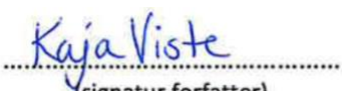




Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

**MASTEROPPGAVE**

|  |   |
|--|---|
| Studieprogram:<br>Lektorprogrammet 8-13<br>LMLEMAS - Master i lesevitenskap  | Vårsemesteret, 2021<br><br>Åpen   |
| Forfatter: Kaja Viste  | <br>.....<br>(signatur forfatter)                             |
| Veileder: Ingrid Nielsen   |   |
| <p><b>Raplyrikkens potensial i norskfaget</b></p> <p><b>The potentials of rap poetry in Norwegian language arts (L1)</b></p>   |   |
| Emneord: raplyrikk, skriveidaktikk, litteraturdidaktikk, kreativ skiving, ekspressiv skiving, lyrikk i norskfaget, Folkehelse og livsmestring, Fagfornyelsen, modelltekster, skriverammer, norskidaktikk, sjangerlære, literacy studies, lesevitenskap | Antall sider: 78 (eks. tabeller, diagrammer, tekstbokser, bilder, blanke sider og vedlegg)<br>+ vedlegg/annet: 120<br><br>Stavanger, 11. mai 2021 |

### Sammendrag

Lyrikken har alltid hatt en sentral plass i norskfaget. Likevel tyder forskning på at dagens litteraturundervisning er lærebokstyrt og at den preges av en skjult litterær kanon. Forskning viser også at norskundervisningen i den videregående skolen er dominert av sakprosaskrivning. Med dette kan det tenkes at dagens elever trolig ikke har et nært forhold til lyrikksjangeren generelt. Ifølge forskning rapporterer flere elever også om et uttrykksbehov. Lyrikksjangeren har ekspressive sjangertrekk, og flere teoretikere argumenterer for å ta i bruk samtidslitteratur, og også samtidslyrikk, i norskfaget. Raplyrikken er en del av samtidslitteraturen og også elevenes populærkultur. Et sentralt sjangertrekk er at det lyriske jeget gjennom bruk av språklige og rytmiske valg, skal uttrykke en identitet, tilhørighet, holdninger og selvforståelse. Problemstillingen for denne oppgaven er som følger: Hvilke potensial har raplyrikken i norskfaget? Hensikten med dette prosjektet har vært å utforske raplyrikkens potensial i norskundervisningen. Jeg har også ønsket å undersøke om raplyrikk kan være en måte å øke elevenes engasjement for lyrikksjangeren generelt. I tillegg har prosjektet hatt som siktemål å finne ut om kreative skriveoppgaver i form av raplyrikk, kan stimulere til økt skrivelyst hos elevene. Det har også vært ønskelig å undersøke om raplyrikk kan være en relevant sjanger i norskfagets tematisering av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Dette prosjektet har hatt flere ulike målsettinger, og vil derfor støttes opp av både litteratur- og skriveidaktisk teori. Den ekspressive skriveteorien, modelltekstdidaktikken og sjangerlæren skaper det teoretiske grunnlaget, sammen med det terapeutiske aspektet ved poesiskrivning, litteraturlæsning i spenning mellom erfaring og analyse og norskfagets dannelsingsdimensjon. Masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. For å undersøke raplyrikkens potensial i norskfaget valgte jeg å utføre et raplyrisk skriveverksted i en studiespesialiserende vg1-klasse, hvor elevene til slutt skulle produsere egne raplyriske tekster. I forkant og etterkant av skriveverkstedet ble det utført kvalitative spørreundersøkelser med kvantitativ utforming, som danner datagrunnlag og material som oppgaven baserer seg på. Resultatene viser at 19/26 elever opplevde at det raplyriske skriveverkstedet hadde påvirket holdningene og forholdet deres til lyrikksjangeren i positiv retning, og hele 21/26 elever rapporterte om økt skrivelyst etter at de hadde skrevet egne raptekster. Videre viser resultatene at 23/26 elever opplevde at raplyrikken hjalp dem til å uttrykke følelser og tanker, og 20/26 hevdet at skriveverkstedet hadde gitt dem noe på det personlige plan.

## Forord

Ett skoleår med masterskriving er over, og i den forbindelse er det flere personer jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Ingrid Nielsen, som også var veileder under bacheloroppgaven. Jeg føler meg heldig som har fått lov til å lære av deg ved flere anledninger. Ditt engasjement for oss studenter har vært givende, og du går fram som et godt eksempel på en engasjerende, varm og kunnskapsrik lærer. Jeg har følt meg trygg og hørt gjennom hele studietiden, og du har vist en enorm fleksibilitet i denne usikre tiden.

Jeg må også takke elevene og norsklæreren i den studiespesialiserende vg1-klassen hvor jeg innhentet data til masteroppgaven min. Tusen takk for den energien og det engasjementet dere la ned i prosjektet mitt. Takket være dere fikk jeg mulighet til å prøve ut ideene mine i praksis.

En stor takk må også rettes til samboeren min, som i tillegg til å skrive masteroppgave selv, har blitt med meg på to flytteprosesser og en oppussingsprosess i denne perioden. Med et år preget av flere nedstengninger og restriksjoner i samfunnet, har jeg funnet ut at lange skriveøkter på hjemmekontor også kan være en form for kvalitetstid i et forhold.

Stavanger, mai 2021

*Kaja Viste*

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Innledning .....</b>  | <b>7</b>  |
| 1.1 Fravær av lyrikk i dagens norskundervisning .....   | 8         |
| 1.2 Problemstilling .....   | 9         |
| 1.2.1 Valg av problemstilling i lys av Fagfornyelsen.....   | 10        |
| 1.3 Oppgavens oppbygning.....   | 12        |
| <b>2. Rap og identitet – identitet og danning i norskfaget .....</b>  | <b>14</b> |
| 2.1 Rapkultur og raplyrikk .....  | 14        |
| 2.2 Raplyrikk og elevenes tekst-jeg .....   | 16        |
| 2.3 Norskfaget og dannelsingsdimensjonen – er «Folkehelse og livsmestring» et uttrykk for danning i 2020? .....   | 17        |
| <b>3. Skrivendidaktikk .....</b>  | <b>20</b> |
| 3.1 Hvorfor skriver elevene? .....  | 20        |
| 3.2 Hva skriver elevene? .....  | 21        |
| 3.2.1 Hva skjedde med den kreative teksten? .....   | 23        |
| 3.2.2 Hvorfor kan det være relevant for elevene å skrive kreative tekster i form av lyrikk?.....                  | 24        |
| 3.3 Hvordan skal elevene skrive?.....   | 25        |
| 3.3.1 Bruk av modelltekster .....   | 26        |
| 3.3.2 Bruk av skriverammer .....  | 27        |
| 3.3.3 Kreative skriveøvelser .....  | 29        |
| 3.4 Elevenes skrivelyst.....  | 32        |
| 3.4.1 Det terapeutiske ved å skrive.....  | 33        |
| <b>4. Litteraturredidaktikk .....</b>   | <b>37</b> |
| 4.1 Hvorfor leser elevene?.....   | 37        |
| 4.1.1 Litterær kompetanse og spennet mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnæringsmåter til litteraturen ..... | 38        |

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

|   |           |
|---|-----------|
| 4.2 Hva leser elevene og hvorfor bør elevene lese lyrikk? .....   | 41        |
| 4.2.1 Hvorfor lese raplyrikk? .....   | 43        |
| 4.3 Hvordan kan vi lese med elevene for å bygge engasjement til lyrikksjangeren?.....   | 44        |
| 4.3.1 Sjangerundervisning med et utforskende blikk.....   | 45        |
| 4.3.2 Kaldestads og Knutsens muntlige tilnærming til lyrikk.....  | 46        |
| <b>5. Målet med prosjektet – å undersøke raplyrikkens potensial og relevans i<br/>norskundervisningen.....</b>  | <b>49</b> |
| <b>6. Det raplyriske skriveverkstedet .....</b>   | <b>50</b> |
| 6.1 Datainnsamling og metode .....  | 50        |
| 6.1.1 Etske retningslinjer.....   | 53        |
| 6.2 Planleggingen av «Det raplyriske skriveverkstedet» .....  | 54        |
| Økt 1 – «Hva er lyrikk og hva er raplyrikk?» .....  | 55        |
| Økt 2 – «Muntlig tilnærming til raplyrikk».....   | 57        |
| Økt 3 – «Kreative skriveøvelser - lekende og skapende tilnærming til diktskriving» .....  | 60        |
| Økt 4 – «Skrive raplyrikk (uten mottaker)» .....  | 62        |
| Økt 5 – «Skrive raplyrikk (med mottaker)» .....   | 63        |
| 6.3 Gjennomføringen av opplegget.....   | 64        |
| Økt 1 – «Hva er lyrikk og hva er raplyrikk?».....   | 64        |
| Økt 2 – «Muntlig tilnærming til raplyrikk».....   | 65        |
| Økt 3 – «Kreative skriveøvelser - lekende og skapende tilnærming til diktskriving» .....  | 67        |
| Økt 4 – «Skrive raplyrikk (uten mottaker)» .....  | 68        |
| Økt 5 – «Skrive raplyrikk (med mottaker)» .....   | 69        |
| <b>7. Erfaringer fra skriveverkstedet .....</b>   | <b>70</b> |
| 7.1 Identitet som tematikk ved bruk av raplyriske virkemidler .....   | 70        |
| 7.1.2 Hvordan kan vi vurdere de elevproduserte raptekstene?.....  | 73        |
| 7.2 Kan skriving av raplyrikk bidra til å skape engasjement for lyrikksjangeren, øke<br>elevenes skrivelyst og invitere til en terapeutisk prosess? ..... | 74        |
| 7.2.1 Elevenes forhold til lyrikk.....  | 75        |
| 7.2.3 Elevenes forhold til skriverammer .....   | 81        |
| 7.2.4 Elevenes opplevelse av identitetsaspektet og skriving som terapi .....  | 84        |

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| 7.2.5 Stabilitet og endring .....  | 85         |
| 7.2.6 Eventuelle feilkilder .....  | 86         |
| <b>8. Avsluttende tanker .....</b> | <b>87</b>  |
| <b>Referanseliste .....</b>        | <b>90</b>  |
| <b>Vedlegg 1 .....</b>             | <b>97</b>  |
| <b>Vedlegg 2 .....</b>             | <b>100</b> |
| <b>Vedlegg 3 .....</b>             | <b>104</b> |
| <b>Vedlegg 4 .....</b>             | <b>108</b> |
| <b>Vedlegg 5 .....</b>             | <b>109</b> |
| <b>Vedlegg 6 .....</b>             | <b>114</b> |
| <b>Vedlegg 7 .....</b>             | <b>120</b> |

## 1. Innledning

«Jeg har alltid hatt en forkjærlighet for lyrikk» (Viste, 2019, s. 5). Dette var de innledende ordene i bacheloroppgaven min, og denne kjærligheten kan ikke akkurat sies å ha visnet i løpet av studietiden min som lektorstudent i nordisk. Det var *Til min Gyldenlak* (1845) av Henrik Wergeland som skulle vekke interessen min for poesi. Dette skjedde allerede i niendeklasse på ungdomsskolen, og jeg husker fremdeles aha-opplevelsen som inntraff da læreren ga oss en oppgave om å tolke dette diktet. Da innså jeg at man gjennom å lese poesi kan inviteres inn til en ny og underliggjort verden. Dette fascinerte meg.

I 2018 skrev jeg bacheloroppgave om det nye litterære fenomenet instapoesi - poesi publisert på bildedelingsplattformen Instagram. Her redegjorde jeg for hvordan instapoesian påvirker lyrikken som sjanger. I andre del av oppgaven, fordypet jeg meg i den melankolske tematikken til instapoeten Alexander Fallo. Bachelorprosjektet har inspirert meg til å forske videre på poesiens og dens muligheter, og nå er det raplyrikken som har fanget nysgjerrigheten min. Idéen om å studere raplyrikk oppstod tilfeldigvis da jeg gikk en av de nesten daglige «koronaturene» mine rundt Stokkavannet i Stavanger i mars 2020. Jeg hørte på det nye albumet til rapkometen Cezinando, *Et godt stup i et grunt vann* (2020), og raptekstene hans traff meg midt i hjerteroten. Det var først da jeg hørte dette albumet at jeg begynte å tenke på hvor lite oppmerksomhet raplyrikk har fått som litterært fenomen og didaktisk utgangspunkt. Da jeg kom hjem fra turen min, gjorde jeg noen kjappe internettsøk som bekreftet tankene mine. Det har blitt gjort få studier på raplyrikk i norsk akademia. Her så jeg min sjanse.

Min personlige interesse for hiphop- og rapkulturen har alltid vært tilstede, særlig da i form av musikk og dans. Hiphop- og rapkulturens råskap, tøffhet og ekthet, men også dens sårbare og terapeutiske side, fascinerer meg. Den måten rappere tar i bruk musikken og lyrikken til å formidle sine innerste følelser og tanker, kan både sies å være en kunstform og et litterært fenomen. Gjennom rapmusikken er rapperne både personlige, ironiske, samfunnskritiske, sinte og frustrerte. Identitet er også et sentralt ord. Rapperne skal gjennom tekstene, musikken og fremførelsen formidle, og ikke minst skape, sin egen identitet. Det er nettopp dette jeg brenner for som norsklærer, at elevene mine skal kunne finne identiteten sin i norskfaget – både når det kommer til sin egen skriveridentitet, men også identitet på det personlige plan. Jeg ønsker at elevene mine skal kunne finne seg selv i andres tekster, eller kunne uttrykke seg i egenproduserte tekster. Her ser jeg et av raplyrikkens potensial.

Min subjektive mening er at dagens skole og norskfag gir lite rom for kreativ skriving, og at sakprosaskrivningen dominerer – særlig i videregående skole. Jeg brenner for at elevene skal få gjenoppdage det kreative ved norskfaget, den kreative skriveprosessen og få økt skrivelyst. Også her tenker jeg at raplyrikken kan ha et stort potensial i norskundervisningen. Det er viktig for meg at elevene finner glede ved norskundervisningen og at de, gjennom bruk av litteratur og språk, kan få mulighet til å uttrykke og utfolde seg slik de ønsker. I Kunnskapsløftet skulle elevene blant annet etter vg1 kunne «skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). I Fagfornyelsen er begrepet «kreativ tekst» tatt ut. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» står det at norskfaget nå skal gi elevene litterære opplevelser og muligheten til å kunne uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Fagfornyelsen skal også legge vekt på at elevene skal bli bevisste på sin språklige og kulturelle identitet, og under kjerneelementet «Språket som system og mulighet» kan vi lese at elevene skal ha muligheten til å «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3).

### **1.1 Fravær av lyrikk i dagens norskundervisning**

I masteremnet MLE305 hevdet jeg at dagens elever trolig ikke har et nært forhold til lyriksjangeren, selv om lyrikken har vært en sentral del av litteraturundervisningen i norskfaget. Jeg støttet meg på Knut Nærum som hevder at «romanen er en lang, lang rebus» og at dagens ungdom i Norge har et «forvaklet syn på skjønnlitteratur» (Samtiden, 2006, s.4). Her snakker han hovedsakelig om romanen, men Solbu & Hove (2017) hevder at disse holdningene treffer uansett skjønnlitterær sjanger (Solbu & Hove, 2017, s. 11). Jeg viste også til Gabrielsen og Blikstad-Balas som i 2020 utførte en studie på hvilke skjønnlitterære verk som blir lest på åttende trinn. Analyseresultatene viser at repertoaret av skjønnlitteratur er svært lite og begrenset, og så og si alle de anvendte tekstene er hentet fra læreboka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 85). Også Kjelen (2013) hevder at læreren baserer tekstutvalget sitt på «det som sannsynlegvis kjem til å fungere i klasserommet» (Kjelen, 2013, s.166). Nå er det ikke slik at lyrikk ikke eksisterer i dagens lærebøker, men jeg har mine fornemmelser om at den ikke har like høy bruksstatus tilsvarende andre tradisjonelle verk og litterære sjangre.



Samtidslyrikk har trolig en enda lavere bruksstatus enn den eldre, klassiske lyrikken. Studien til Skaug & Blikstad-Balas (2019) viser at det er de eldre litterære verkene som har høyest bruksfrekvens, sammen med tekstene som finnes i lærebøkene (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 85-86). Med dette i bakhodet, samt lyrikkens lave popularitet generelt, tør jeg påstå at samtidslyrikken ikke har noen nevneverdig plass i dagens norskundervisning. Solbu og Hove hevder at dagens elever kan synes at eldre poesi er komplisert (Solbu & Hove, 2017, s. 12). De løfter derfor fram mulighetene for å bruke samtidslyrikk i norskundervisningen. Dette mener de forhåpentligvis vil være med på å gjøre elevene «meir språkleg medvitne» (Solbu & Hove, 2017, s. 13).

### 1.2 Problemstilling

Raplyrikk er en del av samtidslyrikken, og derfor har det ovenstående vært en stor del av motivasjonsgrunnlaget for denne oppgaven. Solbu og Hove hevder at det vil være praktisk å arbeide med dikt i norsktimene. I dette legger de at dikt som oftest er korte og overkommelige, og at det går fort å lese igjennom dem. På den andre siden er dikt ikke overkommelige, da man aldri blir helt ferdig med å tolke et dikt (Solbu & Hove, 2017, s.10). Raplyrikk har aldri hatt en nevneverdig plass verken i academia eller i skolens litterære kanon. Hensikten med masterprosjektet vil være å finne ut av om det å introdusere raplyrikk til elevene, både ved å lese og skrive raplyrikk, kan være med på å øke elevenes engasjement for lyrikk og også den kreative skrivelysten deres. Rap- og hiphopkulturen er en stor del av samtidens populærkultur, og det vil derfor trolig appellere til elevene og fange oppmerksomheten deres.

Jeg ønsker også å se på om raplyrikken kan være en mulig innfallsvinkel for elevene til å utvikle sin egen skriveidentitet og/eller personlige identitet, gjennom kreative skriveprosesser. Psykologen og lyrikeren Helge Torvund hevder blant annet at diktlesing og -skrivning kan virke terapeutisk (Torvund, 2008, s. 163). Det terapeutiske aspektet ved å lese og skrive poesi vil altså også være en viktig del av denne oppgaven. Min hypotese går også ut på at det å la elevene lese og skrive raplyrikk i klasserommet, vil kunne være en relevant måte å møte det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i norskfaget på. I «Læreplanen i norsk» under «Tverrfaglige temaer» står det at «Folkehelse og livsmestring» i norskfaget har som hensikt «å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Dette skal gi elevene grunnlag for å blant annet kunne

uttrykke følelser, tanker og erfaringer, samt bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Problemstillingen min for denne masteravhandlingen lyder derfor som følger: «Hvilke potensial har raplyrikk i norskfaget?». Denne problemstillingen er vid, og jeg har derfor valgt å formulere to forskningsspørsmål:

1. Hvordan vil det å lese og skrive raplyrikk kunne påvirke elevers skrive lyst og engasjement til lyrikk?
2. Hvordan kan raplyrikk være en relevant sjanger i norskfagets tematisering av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring»?

### 1.2.1 Valg av problemstilling i lys av Fagfornyelsen

I høst ble de nye læreplanene implementert i den norske skolen. Det har vært gjengs enighet om at Kunnskapsløftet var for omfangsrikt, og at sammenhengen mellom de ulike fagene ikke fungerte optimalt (Regjeringen, 2019). Lærerne har ikke hatt tilstrekkelig med tid til å gi elevene mulighet til å oppnå faglig fordypning, og derfor er antall kompetansemål kraftig redusert i Fagfornyelsen. Dette åpner for mer tid til å ta i bruk arbeidsmåter som fremmer dybdelæring, som er et av de nye sentrale elementene som er innført i det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Med et samfunn som fornyer seg i et enormt tempo, hevder Jan Tore Sanner i Regjeringens pressemelding nr. 90-19 at «De nye læreplanene skal gi elevene bedre grunnlag for å reflektere, være kritiske, skapende, utforskende og kreative» (Regjeringen, 2019). Det «skapende», «utforskende» og «kreative» er særlige viktige nøkkelord for mitt anliggende. I overordnet del står det at elevene skal få «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang», da dette er sentralt for dybdelæring (Kunnskapsløftet, 2017, s. 7). Skolen skal også legge til rette for ulike måter å oppnå skaperglede og utforskertrang hos elevene (Kunnskapsløftet, 2017, s. 7). Gjennom «sansning, tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter», skal elevene lære å uttrykke seg på ulike måter, løse problemer og stille nye spørsmål (Kunnskapsløftet, 2017, s. 7-8). Det er tidligere nevnt at et av raplyrikkens sentrale elementer er identitet, og flere rappere bruker raptekstene til å uttrykke den de er, hva de mener eller hva de tror. Kjerneelementet «Tekst i kontekst» sier at elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det blir også nevnt at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, som innebærer at elevene skal lese tekster som kombinerer og består ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Fagfornyelsens fokus på *det kreative* aspektet inspirerte meg til å utforme og gjennomføre et skriveverksted – et litteraturdidaktisk verksted hvor elevene skal prøve seg i ulike kreative skriftlige og muntlige undervisningsaktiviteter. Her skal de både få lese, analysere og skrive raplyrikk selv, både med og uten mottaker. Under den nye læreplanens overordnede del kan vi lese at «kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 8). De begrunner dette med at menneskets estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og at det har betydning for den personlige utviklingen hos den enkelte. Skolen skal gi elevene et variert spekter av kulturuttrykk (Kunnskapsløftet, 2017, s. 8) – og her tør jeg påstå at raplyrikk som kunst- og kulturfenomen kan fungere som et godt supplement til norskfagets litterære kanon.

I den overordnede delen står det også at kreative og skapende læringsprosesser påvirker elevenes dannelse og identitetsutvikling (Kunnskapsløftet, 2017, s. 8), og det er her jeg ser relevansen mellom raplyrikken og det tverrfaglige temaet, «Folkehelse og livsmestring». Folkehelse og livsmestring i norskfaget skal blant annet gjøre elevene i stand til å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, da dette vil gi grunnlag for å kunne ytre egne følelser, tanker og erfaringer, og dermed bidra til elevenes identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Forhåpentligvis vil dette prosjektet og raplyrikken inspirere elevene til nettopp dette.

Ved å planlegge, gjennomføre og evaluere skriveverkstedet vil jeg få muligheten til å undersøke raplyrikkens potensial i norskundervisningen. Jeg vil forhåpentligvis også kunne finne ut av om en innlemming av raplyrikk i klasserommet, kan påvirke elevenes forhold til lyrikk og skrivelyst. Elevenes opplevelse av det identitetssøkende/-skapende og terapeutiske aspektet ved skriveprosessen, vil også kunne undersøkes. I oppgavens siste del vil jeg derfor presentere et praktisk eksempel på hvordan man eventuelt kan anvende raplyrikk i norskundervisningen. Skriveverkstedet om raplyrikk ble foretatt i en studiespesialiserende vg1-klasse ved en videregående skole i Rogaland i januar 2021. Det strakte seg over fire uker og elleve undervisningstimer. I forbindelse med dette har jeg hentet inn kvalitative data med fokus på elevenes forhold til å lese og skrive lyrikk. Jeg har også ønsket å rette fokuset mot de holdninger til lyrikksjangeren, de kreative skriveprosessene og skrivelyst, samt det

terapeutiske aspektet. Data har blitt samlet inn ved hjelp av to spørreskjemaer; ett før og ett etter skriveverkstedet. Disse besvarelsene vil bli sammenlignet for å forhåpentligvis kunne besvare forskningsspørsmålene mine og oppgavens overordnede problemstilling.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven vil bli en norskdiraktisk oppgave, som vil bestå både av litteratur- og skriveidaktikk. Jeg vil også gjøre rede for typiske trekk ved raplyrikken som litterær sjanger. Dette kunne vært en ren litteraturstudie hvor jeg drøftet potensialet i denne undersjangeren i forhold til de nye kompetansemålene og tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, eller elevenes engasjement for lyrikk. Jeg kunne også ha gjennomført en ren skriveidaktisk oppgave, med fokus på for eksempel kreativ skrivning, modelltekstpedagogikk og prosessorientert skrivning. Det endte opp med at jeg gikk for en kombinert didaktikkoppgave. Jeg ønsket gjøre dette til en empirisk studie og utforske hele den didaktiske situasjonen som oppstår når man tar i bruk raplyrikk i norskundervisningen; de kreative skrive- og leseprosessene, bruken av skriverammer og modelltekster i skrive- og leseidaktikken, dannelsings- og identitetsaspektet og den terapeutiske prosessen og gevinsten ved å skrive poesi. *Diktboka* til Kaldestad og Knutsen (2019) kan sies å være den største inspirasjonskilden til at jeg til slutt endte opp med å gå for en didaktisk oppgave. I denne boka presenterer de flere interessante undervisningsformer og tilnærminger til å lese og skrive lyrikk, som jeg ønsket å prøve ut i en raplyrisk sammenheng. Også masteravhandlingen til Astrid Sandberg, *Instapoesiens potensiale i klasserommet* (2020), hvor hun gjennomførte et didaktisk skriveverksted, inspirerte meg til dette prosjektet. Denne avhandlingen har også blitt brukt som modelltekst for min masteroppgave.

Forskning tyder på at elever sjelden skriver kreative tekster på skolen, og dette ønsker jeg å gjøre noe med. Solbu & Hove (2017) hevder at dagens skriveundervisning domineres av sakprosa (Solbu & Hove, 2017, s. 36). Også Veum (2015) mener at skriveoppgaver preget av ekspressivitet og subjektivitet, ofte må vike i møte med sakprosaskrivning (Veum, 2015, s. 97). Jeg synes det er helt essensielt at elevene skal få muligheten til å dyrke skriveglad og skriveglede i form av å uttrykke seg kreativt i norskfaget. Valget falt derfor på å ha hovedfokus på den skriftlige delen av raplyrikken. Likevel implementerte jeg noen av Kaldestad og Knutsens muntlige høytlesningsøvelser og tilnærminger til lyrikken i en av undervisningsøktene, da raplyrikk også er en musisk og muntlig sjanger. Muntlige tilnærminger kan være med på å styrke elevenes estetiske kompetanse og analytiske

sjangerkompetanse. Lesing og skriving kan nemlig sies å være prosesser som går “hand i hand” (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.45).

