetale. «Tenk dere at dere sitter i et rom på vidt gap og sier ut alt dere føler, tenker og husker.» Så er det en du kjenner som overhører denne talen bak døren. Slik så de på lyrikk, som subjektivt og inderlig.

Det kan ligge pedagogisk vinning i å påpeke at lyrikk er en bred sjanger, og gjerne referere til musikk og popkultur. Men en presis og på noen måter ekskluderende sjangerpresentasjon kan presse fram motreaksjoner i klasserommet, spesielt i en engasjert klasse. I denne timen

kom jeg innom retorisk syn på språk og viktig norsk lyrikkhistorie, uten at det var planlagt. Det er også lettere å få "tak på" essensen av sjangeren med denne definisjonen, altså noen oppfatninger om hva som i utgangspunktet er typisk lyrisk. Vi skriver ned en sjangerdefinisjon, inspirert av *Lyriske strukturer*:

Lyrikk er en personlig tekst som setter ord på øyeblikk der tanker, følelser og minner «smelter» sammen og blir presentert direkte for leseren. I romaner og skuespill må du følge en handling og sette deg inn i hvordan hovedpersonene handler/tenker, mens i lyrikk taler teksten direkte til deg – her og nå - og derfor oppleves følelsene og stemningen nærere og sterkere.

Dette blir videre koblet til lyrikkens objektive sider – formelle trekk. Relevante spørsmål til elevene er: Hvordan får vi frem dette uttrykket i et dikt? Hvordan ser et dikt ut? Hvilke uttrykksmåter og virkemidler bruker en lyriker? Elevene diskuterer noen minutter i grupper og får fram mange gode forslag. Jeg skriver ned de viktigste på tavlen:

Korthet

Korte linjer og linjedeling

Strofer

Rytme og rim

Gjentagelser

Symbol, metaforer

Betydningstetthet

Eksperimenterende og formbevisst

Det er en krevende, men interessant oppgave å la elevene koble de formelle trekkene til den mer ekspressive lyrikkdefinisjonen. Jeg hjelper dem godt på vei: Siden det er et øyeblikk, er det naturlig at teksten er kort, slik at teksten blir lest i «one sitting». Linjedeling, rytme og gjentagelser får fram klanger og variasjon i språket, som er stemningsfullt og får frem assosiasjoner. Når vi beskriver abstrakte fenomen, må vi nærme oss dem med et betydningstett språk – og bruke metaforer og bilder. For å beskrive nye virkeligheter og tilstander må vi bryte opp formen, språket - og skape nye «språklige rom». Derfor er lyrikken ofte eksperimentell og opptatt av form.

Som en introduksjon til lyrikkens lesemetode tar vi utgangspunkt i «Lyriske formelementer» fra *Å lese dikt*. I den første delen, «Ordet», av Daniel Haakonsen er de subjektive oppfatninger av ord utgangspunktet. De skriver ned alle assosiasjoner de får ut av ordet blå

uten å løfte blyanten, en form for tenkeskriving. Om elevene står stille, skriver de ordet blå på nytt og på nytt, til de kommer på flere ord. Elevene leser opp tekstene sine. Jeg gjør dem oppmerksom på at ordet «blå» blir gjentatt i mange tekster og skaper en rytme i teksten, selv om ikke rytmen er fast. Ordet skaper også en rød tråd gjennom teksten. «Dere har skrevet en poetisk tekst!» sier jeg. Elevene får så lese små dikt via smart-telefonene deres, med bruk av nettsiden <https://www.instagram.com/renpoesi/>. De skriver av og leser sakte diktene de liker ekstra godt. De diskuterer med medelever hvorfor de liker ordene og diktene de har skrevet ned.

Neste time lar jeg noen elever, de som vil, lese opp tekstene sine om fargen blå. Det neste temaet er «Bildet» - altså sammensetninger av ord. Når et ord blir sammenstilt med et annet, oppstår det en styrt assosiasjonsrekke. Jeg skriver ordet «måne» på tavlen – og elevene kommer med flere ord de assosierer med måne, og jeg skriver dem ved siden av. Elevene diskuterer to sammen om hvilke sammensetninger som er mest poetiske – hvem som gir flest assosiasjoner.

Vi hører og leser sangen «Jeg er en påfugl». Elevene skal finne bilder i teksten. Jeg ber dem snakke om hvilke assosiasjoner bildene gir. Et viktig poeng som bør komme frem her, er at ikke alle bilder alltid lar seg like lett forklare, men handler like mye om å «kjenne» og ta inn over seg stemningen. Om de finner sammenhenger mellom bildene, eventuelt kontraster, er det interessant og et stort pluss. Etter en stund med nærlesing av denne popsangen forklarer jeg at ordet «lyrikk» stammer fra lyre i antikken, og at det er ingen tilfeldighet at dikt har rytme i seg. Eldre dikt og popsanger har ofte rim og fast rytme. Jeg ber dem til slutt finne temaet i sangen. De må begrunne svarene med detaljer i teksten.

Så er det tid for å fokusere på *linjen*. Jeg deler ut to dikt av Jan Erik Vold, «Fallskjermen» (Kaldestad og Knutsen 2006: 103) og «Dråpen», begge skrevet med tre verslinjer. Elevene leser diktene og reflekterer over effekten av denne linjedelingen. Deretter ber jeg elevene lese dem på nytt og finne den perfekte rytmen i diktene, ved å sette streker for hvor lang pausen skulle være, én strek for kort pause, to streker for middels pause og tre streker lang pause. Jeg hadde klipt opp et kjent dikt fra Rolf Jacobsen, «Kjente jeg deg». Før jeg delte ut ordene til elevene, forklarte jeg diktet ut fra livsfølelser og et biografisk utgangspunkt. Det var forfatteren som hadde våknet i løpet av natten og følte en sorg og et savn etter sin nylig avdøde kone. «Kan dere sette sammen ordene, slik at disse følelsene kommer frem? Tenk på pause og rytme.» Her ble elevene ført fra livsfølelsen til den estetiske følelsen, og de tok dette alvorlig. Elevene leste opp sine forslag, og til slutt så vi sammen på originaldiktet.

En del av å bruke poetisk språk er å utforske språket: å sette ord på abstrakte følelser er en god start å utforske det poetiske språket på og lage egne språklige «rom» på en enkel måte. Vi snakker om følelser og tilstander på tavlen, og skrev opp en del abstrakte begrep på tavlen: frykt, kjedsomhet, redsel, forelskelse, sjalusi og et titalls flere ord. De fikk så bruke sansene sine til å beskrive disse følelsene. Jeg ser... Jeg lukter... Jeg smaker... Jeg hører... Jeg ba elvene å la seg rive med i språket og følge assosiasjonsrekkene sine, ikke være opptatt av form og produkt. Denne teknikken minner meg om Aadlands beskrivelse av diktskaping; når du tar imot språket, driver også språk deg.

Det viser seg at grunnlagsdiskusjonen på mange måter et godt utgangspunkt for å jobbe med lyrikk i klasserommet – og for en konkret lesning av et dikt. Det skal jeg demonstrere videre under undervisningsforsøket