For å kunne undersøke raplyrikkens relevans og potensial i dagens norskundervisning, ønsker jeg først å gjøre rede for hva som kjennetegner rapkulturen og -lyrikken, og hvordan denne kan kobles opp mot identitets- og danningsdimensjonen i norskfaget. Her diskuterer jeg også om Fagfornyelsen med det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring”, kan sies å være et uttrykk for dannelse i 2020. Videre beveger jeg meg over på det didaktiske hvor jeg først tar for meg skrivepedagogikkens hva, hvorfor og hvordan. Først går jeg inn på *hvorfor* elevene skriver og *hva* elevene skriver på skolen. Jeg stiller spørsmål ved hva som har skjedd med den kreative teksten og hvorfor elevene burde skrive kreative tekster i form av lyrikk og raplyrikk. Videre presenterer jeg *hvordan* man bør legge opp kreative skriveprosesser, med fokus på stillasbygging i form av modelltekster og skriverammer. Her vises det også til Kaldestad og Knutsens kreative skriveøvelser, som jeg tok utgangspunkt i under skriveverkstedet. Deretter tar jeg for meg elevenes skrivelyst og -motivasjon, og det terapeutiske aspektet ved å skrive lyrikk.

Fra skrivepedagogikken beveger jeg meg over på litteraturredidaktikken og *hvorfor* elevene leser, *hva* elevene leser og *hvordan* elevene bør lese lyrikk i norskfaget. Her ser jeg først på *hvorfor* vi leser med elevene med fokus på den litterære kompetansen. Deretter kommer jeg inn på skolens litterære kanon og *hva* som leses, men også *hvorfor* elevene burde lese lyrikk og raplyrikk. *Hvordan* elevene skal lese er også sentralt for mitt anliggende, og derfor løfter jeg fram viktigheten av hvorfor man bør legge opp til et utforskende møte med sjangerlære. Til slutt presenterer jeg Kaldestad og Knutsens muntlige leseøvelser og -tilnæringsmetoder til lyrikken, som jeg som nevnt før, tok i bruk under skriveverkstedet. I oppgavens siste deler presenteres skriveverkstedets metode, dets planleggingsprosess og gjennomføring. De ferdigproduserte raplyriske elevtekstene blir kort analysert og presentert, og elevbesvarelsene fra begge spørreundersøkelsene blir sammenlignet og drøftet.

## 2. Rap og identitet – identitet og danning i norskfaget

### 2.1 Rapkultur og raplyrikk

Det er bred enighet om at hiphopkulturen har sitt opphav fra bydelen Brooklyn i New York, i et multietnisk og afroamerikansk miljø på 70-tallet (Diesen, 2018, s.3). Hiphopen kan kategoriseres i fire elementer: graffiti, rap, breakdance og DJ-ing. Det var DJ-en og gatefestene som var det mest utbredte musikalske fenomenet i begynnelsen, før rapbeatsene fant sitt utspring fra DJ-ens «scratching» og ulike instrumentelle sekvenser (Diesen, 2018, s.4). Diesen hevder at rapmusikken fikk fotfeste på 80-tallet, mens 90-tallet kan sies å være hiphopens gullalder. Etter hvert ble rapverden delt i to mellom New York og Los Angeles, vest- og østkystrap, og dette førte til en utvikling i raptekstenes innhold, formidling (her: flow) og beat (Diesen, 2018, s.4). Mens vestkystrappen dreide seg om å være en «realityorientert gangstarap», handlet østkystrappen om en mer politisk bevisst «conscious rap» (Diesen, 2018, s. 4).

I Norge ble hiphop introdusert gjennom filmen *Beat Street* i 1984 (Holen, 2018, s.12). I begynnelsen foregikk rappingen på engelsk, før de fleste artistene gikk over til morsmålsrap fra 2000-2004 (Holen, 2018, s.13). Det siste tiåret har morsmålsrapen dominert i musikk-Norge, selv om noen fremdeles rapper på engelsk (Diesen, 2018, s.6). Diesen hevder at den norske rappen viser seg gjennom det som kalles et reterritorialisert uttrykk; først gjennom deterritorialisering fra USA ved at norske rappere rapper på engelsk, deretter skjer en reterritorialisering hvor de slår over til morsmålsrap (Diesen, 2018, s. 6). Her innehar raptekstene lokale tilnærminger som kan identifiseres gjennom å se på form og innhold.

I artikkelen *Rappens plass i norsk kultur* (2014) intervjues Birgitte Sandve som har skrevet doktorgraden *Staging the real: Identity politics and urban space in mainstream Norwegian rap music* (2014). Sandve hevder at rapkulturen handler om å «keep it real» (Schjølberg, 2014). De som rapper må inneha en troverdighet, og hun mener at nærhet til hjemsted, ens bakgrunn og sjangereierskap er viktige faktorer som påvirker ektheten. Sandve trekker også fram sexisme og et overdrevent macho-image som typiske trekk for rappen (Schjølberg, 2014). Dette hadde sitt utspring i amerikansk hiphop, hos artister som vokste i samfunn preget av gjengkriminalitet, rasediskriminering og sosiale utfordringer. Rapmusikken ble en arena hvor de kunne uttrykke erfaringene og følelsene de satt inne med (Schjølberg, 2014). Sandve

hevder at man kan finne flere av disse trekkene igjen i norsk rap, men at mye også skiller seg ut. Dette tror hun har å gjøre med at samfunnsforholdene i Norge er annerledes enn i USA. Hun hevder videre at rapmusikkens sjangerkrav kan si noe om identiteten til formidleren (Schjølberg, 2014). Den lokale tilhørigheten, samfunnskritikken og artistens outsiderrolle er med på å forme dens identitet. Selv om de norske rapperne ikke har vokst opp i like harde kår som i USA, hevder Sandve at rap-artistene ofte har til felles at de står utenfor majoritetssamfunnet (Schjølberg, 2014).

Litteraturviterne Even I. Diesen, Ole Harstad og Sindre Dagsland (2020) trekker fram signifying, ulike rimformer og gangstermetaforikk som sentrale trekk ved raplyrikken (Diesen *et al.*, 2020, s. 62). De hevder at dette kan fortelle oss noe om rapper-jeget og dens identitet (Diesen *et al.*, 2020, s.61). Litteraturviterne støtter seg til David Caplan og boka *Rhyme's Challenge (2014)* når de viser til tre dominerende former for rimende rapvers: «contemporary doggerel», «rhymed insult» og «hip hop seduction verse» (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). De to sistnevnte oversetter Diesen *et al.* fritt til fornærmelsesrim og forførelsesrim. «Fornærmelsesrim» handler om at rapperne gjennom rimversene skal fornærme en person eller gruppe, mens «forførelsesrim» omhandler forsøk på å smigre eller sjarmere noen (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). Forførelsesrimet er også en rimform hvor rapperne kan formidle sin sårbarhet og følelsesliv. «Contemporary doggerel» kjennetegner rappvers som gjerne er parodiske eller ironiserende, og som oftest består av uregelmessige rytmer (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). Diesen *et al.* hevder at rimformen inviterer til den undringen som lyrikkteorien tilegner det poetiske språket, ved at den spiller med og mot sjangerklisjeer. Videre hevder de at disse rimversene skaper en selvhevdende, opprørsk og samfunnskritisk stemme i tekstene, og at de fungerer som en form for identitetsmarkør (Diesen *et al.*, 2020, s. 63).

Tropen, signifying, stammer fra svart litteratur og dagligtale (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). Dette omhandler at rapperne gjennom rapteksten hever seg over andre, gjennom å framheve sin egen identitet og drive med selvskryt. Tropen går også ut på selvhevdelse, da i form av å identifisere seg med andre personer eller størrelser (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). Ifølge litteraturviter og hiphopforsker Adam Bradley (2009) går gangstermetaforikken ut på rapsjangerens tendensen til å identifisere seg med noe overdimensjonert (Bradley, 2009, s. 191). Det er heller ikke uvanlig at de tar i bruk et alias. Norske Cezinando, eller Kristoffer Karlsen som han egentlig heter, er et eksempel på dette fenomenet.

## 2.2 Raplyrikk og elevenes tekst-jeg

Samfunnskritikk, lokal tilhørighet og outsiderperspektivet er sentrale særtrekk ved rapkulturen. Rapperne skal gjennom språklige og rytmiske valg formidle sin identitet gjennom hvem de er, hva de står for og hvor de kommer fra. «Raplyrikken kan være både sjølhevende, brautende og konfronterende» (Diesen *et al.*, 2020, s.61). Artikkelen deres springer ut av Lydrik(k)-prosjektet, hvor lærerstudenter, elever, artister og lærerutdannere gjennom låtskaping undersøker forbindelser mellom musikk og lyrikk. Norskdidaktisk sett utforsker artikkelen det identitetsskapende perspektivet og de skriverposisjonene elevene og lærerstudentene skaper når de produserer raplyrikk. For mitt anliggende er artikkelen høyst relevant da jeg ønsker at elevene nettopp skal utvikle sin skriveidentitet, men også få noe igjen på et personlig plan, når de skal i gang med å skrive raplyrikk.

Diesen *et al.* trekker fram at det er elevers tekst-jeg som bærer norskfaget som et identitetsfag, og derfor er det nødvendig å se på hvordan elevene formidler dette i ulike skrivesituasjoner (Diesen *et al.*, 2020, s. 62). De hevder at dette innenfor raplyrikken vil omhandle de ulike sjangerspesifikke elementene som elevene tar i bruk for å skape sine egne tekst-jeg. Diesen i sin doktorgradsavhandling, *Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!* (2018), legger vekt på at det er helt essensielt å ha innsikt i de prosessene og ressursene som raptekstforfatteren tar i bruk, for å forstå dets lyriske jeg (Diesen, 2018, s. 51). Han argumenterer videre for at rap stort sett skrives og framføres fra et subjektivt ståsted, og at vi som regel har å gjøre med et dikt- eller rap-jeg (Diesen, 2018, s. 52). Raplyrikken vil med dette trolig være en innfallsvinkel til at elevene kan utvikle og utforske sin egen skriveridentitet. Diesen *et al.* trekker i artikkelen sin fram at rapperposisjonene ofte er ambivalente (Diesen *et al.*, 2020, s. 71). Gjennom Lydrik(k)-prosjektet hevder de at de kan se at elevenes forestillinger og rapper-ideal og rapper-posisjoner forhandles. De student- og elevproduserte tekstene de fikk inn var fulle av tekst, flow og sjangerkunnskaper, og preges av lek med hiphoptematikk, språklige kjennetegn og metaforer (Diesen *et al.*, 2020, 71). Med dette hevder de at lærerne sitter på en gylden mulighet til å løfte fram den tekstkompetansen elevene innehar, og til å gi dem veiledning i flere slike skapende prosesser som dreier seg om identitet (Diesen *et al.*, 2020, s. 71).

Diesen *et al.* begrunner påstandene sine i flere studier. Ann Haas Dyson forsker på unge skrivere og deres selvposisjonering og danning, og trekker fram “the link between composing a text and composing a place for oneself in the social world” (Dyson, 1993, s. 229). Jakobsen



(2016) hevder at muligheten til å selv velge tematikk og koble skriveoppgavene til eget liv, vil være helt avgjørende for mange elever (Jakobsen, 2016, s. 238). Begge disse utsagnene er høyst relevante for mitt prosjekt, særlig sett i lys av raplyrikkens relevans i møte med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Konklusjonen til Jakobsen er at «kreative skriveoppgaver på det gymnasiale niveau bidrager til elevenes skriveudvikling, og at de tilbyr muligheter for skriverudvikling forstået som utforskning av nye skriveridentiteter» (Jakobsen, 2016, s. 243). Diesen *et al.* hevder at elevenes lek med rappens rimformer og metaforikk gir mulighet til å utforske ulike skriveidentiteter, og at denne utforskende prosessen bygger på elevenes og studentenes tekst- og sjangerkompetanse (Diesen *et al.*, 2020, s. 71). Elevene trenger altså generell kunnskap om raplyrikkens sjangertrekk, men også om lyrikk i spesifikk forstand. Diesen *et al.* konkluderer med sin undersøkelse at raplyrikken fungerer som et litterært område hvor elever både får «uttrykt, vist, diskutert og reflektert over, og aller viktigst, utvikla sin egen tekstforståelse- og kompetanse» (Diesen *et al.*, 2020, s. 71).

### **2.3 Norskfaget og dannelsingsdimensjonen – er «Folkehelse og livsmestring» et uttrykk for danning i 2020?**

Det ovenstående delkapittelet antyder at raplyrikk innehar et didaktisk potensial hvor elevene kan få arbeide med å utvikle skriveidentiteten og selvdanningen deres gjennom bruk av raplyriske virkemidler. Laila Aase (2012) trekker sammenheng mellom identitet og danning i norskfaget, og undersøker skriveprosessenes rolle for danningen som norskfaget aktivt skal jobbe mot. Dette er høyst relevant for mitt masterprosjekt, hvor elevene skal skrive raplyrikk, men også med tanke på raplyrikkens relevans i møte med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» - som nettopp går ut på dannelsesforståelsen og det selvdannede i norskfaget.

Norskfaget har alltid vært et identitetsbærende fag, hvor danning og kultur har stått sentralt og kommet til uttrykk på forskjellige måter gjennom den norskfaglige historien. Til tross for dette, hevder Aase at forståelsen for danning i norskfaget, både historisk og i samtiden, har endret seg over tid (Aase, 2012, s. 49). Aase støtter seg på Korsgaards og Løvlies (2003) tanker om at dannelsingsdimensjonen omhandler «menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet» (Aase, 2012, s. 49). Danning henger sammen med kulturelle verdier, og når de kulturelle verdiene endrer seg med tiden, vil også dannelsesvilkårene endres (Aase, 2012, s. 49). Hvis man ser på hva som vektlegges i det

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», kan det likevel se ut til at det grunnleggende for dannelsingsdimensjonen - forholdet til seg selv, samfunnet og verden – består. I overordnet del av Fagfornyelsen kan man lese at «Folkehelse og livsmestring» som tverrfaglig tema i skolen, blant annet skal fokusere på «verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige reaksjoner, (...), og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 12).

I overordnet del av Fagfornyelsen under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» står det også at de skapende læringsprosessene vil påvirke elevenes dannelsings- og identitetsutvikling (Kunnskapsløftet, 2017, s. 8). Med det ovenstående vil jeg tørre å påstå at raplyrikk er en slik skapende læringsprosess, og at det derfor kan være med å påvirke danningen og identitetsutviklingen til elevene. Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» handler om «elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). De skal gjennom lesing av skjønnlitterære tekster og sakprosa kunne bekrefte og utfordre sitt eget selvilde, som igjen skal være med på å bidra til identitetsutvikling og livsmestring. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan med dette kanskje tolkes som et uttrykk for danning i 2020?

Aase (2012) hevder at norskfaget kan tilby kunnskap og arbeidsformer som kan stimulere til den ønskede selvrefleksjonen og perspektivet på fellesskapet, men at dette ikke skjer uten videre (Aase, 2012, s. 57). For å oppnå dannelsingsdimensjonen gjennom skriveopplæring må lærerne skape læringssituasjoner som åpner for kommunikasjon med egne og andre tekster. På denne måten kan det tilbys en refleksivitet, som er nødvendig for individet (her: eleven), dets meningsdannelse og kritiske overveielser (Aase, 2012, s. 57). Aase støtter seg til Foucaults ideer om at skriveprosesser kan være kilder til personlighetsutvikling og kunnskapsutvikling, da man her har mulighet til selvrefleksjon (Aase, 2012, s. 49). Hun hevder også at det å forstå sin egen meningsdannelse er viktig for selvomsorgen, og at meningsdannelsen er viktig for å kunne handle i verden på dannet vis (Aase, 2012, s. 57). Her er vi inne på de samme tankene til Ann Haas Dyson, som omhandler «the link between composing a text and composing a place for oneself in the social world» (Dyson, 1993, s. 229).

Sigrud Skaug og Marte Blikstad-Balas (2019) hevder at elevene gjennom litteratur får innsikt og tilgang til andres tanker, opplevelser og perspektiver, og at dette er knyttet til nytte og danning (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 87). I artikkelen støtter de seg på Martha

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Nussbaum (2010), som mener at elevene ikke bare trenger kunnskap om samfunnet for å kunne forholde seg til verden, men at de også trenger å få innsikt i og evnen til å sette seg inn i andres liv – «the narrative imagination» (Nussbaum, 2010, s. 95). Mye tyder derfor på at både skriving og lesing av raplyrikk kan inneha et dannelsespotensial. Raplyrikken kjennetegnes som nevnt av rappers tankes, følelser og meninger omkring blant annet samfunnsforhold, outsiderrollen og identitet. Skjønnlitteratur i form av raplyrikk kan kanskje sies å ha et potensial til å utvikle elevenes narrative forestillingsevne, og gi dem innsikt i og kunnskap om andres kulturer, følelsesliv og også ulike samfunnsforhold. Skaug og Blikstad-Balas referer til Nussbaum (1997) når de hevder at lærerne bør bruke litterære verk som utfordrer konvensjonelle sannheter og verdier, slik at elevene kan møte mennesker de helst unngår å møte i hverdagen, eller som samfunnet ser på som mindreverdige (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 87-88). Dette vil skape større innsikt og refleksjon over individuelle og samfunnsmessige forhold. Raplyrikk, særlig de verkene som tar opp rus, kriminalitet, outsiderperspektiver, diskriminering, minoritetsutfordringer osv., vil kunne være relevante i denne sammenheng.

### 3. Skrivedidaktikk

Skriving er en viktig del av literacy-begrepet, som gjerne oversettes som tekstkyndighet (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Dette omhandler at man skal kjenne til tekstkulturen til ulike tekster, og vite hvordan man skriver, leser, lytter og samtaler innenfor den gitte tekstkulturen (Håland, 2021, s. 17). I det følgende vil jeg redegjøre for skrivedidaktikkens *hva, hvorfor og hvordan*. Først trekker jeg fram *hvorfor* elevene skriver med fokus på danning og literacykompetanse. Deretter ser jeg på *hva* elevene skriver i norskfaget og stiller spørsmål ved *hva* som har skjedd med den kreative teksten. Herfra fører jeg tråden videre og ser på *hvorfor* elevene burde skrive kreative tekster i form av lyrikk, og *hvordan* elevene kan skrive (her: lyrikk). Her presenterer jeg ulike kreative skriveøvelser hentet fra Kaldestad og Knutsens *Diktboka* (2019). Jeg behandler også perspektiver på bruk av eksempeltekster, skriverammer og mottakerperspektivet i skriveundervisningen og lyrikkundervisningen. Avslutningsvis ser jeg på elevenes skrivelyst og det terapeutiske ved en skriveprosess; både når det kommer til elevenes personlige utvikling, motivasjon og uttrykksbehov.

#### 3.1 Hvorfor skriver elevene?

«I dag er det nesten umogleg å utføra eit einaste yrke utan at ein må skriva» (Håland, 2021, s. 11). Håland hevder videre at skolen skal utdanne kompetente elever som kan lese og skrive i et samfunn hvor den meste av kommunikasjonen skjer skriftlig. Skolen skal også gjøre elevene i stand til å fungere som likeverdige samfunnsborgere som kan delta i et demokratisk samfunn. «Ein viktig del av skriftkompetansen er difor evna til å forstå og meistra dei mange ulike reglane for kommunikasjon som gjeld i ulike situasjonar – i ulike tekstkulturar» (Håland, 2021, s. 11). Blikstad-Balas hevder at det å gjøre elevene skriftkyndige, vil være en av skolens viktigste oppgaver (Blikstad-Balas, 2018, s. 43). Skrivning er en ferdighet som inngår i alle fag, men norskfaget skal ha særskilt ansvar for denne tverrfaglige kompetansen (Blikstad-Balas, 2018, s. 43). Skjelbred (2006) hevder at skriftspråket spiller en viktig rolle i dagens samfunn og at det å lese og skrive både gir tilgang til kommunikasjon, underholdning og makt (Skjelbred, 2006, s. 18). Skjelbred (2010) mener også at man ved å knekke skriftspråkets koder, kan bli invitert inn til en ny verden (Skjelbred, 2010, s. 11). Det kan også gi en følelse av mestring og tilgang.

På lik linje med litteraturlesing, er skriving en del av dannelsesgrunnlaget i norskfaget. I Kunnskapsløftet ble lesing og skriving implementert som to av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag (Skjelbred, 2010, s. 12). Fagfornyelsen har videreført Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter, hvor skriving regnes som en av disse. I overordnet del under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» kan vi lese at «Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 10). Det står videre at «Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 10). Dette trekkes også fram av Kverndokken (2014) som hevder at «skriving blir sett på som et viktig ledd i identitetsutviklingen hos eleven, og den rollen skrivingen har som middel til refleksjon og læring, blir fremhevet» (Kverndokken, 2014, s. 15)

Mens skolen fram til etter andre verdenskrig la vekt på skrivingens formelle sider som skriftforming og rettskriving, ble fokuset gradvis satt på skrivingens kommunikative side (Skjelbred, 2010, s. 162). I Fagfornyelsen og i dagens norskfag går den grunnleggende skriveferdigheten ut på at elevene skal «(...) kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Dette står nedskrevet i kategorien «Om faget» under «Grunnleggende ferdigheter», og man kan også lese at skrivingen skal «(...) utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Skriving er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). I tillegg er skriving også implementert som et av kjerneelementene for faget. Kjerneelementet «Skriftlig tekstsaking» handler om elevenes egen tekstsaking og innebærer at «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

### **3.2 Hva skriver elevene?**

Håland (2021) hevder at «skriving av både saktekstar, fiksjonstekstar og poesi inngår som teksttradisjonar i norskfaget (...)» (Håland, 2021, s. 25). Skriveopplæringen i tekstutforming har derimot forandret seg mye opp igjennom historien. Mens skriving ble assosiert med regneferdigheter og det praktiske liv på tidlig 1800-tallet (Madssen, 1999, s. 75), ble det med

M87 innført flere sjangre som la vekt på skriving som kommunikasjon (Skjelbred, 2010, s. 123). Tankene fra M87 ble videreført i L97, men her ble også prosessorientert skrivepedagogikk innført. Diskusjonene rundt skriveopplæringen på 90-tallet omhandlet hvilke sjangrer elevene skulle skrive og om skriveopplæringen «først og fremst var en utfoldelsesarena for elevene, eller en sosialisering inn i den norske tekstkulturen» (Aase, 2019, s. 22). Ifølge Aase var noen redde for formalisme, mens andre fryktet at den kreative utfoldelsen skulle gå utover elevenes kompetanse (Aase, 2019, s. 22). Den dårlige kvaliteten på elevenes skjønnlitterære tekster ble også kritisert, og ble ofte brukt som argument for at disse sjangrene skulle fjernes som eksamenssjangrer.

I Kunnskapsløftet ble sjangerbegrepet tatt bort og erstattet med teksttyper (Bakken, 2019, s. 33). Skrivningens fokus på form og sjangerkrav ble flyttet over på språkhandling og skrivningens formål (Bakken, 2019, s. 33). I Fagfornyelsen er disse teksttypene tatt ut og sjangrene er igjen nevnt eksplisitt i læreplanen. Nå skal elevene «skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Blikstad-Balas (2018) har studert 178 norsktimer på åttende trinn i forbindelse med LISA-studien. Blikstad-Balas forteller at omtrent alle skriveoppgaver elevene fikk, fantes det tydelige forventninger til sjanger, og at skriveformålet ofte kobles til sjanger og ikke til de spesifikke skriveoppgavene (Blikstad-Balas, 2018, s. 42). Blikstad-Balas har undersøkt hvordan lærere snakker om skriving med elevene og hvilken betydning dette har for hvordan elevene oppfatter det å skrive. Hun har tatt utgangspunkt i Roz Ivaničs (2004) seks skrivediskurser, og har funnet ut at lærere som oftest ytrer seg innenfor en sjangerdiskurs eller prosessdiskurs (Blikstad-Balas, 2018, s. 42). Smidt (2009) definerer skrivediskurser som: «ulike måter å tenke og å snakke om skriving på: ulike syn på hva skriving på skolen dreier seg om, og hva god skriveundervisning bør legge vekt på» (Smidt, 2009, s. 312). Smidt oversetter Ivaničs' seks skrivediskurser til: ferdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, prosessdiskursen, kreativitetsdiskursen, sjangerdiskursen, sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen (Smidt, 2009, s. 313-315). Blikstad-Balas hevder at diskursene ikke bare sier noe om hva skriving er, men også hvordan skriving læres og kan undervises i (Blikstad-Balas, 2018, s. 44). Den vil også si noe om hvordan skrivekompetansen vil bli vurdert.

For mitt anliggende er særlig den kreative skrivediskursen relevant. «En kreativitetsdiskurs vektlegger skriving som et resultat av forfatterens mentale prosesser og kreativitet. Her er det altså et poeng at elevene skal gi uttrykk for noe, snarere enn bare å vise at de behersker for

eksempel formelle sider ved språket.» (Blikstad-Balas, 2018, s. 45). Blikstad-Balas mener at skjønnlitteratur og kreative tekster har måttet vike for sakprosaetekstene i norskfaget, men at kreativitetsdiskursen ikke er borte (Blikstad-Balas, 2018, s. 46).

### 3.2.1 Hva skjedde med den kreative teksten?

I Kunnskapsløftet ble, som tidligere nevnt, den «kreative teksten» innført som en av teksttypene, og dette skapte full forvirring da enhver tekst kan ha en kreativ utforming (Bakken, 2019, s. 33). Denne forvirringen minner om debatten om elevenes kreative skriving som har pågått i flere år (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 10). På 80-tallet dreiet debatten seg om novellene, diktenes og kåseriets egnethet som eksamenssjangre. I Fagfornyelsen er begrepet «kreativ tekst» tatt ut av planen, med det betyr ikke at elevenes kreative skriving er utelukket fra den nye reformen. Etter vg1 skal elevene blant annet «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 11). Her kan man gjerne se en antydning til raplyrikkens potensial i norskundervisningen.

Til tross for Kunnskapsløftets implementering av kreativ tekst som teksttype og Fagfornyelsens fokus på utforskning og kreativ skriving i egen tekstskaping, hevder Solbu og Hove at sakprosa har størst plass i dagens norskundervisning (Solbu & Hove, 2017, s. 36). De viser til KAL-studien fra 2005 som fant ut at elever i ungdomsskolen helst velger fortellende oppgaver framfor sakprosaetekster, og at dette har ført til at man de siste årene har arbeidet mer systematisk med sakprosaskriving (Solbu & Hove, 2017, s. 207). Veum (2015) hevder at man i nyere læreverk ser «ei dreining bort fra skriveoppgåver som etterspør ekspressivitet og subjektivitet, til fordel for skriving av funksjonell sakprosa» (Veum, 2015, s. 97).

Askeland og Aamotsbakken (2013) diskuterer hva elever opplever som problematisk ved skolens skrivesjangrer. Resultatene viser at elevene savner den skrivingen som de kan ha nytte av utenfor skolen, og flere formidler et uttrykksbehov (Askeland og Aamotsbakken, 2013, s. 260-261). Askeland og Aamotsbakken trekker fram det store potensialet norskfaget har for å kunne ta vare på nettopp dette uttrykksbehovet blant elevene. I denne oppgaven ønsker jeg som nevnt å oppmuntre elevene til å finne en form for skrive lyst gjennom raplyrikk, og jeg ønsker også å la dem utforske identiteten sin gjennom å leke med språk, form og innhold. Raplyrikken er ikke en typisk «skolsk» sjanger og er gjerne en lyrikksjanger som skrives utenfor skolen. Med dette kan man kanskje løfte fram raplyrikkens potensial i den kreative skriveundervisningen som Askeland og Aamotsbakken hevder at behøves i

dagens norskfag. Smidt (2009) hevder at elevene vil skrive best hvis de får skrive om emner som interesserer dem og vet noe om (Smidt, 2009, s. 314). Igjen kan man trekke fram raplyrikken, som nettopp skal være opprørsk, samfunnsengasjert, samfunnskritisk og identitetsfremmende.

### **3.2.2 Hvorfor kan det være relevant for elevene å skrive kreative tekster i form av lyrikk?**

Kaldestad og Knutsen mener at poesien skiller seg fra det informative språket man ofte bruker i sakprosa-tekster, ved at den er utforskende og består av et poetisk, skapende språk (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 14). Barn har et velutviklet poetisk språk fra tidlig alder og Kaldestad og Knutsen poengterer at det er viktig at denne egenskapen ikke forsvinner i det de begynner på skolen (2019, s. 20). «Det er eit mål for oss å oppmuntra lærarar til å ta i bruk ressursane til eleven når det gjeld poetisk språk» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 21). Med dette kan man trolig hevde at poesisjangeren kan være en måte å ta vare på elevenes kreative skriving og uttrykksbehov i norskfaget. Også Solbu og Hove mener at det bør være rom for at elevene kan uttrykke seg i et poetisk språk, og derfra skape noe eget (Solbu & Hove, 2017, s. 205). Med poetisk språk kan elevene erfare at tanker eller ideer de ikke visste var der fra før, plutselig kommer til syne gjennom tekstproduksjon (Solbu & Hove, 2017, s. 206). Kaldestad og Knutsen mener at det vil være interessant å se hva elever på ungdomsskolen og videregående produserer av tekst utenom skoletid, og gjerne trekke dette inn i skolen. De viser til at elever skriver ned tanker og følelser på mobiltelefonen, eller at de kanskje tyr til dikt når de kjenner på en uttrykkstrang (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 21).

Litteraturviterne Dagsland, Diesen og Harstad (2020) hevder at «raplyrikken og elevenes raplyriske språk kan ses på som uttrykk for en utradisjonell sjanger i skolekonteksten, og kan legge opp til brudd med konvensjoner og vante forestillinger om hva som kan kjennetegne skoleskriving.» (Dagsland *et al.*, 2020, s. 65). Artikkelen til Dagsland *et al.* springer ut fra Lydrik(k)-prosjektet og undersøker møtet mellom rapsjangeren og skolekonteksten, og også hvordan den kreative skrive- og læringsprosessen kan preges av motstand (Dagsland *et al.*, 2020, s. 54). De løfter fram at raplyrikken som litterær sjanger delvis bryter med det tekstinnholdet elever vanligvis assosierer med skole og at elevene gjennom å posisjonere seg som gjennom et rapper-jeg, kan oppleve mange muligheter for utforsking av ulike roller og posisjoner som kanskje ikke ville passet inn i den typiske «skoleskrivingen» (Dagsland *et al.*, 2020, s. 63).



### 3.3 Hvordan skal elevene skrive?

I studien til Blikstad-Balas (2018) om skriveprosesser på åttende trinn, kommer det tydelig fram at sjangerdiskurser vektlegges omtrent hver gang elevene skal skrive en tekst (Blikstad-Balas, 2018, s. 42). Dette gjelder også når elevene skal skrive kreativt. Å vektlegge sjanger vil ifølge Blikstad-Balas ikke nødvendigvis være negativt, i og med at det å mestre ulike sjangre er en vesentlig del av å være skriftkyndig (Blikstad-Balas, 2018, s. 56). Diskursene kan også opptre sammen og her nevnes spesifikt sjangerdiskursen og prosessdiskursen som sammengående diskurser (Blikstad-Balas, 2018, s. 54). Prosessdiskursen kan kobles opp mot den prosessorienterte skrivepedagogikken, og handler om «å lære seg mentale prosesser som å planlegge en tekst, få oversikt over hva en vil med den, og hvordan den skal bygges opp (...)» (Smidt, 2009, s. 314). Her må lærerne ta i bruk ulike støttestrukturer for å hjelpe elevene med skriveprosess og tekstkomposisjon (Blikstad-Balas, 2018, s. 46). Blikstad-Balas hevder at flere elever trenger hjelp for å utvikle skrivekompetansen sin, og viser til en studie gjort av Graham, Harris og Chambers (2016), som hevder at det å la elever skrive innenfor gitte rammer, i kombinasjon med blant annet skrivestrategier, vil være avgjørende for denne utviklingen (Blikstad-Balas, 2018, s. 44). Skriveverkstedet mitt kan bli sett på som en form for prosessorientert skriving, til tross for at elevene ikke jobber med én tekst og reviderer og utformer denne teksten i hver økt. Likevel kan det sies at skriveverkstedet er lagt opp som en prosess; elevene skal lære seg sjangertrekk og utforske kreativt gjennom ulike høytlesingsstrategier og kreative skriveøvelser med hjelp fra modelltekster og skriverammer. Alt dette med hensikt om å forberede dem og gi en verktøykasse til de selv skal i gang med kreativ tekstproduksjon.

I kapittel 6 vil jeg presentere hvordan jeg planla skriveverkstedet mitt og hvordan jeg valgte å legge opp skriveopplæringen. I dette delkapittelet vil jeg derfor presentere ulike perspektiver på bruk av eksempeltekster og skriverammer, samt hvordan man kan undervise i kreativ skriving rettet mot lyrikksjangeren. Solbu og Hove hevder at kreativ skriving har blitt undervist gjennom ulike former for samarbeid, elevrespons, modelltekster og skriverammer (Solbu & Hove, 2017, s. 208). De trekker fram at undervisningen viser tendenser til at den foretrekker etterligning av modelltekster. Flere stiller seg kritiske til denne overdrevne bruken av skriverammer og modelltekster, da det være med på å hindre elevenes kreative evner og skapende språk (Solbu & Hove, 2017, s. 208). Til kritikken svarer Solbu og Hove at rammer og modelltekster er til for å brytes og at det er viktig å være åpen for nettopp dette. «Truleg er det også større sjanse for at elevene tenker selv og skriv fritt dersom dei har sett nokon andre

gjere det» (Solbu & Hove, 2017, s. 208). Kaldestad og Knutsen argumenterer også for bruk av modelltekster i diktundervisningen, da de mener at dikt som er skrevet av profesjonelle forfattere, vil være et viktig hjelpemiddel i motiveringsprosessen når elevene selv skal skrive dikt (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.63).

### 3.3.1 Bruk av modelltekster

«Å berre gi skriveoppgåver til elevane som skal leverast til læraren, er ikkje skriveopplæring. Det er skrivetesting.» (Håland, 2021, s. 44). For å undervise elever i skriving må man ifølge Håland bygge et støttende skrivemiljø for elevene. Man må som lærer spørre seg selv hvordan man skal tilrettelegge for at elevene skal utvikle seg som skrivere, hvordan skriveundervisningen skal organiseres og hvordan man kan bygge «stillas» rundt skrivingen (Håland, 2021, s. 59). Skrivestøtte blir gjerne kalt nettopp «stillas» på norsk eller «scaffolding» på engelsk (Håland, 2021, s. 44). Dette bygger på Vygotskijs teorier om «den næraste utviklingssona» (Vygotskij & Cole, 1978). Teorien handler om at barn lærer av folk som er mer kompetente enn dem selv i sosiale kontekster og interaksjoner (Håland, 2021, s. 44). Bruk av modelltekster i skrivepedagogikken har røtter helt tilbake til antikken Hellas og ble også brukt på latinskolen i Norge (Håland, 2021, s.105). Modelltekstdidaktikken fikk økt oppmerksomhet i Australia på 1980-tallet sammen med sjangerskolen (Håland, 2021, s. 105). Sjangerskolen var opptatt av at læreren skulle støtte elevenes skriveutvikling, blant annet gjennom bruk av modelltekster. Lesing og skriving er aktiviteter som nevnt går «hand i hand» (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 45), og modelltekstene vil derfor kunne gi elevene et innblikk i mange ulike sjangrer.

Gjennom å arbeide med dekonstruksjon av tekstene, kan elevene også utvikle et metaspråk om sjangrene og tekstene (Håland, 2021, s. 106). «Bruken av modelltekstar botnar i eit grunnsyn på læring som inneber imitasjon og transformasjon av tekstar. (...) Overført til skriveopplæring kan det bety at imitasjon av skrivne tekstar er ein måte å læra skriving på.» (Håland, 2021, s. 106). For mitt anliggende er det gjerne et annet sentralt begrep som er relevant for skriveundervisningen, nemlig det modelltekstdidaktiske begrepet *transformasjon*. «Når ein bruker modelltekstar som mønster og inspirasjon, kan ein nytta eit mønster i modellteksten, men ein kan forma det om på sin eigen måte» (Håland, 2021, s. 106). Gjennom å innta en utforskende tilnærming til raplyriske tekster – ved å lese raplyriske modelltekster med fokus på form og innhold - kan elevene gjerne skape raplyrikk selv.

Ved å bruke modelltekster har man som lærer et mål om at elevene skal bruke modelltekstene som inspirasjon til egen skriving (Håland, 2021, s. 107). Modelltekstene kan invitere til dialog mellom tekster og har hensikt om å støtte elevene i læring- og utviklingsprosessen som skrivere (Håland, 2013, s. 7). Kverndokken hevder at «bruken av eksempeltekster, skriverammer og modelleringsarbeid i elevers tekstskaping vil imidlertid alltid 'bevege seg i spennet mellom imitasjon og elevautonomi'» (Kverndokken, 2014, s. 53) og «Om elevenes skriveoppgaver gis ved hjelp av eksempeltekster, med stramme rammer eller som friere skriving, dreier det seg uansett om å skape tekster» (Kverndokken, 2014, s. 48).

Kverndokken hevder i det ovenstående at elevenes tekstskaping skal være formålet med å bruke modelltekster i undervisningen. Der imitasjon av modelltekster gjerne regnes som lite selvstendig og originalt arbeid, kan en «reflekterende imitasjonslæring» i form av samtaler og eksempelteksters muligheter og begrensninger motarbeide dette (Kverndokken, 2014, s. 53). Kverndokken mener at «målet med eksempeltekster må være å se en utvikling der eleven gradvis evner å frigjøre seg fra rammer og mønstre» (Kverndokken, 2014, s. 53). For å lykkes med dette kreves det at lærer og elever leser, analyserer og jobber aktivt med modelltekstene sammen (Kverndokken, 2014, s. 40). Et veiledet samspill med lærer som fagperson er nødvendig for at mening og læring skal oppstå (Kverndokken, 2014, s. 40).

Håland (2013) hevder at samtaler om modelltekster også skal gi elevene tilgang til et metaspråk, slik at de kan avdekke modellteksternes skrivemåter (Håland, 2013, s. 3). Bruk av modelltekster blir ikke nevnt i Fagfornyelsen, men elevene skal likevel etter vg3 kunne «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16). Som Astrid Sandberg (2020) hevder, vil det være «vanskelig å bruke kunnskap om tekster, sjanger og virkemidler *uten* å ha arbeidet med eksempeltekster på forhånd.» (Sandberg, 2020, s. 16). Det kan derfor tenke seg at bruken av eksempeltekster inngår implisitt i den nye læreplanen.

### 3.3.2 Bruk av skriverammer

Sammen med modelltekster eller eksempeltekster peker Solbu og Hove som sagt også på skriverammer som sentrale i kreative skriveprosesser og lyrikkproduksjon (Solbu & Hove, 2017, s. 208). Kverndokken definerer begrepet skriverammer som «konkret hjelp, ofte i form av skjematiske maler og hjelpespørsmål, som hjelper elever i arbeidet med form og innhold i en tekst» (Kverndokken 2014, s. 41). «Diktskriving er en skapende aktivitet» (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 40). Også når det gjelder skriverammer, har utfordringene oppstått når det

kommer til balansegangen mellom frihet og styring i de skapende prosessene (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 40). På den ene siden må elevene få nok rom til å utfolde de skapende ressursene de sitter inne med, samtidig som de må få noen hjelpere og en viss retningsstyring når de skal forme et verbalt uttrykk. Kaldestad og Knutsen støtter seg til Barry Mayburys tanker i boka *Creative Writing for Juniors (1967)*, som går ut på å la elevene jobbe innenfor snevre rammer i begynnelsen, og deretter utvide rammene lengre ut i skriveprosessen (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.41). Derimot sier Kaldestad og Knutsen at hvor snevre eller vide disse skriverammene skal være, bør være opp til den enkelte lærer og tilpasses den enkelte klassen. Ut i fra egen erfaring mener de at skriveprosessen blir mest vellykket hvis elevene forholder seg til rammer som tar for seg et gitt tema eller uttrykksform, eller at de får eksperimentert med et definert virkemiddel (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 41).

Kverndokken hevder at mange lærere stiller seg positive til skriverammer i skriveopplæringen, da de kan få starthjelp og støtte til å strukturere tekstene sine (Kverndokken, 2014, s. 42). Han løfter likevel fram at rammene ikke må bli altfor styrende. Man skiller ofte mellom smale og brede skriverammer, hvor smale skriverammer er de som er mest styrende (Kverndokken, 2014, s. 42). Disse kan virke betryggende for elevene, i og med at de enkelt kan følge en oppskrift og starte tekstproduksjonen. Samtidig kan det hemme skriveprosessen. Brede skriverammer, eller skriveoppgaver helt uten rammer og uten mottakerperspektiv, hevder Kverndokken vil være «som å sende elever i båt på havet uten årer» (Kverndokken, 2014, s. 45).

For å lykkes med kreative skriveprosesser, hevder Solbu og Hove at det kreves tydelige rammer og avgrensninger (Solbu & Hove, 2017, s. 207). De kreative ideene eller tekstene som oppstår ut av ingenting, er lite konstruktive i skolesammenheng. Dette begrunner de i at ekte poeter også inspireres av andre eller lager seg regler og strukturer for tekstene sine. «Kreativitet blir ofte nettopp utløyst av grenser» (Solbu & Hove, 2017, s. 207). Til tross for dette, og Kverndokkens negative holdninger til såkalte frie skriveoppgaver uten mottakerperspektiv og ingen eller få skriverammer, ønsket jeg å finne ut av om dette kunne påvirke elevenes kreative skrivelyst og syn på lyriksjangeren generelt. Jeg ønsket også å finne ut av om dette ville ha noe å si for elevenes opplevelse av det terapeutiske og identitetsskapende ved skriveprosessen (se kap. 3.4). Håland mener at skriving kjennetegnes av bestemte former for interaksjon mellom skriver og leser, og at skriveren i slike interaksjoner posisjonerer seg i forhold til leseren eller motsatt (Håland, 2021, s. 88). Hun

viser til Harré og Langenhoves (1999) begreper om selvbestemt posisjonering og tvungen eller styrt posisjonering. Selvbestemt posisjonering kjennetegnes av at skriveren kan ta egne valg omkring skriveprosessen, i styrt posisjonering er skriveren allerede posisjonert av noen andre – i skolekontekst er dette ofte læreren (Håland, 2021, s. 88). Elevene vil som regel alltid også være elever i den styrte skriverposisjonen, men man kan også simulere til en fiktiv skriverrolle. Mottakerperspektivet vil også styre skriverposisjoner ifølge Håland. Skriveren vil posisjonere seg med hensyn til bruk av faglige begreper og informasjon, alt etter hvem som er mottaker av teksten (Håland, 2021, s. 88-89). På skolen er mottakeren som regel læreren, mens i skriveprosesser utenom skolekontekst vil mottakeren ofte være en bestemt annen.

For mitt anliggende er posisjonering av mottaker interessant, i og med at jeg ønsker å finne ut om elevene opplever å skrive raplyrikk som mer utfordrende eller mer «befriende», når mottakeren av teksten kun er dem selv. Ifølge Håland kan denne skrivesituasjonen forstås som «tenkeskriving», som vil si at man «skriv ned tankar og refleksjonar knytte til eit bestemt emne, ei sak eller ei problemstilling» (Håland, 2021, s. 16). På motsatt side har man presentasjonsskriving, som vil si «å skriva tekster som skal lesast av en mottakar» (Håland, 2021, s. 17). Tenkeskriving er ment som støtte til egne tanker og er rettet mot skriveren som mottaker til egen tekst (Håland, 2021, s. 16). Slike tekster inneholder få eller ingen rammer. Til tross for at Kverndokken hevder slike tekstoppgaver fungerer «som å sende elever i båt på havet uten årer» (Kverndokken, 2014, s. 45), anser jeg å skrive dikt uten skriverammer knyttet til mottakerperspektivet som særlig relevante for elevenes terapeutiske skriveprosess. Det kan gjerne også ha en positiv utvikling på elevenes skrivelyst. Dikt er en egen genre og ikke en form for tenkeskriving, men jeg har i skriveverkstedet mitt ønsket å ta i bruk denne skriveprosessen i håp om å bidra til økt skrivelyst og refleksjon rundt identitet hos elevene. Håland støtter seg til flere teoretikere når hun hevder at «skriving som reiskap for tenking og læring kan hjelpe ein til å finna samanhengar mellom idear, gi rom for refleksjon, stimulera personleg engasjement og til å fokusera på meininga med det ein skriv» (Håland, 2021, s. 17).

### **3.3.3 Kreative skriveøvelser**

Kaldestad og Knutsen hevder at det vil være en fordel hvis læreren har et stort repertoar av metoder for å få elevene motiverte og i gang med diktskriving (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 63). I skriveverkstedet tok jeg blant annet tatt i utgangspunkt i Kaldestad og Knutsens modell for diktskriving for å få elevene i gang med den kreative skrivingen. Modellen ble ikke brukt

spesifikt når elevene skulle skrive raplyrikk, men var ment for å skape engasjement og innlede til kreative skriveprosesser. Forhåpentligvis ville disse ulike øvelsene sette fart på elevenes skapende evner og gi dem verktøy (eller stillas om man vil) som de kunne bruke når de senere skulle produsere raptekster på egenhånd.

Modellen til Kaldestad og Knutsen viser veien fra inntrykk til uttrykk og er delt opp i fire prosesser: å sanse, assosiere, fabulere og kommunisere (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 63). Kaldestad og Knutsen har hentet inspirasjon til undervisningsopplegget sitt fra Barry Maybury (1967) og boka *Creative Writing for Juniors* (1967), som hevder at sansing er selve grunnlaget for all læring (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 63). Sanseprosessen handler om å bli oppmerksomme på egen sansning. «Vi kan ikkje uttrykkja noko utan å ha erfart noko, og sansane er dei hjelpemidla vi har til å samla inntrykk», hevder Kaldestad og Knutsen (2019, s. 64). De hevder at persepsjonen og sansesystemet fungerer best når man er barn, og at mange voksne ser ut til å glemme denne evnen. Derfor mener de at det vil være hensiktsmessig å skjerpe bruken av en eller flere sanser når man skal i gang med diktskriving, og det vil også være en fordel å ha øynene lukket (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 64). Dette fordi man da fokuserer på andre inntrykk enn de visuelle. Kaldestad og Knutsen trekker blant annet fram øvelser hvor man skildrer en gjenstand fra hverdagslivet uten at man ser på objektet. Her kan fokuset ligge på de andre sansene som lukt, lyder, hvordan gjenstanden føles osv. De trekker også fram viktigheten av å samles som gruppe etter en slik øvelse, for å diskutere og sette ord på registrerte inntrykk (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 65). Her bør elevene ta notater som kan komme godt med når de skal skrive dikt etterpå.

«Bevisst eller ubevisst lagar vi oss alltid ei tolking av det vi sansar. Vi legg noko til, assosierer noko, som har meir med oss sjølve å gjera enn med det vi ser eller høyrer.» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 67). I sanse- eller persepsjonsøvelsene er det informative språket sentralt (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 67). Med informativt språk menes «... språkbruk der det gjeld å få fram eit saksforhold så nøytralt, eintydig og smidig som mogleg» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 12). Kaldestad og Knutsen ønsker å oppfordre til et poetisk språk: “språkbruk der ein konsekvent bryt med gjengs tale- og skrivemåte, eit ustandardisert, personleg og nyskapande språk” (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 12). I sanseøvelser skal elevene finne presise uttrykk for det de sanser, mens i assosiasjonsøvelser legges fokuset på den personlige opplevelser og hva det vekker av inntrykk og følelser hos den enkelte (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 67). Her vil det poetiske og skapende språket få større plass.

Kaldestad og Knutsen trekker blant annet fram assosiasjonsøvelser knyttet til noe konkret (en gjenstand), noe halvkonkret (et bilde) eller noe abstrakt (et ord) som eksempeløvelser (2019, s. 68). Disse kan gjøres individuelt eller i grupper, og kan til slutt resultere i et dikt.

Fabuleringsprosesser handler om å jobbe seg videre fra de impulsene sanse- og assosiasjonsøvelser gir oss (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 69). Kaldestad og Knutsen hevder at fabuleringsevnen må stimuleres og fantasitrening bør være et satsingsfelt blant elever, særlig da de ofte ser ut til å ha «glemt» eller «vokst fra» disse ferdighetene (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 70). De trekker fram innlevelsesspørsmål som mulig inngang til fantasitrening. Spørsmålene går ut på å beskrive ulike subjekter og objekter som «Hvor gammel er dama?», «Hvilke klær går hun i?», «Hvordan ser det ut i huset hennes?» osv. (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 70). Etter at elevene har besvart spørsmålene, har de skapt sin egen historie om et objekt eller subjekt, og har masse materiale til å dikte videre på et eventuelt dikt.

«Når elevane ser at det finst fleire nyansar enn «rett og gale» og «godt og dårleg», vil dei kanskje våga å la eigne tekstar vera utgangspunkt for drøfting» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 72). En vesentlig del av diktundervisningen vil være at elevene skal erfare at de klarer å kommunisere med lesere gjennom det de skriver. Det nytter ikke å ha en intensjon med diktet når det gjelder innhold og form, om leseren ikke klarer å forstå hva skriveren har ment (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 72). Kaldestad og Knutsen hevder at det vil være fruktbart og inspirerende å uttrykke seg på forskjellige måter når man skal kommunisere et dikt. Dette kan være i form av for eksempel rolledikt eller lyddikt. Elevene kan også prøve seg på å dikte til et fast rim- og rytmemønster, gjennom en kjent melodi som de kan skrive til (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 72-73).

Dagsland *et al.* hevder at den romantiserende og idylliserende forståelsen man ofte har av kreativ skriving – med et «oppløftende, kreativt, fritt og trygt samspill der de involverte spiller hverandre gode, deltar på like vilkår og blir hørt» - ikke alltid passer til alle kreative skriveprosesser, og bør kanskje heller ikke være noe man strekker seg etter som norsklærer (Dagsland *et al.*, 2020, s. 52). De argumenterer for det iboende potensialet i litteraturundervisningen og i de kreative skriveprosessene som er preget av motstand. For å få til noe av betydning i utdanningssammenheng, må man våge å legge opp til undervisningssituasjoner som innebærer risiko - både elevene og seg selv som lærer

(Dagsland *et al.*, s. 64). Risiko og motstand kan kanskje sies å eksistere i undervisningsopplegget til Kaldestad og Knutsen, i og med at verken lærer eller elever ikke helt vet hvordan de skal angripe de ulike oppgavene. Læreren vet ikke hvordan elevene mottar og responderer på oppgavene, eller om de får produsert noe i det hele tatt. Oppgavene har ingen fasitsvar og de er gjerne annerledes fra andre skriveoppgaver. Ved å anvende dette undervisningsopplegget rettet mot raplyrikk, kan motstanden og risikoen kanskje bli enda større da elevene både kan skrive om «ikke-skolske» emner med et «ikke-skolsk» språk.

### 3.4 Elevenes skrivelyst

Innledningsvis presenterte jeg hensikten min og ønsket mitt med å undersøke raplyrikkens potensial i dagens norskundervisning. Der formulerte jeg to forskningsspørsmål som omhandlet elevenes kreative skrivelyst og engasjement til lyrikk, men også raplyrikkens relevans i møte med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i norskfaget. Kort oppsummert ønsker jeg å undersøke om det å lese og skrive raplyrikk kan være med på å støtte elevene i en identitetssøkende dannelsesprosess, og om det vil kunne bidra positivt på elevenes skrivelyst og forhold til lyrikksjangeren generelt. Friis og Madsbjerg (2013) hevder nemlig at «elevens skrivelyst driver læringsprocesserne, og at denne skrivelyst må nurses og utfordres» (Friis & Madsbjerg, 2013, s. 10).

I kapittel to støttet jeg meg til Diesen (2018) og hevdet at raplyrikken trolig vil være en mulig inngangsport til at elevene kan få utforske sin personlige identitet og også skriveridentitet. Diesen *et al.* hevder som nevnt at det er elevens tekst-jeg som bærer norskfaget som et identitetsfag, og at raplyrikken innehar sjangerspesifikke elementer som er med på at skriveren kan skape sitt eget skriver-jeg (Diesen *et al.*, 2020, s. 62). Tidligere i dette kapitlet skrev jeg også at raplyrikken kanskje kan være med på å oppmuntre elevene til å finne en form for skrivelyst. Her vektla jeg artikkelen til Askeland og Aamotsbakken hvor resultatene viser at elevene savner å få lov til å uttrykke seg og skrive tekster utenfor skolen (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 260-261). Dagsland *et al.* mener som nevnt at raplyrikken nettopp er en slik litterær sjanger som delvis bryter med det «skolske» (Dagsland *et al.*, 2020, s. 65). Ved å posisjonere seg gjennom et rapper-jeg, kan elevene utforske roller og posisjoner som trolig ikke treffer en tradisjonell skolekontekst. Dette vil ifølge Jakobsen (2016) bidra til elevenes skriveutvikling (Jakobsen, 2016, s. 243). Hun trekker også fram hvordan muligheten til å velge tema eller koble det de skriver til eget liv (her: uttrykke seg), vil være avgjørende



for mange elever. Smidt (2009) hevder mye av det samme som Jakobsen; nemlig at elevene skriver best når de får skrive om noe som engasjerer dem (Smidt, 2009, s. 314).

Randi Solheim (2011) hevder at motivasjonen er en grunnleggende forutsetning for skriveundervisning (Solheim, 2011, s. 43). Raplyrikkens «uskolske» opprørskhet, samfunnskritiske stemme og identitetsfremmende tendens, kan være med på å engasjere elevene og dermed være med på å øke deres motivasjon og skrive lyst. Særlig dette med skriveformål hevder også Solheim er essensielt for å bygge opp elevenes motivasjon: «At skrivinga blir opplevd som relevant for den enkelte, synest å gjennomgåande» (Solheim, 2011, s. 43). Det å la elevene skrive om noe som føles relevant for dem og ta i bruk en sjanger som både er relevant og populær i samtidskulturen, kan være med på å øke motivasjonen og skrive lysten.

### 3.4.1 Det terapeutiske ved å skrive

Det må tydeliggjøres at jeg med denne oppgaven og dette prosjektet, ikke har hatt en hypotese om at dagens elever ikke har skrive lyst når det gjelder å skrive tekster på skolen. Derimot har jeg hatt en forutinntatt hypotese om at den ekspressive, kreative og terapeutiske siden ved å skrive, visner etter hvert som elevene begynner på høyere årstrinn. Med terapeutisk skriving mener jeg ikke terapi i snever forstand som «behandling, helbredelse av sykdom ved forskjellige metoder» (Det norske akademis ordbok, 2021), men som en bearbeidelsesprosess av inntrykk og følelser. Jeg hevder ikke at lyrikkskrivingen skal kurere elevene fra sykdom, men bidra til en positiv utvikling av dannelsingsdimensjonen. Gjennom å skrive raplyrikk ønsker jeg at de skal få øke sin forståelse av seg selv, og seg selv i et samfunn med andre.

Jeg har med dette prosjektet ønsket å vekke denne kreative, ekspressive og terapeutiske formen for skrive lyst, gjennom å la elevene skrive raplyrikk. Som vi vet fra forskning, skriver elevene sjeldent skjønnlitterære tekster på videregående. Skolen tenderer også til å fokusere mest på sakprosa skriving (Fjørtoft, 2014, s. 162). Mens vi på 60- og 80-tallet hadde en skrivepedagogikk som pekte i retning av en ekspressiv form (Fjørtoft, 2014, s. 152), ser det ut til at det er de sosiokulturelle teoriene om skriving som har størst plass i dagens skole. Matre *et al.* (2021) rapporterer nemlig fra funn gjort i Normprosjektet, og hevder at Normprosjektets forståelse av skriving omhandler at «elevane aktivt skal kunne handle og samhandle med skrift gjennom å bruke språket på tenlege måtar i ulike samanhengar, i og utanfor skulen, for å oppnå ønskete formål» (Matre *et al.*, 2021, s. 14). Den sosiokulturelle skrivepedagogikken går

ifølge Fjørtoft (2014) nettopp ut på at man ser på «skrivning som en sosialt situert praksis og som en måte å knytte seg an til og kommunisere med andre på (Fjørtoft, 2014, s. 161). Skrivningen blir sett på som en sosial, også når eleven skriver alene, fordi skriveren må ta hensyn til at en mottaker skal lese teksten (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18). De skal også gå i dialog med stoffet og ta i bruk kilder om det spesifikke emnet.

Den ekspressive skrivedidaktikken derimot, vektlegger «på romantisk vis det originale og det spontane og oppfordrer til friskrivning som hjelpemiddel for å finne ord og uttrykk gjennom den voksende teksten» (Fjørtoft, 2014, s. 152). Her er det selve skapelsesprosessen og skrivningen som en selverkjennelsesprosess er i forgrunnen (Fjørtoft, 2014, s. 152). Ved å skrive kommer skriverens stemme fram gjennom teksten, og her kan også underbevisste kognitive prosesser komme til syne. Hos Fjørtoft (2014) står den ekspressive skrivepedagogikken lavt i kurs og støtter seg til Torlaug Hoels (1990) kritiske paradoks når han hevder at: «skrivning blir forstått som en oppdagelsesprosess der skriverens tekst og selvforståelse vokser frem i et gjensidig forhold, men samtidig fører denne interessen til en forsterket vekt på teksten som et ferdig produkt» (Fjørtoft, 2014, s. 153). Denne skrivepedagogikken fokuserer på den spontane og kreative skaperprosessen, noe som bare kan erfares for den som skriver. Det blir derfor, ifølge Fjørtoft, umulig å forske og undervise i ekspressiv skrivepedagogikk (Fjørtoft, 2014, s. 153). Likevel kan man ifølge Fjørtoft (2014) finne spor av den ekspressive skrivepedagogikken i dagens skrivekultur i skolen, der flere lærere verdsetter elevenes kreativitet og originalitet i skrivning. Også interessen for skriverens motivasjon, følelser og personlige erfaringer er et viktig bidrag man kan ta med seg fra den ekspressive skriveteorien (Fjørtoft, 2014, s. 153). Fjørtoft hevder at:

(...) selve skrivehandlingen kan innebære en form for selvoppdagelse. Når vi skriver – og når vi reviderer det vi har skrevet – tvinges vi til å bryte mer eller mindre gjennomtenkte ideer mot de skriftspråklige formene, systemene og konvensjonene som vi har til rådighet (Fjørtoft, 2014, s. 153).

Til tross for at den ekspressive skrivepedagogikken inneholder et paradoks som gjør det umulig å bruke eksplisitt i skriveundervisning, kan man med det ovenstående stille spørsmål ved om det kan – med inntoget av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i norskfaget – åpnes for at man tar et gjensyn med den ekspressive skrivepedagogikken. Prosjektets forutinntatte min hypotese deler nemlig den ekspressive skrivepedagogikkens

holdninger ved at selve skrivehandlingen kan innebære eller føre til en form for selvoppdagelse. Likevel deler jeg ikke det Fjørtoft omtaler som «romantiske ideer» om at elevene skal sitte og skrive fritt uten noen form for genremessige rammer. Den funksjonelle skrivemåten er viktig, og forskning viser også at kreativiteten ofte settes i gang av grenser (Solbu & Hove, 2017, s. 207). På denne måten kan man hevde at mitt prosjekt svarer til kritikken av den ekspressive skrivepedagogikken, ved at jeg prøver å skape en balansegang mellom å la elevene få uttrykke seg selv gjennom kreativ tekstskaping, men med hjelp av og fokus på skriverammer og modelltekster.

Psykologen og lyrikeren Helge Torvund deler det ekspressive synet på at det er selve skriveprosessen kan føre til en form for terapeutisk selvoppdagelse – særlig innenfor lyriksjangeren. I boka *Sjelsord* (2008) tar han blant annet opp hvordan diktlesning- og skriving på ulike vis og i ulike sammenhenger kan fungere som terapeutiske virkemidler (Torvund, 2008, s. 163). Han hevder at man kan skille mellom to terapiformer knyttet til poesi; poesiterapi og biblioterapi. Mens poesiterapi dreier seg om skriveprosessen, handler biblioterapi om å lese dikt eller annen litteratur og bruke dette i bearbeidelsesprosesser og diskusjon i individuell- eller gruppeterapi (Torvund, 2008, s. 172). Torvund hevder at skrivingen kan hjelpe med å få kontroll over en overveldende og kaotisk verden: «Når me er redde for det formlause og ukjente, hjelper det å få sett det inn i ei handterleg form» (Torvund, 2008, s. 185). Det er nettopp her jeg ser potensialet til raplyrikken. Det er en sjanger elevene møter i populær- og samtidskulturen, og som de gjerne har et forhold til utenfor skolekonteksten. De kan være opprørske og samfunnskritiske, eller uttrykke følelser over vanskelige eller fine aspekt ved det å leve og være et menneske. Torvund hevder at det moderne mennesket sliter med en opplevelse av meningsløshet, og at man daglig blir bombardert med andres meninger på alle mulige informasjonskanaler (Torvund, 2008, s. 194). Her løfter han fram et viktig aspekt som gjerne også kan treffe den kritikken av den manglende ekspressive skrivepedagogikken i videregående skole:

Men det å ha meiningar om ting kan av og til øydeleggja for det å kjenna meining ved det som er, det å skapa og omskapa, det å vera til, tilværet. Meininga med tilværet er ikkje eit svar på eit spørsmål som tanken kan stilla. Meining ligg heller i ein måte å kjenna det som er, på, å er-kjenna. Når me legg meiningane til sides og står vakent merksame overfor tilværet, kan me skapa meining i augeblinken (Torvund, 2008, s. 194-195).

Elevene ytrer flere meninger gjennom argumenterende, sakprosapregede tekster med ulike sjangertrekk i dagens videregående skole, men de blir sjeldent bedt om å bare føle, tenke og skape mening i øyeblikket her og nå. Man kan kanskje kalle det et paradoks at elevene formidler et uttrykksbehov (Askeland og Aamotsbakken, 2013, s. 260-261), når forskning tyder på at de blir bedt om å uttrykke egne holdninger og meninger i argumenterende tekster, leserinnlegg og kronikker på jevnlig basis (Blikstad-Balas, 2018; Veum, 2015; Solbu & Hove 2017)?

Torvund trekker også fram et interessant aspekt som omhandler det han kaller «selvinstruksjoner»; å være klar over at man hele tiden går og samtaler med selv og har en indre dialog gående (Torvund, 2008, s. 133). Torvund mener at man må være oppmerksom på at man konstant snakker med seg selv, og at dette kan være en metode for å få mer kontroll over tankene man har. Ved å ta kontroll over den indre dialogen, har man et valg mellom alternative måter å oppfatte tilværelsen på, og man kan på denne måten skape eller konstruere sitt eget selvbilde (Torvund, 2008, s. 133-134): «Seier du at du er ein vimsekopp, vil du lettare leggja merke til dei gongene du ikkje klarer å ta ei avgjersle, og kvar gong du følgjer den sjølvinstruksjonen, anten ved å observera at du ikkje klarar å velja eller ved å ikkje velja handling, så forsterkar du dette bestemte biletet av deg sjølv. Du vert slik du tenkjer om deg sjølv.» (Torvund, 2008, s. 134).

Teorien om selvinstruksjon kan sies å være relevant for raplyrikk, både når det gjelder elevenes terapeutiske prosess, men også det identitetsskapende og/eller -søkende aspektet og i form av det raplyriske virkemiddelet «signyfyng». «Det ein seier til seg sjølv, måten ein oppfattar mennesket på, vil sjølv sagt òg verka inn på korleis ein påverkar andre (Torvund, 2008, s. 135). Ved å skrive lyrikk (her: raplyrikk) formidler man gjerne følelser, et indre, og man velger selv hvordan man ønsker å formidle det man føler. Raplyrikkens «signyfyng» handler som nevnt nettopp om dette; man skal framheve sin egen identitet, drive med selvskryt og heve seg over andre (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). Man kan gjennom rappen konstruere et rapper-jeg, et tekst-jeg, og drive «selvinstruksjon» ved hjelp av kontrollere tanker gjennom skriveprosessen. Snakker man seg selv ned gjennom raptekstene, vil andre også gjerne se ned på deg, og dette kan ifølge Torvund også påvirke hva de vil si til seg selv: «Slik sett er dine egne sjølvinstruksjonar ikkje bare noko som vedgår deg, men på godt og vondt kan dei vera med på å bestemma korleis andre tenkjer» (Torvund, 2008, s. 135.)

## 4. Litteraturdidaktikk

Kaldestad og Knutsen hevder i *Diktboka* (2019) at lesing og skriving er selvsagte aktiviteter «som går hand i hand» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.45). Widar Aspeli er overbevist om at skriveglede gir leselyst og at dette er en god sirkel (Aspeli, 2007, s. 12). Med dette var det essensielt for meg at elevene ikke bare skulle skrive raplyrikk, men også lese raplyriske tekster; som en inngangsport til sjangerlære, modelltekstdidaktikk og for å utfordre elevenes litterære kompetanse. På lik linje med skriveidaktikken, kan man stille spørsmål ved «litteraturundervisningens hva, hvorfor og hvordan» (NTNU, u.å). Først trekker jeg fram sentrale perspektiver på hvorfor elevene skal lese litteratur i norskundervisningen med fokus på danning og litterær kompetanse. Videre følger en redegjørelse for hva vi leser med elevene og hvorfor elevene spesifikt bør lese samtidslitteratur og lyrikk. Deretter argumenteres det for hvorfor raplyrikken kan inneha et litteraturdidaktisk potensial og inngå i litteraturundervisningen i norskfaget. Dernest diskuteres hvordan vi skal lese med elevene, med fokus på sjangerlære og erfaringsbaserte og analytiske innganger til litteraturen. «Elevene skal være mer utforskende i det nye norskfaget i fagfornyelsen. Det betyr at de skal være på oppdagelsesferd når de leser og utforsker tekster og ikke bare komme fram til et på forhånd definert ‘riktig’ svar.» (Helgestad, 2020). Med utgangspunkt i dette, gjør jeg også rede for Kaldestad og Knutsens muntlige tilnærminger til lyrikk. Metodene deres går ut på å lese lyrikk gjennom bruk av ulike framføringsmåter og høytlesingsstrategier. Disse teknikkene ble tatt i bruk under skriveverkstedet, da de fungerer som en måte å tolke lyrikken på (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 83).

### 4.1 Hvorfor leser elevene?

Danning omhandler hva som leses i dagens norskfag. Laila Aase hevder at den vanligste dannelsesforståelsen ofte knyttes til litteraturlesingen, da lesing inviterer til kulturelle møter med ulike tidsepoker og andres tanker og meninger (Aase, 2012, s. 48). Dette bidrar til å skape fleksibilitet i tenkingen, det gir oss større innsikt og også bedre sjenerøsitet «for den andre» eller «det fremmede» (Aase, 2012, s. 48). Skaug og Blikstad-Balas (2019) hevder som nevnt tidligere at elevene får innsikt og i tilgang til andres tanker gjennom litteraturen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, 87). I Fagfornyelsen i norsk, under «Fagets relevans og sentrale verdier» kan man lese at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser», og at elevene gjennom lesing skal få «mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet,

2019, s. 2). Norskfaget skal også styrke elevenes evne til å tenke kritisk og ruste dem til samfunnsdeltakelse, «gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst». (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Hennig (2010) hevder at målet med litteraturlesingen må være at elevene skal utvikle seg som lesere som vil og kan lese utfordrende tekster preget av variasjon (Hennig, 2010, s. 12). De må også ville og kunne ytre seg om hvordan tekstene leses, oppleves og forstås i et fellesskap med andre elever (Hennig, 2010, s. 12). Hennig deler også tankene om «the narrative imagination» (Nussbaum, 2010) og hevder at litteraturlesing vil hjelpe på leserens forståelse av verden og menneskene som lever i den (Hennig, 2010, s. 12). Han peker også på redskapsfunksjonen som litteraturlesing innehar; det hjelper oss å tenke (Hennig, 2010, s. 12).

### **4.1.1 Litterær kompetanse og spennet mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnæringsmåter til litteraturen**

Hennig mener også at målet med litteraturlesingen vil være å hjelpe elevene med å utvikle deres litterære faglighet (Hennig, 2010, s. 263). Med litterær faglighet viser han til begrepet *litterær kompetanse* som «inkluderer kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdighet i å lese litterære tekster» (Hennig, 2010, s. 82-83). Litterær kompetanse er altså et komplekst begrep som omfatter flere sider av litteraturundervisningen. Lars August Fodstad og Line Haanes Gagnat (2019) hevder at:

Det finnes ulike definisjoner av litterær kompetanse. Felles for definisjonene vi viser til her, er en forståelse av at det handler om evnen til å skape mening i skjønnlitterære tekster, på måter som ivaretar tekstenes estetiske kvaliteter, samt det å kunne bruke et fagspråk for å sette ord på dette skriftlig og i samtale med andre. Dette forutsetter kunnskap om sjangre, tekststrukturer og andre litterære konvensjoner. Begrepet rommer også en forståelse av leserens opplevelse og tekstens kontekstuelle forankring som relevante i meningsskapingen. (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 3)

Hennig hevder at elever utvikler den litterære kompetansen gjennom «å lese, erfare og reflektere over litterære tekster» (Hennig, 2010, s. 85). Kompetansen vokser også ved nye leseopplevelser (Hennig, 2010, s. 85). Ut ifra det jeg har presentert i denne oppgaven, tyder alt på at raplyrikk ikke er en del av skolens litterære kanon. Ved å gi elevene nye leseopplevelser i form av raplyrikk, kan dette kanskje være med på å øke elevenes litterære kompetanse. Med «Kunnskap om kontekst» i Hennigs begrepsdefinisjon, menes «kunnskap

om ulike teksttyper og sjangrer, kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap og evnen til å sette en tekst inn i en historisk og kulturell sammenheng, for eksempel i forhold til litterære perioder» (Hennig, 2010, s. 266). Dette inngår også i en kulturell eller intertekstuell kompetanse, og handler om «å vite om» (Hennig, 2010, s. 266). «Kunnskap om lesing» omhandler den metakognitive bevisstheten som blant annet omhandler «bevissthet om og innsikt i sine egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger.» (Hennig, 2010, s. 266). «Litterær leseferdighet» kan sies å ta opp elevenes leseropplevelse og forstås som:

(...) evnen til å danne rike forestillingsverdener. Vi stiger inn i fiksjonen. Vi leser på en aktiv måte og bruker fantasien og intellektet vårt for å fylle rom i teksten. Det innebærer også at vi har evnen til å lese med innlevelse, det vil si å lese med empati med fiktive personer og med åpenhet for ulike tenkemåter og kulturer. (Hennig, 2010, s. 267).

«Kunnskap om tekst» eller «tekstkompetanse» i Hennigs forståelse av litterær kompetanse, omhandler analytisk kunnskap om blant annet litterære virkemidler, fortellingsstrukturer og bildespråk og analytisk kunnskap. «Tekstkompetanse dreier seg om å vite hvordan» (Hennig, 2019, s. 264). Rødnes (2014) mener at tekstarbeid i klasserommet må ha et overordnet mål om at «elevene utvikler en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse» (Rødnes, 2014, s. 13). I dagens ungdomsskole og videregående skole i Norge er det nettopp den erfaringsbaserte og analytiske tilnærmingen til litteraturarbeidet fått utfolde seg.

Norsklærere kan sies å stå overfor en utfordring når det gjelder litteraturundervisningen. På den ene siden skal elevene få oppleve og følge med på de litterære tekstene de leser, og på den andre siden skal det arbeides med tekstene for å opparbeide seg fagkunnskap, sjangerlære og analytiske ferdigheter (Solbu & Hove, 2017, s. 22). Sylvi Penne hevder at litteraturundervisningen i den norske skolen har vært for mye preget av den erfaringsbaserte og sanselige siden av litteraturundervisningen (Penne, 2012, s. 248). Dette spenningsfeltet kommer også til uttrykk i Fagfornyelsen. I norskfagets overordnede del under «Fagets relevans og verdier» kan man lese at «Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det står også at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål

og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Rødnes (2014) hevder som nevnt at litteraturundervisningens mål bør være at «elevene utvikler en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse.» (Rødnes, 2014, s. 13). Det oppfordres til en balanse mellom disse to ulike tilnæringsmåtene:

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

Solbu og Hove (2017) kan sies å være enige i Rødnes når de sier at man må utvikle den litterære kompetansen til elevene i retning av det å inneha et fagspråk når de tolker tekstene (Solbu & Hove, 2017, s. 23). Selv om det sanselige og følelsesmessige er viktig når man leser litteratur, må elevene også innarbeide seg analytiske ferdigheter - “elles vil norsk bli eit fag der det meste kan vere lov” (Solbu & Hove, 2017, s. 23). På den andre siden, hvis den analytiske tilnærmingen får størst plass, trekker Rødnes fram at vektlegging av kunnskap vil gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for elevene. De analytiske arbeidsmåtene kritiseres også for at de «kan stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli til avkryssingsskjema: Man tar for seg handling, personskildring, tid, sted og miljø, og kan komme med sin egen vurdering til slutt.» (Rødnes, 2014, s. 2). Rødnes hevder også at det å koble litteraturhistorie og kunnskap om tekst, kan gi elevene en følelse av at litteraturarbeidet ikke berører dem (Rødnes, 2014, s.7). Samtidig viser forskningen Rødnes presenterer, at elevene har behov for noe mer; «en språklig bevisstgjøring og redskaper til å snakke om teksten med», når de leser tekster med en erfaringsbasert tilnærming (Rødnes, 2014, s. 11).

Med utgangspunkt i dette ønsket jeg i skriveverkstedet mitt å legge opp til en slik balanse mellom analytisk og erfaringsbasert tilnærming til lesing av raplyrikk. I delkapittel 4.3.2 presenterer jeg de muntlige høytlesningsmåtene som ble tatt i bruk under skriveverkstedet.



Dette er lesestrategier utviklet av Kaldestad og Knutsen i *Diktboka* (2019), som nettopp går ut på at elevene skal nærme seg lyrikken gjennom egne opplevelser, og gjennom å analysere sjangertrekk og språklige virkemidler. For å velge en høytlesingsstrategi, må elevene nettopp analysere og subjektivt tolke diktet først (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 83).

### 4.2 Hva leser elevene og hvorfor bør elevene lese lyrikk?

«Lesing av skjønnlitteratur er en sentral del av norskfaget» (Skaug og Blikstad-Balas, 2019, s. 85). I Kunnskapsløftet ble lister over hvilke litterære verk og forfatterskap elevene skulle lese tatt vekk fra norskplanen, og ansvaret og valget om hvilke tekster som ble tatt i bruk i undervisning lå på den enkelte lærer (Skaug og Blikstad-Balas, 2019, s. 85). I studien ønsket Skaug og Blikstad-Balas å kartlegge hvilke litterære utdrag og hele verk lærerne tar i bruk i norskundervisningen. De fant ut at lesing av utdrag er en gjenganger i undervisningspraksisen, og at visse tekster fra 1800-tallet og Henrik Ibsens forfatterskap leses av de fleste på tvers av klasser. Dette hevder de er med på «å opprettholde en form for skjult litterær kanon» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 85).

Kjelen (2013) hevder som nevnt at selv om lærerne nå har valgfrihet i tekstutvalget sitt, tyr flesteparten til de tekstene som finnes i lærebøkene (Kjelen, 2013, s. 166). Funnene til Skaug & Blikstad-Balas peker på tendenser til at det er tekster fra 1800-tallet som tas i bruk mest, og at samtidslitteraturen må vike (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 99). I de utdragene og hele verkene lærerne oppgir at de leser med elevene, er nesten ingen av disse samtidslitteratur. Med samtidslitteratur støtter de seg til Eides (2006, s. 7) definisjon: «den litteraturen som er skrevet i elevanes levetid» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 99). Skaug og Blikstad-Balas mener at det ser ut til at lærerne lar seg styre av lærebøkene og at mange velger de samme tekstene, noe som gleder de som ønsker felles referanserammer i norskfaget (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 101). Jeg stiller meg bak Skaug og Blikstad-Balas som argumenterer for gevinsten av å øke variasjonen av hva som leses, og at man bør stille seg kritisk til det lærebokstyrte tekstutvalget:

Å lese tekster fra ulike tidsperioder og forfattere, knyttet til ulike kulturhistoriske kontekster og elevenes egen samtid, vil være med å fremme innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, noe som vektlegges i det nye kjerneelementet «Tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9) (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 101).

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Man kan med dette si at samtidslyrikken (her: raplyrikken) innehar et potensial; da elevene nettopp gjennom å lese raplyrikk kan få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Sjangrene elevene skulle lese ble tatt ut i Kunnskapsløftet og elevene skulle nå «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i de ulike sjangere og fra ulike medier» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). I Fagfornyelsen er derimot sjangrene formulert eksplisitt. På 10. trinn skal elevene «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 9). Etter Vg3 studieforberedende og påbygg skal elevene «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet 2019, s. 14). Som man kan se er lyrikk nevnt eksplisitt som en sjanger elevene skal lese i dagens norskfag.

Studien til Skaug & Blikstad-Balas så også på hva som var mest tjenlig av å lese utdrag eller hele litterære verk. De trekker fram at man som norsklærer bør øke fokuset på å lese hele verk i norskfaget (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Her kan jeg igjen argumentere for lyrikken og samtidslyrikkens potensial i norskundervisningen. Solbu og Hove mener nemlig at det vil være hensiktsmessig å avsette tid til lyrikk i norskundervisningen. De mener det vil være nyttig å arbeide med lyrikk da de ofte er korte og overkommelige, og elevene kan rekke å lese gjennom det flere ganger (Solbu & Hove, 2017, s. 10). Likevel er lyriske tekster også uoverkommelige og egner seg til fordypning, da man aldri blir helt ferdige med å analysere et dikt. Her presenteres en annen god grunn til å lese lyrikk i norskfaget, nemlig å «dempe elevane sin hang til gåtegissing og auke toleransen deira for det som ikkje går opp» (Solbu & Hove, 2017, s.11). Med dette lærer elevene å være mer tålmodige når de utfører litterære analyser, de får lest hele litterære verk og slipper å lese tekstutdrag.

Solbu og Hove argumenterer også for at samtidslyrikken innehar et litteraturdidaktisk potensial, i og med at elever ofte synes eldre lyrikk kan være vanskelige og kompliserte (Solbu & Hove, 2017, s. 12). Dette tolker jeg som at innholdet og tematikken ofte er vanskelig å få fatt på blant elevene. De hevder også at det vil være sunt for norsklærerne å trekke inn samtidslyrikk i undervisningen, da det er lett å havne i samme undervisningsspor som de foregående årene (Solbu & Hove, 2017, s. 13). Også Nielsen, Gourvennec og Skaftun (2014) argumenterer for lyrikk i litteraturundervisningen, da de hevder at lyrikken er et skattkammer «fordi øvelse i å lese dikt er en fortettet øvelse i å lese en hvilken som helst tekst.» (Nielsen, Gourvennec & Skaftun, 2014, s. 193). Videre hevder de at:

Enhver tekst har tomme plasser, fordi enhver tekst nødvendigvis hviler på usagte forutsetninger og implisitte kunnskaper. Ingen tekst, verken bruksanvisninger, avisartikler eller fagtekster, forklarer alle fakta, argumenter eller prosedyrer. Slik sett har lesingen av litterære tekster en overføringsverdi, fordi de i særlig grad gjør det mulig å bli bevisst på lesingen som aktiv og medskapende. I dikt framstår de tomme plassene tydeligere, ikke bare fordi litteraturen så tydelig fordrer tolkning og deltakelse, men også fordi ulike lesere fyller ut de tomme plassene på forskjellige måter (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014, s. 193).

De argumenterer med andre ord for det utforskende perspektivet som oppstår i møte med lyrikklesing. Likevel hevder Solbu og Hove at det å bruke samtidslyrikk trolig ikke vil gjøre lyrikk- og litteraturundervisningen enklere for elevene eller lærerne. Erfaringene deres fra klasserommet tilsier at elevene ofte trenger enda mer hjelp og veiledning fra lærerne når de skal i gang med å analysere samtidslyrikk fordi «modernistiske dikt er ‘rare’» (Solbu & Hove 2017, s. 12). De lengter etter en tydelig meningsforståelse, sammenheng og struktur i diktene, en slags fasit - gjerne i form av faste rim og rytmer.

### **4.2.1 Hvorfor lese raplyrikk?**

Mange elever vil trolig bli overrasket når man som lærer sier at rapperne de daglig hører på er poeter, og at rapmusikken egentlig er lyriske tekster. Nome (2009) hevder at musikklyrikken inviterer til mange muligheter når det kommer til å jobbe med tekst- og kulturforståelse i norskundervisningen (Nome, 2009, s. 418). Den kan brukes innledningsvis i generell lyrikkundervisning, eller som selvstendige lese- og skriveaktiviteter. Etersom elevene møter og leser lite lyrikk både på og utenfor skolen, mener Nome at det vil det være hensiktsmessig å bruke musikklyrikk som innfallsvinkel til lyrikken (Nome, 2009, s. 416). Han hevder også at musikklyrikken er «tematisk tydeligere enn mye av den skriftlige lyrikken» og at musikklyrikken er «hensiktsmessige tekster å bruke i undervisningen» (Nome, 2009, s. 423).

Den nye læreplanen bygger på et utvidet tekstbegrep. Med dette menes at elevene både skal lese og arbeide med tekster som består av ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Her vil trolig musikklyrikk, men også raplyrikk være relevant. Nome hevder at rappen skiller seg ut fra andre musikklyriske tekster. Han mener det finnes et annet fokus på det verbalspråklige uttrykket i disse tekstene, da teksten og fremføringen ofte er et likestilt uttrykk, eller det mest sentrale elementet i det helhetlige uttrykket (Nome, 2009 s. 419). Det

verbalspråklige her har altså en avgjørende betydning. Han argumenterer for at raplyrikken kan underkastes tradisjonelle lyrikkanalyser, og at disse analysene vil kunne belyse og invitere til dypere tolkning enn hva en overfladisk lesning vil muliggjøre (Nome, 2009, s. 422). Nome bruker dette som et argument til å konkludere at det derfor vil være hensiktsmessig å bedrive analysearbeid med musikklyriske tekster i undervisningen (Nome, 2009, s. 422). Ved å ta populærkulturens samtidstekster på alvor, vil det altså åpne opp for diskusjon omkring sentrale trekk ved samtidskulturen på lik linje med skjønnlitterære tekster med høyere bruksstatus (Nome, 2009, s. 419).

### **4.3 Hvordan kan vi lese med elevene for å bygge engasjement til lyrikksjangeren?**

Sandberg (2020) hevder i masteroppgaven sin at «om vi på den ene siden ønsker at elevene skal oppleve tekster og slik oppdage lyrikken, og på den andre siden vil at elevene skal bygge opp litterær kompetanse, befinner vi oss i spennet mellom erfaringsbaserte og analytiske innganger til litteraturen.» (Sandberg, 2020, s. 40). Dette kan også sies å være relevant for mitt prosjekt, da hensikten er at elevene både få skrive kreativt og lese raplyrikken for den estetiske opplevelsen, men også opparbeide seg litterær kompetanse og sjangerlære som grunnlag for når de selv skal i gang med å skrive raptekster. I skriveverkstedet mitt ønsker jeg å la elevene lese modelltekster i form av raplyrikk for å opparbeide seg sjangerkunnskap og litterær kompetanse. Som tidligere nevnt, ønsket jeg å prøve ut Kaldestad og Knutsens (2019) muntlige høytlesingsøvelser og tilnærminger til lyrikk. Øvelsene går ut på at elevene skal framføre dikt ved hjelp av ulike høytlesingsstrategier og framføringsmåter. For å velge høytlesingsmåte må elevene både tolke teksten subjektivt (det erfaringsbaserte perspektivet) og analysere diktet med fokus på språklige virkemidler (det analytiske perspektivet). Derifra skal de ta i bruk den høytlesingsmåten som best framlegger deres subjektive og analytiske tolkning av diktet (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 83).

Der Kaldestad og Knutsen hevder at lesing og skriving er selvsagte aktiviteter «som går hand i hand» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.45), ønsker jeg å argumentere for at man nettopp bør åpne for lesing av raplyrikk i skriveorientert undervisning. For å få tak på sjangertrekk og språklige virkemidler, må elevene altså ha lest raplyrikk for å kunne skrive selv. I det følgende vil jeg først fokusere på utforskende sjangerundervisning i møte med raplyrikken, før jeg presenterer Kaldestad og Knutsens muntlige tilnærming til lyrikk. Fagfornyelsen

ønsker at elevene skal være utforskende når de arbeider med tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). «Sjangerlære plasserer seg åpenbart i en analytisk tilnærming til litteratur, men dersom man har en utforskende innstilling til sjangerlære, vil jeg hevde at vi kan balansere mellom det analytiske og erfaringsbaserte» (Sandberg, 2020, s. 45). Gjennom å la elevene skrive raplyrikk selv, må de ta i bruk seg selv og egne erfaringer - altså ha en utforskende tilnærming til sjangertrekk og form – når de skal i gang med skriveprosessen. Ved å la elevene lese raplyrikk, må de ha en utforskende tilnærming til tekstene, for å kunne velge hvilken høytlesingsstrategi som egner seg best til diktet de har fått utdelt.

### 4.3.1 Sjangerundervisning med et utforskende blikk

Der jeg i kapittel 3.3.2 argumenterer for balansert bruk av skriverammer som hjelp til skriveundervisning, kan også sjangerlære være en form for skrivehjelp og tolkningsramme (Skjelbred, 2006, s. 48). Skjelbred definerer sjanger som «et sterkt og temmelig varig tekstnormkompleks» (Skjelbred, 2006, s. 48). Skjelbred hevder at sjangerbegrepet må forstås i en kommunikativ sammenheng som endrer seg over tid, og at sjangrene gir oss mønstre for hvordan vi kan skape og tolke tekster (Skjelbred, 2006, s. 48-49). Hun hevder også at det vil hjelpe leseren å finne sammenheng og mening i tekstene. Det fungerer som tolkningsrammer som gir oss en veiledning til hvordan tekstene kan avkodes og forstås (Skjelbred, 2006, s. 49). Nome hevder også at musikklyrikk vil egne seg til sjangerundervisning, og mener at man med dette «skaper en forståelse for lyrikken som sjanger og kan innlære begrepene fra sjangerlæren med tekster som elevene opplever som subjektivt relevante (...)» (Nome, 2009, s. 423).

I kapittel 3.3.1 argumenterte jeg for at også det å la elever lese eksempeltekster i form av raplyrikk med fokus på form og innhold, kunne være til stor hjelp når elevene skulle skrive raplyrikk selv. Skjelbred mener at sjangrene gir hjelp og rammer for utforming av tekster (Skjelbred, 2006, s. 50). Håland støtter dette synet og hevder som nevnt at modelltekster kan invitere til dialog mellom tekster (Håland, 2021, s. 107). Kverndokken viser til «den australske sjangerskolen» som hevder at elevene trenger denne eksplisitte sjangerundervisningen (Kverndokken, 2014, s.39). Han mener at tekstproduksjon vil kunne bli mer effektiv dersom elevene kjenner til sjangertrekk og innehar et språk til å snakke om sjangre (Kverndokken, 2014, s. 40). På denne måten blir «lesing og skriving gjensidig støttende aktiviteter i en eksplisitt sjangerundervisning» (Kverndokken, 2014, s. 40).

Der Håland mener at modelltekster kan invitere til dialog mellom tekster, beveger vi oss inn på det utforskende ved leseprosessen og sjangerundervisningen (Håland, 2021, s. 107).

Sandberg argumenterer for at til tross for sjangerlærens åpenbare plass i den analytiske delen av litteraturundervisningen, kan man ved hjelp av en utforskende innstilling til sjangerlære balansere mellom det analytiske og erfaringsbaserte (Sandberg, 2020, s. 44). Hun mener at utforsking som prinsipp for læring kan tolkes som en inngang til teksten, og en måte å tilegne seg litterær kompetanse med fokus på analyse og refleksjon (Sandberg, 2020, s. 17).

Utforsking trekkes fram allerede i formålet med opplæringen i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» i Fagfornyelsen. Her står det blant annet at elevene «skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» og at «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 6). Det blir videre trukket fram at «Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 6) og at «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsløftet, 2017, s. 6). Disse skapende læringsprosessene er nemlig «også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 6).

Når elevene i skriveverkstedet skal skrive dikt selv må de ha en utforskende innstilling til sjangertrekkene og virkemidlene ved raplyrikk. De må aktivt bruke seg selv og den erfaringen og kunnskapen de sitter inne med, for å kunne produsere tekster på egenhånd. Diesen *et al.* hevder som nevnt at elevene gjennom lek med raplyrikkens rimformer og metaforikk, kan utforske ulike skriveidentiteter (Diesen *et al.*, 2020, s. 71). Med utgangspunkt i dette argumenterer de for at elevene trenger generell kunnskap om raplyrikkens sjangertrekk, og også lyrikksjangeren, slik at den utforskende prosessen kan støtte seg til elevenes tekstkompetanse (Diesen *et al.*, 2020, s. 71). For å hjelpe dem på veien falt valget som nevnt på å prøve ut Kaldestad og Knutsens utforskende og muntlige tilnærminger til lyrikk. Her kan elevene nettopp gjennom lekende, skapende og praktiske læringsaktiviteter utvikle det kreative, men også det analytiske, som Fagfornyelsen etterspør.

### **4.3.2 Kaldestads og Knutsens muntlige tilnærming til lyrikk**

Kaldestad og Knutsen hevder at diktlesing vil gi plass til elevenes skapende evner og kunne gi positive holdninger til diktsjangeren (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 44). De mener at elevene gjennom høytlesning kan oppdage flere og andre sider ved et dikt, og på denne måten «gå fra det nære til det fjerne, fra det enkle til det vanskelige og det konkrete til det abstrakte»

(Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 44). De hevder også at man må «stimulera det rebelske i elevane og myndiggjera dei språkleg ved å auka deira forståing for og bruk av poetisk språk» (Kaldestad og Knutsen, 2019, s.39). Med poetisk språk mener de et språk hvor man «konsekvent bryt med gjengs tale- og skrivemåte, eit ustandardisert, personleg og nyskapande språk» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.13). Dette språket skal provosere eller støte, og utvide ordenes bruksområder - og på denne måten også skape nye rom i sinnet for hvordan blant annet opplevelser og fenomener kan fremkalles i språket. For at elever skal kunne ta i bruk dette språket, hevder Kaldestad og Knutsen at man må satse på aktiviserende undervisningsformer (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.39).

Gjennom ulike høytlesning- og framføringsmåter får elevene utforsket og lekt med diktene gjennom forskjellige muntlige virkemidler. Dette tror Kaldestad og Knutsen vil kunne frigjøre de skapende evnene elevene sitter inne meg, og også gi positive holdninger til diktsjangeren (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 50). Det fungerer også som en måte å tolke teksten på, og slik lekende og praktisk eksperimentering kan hjelpe elevene til å forstå at diktopplesning i stor grad dreier seg om valg (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 83). Før elevene velger hvordan de ønsker å framføre diktet muntlig, må de tolke teksten – og for å tolke teksten kreves det at de utforsker den. En kan hevde at dette vil være en erfaringsbasert tilnærming i og med at man ved hjelp av ulike høytlesingsstrategier tolker diktet og prøver å tilegne diktene mening ut ifra et subjektivt ståsted, men også en analytisk tilnærming da man velger den høytlesingsmåten som understreker diktets form og innhold. Valg av uttrykksform og virkemiddel krever en viss tekstforståelse og blir altså styrt av teksten (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 83).

Kaldestad og Knutsen støtter seg til poeten og foreleseren Matthew Zapruder (2017), som argumenterer for viktigheten av at elevene må nærme seg dikt alene (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 39). Kaldestad og Knutsen er enig i dette, men hevder likevel at barn og unge trenger støtte i lese- og skriveprosesser, og støtte i sjangerlære (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 39). De mener at man som lærer bør variere diktundervisningen gjennom å arbeide med forskjellige diktkategorier (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.42). For mitt anliggende har jeg valgt å ta i bruk Kaldestad og Knutsens egne aktiviserende og lekende tilnæringsmåter når det kommer til både diktlesning og -skrivning, da disse undervisningsmetodene ser ut til å skape nettopp de estetiske, analytiske og utforskende prosessene man ønsker at elevene skal oppleve i møte med lyrikken. Kaldestad og Knutsen nevner ikke raplyrikken spesifikt i denne

sammenhengen, og derfor ønsker jeg å se på om deres metoder kan inneha et didaktisk potensial i møte med raplyrikken.

De aktiviserende og lekende, muntlige undervisningsformene har som fellestrekk at elevene skal jobbe sammen med andre. På denne måten utfordres elevene til å sette ord på egne teksttolkninger og også forholde seg til de andres tekstopplevelser. Med dette kan elevene oppleve det flertydige særtrekket ved diktsjangeren; det finnes ingen tolkningsfasit (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.76). Elevene skal som nevnt finne ut hvilken høytlesings- eller framføringsmåte som passer til diktet, og dette må de komme fram til gjennom utforskning og gruppediskusjoner. De ulike høytlesing- og framføringsmetodene som Kaldestad og Knutsen presenterer går ut på at elevene kan eksperimentere med blant annet trykk, artikulasjon, tempo, stemmeleie, stemmestyrke og tonefall (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 83). Diktet kan også framføres som rollelesing hvor noen for eksempel er glade og noen er redde, eller som korlesing hvor noen strofer eller verselinjer framføres av flere på gruppa (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 85). Lyd- eller bildekulisser løftes også fram som en framføringsmetode (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 89). Her kan elevene bruke sine egne stemmer, en annen lydeffekt, bakgrunnsmusikk fra en spiller eller et musikkinstrument. Bildekulissen kan være et bilde på storskjerm i bakgrunnen. Dette vil kunne gi en visuell opplevelse til den verbale teksten, og kan være med på å forme diktets tolkning eller skape assosiasjoner hos publikum (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.90). En annen måte man kan framføre et dikt på, er gjennom av kroppsuttrykk og bevegelse (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 90). Dette kan ifølge Kaldestad og Knutsen være med på å gi diktet et estetisk løft, ved at dans og miming kan akkompagnere diktopplesninga (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 90-91).



## **5. Målet med prosjektet – å undersøke raplyrikkens potensial og relevans i norskundervisningen**

De ovenstående kapitlene indikerer at raplyrikk har flere potensial i norskundervisningen. Lyrikksjangeren i generell forstand kan også sies å være relevant i skrive- og litteraturundervisningen. Solbu & Hove løfter som nevnt frem ideen om det å arbeide med lyrikk i klasserommet, da dikt er overkommelige – de er korte og det går fort å lese dem. Samtidig er de også ikke-overkommelige, man blir aldri helt ferdige med et dikt (Solbu & Hove, 2017, s.10. Oppgaven antyder også at raplyrikken spesifikt kan ha flere didaktiske potensial i litteratur- og skriveundervisningen. For det første er rapkulturen- og musikken en del av elevenes populær- og samtidskultur, og man kan derfor utnytte denne muligheten til å skape eller øke den litterære interessen blant elevene. Bruk av raplyrikk i undervisningen kan med utgangspunkt i dette potensielt være en inngangsport til å øke elevenes forståelse for lyrikksjangeren og dens sjangertrekk, men også øke den litterære kompetansen deres generelt. Tidligere forskning og mine funn tyder på at det å skrive raplyrikk på egenhånd kan være med på å gi elevene en opplevelse av at diktskriving kan være en form for skapende, kreativ og terapeutisk prosess. Selvhevdelse og identitet trekkes frem som gjennomgående tematikker i flere raptekster (Diesen *et al.*, 2020, s. 61-63) Her kan leseren (her: elevene) forhåpentligvis kjenne seg igjen i eller øke sin forståelse for hvordan andre mennesker har det og opplever ulike situasjoner, og på denne måten treffe norskfagets dannelsingsdimensjon (se kap. 2.2).

I overordnet del av Fagfornyelsen står det som nevnt at det skal være fokus på blant annet utforskning og kreativitet i samtlige fag (Kunnskapsløftet, 2017, s. 3). Ved å ta i bruk aktiviserende undervisningsformer i lyrikkundervisningen kan dette åpne opp for at elevenes skapende og kreative egenskaper får utfolde seg. I det nedenstående vil jeg presentere et eksempel på hvordan man som norsklærer på videregående skole kan ta i bruk modelltekstpedagogikk, kreative skriveøvelser og utforskende sjangerlære i et raplyrisk skriveverksted. Med dette verkstedet ønsket jeg å forsøke å påvirke elevenes skrivelyst i positiv retning og skape engasjement for lyrikksjangeren på generell basis. Fokuset mitt lå også på det identitetssøkende og terapeutiske aspektet ved skriveprosessen. Jeg var nysgjerrig på å finne ut hvordan elevene faktisk responderer og engasjerer seg, i tillegg til hvilke didaktiske muligheter som finnes ved å ta i bruk raplyrikk i norskundervisningen.

## 6. Det raplyriske skriveverkstedet

Det raplyriske skriveverkstedet representerer og illustrerer et faktisk og praktisk eksempel på hvordan man som norsklærer kan ta i bruk raplyrikk som inngang til lyrikkundervisning, men også i skrive- og litteraturundervisning, og hvordan man kan fremme et ekspressivt, kreativt og terapeutisk aspekt hos elevene. Skriveverkstedet ble utformet som et litteraturdidaktisk verksted med ulike lese- og skriveøvelser, som til slutt skulle resultere i to egenproduserte raptekster. Prosjektet ble foretatt på videregående skole i Rogaland i januar 2021. I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for metoden som ble brukt for å innhente oppgavens data. For å kunne utforske raplyrikkens potensial i klasserommet, innhentet jeg data med fokus på elevenes forhold til lyrikk og kreativ skrijving, samt deres helhetlige opplevelse av skriveverkstedet. Data ble samlet inn gjennom to spørreundersøkelser gjort både i forkant og etterkant av opplegget. Fra metodekapittelet beveger jeg meg over på planleggingen av skriveverkstedet med dets komposisjon og undervisningsmetoder, samt hvilke didaktiske begrunnelser som ble gjort i denne prosessen. Videre vil jeg presentere hvordan de ulike øktene gikk, sammen med noen av observasjonene og erfaringene som ble gjort underveis.

### 6.1 Datainnsamling og metode

For å kunne samle inn data om elevenes opplevelse av skriveverkstedet og arbeidet med raplyrikk, leverte jeg som nevnt ut to spørreundersøkelser – en før og en etter at skriveverkstedet var avsluttet. I utformingen av spørreundersøkelsene tok jeg utgangspunkt i spørreundersøkelsene i masteravhandlingen til Sandberg, men jeg foretok noen små endringer (Sandberg, 2020, s. 97-103) (se vedlegg 1 og 2). Sandberg skrev en oppgave om instapoesiens potensial i klasserommet, og da våre oppgaver har mange fellestrekk, falt valget naturlig på å bruke hennes spørreundersøkelser som modelltekster. Jeg tok også utgangspunkt i spørreundersøkelsene hennes da jeg i et annet masteremne kort undersøkte hvordan man som norsklærer kan gå frem for å øke elevenes interesse for lyrikk. Her så jeg på om å lese samtidslyrikk (ekskludert raplyrikk), ved hjelp av Kaldestad og Knutsens (2019) muntlige tilnæringsmetoder, kunne bidra til å øke interessen og engasjementet til lyrikksjangeren generelt. Resultatene tilsa at dette kunne være en effektiv og positiv inngangsport til å øke interessen for lyrikksjangeren, og derfor tok jeg dette med meg videre inn i masteroppgaven. Derfor valgte jeg å ta i bruk spørreundersøkelser og bruke også noe tekst fra tidligere egenprodusert tekst. Dette ønsker jeg å vise transparens til. I det nevnte

masteremnet skrev jeg blant annet en bibliografi til Kaldestad og Knutsens *Diktboka* (2019), og Solbu og Hoves *Samtidslyrikken i klasserommet* (2017), som jeg har hentet noe tekst fra i denne oppgaven. Jeg henviser direkte til forfatterne her, men noe tekst har altså vært brukt med lignende ordlyd i en tidligere innlevert oppgave. Informasjonen i bøkene har vært sentral for mitt anliggende, og derfor er min vurdering at egenprodusert tekst kan gjenbrukes, så lenge den justeres og brukes til et nytt formål i ny tekst.

Spørreundersøkelser kan ifølge Stjernholm (2020) være et godt egnet metodevalg for å skape seg «overblikk over en situasjon eller finne sammenhenger eller mønstre hos en større gruppe» (Stjernholm, 2020, s. 86). I mitt tilfelle ønsket jeg som nevnt å skaffe meg et overblikk over elevenes forhold til lyrikk og skrive lyst før skriveverkstedet. Etter skriveverkstedet ønsket jeg å finne ut av om holdningene hadde endret seg eller forholdt seg stabile, og jeg ville også finne ut av elevenes opplevelse av det terapeutiske og identitetssøkende aspektet ved en skriveprosess. Ved å gi dem to spørreundersøkelser, en før og en etter skriveverkstedet, ønsket jeg å finne ut av om elevbesvarelsene kunne ses i sammenheng med verkstedet, og om det eventuelt fantes et mønster. Jeg tok derfor i bruk et langsgående tidsdesign, da jeg lot spørreundersøkelsene bli besvart med fire ukers mellomrom (Ringdal, 2007, s. 127). Ifølge Ringdal (2007) kjennetegnes langsgående design av at data blir samlet inn på minimum to tidspunkt, og at enhetene er like eller kan sammenlignes. Analysen som foretas må baseres på sammenligning av data over tid (Ringdal, 2007, s. 127). Formålet med et langsgående design er «å beskrive og forklare stabilitet og endring» (Ringdal, 2007, s. 127). I begge spørreundersøkelsene lå fokuset på det samme; elevenes opplevelse av lyrikk, raplyrikk og skrive lyst. I den siste undersøkelsen ønsket jeg også å fokusere på det terapeutiske aspektet, men dette kunne bare ta utgangspunkt i elevenes opplevelse *etter* skriveverkstedet, da skriveverkstedet la opp til en slik terapeutisk prosess.

Jeg har i første og andre spørreundersøkelse også stilt spørsmål som går utenfor det langsgående designet og ikke kan måles opp mot stabilitet og endring. I første undersøkelse gjorde jeg dette for å kunne kartlegge elevenes forhold til å skrive dikt, om man bør skrive kreativt i skolen og hvilket forhold de har til raplyrikken. Dette ville kunne gi meg en indikasjon på elevenes forhold til lyrikksjangeren, om de bruker lyrikken til å uttrykke seg (jfr. det terapeutiske aspektet) og å se om raplyrikk inngår i elevenes populærkultur. I andre spørreundersøkelse valgte jeg å gjøre stille slike spørsmål fordi jeg ønsket å få konkrete tilbakemeldinger på oppleggene. Jeg ønsket å vite noe om elevenes opplevelse av å ha eller

ikke ha skriverammer, og om det å skrive raplyrikk ga dem noe personlig eller kunne være en mulig inngangsport til å uttrykke følelser. Det var også ønskelig å stille spørsmål om varigheten på skriveverkstedet og i hvilken grad skriveverkstedet var utfordrende eller givende. Dette kunne bidra til å revidere opplegget for et eventuelt senere bruk. Disse tre siste spørsmålene vil ikke bli diskutert i kapittel 7.

Stjernholm (2020) regner spørreundersøkelser som en kvantitativ forskningsmetode, da de ofte baserer seg på data som kan telles, og ikke kvalitative data som går i dybden av færre enheter (Stjernholm, 2020, s. 70). Mine spørreundersøkelser var derimot av en kvalitativ variant, da jeg ønsket å utforme spørreundersøkelsen med bruk av åpne svaralternativer (Stjernholm, 2020, s. 84). Jeg ønsket et åpent design slik at elevene skulle kunne svare utfyllende med egne ord, i stedet for å ha lukkede og styrende svaralternativer konstruert av meg på forhånd. Jeg var skeptisk til denne formen for lukket spørreundersøkelse, da jeg var redd for at elevenes subjektive mening, forhold til og opplevelse av de ulike elementene ville forsvinne, eller at elevene ikke ville funnet et svar som passet til dem, og at besvarelsene derfor kunne vært direkte misvisende. Stjernholm hevder at åpne svaralternativer vil kunne gi mer nøyaktige svar på det man ønsker å finne ut (Stjernholm, 2020, s. 83). Selv om de regnes som kvalitative, kan de framstilles kvantitativt hvis man ser på gruppen samlet – under forutsetning av at de svarer noenlunde det samme (Stjernholm, 2020, s. 84). I mine spørreundersøkelser måtte jeg avslutningsvis kategorisere besvarelsene ut ifra de som hadde svart noenlunde det samme. Herfra kunne jeg lese av talldata og med dette peke på stabilitet eller endring i de ulike forholdene.

Spørreundersøkelsene mine var også induktive, som betyr at undersøkelsen fungerte som en slags dialog med respondentene (her: elevene) (Stjernholm, 2020, s. 75). Ved å aktualisere noen relevante problemstillinger for respondentene, kan spørreundersøkelsene brukes til å reflektere over respondentenes opplevelse av problemstillingene. Da jeg for eksempel stilte spørsmål ved elevenes opplevelse av det terapeutiske aspektet ved skriveprosessen (se vedlegg 2), kunne elevene reflektere over dette og jeg kunne innhente kunnskap om et emne som er vanskelig å avgrense på forhånd (Stjernholm, 2020, s. 75). Hadde jeg gått for en deduktiv variant, måtte jeg formulert hypoteser på forhånd og spørreundersøkelsen hadde blitt brukt til å underbygge eller falsifisere denne hypotesen (Stjernholm, 2020, s. 75).

Stjernholm hevder at man sørger for at mange perspektiver representeres om man tar i bruk spørreundersøkelser (Stjernholm, 2020, s. 69). Ved å nøye velge respondentene sine, kan man også «gjøre beregninger av om det man finner ut, kan sies å gjelde for en større del av befolkninga» (Stjernholm, 2020, s. 69). Respondentene mine var som nevnt elever ved en vg1-klasse i en studiespesialiserende klasse. Dette var et nøye gjennomtenkt valg, i og med at oppgaven min retter seg mot Fagfornyelsen, og at denne læreplanen kun er innført på vg1 enn så lenge. Ved valg av verktøy, valgte jeg å lage spørreundersøkelsen i tekstbehandlingsprogrammet Word, og elevene fikk deretter disse tilsendt av faglærer via meg. De skulle svare utfyllende elektronisk, og sende disse tilbake til meg på studentmail. Jeg ville altså ikke få tilsendt anonymiserte besvarelser, men forsikret elevene om at besvarelsene ville bli anonymisert i masteroppgaven.

Det må også nevnes at jeg etter hver økt skrev ned notater for og til meg selv slik at jeg kunne gripe nyansene fra øktene på best mulig måte. Med dette kunne jeg forsikre meg om at jeg husket flere detaljer og fikk en tettest mulig beskrivelse av skriveverkstedet. Jeg tok ingen notater underveis i øktene da jeg fungerte som en lærerrolle og ikke observatør. Der jeg i kapittel 6.3 gjør rede for gjennomføringen av skriveverkstedet, er derfor kommentarer og observasjoner hentet fra disse notatene.

### **6.1.1 Etske retningslinjer**

Som nevnt i det ovenstående, var det viktig å tydeliggjøre for elevene at alt som ville bli omtalt i oppgaven skulle anonymiseres. Dette ble bestemt på grunnlag av personvern hensyn, men også for å ivareta det trygge læringsklimaet samt skape en klassekultur hvor det å utfolde seg kreativt og være utforskende, ikke skulle oppleves som skremmende i noen grad.

Forhåpentligvis ville elevene tørre å satse, slippe seg mer løs og oppleve mindre av såkalte «skrivesperrer», hvis de på forhånd fikk vite at alt de sa og produserte skulle anonymiseres.

Informasjonsskriv, samtykkeskjema, spørreundersøkelsene og en foreløpig prosjektskisse ble sendt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) i forkant av skriveverkstedet. For at disse skulle godkjennes, måtte de være i tråd med gjeldende retningslinjer knyttet til samtykkeplikten, informasjonsplikten og hvordan man skulle håndtere personvernopplysninger. Dokumentene ble godkjent tett opp mot tiden da skriveverkstedet skulle starte opp. Godkjennelsen ga meg tillatelse til å ta i bruk elevenes besvarelser fra begge spørreundersøkelsene, samt alle innleverte elevtekster. Jeg fikk også samtykke til å skrive ned

og ta i bruk eventuelle nyttige observasjoner gjort i klasserommet underveis i skriveverkstedet. Jeg brukte Sandbergs (2020) informasjonsskriv og samtykkeskjema (Sandberg, 2020, s. 105-107), da de var utformet etter NSDs maler for informasjonsskriv og samtykkeerklæring, og fordi oppgaven vår har mange fellestrekk. Jeg gjorde små justeringer for at skrivet og skjemaet skulle passe til mitt prosjekt (se vedlegg 3). Det må også nevnes at foresatte måtte signere både informasjonsskriv og samtykkeerklæring, da elevene er under 18 år.

### **6.2 Planleggingen av «Det raplyriske skriveverkstedet»**

Det var viktig for meg å skape varierende og inspirerende undervisningsøkter, og dette var derfor en underliggende tanke i hele planleggingsprosessen av skriveverkstedet.

Skriveverkstedet strakte seg som nevnt over fire uker og fem doble undervisningsøkter, men medberegnet tid til å besvare spørreundersøkelsene, ble det brukt elleve enkelttimer. Da varigheten var noe begrensende, har skriveverkstedet bare hatt som hensikt å være et utprøvende og praktisk eksempel på hvordan man kan ta i bruk raplyrikken i norskundervisningen. Ved å bygge prosjektet opp som et slags verksted, kunne jeg tilby elevene en variert undervisningspraksis med bruk av sjangerlære, klasse- og gruppesamtaler, tekstanalyser, muntlige lese- og framføringsøvelser og kreative skriveaktiviteter. Fokuset mitt lå også på å skape en balanse mellom fasthet og frihet i skriveprosessene med bevisst bruk av modelltekstpedagogikk og skriverammer.

Jeg tok et bevisst valg om å selv ha en varierende rolle i skriveverkstedet. I den første økten var rollen min foredragsholder, mens jeg i de to neste øktene fungerte som en igangsetter og veileder for ulike utforskende lese- og skriveøvelser. I de to siste øktene hadde jeg en mer tilbaketrukket rolle, da jeg ønsket at elevene på dette tidspunktet hadde en mer selvstendig tilnærming til egen lyrikkanalyse- og skriving. Jeg ville likevel være tilgjengelig for veiledning til de som måtte trenge det.

Det må nevnes at elevene hadde et visst kjennskap til meg fra før av, i og med at jeg hadde vært tre uker i praksis i denne klassen tidligere på høsten. Elevene hadde trolig gjort seg et visst inntrykk av meg, og jeg hadde også dannet meg et inntrykk av klassen. Skolen jeg utførte prosjektet på er kjent for sitt høye karaktersnitt og høytpresterende elever, og denne klassen er ikke et unntak. Klassen består av flere faglig sterke elever, med et godt lærings- og

sosialt miljø. Flere er muntlig aktive i timene, og elevene virker trygge og engasjerte. Jeg har også jobbet et halvt år som norsklærer i en annen vg1-klasse på denne skolen. Dette var trolig med på å styrke min posisjon og tillit som norsklærer, og ikke “bare” student.

For å skape varierende undervisningsøkter ønsket jeg å ha et tema eller fokuspunkt for hver økt. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for planleggingsprosessen bak disse fem øktene, med fokus på øktenes komposisjon, undervisningsmetoder og hvilke didaktiske begrunnelser som ble tatt. Hovedsakelig skal jeg besvare disse spørsmålene: 1) Hva var målet med økten? 2) Hvorfor valgte jeg dette som tema for økten? 3) Hva planla jeg i konkret forstand? Disse tre spørsmålene vil i det nedenstående bli gjort rede for og støttet opp med teoretiske grunnlag.

### **Økt 1 – «Hva er lyrikk og hva er raplyrikk?»**

Målet med den første økten var at elevene skulle få en kort introduksjon til lyrikken og raplyrikken med fokus på ulike lyriske og raplyriske sjangertrekk. Hensikten med dette var å utvikle elevenes litterære kompetanse og skape et bevisst forhold og forståelse for lyrikk og raplyrikk som sjanger. Sjangrene gir oss, ifølge Skjelbred, mønstre for hvordan vi kan skape og tolke tekster, og det vil også hjelpe leseren å finne sammenheng og mening i tekstene (Skjelbred, 2006, s. 48-49). Rødnes mener som nevnt at elevene bør utvikle «en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse.» (Rødnes, 2014, s. 13). Fagfornyelsen presiserer i kjerneelementet «Språket som system og mulighet» at «elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Tidligere har jeg hevdet at elevene må ha en utforskende innstilling til de raplyriske sjangertrekkene og virkemidlene. Diesen *et al.* mener at elevene kan utforske ulike skriveidentiteter gjennom lek med raplyrikkens sjangertrekk som rim og metaforikk, og at de derfor trenger generell kunnskap om raplyrikkens og lyrikkens sjangertrekk (Diesen *et al.*, 2020, s. 71). På denne måten kan den utforskende prosessen støtte seg til tekstkompetansen elevene innehar. For å kunne ha en analytisk tilnærming til tekst, trenger derfor elevene sjangerkunnskap. Sjangerlære vil også, som nevnt i kapittel 4, være en form for tolkningsramme, men også skrivehjelp når elevene selv skal i gang med å produsere raplyrikk (Skjelbred, 2006, s. 48). Gjennom eksplisitt sjangerundervisning, modelltekstpedagogikk og en kort analyseoppgave, ønsket jeg å gi elevene mulighet til å opparbeide seg et analytisk

metaspråk som kunne skape grunnlag for egen tekstproduksjon senere. Elevene ville også trenge visse kunnskaper til lyriske og raplyriske sjangertrekk når de skulle i gang med de muntlige tilnæringsøvelsene i økt 2, da elevene her skulle tolke og analysere raptekster, og velge ulike framførings- og høytlesingsmåter med utgangspunkt i de foretatte analysene.

Jeg ønsket å starte økten med en powerpoint-presentasjon bestående av en introduksjon av meg selv og masterprosjektet. Deretter ønsket jeg å kartlegge elevenes kunnskaper om lyrikk. For å gjøre dette, lagde jeg en ordskey på nettstedet «Mentimeter»,<sup>1</sup> (se vedlegg 7) hvor elevene kunne skrive inn tre-fire punkter om hva de assosierte med ordet «lyrikk». Her var planen at vi i etterkant gikk gjennom ordskeyen i plenum for å bevisstgjøre, diskutere og repetere trekk ved lyrikksjangeren. Videre ønsket jeg å stille dem spørsmål om «hvem skriver lyrikk?» og «hvorfor tror dere at man skriver lyrikk?». Intensjonen min ved å stille disse spørsmålene, var at elevene forhåpentligvis selv skulle uttrykke og bli bevisstgjorte på at alle kan skrive lyrikk, og at man kan bruke lyrikken til å uttrykke følelser man kanskje ikke klarer å uttrykke på andre måter. Deretter ville jeg presentere hva som kjennetegner lyrikksjangeren. Jeg ønsket å rette fokus mot at det er dikterens følelser, stemninger og tanker som kommer mest direkte til uttrykk gjennom et dikt, og at forfatteren ofte bruker ulike språklige bilder for å formidle dette. Dette valget tok jeg for å vise til at lyrikk er en ekspressiv, subjektiv sjanger. Jeg eksemplifiserte det subjektive og ekspressive perspektivet ved å ta i bruk et instadikt av Alexander Fallo (se vedlegg 4), hvor forfatterens angstfølelse kommer tydelig frem gjennom bruk av ulike lyriske virkemidler.

Derfra ville jeg presentere noen sentrale lyriske virkemidler og legge fokus på virkemidlenes funksjon som formidlingsinstans av ulike følelser, stemninger og tanker, og at de kan brukes til å tolke diktenes tematikk og budskap. Elevene skulle også bli oppmerksomme på at de virkemidlene jeg presenterte, var forslag til virkemidler de kunne anvende senere i egen tekstproduksjon. For å utvide elevenes litterære kompetanse og gi dem verktøy til senere tolkningsoppgaver og tekstproduksjon, var det også nødvendig å presentere hva som kjennetegner raplyrikken. Her skulle det legges vekt på de tre mest sentrale kjennetegnene som signifying, identitet og bruken av ulike rimformer, som ble omtalt i kapittel 2 (Diesen *et al.*, 2020, s. 62). Det skulle også bli lagt vekt på hvilke tematikker som er typiske i de raplyriske tekstene (f.eks.: seksualitet, samfunnskritikk, utenforskap, rusproblematikk,

---

<sup>1</sup> [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)



multikulturelle utfordringer), og at raptekster bærer preg av å være selvhevdende, opprørske, muntlige, konfronterende og fornærmende.

Til slutt ønsket jeg å aktivisere elevene ved å gi dem en kort analyseoppgave (vedlegg nr 5). Her skulle de analysere rapteksten *Hus/hotell/slott brenner* (2016) av Karpe på egen hånd i 20 minutter, før vi skulle ta opp diskusjonen i plenum. Jeg ønsket å bruke denne rapteksten fordi jeg antok at den ville vekke engasjement blant elevene med sine samfunnskritiske tematikker, men også fordi den kan sies å være typisk for sjangeren. Den inneholder flere typiske sjangertrekk som signyfyng, rim, identitetstematikk og samfunnskritikk (se vedlegg 4). Den ville også være med på å bygge opp under norskfagets dannelsesgrunnlag, i og med at elevene gjennom denne teksten får innsikt i og tilgang til andres tanker (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 87). Dette vil treffe norskfagets «relevans og sentrale verdier» i Fagfornyelsen, der det står at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser», og få «mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Der Kaldestad og Knutsen hevder at lesing og skriving «går hand i hand» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 45), var det essensielt for meg at elevene også skulle lese raplyriske tekster i skriveverkstedet. Håland hevder som nevnt at modelltekster kan brukes som inspirasjon til egen skriving og inviterer til dialog mellom tekster (Håland, 2021, s. 107). For å utvikle elevenes tekstkompetanse trenger de både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturen (Rødnes, 2014, s. 13). Ved å analysere tekster får de nettopp øving i sjangerlære og analytisk teksttilnærming, og de får også mulighet til å tilnærme seg teksten estetisk ved å tolke dem fra et erfaringsbasert og subjektivt ståsted. Elevene skulle få seks spørsmål de skulle besvare, hvor det første omhandlet det estetiske aspektet med hvilke følelser teksten vekket hos dem, mens de andre gikk mer ut på det analytiske i form av tematikk og hvilke virkemidler de kunne finne i teksten. Solbu og Hove (2017) hevder at norsklæreren har et ansvar om å balansere mellom dette sanselige, assosiative og følelsesmessige når elevene møter litteratur, men også utvikle den litterære kompetansen i retning av å innarbeide et fagspråk (Solbu & Hove, 2017, s. 23).

### **Økt 2 – «Muntlig tilnærming til raplyrikk»**

Målet med denne økten var å ha en muntlig tilnærming til raplyrikken for å utvikle den litterære kompetansen i form av sjangerlære og bruk av modelltekster. Målet var også at

elevene gjennom å utforske raplyrikk gjennom ulike høytlesings- og framføringsmåter, skulle oppleve en lekende tilnærming til lyrikk, som ifølge Kaldestad og Knutsen kan gi positive holdninger til diktsjangeren (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 50). Denne type undervisning svarer godt til det nye kjerneelementet i Fagfornyelsen, «Språket som system og mulighet», som blant annet innebærer at elevene skal «(...) kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Flere teoretikere viser som nevnt til sammenhengen mellom litteraturlæsning og skriving. Det var derfor det viktig for meg å la elevene leke med, utforske og lese raplyriske tekster. Hensikten med denne økten var også å gi eleven et bredt spekter av ulike innfallsvinkler og tilnæringsmåter til lyrikk, slik at de forhåpentligvis fikk større interesse for raplyrikk og lyrikksjangeren generelt. Det var også ønskelig å vekke kreativiteten til elevene og gi dem et repertoar av øvelser som de kunne ta i bruk når de skulle produsere raplyrikk selv. Jeg ville som nevnt i kapittel 4, lage et opplegg med utgangspunkt i Kaldestad og Knutsens muntlige undervisningsmetoder i *Diktboka* (2019). Ved å utforske lyrikken (her: raplyrikken) gjennom ulike former for høytlesning- og framføringsmåter, får elevene lekt med teksten og ulike teksttolkninger. Dette vil være med på å gi elevene den ønskelige litteraturundervisningen som Rødnes (2014) hevder «omfatter både erfaring og analyse» (Rødnes, 2014, s. 13). For å velge høytlesingsmåte må elevene både tolke teksten subjektivt (det erfaringsbaserte perspektivet) og analysere diktet med fokus på språklige virkemidler (det analytiske perspektivet). Den lekende eksperimenteringen med muntlige virkemidler og framføringsmåter fungerer som en måte å tolke teksten på, og erfaring med slik praktisk utforsking hjelper elevene til å forstå at arbeid med opplesing av dikt i stor grad dreier seg om valg (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 83). Valget av uttrykksform og virkemiddel bør være styrt av teksten, og det gjelder å velge de virkemidlene som best får frem den oppfatningen man har av diktet (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 83).

Jeg ønsket å innlede økten med å presentere lyrikk som en muntlig sjanger med fokus på det musiske aspektet. Dagens oppgave skulle foregå i grupper, og jeg ønsket at elevene skulle jobbe i såkalte «makkergrupper», som er «korona-grupper» med fire elever. Oppgaven (se vedlegg 5) var at hver makkergruppe skulle få utdelt én rapttekst hver fra de norske rapperne Hkeem, Karpe, Cezinando, Arif og Amanda Delara (se vedlegg 4). På denne måten fikk jeg også trukket inn flere modelltekster, som kunne fungere som stillas eller inspirasjon til egen skriving (Håland, 2021, s. 107). Før de skulle i gang med gruppearbeidet, ønsket jeg at de skulle lese teksten alene og svare på noen spørsmål. Spørsmålene ment å styre

oppmerksomheten deres på hvilke følelser diktet vekket hos dem, hva de trodde tematikken var og om de fant noen lyriske eller raplyriske virkemidler, for å opparbeide seg estetisk og analytisk tilnærming til teksten (Solbu & Hove, 2017, s. 23). Deretter ønsket jeg at de skulle diskutere de samme spørsmålene i makkergruppa si, før vi gjennomgikk dem i plenum. Årsaken til at jeg ville at elevene skulle gjøre seg noen tanker om diktet før øvelsene, både alene og sammen med andre, var hovedsakelig for å se om de kanskje fikk andre oppfatninger eller en annen følelse av diktet enn de andre på gruppa.

Kaldestad og Knutsen hevder at ulik bruk av muntlige virkemidler og framføringsmåter, fungerer som en måte å tolke diktet (her: raplyrikken) på (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 83). For å velge en høytlesings- eller framføringsmåte til diktet, var det derfor essensielt at elevene analyserte diktene først. Det var i denne sammenheng viktig å presisere at det gjelder å velge de høytlesings- og framføringsmåtene som får fram den oppfatningen man har av diktet på best mulig måte – valg av uttrykksform og virkemidler bør være styrt av rapteksten. For å presentere ulike høytlesings- og framføringsmåter, valgte jeg å demonstrere dette på et utdrag fra Cezinandos raptekst, *Ingenting blir det samme men samme for meg* (2017) (se vedlegg 4). Jeg skulle framføre diktutdraget med varierende tempo, stemmeleie, stemmestyrke, trykk og tonefall (se kap. 4.3.2). Kaldestad og Knutsen løfter også fram lyd- og bildebruk som mulige framføringsmåter av lyriske tekster (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 89). Ved å lese diktet med *Four seasons* av Vivaldi og *Requiem for a dream* av Scott Benson Band som bakgrunnsmusikk, kunne jeg få frem de følelsesmessige kontrastene som kan skapes ved å ta i bruk musikk når man leser poesi. Den første melodien er lystbetont og gir diktet en lystig fremtoning, mens den andre melodien skaper en alvorspreget og fremhever en dyster stemning i diktet. Her ville jeg presisere at dette igjen handler om valg; at hvis elevene velger å framføre rapteksten sin med en melodi, må de velge melodien ut ifra hvilken stemning ved diktet de ønsker å fremheve. På denne måten vil den estetiske og analytiske tilnærmingen til diktet arbeide sammen.

Diktutdraget skulle også framføres ved hjelp av ulike bakgrunnsbilder. Cezinando rapper om det å være enebarn, «Jeg var et engstelig barn/enebarn» (Cezinando, 2017) (se vedlegg 4), og jeg ville derfor ta i bruk tre ulike bilder som illustrerte et enebarn. Ved å ta i bruk tre bilder med samme tema, men ulikt motiv, forsterkes tanken om at valg er avgjørende når man bedriver diktframføring. De neste tretti minuttene skulle elevene selv få prøve ut ulike høytlesings- og framføringsmåter på raptekstene de hadde fått utdelt i makkergruppene.

Deretter skulle de velge en eller to framføringsmåter som fremmet eller underbygde deres oppfatning av rapteksten på best mulig måte. For at framføringene ikke skulle ta for lang tid, skulle de få valget om å enten framføre et vers, en bridge eller et refreng fra rapteksten. De siste 30 minuttene skulle brukes på framføringer i plenum.

### **Økt 3 – «Kreative skriveøvelser - lekende og skapende tilnærming til diktskriving»**

Målet for den tredje økten var å øke elevenes forståelse for og bruk av poetisk språk. Solbu og Hove hevder at elevene gjennom bruk av poetisk språk kan erfare at tanker eller ideer de ikke visste at de hadde, plutselig kommer fram gjennom tekstproduksjon (Solbu & Hove, 2017, s. 206). Jeg ønsket også å ta i bruk aktiviserende undervisningsformer i form av kreative skriveøvelser, for å frembringe en lekende og skapende tilnærming til diktskriving. De kreative skriveøvelsene var ment som igangsettere og inspirasjon til tekst- og diktproduksjon. Dette kunne altså være øvelser de selv kunne ta i bruk når de senere skulle i gang med å skrive raplyrikk. Målet var også at disse øvelsene forhåpentligvis ville vekke skriveglede og skrivelyst hos elevene. Elevene skulle ikke spesifikt skrive raplyrikk i denne undervisningsøkten, men de hadde frie tøyler til å skrive innenfor selvvalgt lyrikksjanger.

Dette undervisningsopplegget skulle også ta utgangspunkt i Kaldestad og Knutsens undervisningsmetoder (2019), med noen justeringer og tilpasninger fra min side (se vedlegg 5). Jeg tok også i bruk en skriveøvelse i form av presskriving fra Kverndokken (2014). For å varme opp elevene og sette fart på den kreative prosessen, ønsket jeg å starte undervisningsøkten med en friskriftøvelse inspirert av Kverndokken. Dette er nettopp en oppvarmingsøvelse og en måte man kan trene opp skrivelysten og konsentrasjonen (Kverndokken, 2014, s. 80). Jeg skulle la elevene velge ett av tre ord: blyant, kaktus eller kaffetrakter, og deretter skrive ned alt de tenkte på ut ifra det ene ordet i tre minutter. Det ble presisert at de ikke skulle stoppe å skrive underveis. Ved å skrive under press skjerpes tankene (Kverndokken, 2014, s. 80). Elevene skulle i denne omgang ikke bruke teksten til en større oppgave, men det ble presisert for elevene at dette kunne være en nyttig øvelse når de selv skulle i gang med å skrive raplyrikk.

De neste øvelsene skulle bevege seg inn undervisningsmodellen til Kaldestad og Knutsen (se kap. 3.3.3). Denne modellen viser veien fra et inntrykk til et uttrykk og er delt opp i prosessene: sansning, assosiasjon, fabulering og kommunikasjon (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 63). Den første øvelsen elevene skulle få, var *sanseøvelsen*. Hensikten med slike

øvelser er å erfare og samle inntrykk, slik at vi kan uttrykke oss (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 64). Det vil også være en fordel å aktivere sanseapparatet, når man skal skrive dikt (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 64). Her skulle elevene bli bedt om å lukke øynene og se for seg den aktuelle videregående skolen vi var på. Deretter skulle de få ti minutter til å beskrive skolen så nøyaktig og tydelig som mulig med utgangspunkt i skolens utseende, lukt, lyd etc. Til slutt skulle de lese hva de hadde skrevet til makkeren sin, og sammenligne sanseopplevelse de hadde av skolen. Kaldestad og Knutsen hevder som nevnt at man bør samles som gruppe etter sanseøvelser, slik at man får diskutert og satt ord på registrerte inntrykk (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 65).

*Assosiasjonsøvelsen* gikk ut på elevene skulle skrive alt de assosierte med en glidelås. Jeg ønsket å bruke en gjenstand som ikke inneholdt for mange kollektive assosiasjoner, slik at elevene måtte sette i gang subjektive assosiasjonsprosesser. Videre skulle de velge fem eller seks av de ordene de assosierte med en glidelås, og deretter skrive et lite dikt på tre-fire verselinjer hvor de tok i bruk disse ordene. Mens sanseøvelsene handler om å finne presise uttrykk for det man kan sanse, vil assosiasjonsøvelser vektlegge personlige inntrykk, opplevelser og følelser hos den enkelte (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 67). Denne øvelsen vil også være med på å bygge opp under elevenes poetiske språkbruk.

Den tredje øvelsen skulle sette i gang en *fabuleringsprosess*. Som nevnt i kapittel 3 handler disse øvelsene om å arbeide videre med de impulsene man får fra sanse- og assosiasjonsøvelsene (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 69). På powerpointen la jeg inn et bilde av en helt alminnelig beigefarget caps, sammen med flere spørsmål som skulle sette elevene inn i et handlingsforløp (se vedlegg 5). Her skulle elevene svare på spørsmålene, bruke egen fantasi og diktere opp en person og en handling. Deretter skulle de skrive et lite dikt på fem-seks verselinjer om den oppdiktete personen. Kaldestad & Knutsen trekker som nevnt fram at man bør stimulere slik fantasitrening hos elevene, da dette ofte er en ferdighet de ser ut til å ha «vokst seg fra» med årene (2019, s. 70).

Fjerde øvelse gikk ut på å *kommunisere*. Det vil være helt vesentlig at elevene klarer å kommunisere med leseren gjennom det de skriver, og for å klare dette, hevder Kaldestad og Knutsen at man kan inspirere elevene til å kommunisere med diktet sitt på ulike måter (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 72). Med utgangspunkt i dette ville jeg at elevene skulle skrive minimum tre verselinjer til introduksjonsmelodien til *Game of Thrones* (London Music

Works, 2012). Her fikk de øvd på å skrive til et fast rim- og rytmemønster og skrive til en «gitt» følelse gjennom musikken. Avslutningsvis ville jeg ha en rimøvelse med elevene, da rim er et av de mest sentrale raplyriske virkemidlene (Diesen *et al.*, 2020, s. 62). Først skulle de gå inn på en Mentimeter-link og skrive ned alle ordene de kom på som rimte på «rød». Deretter skulle de velge ut tre rimord som hadde minst sammenheng og størst avstand fra hverandre. Disse ordene skulle de bruke til å skrive et lite dikt med en sammenheng/historie.

### **Økt 4 – «Skrive raplyrikk (uten mottaker)»**

Denne økten hadde som mål at elevene skulle få øving i å skrive raplyrikk. Fokuset lå også på det terapeutiske og bearbeidende ved å skrive ekspressivt og kreativt. Som tidligere nevnt, er det flere teoretikere som viser til at kreativ og ekspressiv skriving, skriving av poesi og også raplyrikk, innehar potensial i identitets- og dannelsesprosesser. Elevene skulle ikke levere denne rapteksten inn, og derfor ikke få karakter eller tilbakemelding fra meg eller faglærer. Skriveøkten kan sies å inneha en kreativitetsdiskurs, da det her er «et poeng at elevene skal gi uttrykk for noe, snarere enn bare å vise at de behersker for eksempel formelle sider ved språket» (Blikstad-Balas, 2018, s. 45). Jeg ønsket nemlig at elevene skulle ha en avslappende tilnærming til skriveprosessen, finne skriveglede og det terapeutiske ved å sitte i fred og skrive noe som bare en selv skulle lese. Skriveoppgaven (se vedlegg 5) kan også trekkes inn under den ekspressive skrivepedagogikken, der skapelsesprosessen og skrivingen som en erkjennelsesprosess anses som det mest sentrale (Fjørtoft, 2014, s. 152). Jeg stilte tidligere i oppgaven spørsmål ved om man gjerne bør åpne for et gjensyn med den ekspressive skrivepedagogikken i møte med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Ved å gi elevene en skriveoppgave utenfor en «skolsk» sjanger, uten skriverammer og uten innleveringskrav, ville jeg undersøke og finne ut av hvilke potensial som kan finnes i slike oppgaver.

Oppgaven gikk ut på at elevene skulle skrive en raptekst på 1-2 sider, uten skriverammer (se vedlegg 5). Den eneste skriverammen var at de skulle skrive en raptekst, og at de på denne måten måtte ta i bruk noen av de sjangertypiske trekkene de hadde lært om i de tidligere øktene. Flere stiller seg som nevnt kritiske til bruk av skriverammer og modelltekster i kreative skriveprosesser, da dette kan være med på å begrense de kreative og skapende evnene til elevene (Solbu & Hove, 2017, s. 208). Jeg ønsket derfor å invitere til en friere skriveprosess til elevene før de skulle i gang med å skrive hovedteksten (se økt 5) som både var preget av skriverammer og skulle leveres inn. I spørreundersøkelse to stilte jeg også

elevene spørsmål angående deres opplevelse av disse to ulike skriveøktene. Solbu & Hove (2017) hevder at skriverammer og modelltekster kan brytes og at de kan være en hjelp for de kreative evnene (Solbu & Hove, 2017, s. 208). Jeg ville legge ved en del forslag til tematikker sammen med oppgaveteksten, men dette var bare ment som en hjelp til de som slet med å komme i gang. Elevene kunne sitte hvor de ville på skolen, så lenge de satt helt alene. Jeg formidlet at de skulle finne en sitteplass hvor de kunne konsentrere seg, finne skrivero og ikke bli forstyrret av andre faktorer. På denne måten kunne jeg veilede ved behov, og overholde en viss «kontroll» på at elevene gjorde og produserte noe. Håland (2021) hevder nemlig at hvis tekstoppaver ikke har mottaker, kan elevene velge å ikke skrive i det hele tatt (Håland, 2021, s. 88-89).

### **Økt 5 – «Skrive raplyrikk (med mottaker)»**

I denne økten var målet at elevene igjen skulle produsere egen raptekst, men denne gangen skulle teksten leveres inn til meg og faglærer – og også ha flere skriverammer (se vedlegg 5). Jeg ønsket at de skulle sitte i klasserommet, slik at jeg kunne veilede dem hvis det oppstod behov for det. Hensikt med denne skriveoppgaven var å finne ut av hvordan bruk av skriverammer og mottakerperspektiv kan påvirke elevenes skrive lyst og kreative skapelsesprosesser (jfr. den «frie» oppgaven i økt 4). Denne gangen skulle elevene skrive raplyrikk hvor tematikken var identitet. Selv om denne skriverammen i noen grad var styrende, kunne de selv velge hvordan de ville tolke temaet. Jeg ga dem også eksempler og tips om ulike måter å angripe tematikken på (se vedlegg 5). Identitet som tematikk var et bevisst valg for å vinkle oppgaven mot identitetsaspektet og det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring».

Jeg hadde også et ønske om å treffe Jakobsens (2016), Smidts (2009) og Solheims (2011) tanker om at elever får mest motivasjon når de skriver om noe som engasjerer og interesserer dem, og at elevene må oppleve en viss gyldighet – kunne identifisere seg med skrivesituasjon og skriveformål – for å oppleve motivasjon og skrive lyst. Ved å la elevene skrive en raptekst (her: en «uskolsk» sjanger) om «identitet», ville forhåpentligvis oppgaven føles relevant, meningsfull og bidra til engasjement og skrive lyst. Et annet krav var at elevene måtte inkludere minimum tre lyriske eller raplyriske virkemidler, slik at jeg kunne få en viss indikasjon på elevenes sjangerkompetanse. Som nevnt tidligere skulle de ikke få karakter på rapteksten, men teksten ble vurdert som godkjent eller ikke godkjent.

### 6.3 Gjennomføringen av opplegget

Det raplyriske skriveverkstedet skulle i den opprinnelige planen gjennomføres på tre uker, men grunnet covid-19 og nasjonal nedstengning av samfunnet med rødt nivå på videregående skoler, måtte verkstedet ha et opphold på en uke midtveis i prosessen. Elevene hadde kun fysisk oppmøte på skolen hver tredje dag, og disse dagene kunne ikke alltid samkjøres med planlagt undervisningsopplegg eller min egen arbeidshverdag. Første økt ble derfor gjennomført digitalt, mens de andre øktene fikk utspille seg fysisk i klasserommet. Dette var nøye valgt ut ifra situasjonen, da det var helt essensielt at undervisningstimene med kreative lese- og skriveøvelser måtte ha en veileder/lærer tilstede. Jeg ønsket også å kunne være tilgjengelig for veiledning under elevenes egen tekstproduksjon. Introduksjonstimen til lyrikk- og raplyrikksjangeren kunne derimot gjennomføres digitalt, da dette ikke ville få vesentlige konsekvenser for forskningens og datainnsamlingens resultater. I det følgende blir de fem dobbeltøktene i det raplyriske skriveverkstedet gjort rede for med fokus på hvordan øktene gikk og hva som faktisk skjedde, og eventuelt hva dette kan skyldes med støtte i teori.

#### Økt 1 – «Hva er lyrikk og hva er raplyrikk?»»

Etter planen skulle skriveverkstedet starte mandag 4.januar. Egentlig skulle første spørreundersøkelse besvares før første time, men dette så ut til å bli vanskelig i og med at dette var første skoledag etter juleferien. NSDs godkjenning av prosjektet kom siste uken før ferien, så det ble bestemt at spørreundersøkelsen skulle besvares i første økt. Søndag 3.januar ble det innført en ny nasjonal og regional «lockdown», og skolene gikk over på rødt smittevernsnivå. Dette brakte med seg utfordringer. Gjennomføringen av skriveverkstedet mitt hang i en tynn tråd, i og med at den aktuelle videregående skolen skulle ha digital undervisning i denne perioden. Etter samtale med veileder ble det konkludert med at en digital prosjektutførelse ville være uaktuelt, da dette ville skape en ufullstendig opplevelse av skriveverkstedet. Datainnsamlingen og resultatene ville heller ikke blitt optimale. Det ble diskutert om hele prosjektet skulle utsettes, eller om det fantes en nødløsning. Etter samtaler med veileder og norsklærer i den aktuelle klassen, ble det bestemt at første økt kunne foregå digitalt, men at de neste øktene måtte foregå på skolen. Det viste seg at skolen åpnet for noen fysiske undervisningsdager og med litt logistikk og planlegging, kunne skriveverkstedet gjennomføres.

Fredag 8.januar kunne skriveverkstedet endelig starte. Nesten samtlige elever hadde på kameraet sitt på Teams, noe som bidro til å gjøre gjennomføringen vesentlig lettere for meg



som underviste. De første tjue minuttene gikk til introduksjon av meg selv og masterprosjektet, og tid til å besvare spørreundersøkelsen. Deretter lagde elevene en stor og utfyllende ordsky på Mentimeter med elevenes oppfattelse av «hva er lyrikk?». Ord som «kreativitet», «følelser», «budskap», «musikk», «frihet», «abstrakt» og «språk» skilte seg ut (se vedlegg 7). Ut ifra ordskyen kom det tydelig fram at elevene hadde et visst kjennskap til lyrikksjangeren. De så ut til å være enige om at det handler om å uttrykke noe, man står fritt til å skrive hva man vil og man kan være kreative både når det kommer til innhold, form og språk. Videre fortsatte jeg å gå i dybden av hva lyrikk er og hva som kjennetegner lyrikken som sjanger. Til spørsmålene om *hvem* de tror skriver lyrikk og *hvorfor* de tror man skriver poesi, og fikk inn flere svar som at : «diktere skriver dikt» og «artister og låtskrivere skriver dikt», men også «alle kan skrive lyrikk». Flere uttrykte også at diktere bruker lyrikken til å «formidle og uttrykke følelser». Det var nettopp dette som var intensjonen min ved å stille disse spørsmålene; at elevene skulle bli bevisste på at alle kan skrive lyrikk, og at flere bruker lyrikk til å uttrykke seg.

Deretter gikk jeg i gang med å presentere de sentrale lyriske virkemidler og hva som kjennetegner raplyrikken som sjanger, før elevene gikk i gang med analyseoppgaven (se kap. 6.2 og vedlegg 5). I diskusjonsrunden i plenum fikk jeg inn over tjue kommentarer i chattefeltet på Teams. Jeg og faglærer erfarte fort at «rekke opp hånden»-funksjonen ikke fungerte i denne settingen. Da jeg ba elevene om å skrive tanker og meninger i kommentarfeltet i stedet for, kom ordene og meldingene strømmende inn. Flere påpekte at de fikk en følelse av urettferdighet av å lese diktet. Noen skrev «forskjeller i samfunnet», «kritikk av Norge», «oppgjør mot forbilder», «forventninger og press» som opplevde tematikker (hentet fra private notater). De trakk også fram noen lyriske virkemidler i teksten, og flere klarte også å peke ut raplyriske trekk som «dissing», samfunnskritikk og signyfyng. For å avrunde økten samlet jeg trådene i en felles oppsummering. Det skal ikke legges skjul på at det er tyngre å undervise på denne måten. Diskusjonene og dialogene med elevene blir ikke optimale, og jeg som lærer blir fort monologisk.

### **Økt 2 – «Muntlig tilnærming til raplyrikk»**

Denne undervisningsøkten kunne foregå fysisk i klasserommet. Derimot informerte norsklæreren meg om, fem minutter før oppstart, at klassen var delt i to og befant seg i to klasserom på grunn av smittevern hensyn. Opplegget måtte derfor spontant korrigeres. Heldigvis var det en dør i mellom de to klasserommene, som muliggjorde at jeg kunne

undervise begge kohortene samtidig. Powerpointen ble satt opp i begge klasserom og vist parallelt.

Jeg innledet økten med å presentere lyrikk som en muntlig sjanger med fokus på det musiske aspektet. Deretter satte vi i gang med gruppearbeidet og hovedoppgaven for økten. Elevene skulle egentlig jobbe i såkalte «makkergrupper», men på grunn av smittevern satt de nå alene med en meter avstand til hverandre. De ble derfor satt i fjorten «makkerpar», og dette resulterte i dobbelt så mange grupper som opprinnelig planlagt. Trolig fungerte dette enda bedre, da elevene fikk større sammenligningsgrunnlag på slutten av økten. På grunn av dette fikk en gruppe i det ene klasserommet og en gruppe i det andre klasserommet som hadde samme raptekst som de skulle analysere. Etter at analysen var gjennomført på egenhånd og med makkeren, gikk vi igjennom tekstene i plenum. Elevene klarte å trekke ut ulike følelser som raptekstene vekket hos dem, og flere pekte på ulike raplyriske og lyriske virkemidler som enderim, gjentakelse, signyfyng og metaforer.

Videre presenterte og viste jeg de ulike høytlesnings- og framføringsmetodene på Cenzinandos raptekst *Ingening blir det samme men samme for meg* (2017), før elevene satte i gang med å prøve disse ut og øve på de ulike høytlesnings- og framføringsmåtene på raptekstene de hadde fått utdelt. De siste 30 minuttene brukte vi på framføringer. Grunnet alternative undervisningsforhold måtte jeg tenke kreativt, og bestemte meg derfor for å strøkke klasserommene slik at begge klassehalvdeler kunne se hverandre under framføringene. Dette var langt ifra ønskelig i et forskningsperspektiv, men det var et godt alternativ under disse omstendighetene. Trolig hadde ikke dette mye å si for datainnsamlingen og resultatene, da alle makkergruppene fikk framført rapteksten sin foran klassen.

To grupper, en gruppe fra hvert klasserom, hadde som nevnt samme raptekst. Hypotesen min på forhånd var at dette kom til å by på lite variasjon i framføringene. Det interessante var at det endelige framføringsresultatet varierte stort mellom gruppene som hadde samme raptekst. Mens den ene gruppa som hadde *Marionette* av Cezinando (2020), valgte å framføre diktet i et sint stemmeleie og med pauser for å skape forsterkende effekt av enkeltord, valgte en annen gruppe å framføre diktet med en munter, barndomspreget melodi i bakgrunnen. Grunnen til at de valgte dette, var at ord som «Hans og Grethe» og «sjokkodorisei» i rapteksten ga dem assosiasjoner til barndommen, og derfor ønsket de å ta i bruk en melodi som forsterket denne følelsen. Dette resultatet var nøyaktig det jeg strebet etter; på denne måten kunne elevene få

en opplevelse og forståelse av at diktanalyse og –tolkning er flertydig (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 76)

### Økt 3 – «Kreative skriveøvelser - lekende og skapende tilnærming til diktskriving»

For å varme opp elevene og kickstarte den kreative prosessen, startet jeg som nevnt denne undervisningsøkten med en friskriftøvelse (se kap. 6.2 og vedlegg 5). Responsen på denne øvelsen var god. Mens noen hadde skrevet lange faktatekster om kaktuser, hadde andre skrevet "handlelister" som omhandlet alt de assosierte med en kaffetrakter. Den neste øvelsen var *sanseøvelsen* (se kap. 6.2 og vedlegg 5). Først skrev elevene på egenhånd, før de skulle de lese hva de hadde skrevet til makkeren sin og sammenligne sanseopplevelse de hadde av skolen. Noen leste også opp tekstene sine i plenum. *Assosiasjonsøvelsen* gikk ut på elevene skulle skrive alt de assosierte med en glidelås og deretter utforme et dikt med utgangspunkt i notatene sine (se kap. 6.2). Noen valgte å sende inn diktene sine til meg i etterkant av økten. Elevteksten nedenfor ble diktet opp med utgangspunkt i assosiasjonene *klenger, låser, kroker, jakke, sekk, lukke, lett og dra*. Her har eleven brukt lyriske virkemidler som rim og linjedeling

for å skape  
rytme (se  
vedlegg 6, elev  
F):

Glidelås er av kroker så lette og kompliserte, de henger i sammen og er lette å dra. Brukes til å lukke både jakker og sekker, en veldig praktisk ting. Men noen ganger låser den seg og går feil sted, da er det vanskelig å fikse den igjen

Den tredje øvelsen var *fabuleringsprosessen*. Flere elever uttrykte at de likte å skrive på denne måten, at de hadde «savnet» å skrive skjønnlitterært og at det var gøy å bruke fantasien igjen. Teksten og diktet i disse to bildeboksene er inspirert av caps-fortellingen (se kap. 6.2, og vedlegg 6, elev G). Det har trolig også hentet inspirasjon fra identitetstematikken som vi hadde repetert flere ganger i løpet av de siste øktene:

Personen er 21 år

Han liker å gå i hettegensere med en åpen jakke utenpå

Huset til han er fullt av energidrikker og snus

Han bor med noen andre gutter på hans alder

Rommet hans og hele huset er rotete og full av snuspakker og tomme mønster

og ~~battery bokserz~~. Rommet lukte snus. Notat blokken er gammel og tydelig brukt personen har skrevet om følelser og tanker i denne notatblokken og personen er veldig redd for å vise denne notatblokken ettersom han har et "image" å følge som ikke passer med den har skriver i notatblokken.

**Skjult**

Her sitter jeg, skjult

Skjult bak en ~~caps~~, hettegensere og "kule" jakker

Bak en annen identitet og personlighet

Jeg ville bli matematiker

Men det er ikke kult!

Her sitter jeg, på en bru og helt hjelpeløs |

Fjerde øvelse var *kommunikasjonsøvelsen* (se kap. 6.2 og vedlegg 5). Det ble ikke lagt vekt på at elevene skulle framføre denne øvelsen foran klassen, da fokuset skulle ligge på den kreative prosessen og ikke prestasjonene. Likevel valgte ønsket flere grupper å framføre for hverandre på eget initiativ, trolig fordi de syntes det artig. Som avslutning hadde vi rimøvelsen på Mentimeter (se kap. 6.2), og her fikk vi opp en stor ordsky med mange ord som rimte på «rød» (se vedlegg 7). Elevene skulle som nevnt velge ut noen ord og skrive et lite dikt med en sammenheng/historie. Dette virket til å være vanskeligere enn de foregående øvelsene. Flere uttrykte at det var vanskelig å finne sammenheng mellom tre vidt forskjellige rimord. Likevel så det ut til at skriveprosessen løsnet etter hvert, og at de fleste fikk produsert et lite dikt. Med ordene «blø», «strø» og «brød», produserte en elev dette diktet (se vedlegg 6, elev H:

Vinteren er kommet og veiene måtte strø  
Lastebilen kom for den fraktet brød  
Den traff en jente og enkelt sagt begynte hun å blø |

Alt i alt ble dette en produktiv og spennende undervisningsøkt. Responsen fra elevene var over all forventning, og de så ut til å ha det gøy. Det var særlig interessant å observere hvor mye tekst elevene klarte å produsere på så kort tid. Jeg hadde som nevnt et visst bekjentskap til klassen fra før, og elever med kjente lese- og skrivevansker, presterte å skrive lange, kreative tekster av god litterær kvalitet. Dette var en positiv observasjon som både jeg og norsklæreren verdsatte.

### **Økt 4 – «Skrive raplyrikk (uten mottaker)»**

Denne økten hadde hovedfokus på skriveprosessen og det terapeutiske/bearbeidende ved å skrive (se kap. 6.2 og vedlegg 5). Skriveøkten ble utsatt en uke, da det i samarbeid med veileder ble bestemt at den måtte utføres med fysisk oppmøte på skolen. Dette for å unngå fallgruven med å ikke ha en tekstmottaker; at elevene velger å ikke skrive i det hele tatt (Håland, 2021, s. 88-89).

Jeg startet timen med å presentere oppgaven og deretter gikk de fleste elevene ut av klasserommet for å finne seg en god skriveplass. I løpet av dobbeltøkten gikk jeg rundt på skolen for å veilede de som hadde behov for dette. Flere elever uttrykte at de syntes oppgaven var gøy, men noen fortalte også at de syntes det var vanskelig - særlig å finne ut hva de skulle skrive om. Det så likevel ut til at de fleste fikk produsert mye tekst, og flere ønsket også at jeg skulle lese rapteksten deres, selv om dette ikke var et krav i denne omgang. Dette tolket jeg

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

som et uttrykk for engasjement, men også at elevene opplevde en mestringsfølelse og trygghet i seg selv og det de hadde produsert. De siste ti minuttene samlet jeg klassen tilbake i klasserommet og vi hadde en kort samtale om økten i plenum. Jeg spurte dem om hvordan de opplevde det å skrive raplyrikk, og hvordan det var å jobbe uten skriverammer. Jeg fikk svar som «vanskelig» på begge spørsmål, men at det også var «kjekt» å skrive raplyrikk og kreative tekster.

Avslutningsvis formidlet jeg at de kunne sende inn den produserte rapteksten hvis de ønsket, men at dette var helt frivillig i og med at dette var en tekst som opprinnelig ingen andre skulle lese enn dem selv. Lørdag kveld klokken 21 tikket det inn en raptekst fra en elev. Teksten var på over en side og etter min vurdering av god litterær kvalitet. Med tanke på at eleven sendte rapteksten sin inn på en lørdagskveld, er det god grunn til å trekke en beslutning om at oppgaven var fengende og at eleven hadde sittet hjemme og jobbet med teksten på eget initiativ. Dette varmer en norsklærers hjerte og det er nettopp denne skrivelysten og skrivegledden jeg ønsket å oppnå med dette prosjektet! Trolig har denne eleven likt å skrive denne typer tekster, oppnådd en mestringsfølelse og vært stolt av rapteksten den har produsert.

### **Økt 5 – «Skriveraplyrikk (med mottaker)»**

Dette var skriveverkstedets siste økt, og her skulle elevene igjen produsere raplyrikk. Forskjellen var at elevene denne gangen fikk skriverammer og at teksten skulle leveres inn (se kap. 6.2 og vedlegg 5). Dobbelttimen gikk derfor ut på at elevene satt og skrev i klasserommet, mens jeg veiledet der behovet oppstod. De fleste elevene klarte seg på egenhånd uten veiledning, mens de som trengte hjelp, ønsket først og fremst å dobbeltsjekke at det de ønsket å skrive om traff oppgavens tematikk. Da økten var over takket jeg for meg og for elevenes deltakelse og engasjement underveis i skriveverkstedet. De uttrykte at verkstedet hadde vært spennende, annerledes og lærerikt, men også utfordrende og krevende i den forstand at de måtte vekke den kreative delen av seg selv «til live». Uken etter at skriveverkstedet var ferdig, fikk jeg tilsendt 24 ferdigskrevne raptekster fra norsklæreren deres. 24 av 28 elever fikk altså oppgaven godkjent. Jeg fikk også 26 besvarelser på spørreundersøkelse nummer to.

## **7. Erfaringer fra skriveverkstedet**

I løpet av «det raplyriske skriveverkstedet» skrev elevene som nevnt flere dikt og raptekster. I det ovenstående kapittelet har jeg presentert noen få dikt som ble produsert i løpet av undervisningsøktene, uten at disse ble analysert og diskutert i noen nevneverdig grad. For å kunne drøfte resultatene fra skriveverkstedet, diskuterer og presenterer jeg i dette kapittelet et utvalg elevproduserte raptekster med fokus på identitet som tematikk gjennom bruk av ulike lyriske og raplyriske virkemidler (se kap. 6.3). Avslutningsvis diskuterer jeg om man kan vurdere og eventuelt hvordan man kan vurdere slike skjønnlitterære tekster. For å besvare forskningsspørsmålene som jeg stilte innledningsvis og for å kunne måle elevenes opplevelse av skriveverkstedet, vil jeg også drøfte elevbesvarelsene fra de ulike spørreundersøkelsene i dette kapittelet. Her vil jeg ut ifra stolpediagrammer analysere tendenser til stabilitet eller endring.

### **7.1 Identitet som tematikk ved bruk av raplyriske virkemidler**

Den siste skriveoppgaven elevene fikk utdelt bærer preg av rammer, både tematisk og formelt, da de skulle skrive om identitet og også anvende raplyriske og lyriske virkemidler (se kap. 6.2 og vedlegg 5). Hensikten med dette var som nevnt å skape en viss trygghet eller starthjelp når de skulle i gang med den siste skriveoppgaven. Balansen mellom fasthet og frihet ville forhåpentligvis hjelpe elevene til å både få rom for kreative utfoldelser, men også en støtte til de som ikke vet hva eller hvordan de skal skrive.

De innsamlede elevtekstene fungerer som data for analysegrunnlag for raplyrikkens potensial i norskundervisningen. Ved å nærlese og analysere et utvalg elevtekster i korte trekk, kan jeg innhente informasjon om hvordan elevene løste skriveoppgaven. Utvelgelsesprosessen foregikk slik at jeg først leste alle de innleverte elevtekstene, og deretter kategoriserte dem etter i hvilken grad de traff raplyriksjangeren og identitetstematikken gjennom bruk av raplyriske virkemidler. Fem elevtekster traff rapsjangeren og identitetstematikken i «mindre grad», mens ti tekster ble kategorisert som «i noen grad». De resterende ni tekstene traff rapsjangeren og identitetstematikken «i tydelig grad». Nedenfor vil jeg trekke ut korte utdrag (hele tekster finnes som vedlegg) fra fem av raptekstene fra kategorien «i tydelig grad», for å belyse hvordan elevene har tatt i bruk ulike raplyriske og lyriske virkemidler for å fremme en form for identitet og et rapper-jeg. Jeg valgte å vise til tekster utelukkende fra denne kategorien, for å vise hva elevene kunne være i stand til å skrive etter endt skriveverksted. De

utvalgte tekstene er ikke representanter for hele klassen, men eksempler på hvor imponerende raptekster elevene kan klare å produsere i skolesammenheng.

### Rim

Ulike rimformer er som nevnt et av de sentrale særtrekkene ved raplyrikken som sjanger.

Rim, sammen med andre raplyriske sjangertrekk, kan være med på å fortelle om rapper-jeget og dets identitet (Diesen *et al.*, 2020, s. 61). Det er flere elever som har tatt i bruk rim i diktene sine for å fremme eller signalisere en form for identitet. Elev A (se vedlegg 6) har i sin tekst tatt i bruk det lyriske virkemiddelet parrim med ord som «svere», «rede», «nei», «vei», som er med på å skape en fast rytme og gjerne også et trykk i diktet. Bruken av fast rytme kan være med på å forsterke jegets tydelige frustrasjon. Eleven tar også i bruk «hip hop seduction verse» eller det Diesen *et al.* (2020) fritt oversetter til «forførelsesrim» (Diesen *et al.*, 2020, s. 63), ved at teksten formidler en sårbarhet: «Innestengt, føler meg lukket/Det føles som om livslysten er brukket».

Bare la meg leve, for eg vil bare sveve  
Eg vil jo bare leave mitt rede  
Men det går ikkje|det nei  
For verden går hele tiden feil vei  
Innestengt, føler meg lukket  
Det føles som om livslysten er brukket

Teksten til elev B (se vedlegg 6) deler elev A sin bruk av parrim og fast rytme gjennom ord som «ha» og «dra». Denne eleven tar også i bruk «contemporary doggerel» som blant annet handler om å være ironiserende (Diesen *et al.*, 2020, s. 63):

Triller bort på kiwien, står i kø  
Hilser til Erna, full honnør  
Billig brus skal hun ha  
Men folka fra Moria de kan bare dra

Ved å si «Hilser til Erna, full honnør» refererer eleven trolig til statsminister Erna Solberg, og det kan tenkes at eleven mener det ironisk når den videre skriver «full honnør». Dette kan begrunnes i de to neste verselinjene hvor eleven kommer med kritikk mot regjeringens prioriteringer; de prioriterer billig brus foran å hjelpe flyktninger. Her finner vi et annet av raplyrikkens særtrekk, nemlig samfunnskritikk.

### Samfunnskritikk og outsiderrolle

Sandve (2014) hevder som nevnt at samfunnskritikk, artistens outsiderrolle og lokale tilhørighet, sammen med raplyriske sjangerkrav, kan si noe om identiteten til den som

formidler (Schjølberg, 2014). Flere elever har i denne omgang rettet kritikken mot Norge som majoritetssamfunn og fremmet en outsiderrolle i tekstene sine. Elev C (se vedlegg 6) har gjennom bruken av parrim og fast rytme, og fraser som «'Utlendingen' i den ukjente verden», fått fram en følelse av å være utenfor samfunnet (se tekstboks): Teksten inneholder avanserte rim med et komplekst meningsinnhold, og ved å si «Alle kaller meg 'en jævla utlending'», kritiserer den samfunnet for å ha rasistiske holdninger. Elev D (se vedlegg 6) kritiserer kvinnerollen i samfunnet når den stiller spørsmål som «Skal vi være en bistandsrolle» (se tekstboks):

Eleven leker også med ordene «rolle» og «forskjell» på en kreativ måte. Dette er med på å forsterke og legge trykk på de nevnte ordene, samtidig som det skaper en form for trykk og rytme i rapteksten.

«Utlendingen» i den ukjente verden  
Passet mitt sier jeg tilhører nasjonaliteten |  
Jeg lever i en boble fullt av etnisiteten  
Mens jeg er her og prøver finne identiteten  
Uroen har faen ingen ending  
Alle kaller meg «en jævla utlending»  
Så hva faen er det som er normalt  
Tror ikke dette særlig jovialt?

Jeg har en rolle  
En kvinnerolle som sier vi ikke er like  
Mens menn har en yrkesrolle  
Skal vi være en bistandsrolle  
Det er bare ulikhet  
En kjønnsforskjell og en inntektsforskjell  
Men hva er det å gjøre når det er en realitetsforskjell

### Signifying og lokal tilhørighet

Den raplyriske tropen, signifying, handler om at man hever seg over andre, fremhever egen identitet og skryter av seg selv (Diesen *et al.*, 2020, s. 63). Elev D i det foregående avsnittet har til en viss grad brukt dette virkemiddelet i andre verselinje i sin raptekst (se tekstboks):

Jeget formidler en form for selvskryt og bruker selvskrytet til å fremme viktigheten av kvinnerollen og jegets identitet som kvinne. Likevel kan det ikke sies at jeget i teksten hever seg over andre - som er typisk for signifying - da den nettopp signaliserer et behov for likestillingspolitikk. Elev E (se vedlegg 6 og tekstboks) derimot, hever seg over andre og får tydelig fram en form for

Gjør jeg alt for min karriere kommer jeg halve veien som menn  
En hard gjengang som alltid tas opp, men alltid blir glemt  
Alle bryr seg  
Men aldri bryr seg nok til å gjennomføre en forandring  
Jeg jobber dobbelt og trippelt men får minimalt med brød  
Revolusjonsgløden dør og jeg blør  
Mine klør er skjøre fordi jeg ikke tørr

I årtusener har me jobba og slitt  
Men som alltid gjort stadige framskritt  
Derfor e Randabug nesten steinfritt  
Hardt har me jobba for å holda oss selvstendige  
Me stenge ute alle andre, unntatt de mest nødvendige  
Ikkje slår me oss samem, me gjemme oss godt i regi av adamen



selvskryt. Ved å skrive «Hardt har me jobba for å holda oss selvstendige» og «I årtusener har me jobba og slitt», signaliserer eleven at de fra «Randabug» (her: slangord for Randaberg) har jobbet hardt. Eleven framhever også tydelig et annet viktig raplyrisk sjangertrekk i denne teksten; nemlig lokal identitet og lokal tilhørighet. Sandve hevder som nevnt at den lokale tilhørigheten er med på å forme rapper-jeget (Scjølberg, 2014). Den lokale identiteten kommer også tydelig fram gjennom elevens språkvalg, i og med at den har valgt å skrive på dialekt.

### 7.1.2 Hvordan kan vi vurdere de elevproduserte raptekstene?

I det ovenstående kommer det tydelig fram at flere av elevene har mestret å ta i bruk flere forskjellige raplyriske sjangertrekk, og de har også klart å formidle tematikker og ulike identiteter gjennom raptekstene sine. Det må også nevnes at jeg etter å ha lest igjennom samtlige elevtekster, satt igjen med en følelse av stolthet; tekstene var gjennomgående helhetlige og gjennomarbeidet. De aller fleste elevene hadde lagt ned mye innsats i tekstene sine – dette til tross for at de innledningsvis fikk vite at tekstene ikke skulle få karakter. Kanskje kan dette indikere til en form for skrivelyst hos elevene og at skriveoppgaven har «truffet» dem? Som nevnt vil det ifølge Jakobsen (2016) være helt avgjørende om elevene får muligheten til å velge tema eller koble skriveoppgavene opp mot eget liv (Jakobsen, 2016, s. 238). At elevene her har skrevet helhetlige og gjennomarbeidede tekster, til tross for at dette ikke var en vurderingssituasjon, kan tyde på at motivasjonen og skrivelysten var tilstede. Dette kan gjerne forstås som uttrykk for at de fikk skrive utenfor de «skolske» sjangrene og med tematikker som appellerte til dem.

Som nevnt tidligere ble det sammen med faglærer i den aktuelle klassen bestemt at elevene ikke skulle få karakter på dette skriveprosjektet. Denne avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av at jeg i denne oppgaven hovedsakelig fokuserer på elevenes kreative skrivelyst og egne opplevelser av å skrive raplyrikk, og om det vil være mulig å påvirke dem i en identitetsskapende/-søkende prosess gjennom å skrive. Her vil elevbesvarelsene på de to utleverte spørreundersøkelsene være mer relevant for mitt anliggende, enn å vurdere kvaliteten på elevtekstene. Kvaliteten på elevtekstene vil ikke i første omgang si noe om elevenes opplevelse av lyrikken og raplyrikken, selv om det ovenstående indikerer til at den gode kvaliteten jeg påpekte blant flertallet av elevtekstene, kan vise til en form for skrivelyst og motivasjon.

Avgjørelsen om å ikke sette karakter på elevtekstene ble også tatt på bakgrunn av dilemmaet om hvordan man skal og eventuelt om man kan vurdere slike estetiske og kreative tekster. Kaldestad og Knutsen hevdet at prosessen vil være det viktigste hvis elevene skriver dikt på skolen, fremfor det ferdige produktet (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 97). Jeg sier meg enig i Kaldestad og Knutsen i denne omgang, da det ville vært utfordrende å vurdere elevene i kreativ skriving av raplyrikk – med tanke på at mitt fokus lå på skrive lyst og skriving som terapeutisk og identitetsformende prosess. Tekstene ble likevel satt opp som et arbeidskrav og vurdert som «godkjent» eller «ikke godkjent», for å sikre at elevene produserte noe og at vi fikk tilsendt tekster.

Det skal likevel sies at tekstene kunne hatt potensial som vurderingsgrunnlag. Noe man eventuelt kunne vurdert, er elevenes litterære kompetanse. Ved å gi elevene skriverammer i form av krav til bruk av lyriske og raplyriske virkemidler, måtte elevene ta i bruk sjangertrekk i tekstene sine. Dette forutsetter at elevene har utviklet et visst forhold til og forståelse for disse. Hennig (2010) hevder at man kan få vite mye om elevens litterære kompetanse ved å se på hvordan de konstruerer et dikt (Hennig, 2010, s. 260). Elevene må ta i bruk sjangertypiske virkemidler, og orientere seg i og ta i bruk inspirasjon fra ulike modelltekster. For å vurdere dette, hevder Kaldestad og Knutsen (2019) at vurderingskriteriene må være «konkrete og forståelige, og dei må samsvara med kompetansemåla i læreplanen» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 45). Det ideelle ville ifølge dem vært å tilpasse vurderingen til den enkelte elev. Åsmund Hennig mener at vurderingskriteriene ikke må gå på bekostning av elevenes kreativitet, og at man må ha i minne at forfattere ikke blir evaluert på bakgrunn av virkemiddelbruk – de blir vurdert på grunnlag av helheten (Hennig, 2010, s. 261). Her tydeliggjør Hennig det store dilemmaet ved evaluering av kreative tekster; nemlig balansegangen mellom det ekspressive og kreative, og fokuset på kvalitet i det litterære og språklige, når det kommer til tekstenes form og innhold.

### **7.2 Kan skriving av raplyrikk bidra til å skape engasjement for lyrikksjangeren, øke elevenes skrive lyst og invitere til en terapeutisk prosess?**

I det nedenstående vil besvarelsene og funnene fra de to spørreundersøkelsene bli presentert og sammenlignet (se vedlegg 1 og 2). Avslutningsvis vil de i tillegg bli drøftet opp mot egne tolkninger med støtte i teori. Med spørreundersøkelsene ønsket jeg som nevnt å rette fokuset

mot elevenes forhold til lyrikk og raplyrikk, og skrivelysten deres. Videre stilte jeg spørsmål som omhandlet elevenes holdninger og opplevelser til bruk av skriverammer. Til slutt ønsket jeg å fokusere på den terapeutiske delen ved skriveprosessen; om det å skrive raplyrikk ga dem noe på det personlige plan. Det må informeres om at 26/28 elever besvarte spørreundersøkelse 1 og 2. Samtlige elever var heller ikke tilstede under alle undervisningsøktene, og har derfor ikke hatt fullt utbytte eller hatt en helhetlig opplevelse av skriveverkstedet. Da spørreundersøkelsene ble utformet kvalitativt, altså at elevene svarte utfyllende med egne ord på samtlige spørsmål, valgte jeg å sortere og presentere elevbesvarelsene i stolpediagrammer. Besvarelsene ble fordelt i ulike samlekategorier ut ifra elevsvar med noenlunde like eller svært like besvarelser. Dette skaper en tydeligere oversikt over tendenser til stabilitet eller endring.

Som nevnt i kapittel 6.1 ble det også stilt spørsmål som går utenfor det langsgående designet, og som derfor ikke kan målet opp mot stabilitet og endring. Spørreundersøkelsen kan derfor sies å inneha svakheter. Spørsmål 3 i spørreundersøkelse 1: «Bør man skrive kreative dikt og kreative tekster i norskfaget, synes du? Hvorfor/hvorfor ikke?», vil ikke gjøres rede for i det nedenstående. Dette spørsmålet hadde som hensikt å kartlegge elevenes syn på kreativ skriving. Det må også nevnes at de tre spørsmålene som angår elevenes opplevelse av skriveverkstedet generelt, heller var ment som en indikator på elevenes mottakelse av prosjektet enn at det skulle gi meg diskusjonsmateriale til denne oppgaven. Disse spørsmålene omhandler skriveverkstedets vanskelighetsgrad, deres opplevelse og nytteverdi av prosjektet og om de hadde noen kommentarer til skriveverkstedets lengde. Resultatene vil ikke legges frem og drøftes nedenfor, da det ikke finnes en direkte sammenheng med elevenes forhold til lyrikk, kreativ skriving, skrivelyst, skriverammer eller den terapeutiske delen ved slike skriveprosesser. Det kan likevel nevnes at det gjennomgående i besvarelsene var at skriveverkstedet var inspirerende, givende og motiverende (24/26), men at flere syntes det var utfordrende i starten da de ikke var vant til å skrive kreativt (19/26).

### **7.2.1 Elevenes forhold til lyrikk**

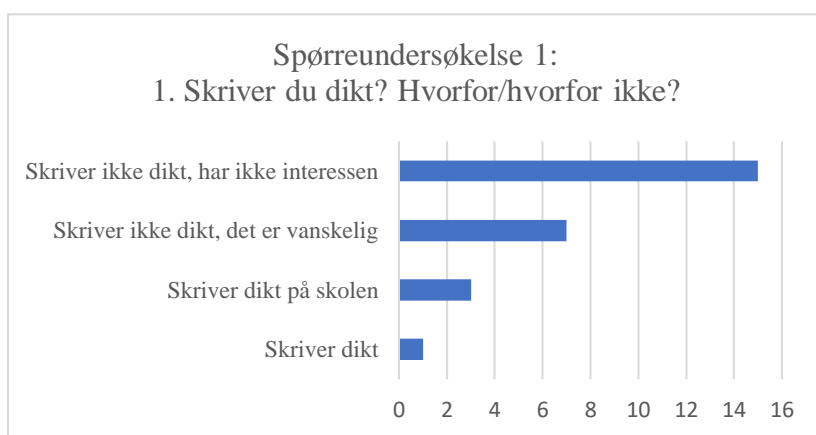
Ved å stille spørsmål som omhandlet elevenes forhold til lyrikk og raplyrikk generelt, samt deres forhold til diktskriving og –lesing (her: raplyrikk), ønsket jeg å vurdere om det kunne vise seg en utvikling eller endring etter endt skriveverksted. Først og fremst tok jeg utgangspunkt i spørsmål 1: «Skriver du dikt? Hvorfor/hvorfor ikke?», spørsmål 2: «Husker du noen spesiell opplevelse av en gang du skrev et dikt (på skolen eller et annet sted)? Beskriv

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

opplevelsen. Hva gjør at du husker dette i dag?», spørsmål 4: «Hvilket forhold har du til rap/raplyrikk? Hører du på rapmusikk? Leser du tekstene?», og spørsmål 5: «Hvilket forhold har du til lyrikk generelt? (spennende, vanskelig, givende, abstrakt etc.)» fra spørreundersøkelse 1. Disse besvarelsene settes opp mot svarene på spørsmål 7 i spørreundersøkelse 2: «Har det å skrive/jobbe med raplyrikk endret ditt syn på lyrikk generelt? Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor ikke?».

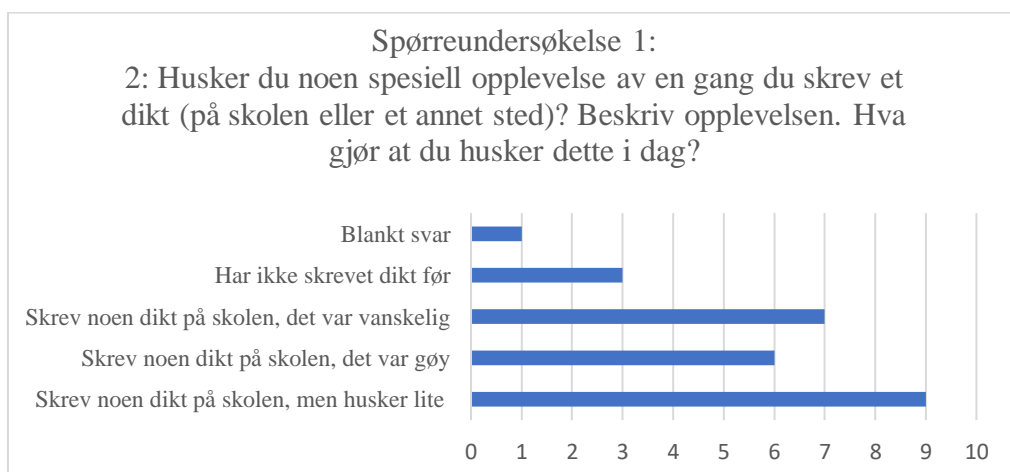
### Kartlegging av elevenes forhold til skriving og lesing av dikt/raplyrikk

Innledningsvis ønsket jeg å kartlegge elevenes forhold til diktskriving, raplyrikk og lyrikksjangeren generelt:



Resultatet er tydelig: flertallet av elevene skriver ikke dikt (22/26). Noen har svart at de skriver dikt på skolen når dette har vært en skoleoppgave (3/26), mens bare én elev ytrer at den skriver dikt. I denne sammenhengen er det verdt å nevne at denne eleven skriver dikt i form av raplyrikk og driver med dette utenfor skolen.

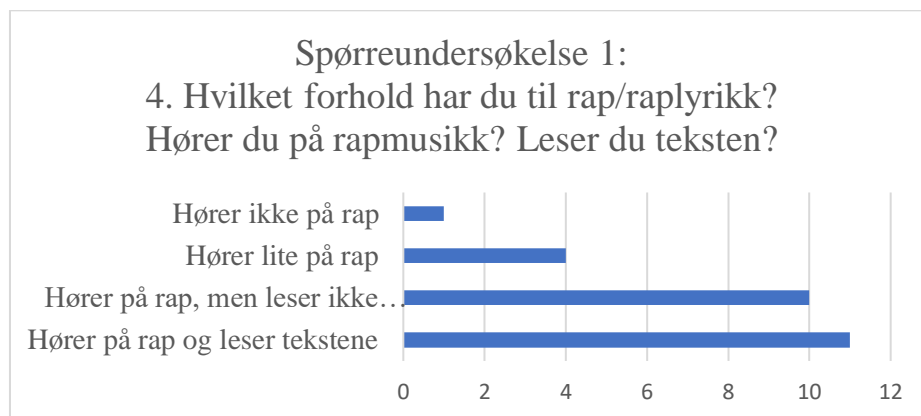
Videre spurte jeg om de hadde hatt en spesiell opplevelse av å ha skrevet et dikt en gang. I forkant hadde jeg gjort meg opp en antakelse om at de fleste ikke hadde skrevet dikt før.



## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Her er det forrige stolpediagrammets resultater misvisende i forhold til dette diagrammet, hvor elevene i stor grad forteller at de har blitt bedt om å skrive dikt på skolen (22/26). Det kommer likevel tydelig fram i første stolpediagram at elevene har liten erfaring fra diktskriving utenfor skolearenaen. Opplevelsen av diktskriving varierer. Noen husker opplevelsen som vanskelig (7/26), mens andre husker lite (9/26). Et lite antall elever husker skriveopplevelsen som gøy og givende (6/26), mens tre elever hevdet at de aldri hadde skrevet et dikt før.

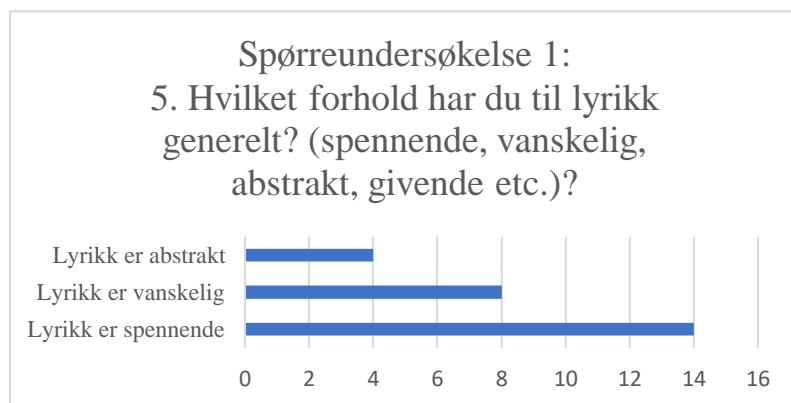
Jeg ønsket som sagt å kartlegge elevenes forhold til rapmusikk/raplyrikk, både for å finne ut av om dette faktisk er en del av elevenes populærkultur og om de leser raptekstene, eller bare hører på musikken eksklusivt:



Stolpediagrammet bekrefter hypotesen min om at de fleste elevene har et forhold til raplyrikk og hører på denne musikken i hverdagen (25/26). Bare én elev ytret at den ikke hører på rapmusikk i det hele tatt. De fleste elevene som havnet i kategorien “Hører lite på rap” (4/26), hevdet at de hører litt på rapmusikk selv om dette ikke er favorittsjangeren. Ti elever sa at de hører på rap, men at de ikke leser tekstene. Overraskende nok er det flere elever som leser raptekstene (11/26). Her er det nærliggende å tenke at det finnes en interesse for raplyrikk utenfor skolen som skolen ikke utnytter nok i lyrikkundervisningen i skolen.

### Forholdet til lyrikksjangeren generelt

I forkant av skriveverkstedet var elevenes forhold til lyrikk nærmest delt i to:



Her tar jeg meg friheten til å slå sammen «abstrakt» og «vanskelig» som relativt like holdninger til lyrikk, da «abstrakt» i denne sammenhengen var ment som noe «fjernt» og/eller vanskelig. Besvarelsene viser derfor at omtrent halvparten av elevene synes lyrikk er abstrakt og vanskelig (12/26), mens resten synes lyrikk er spennende (14/26).

Etter gjennomføringen av det raplyriske skriveverkstedet ser resultatbildet annerledes ut:



Størstedelen av elevgruppen hevder at de har et annet syn på lyrikk etter endt skriveverksted enn de hadde før prosjektet (19/26). Noen utdypet at de har fått øynene opp for sanglyrikk og derfor leser mer lyrikk nå (3/26), og andre peker på verdien av å skrive dikt selv framfor å analysere andres verk som en faktor for den økte interessen for lyrikksjangeren (4/26). En stor gruppe meddeler at de har endret holdningene sine til lyrikk, da de ser at lyrikk i stor grad handler om å være kreativ og uttrykke seg, og at lyrikksjangeren i seg selv ikke er preget av kriterier og struktur (12/26). Den andre elevgruppen forteller at de ikke har opplevd en endring i deres forhold til lyrikk, men her må det bemerkes at fem elever uttrykker en stabil

holdning til lyrikksjangeren - altså at de liker lyrikk like mye nå som før. Oppsummert kan man dele elevenes besvarelser omkring endringer i forholdet sitt til lyrikk i to:

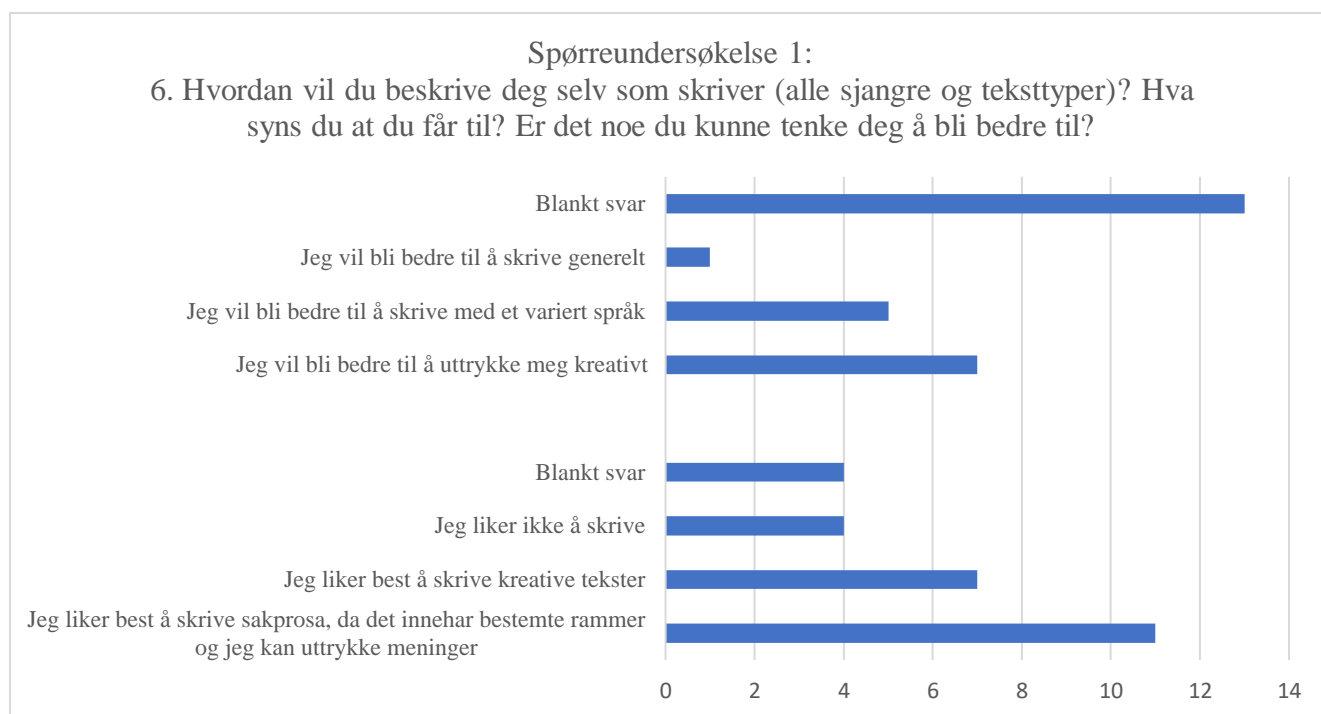
1. En mindre gruppe opplevde ingen endring (7/26)
2. En stor gruppe rapporterer om endringer (19/26)

Resultatene tilsier at det raplyriske skriveverkstedet i stor grad har hatt en positiv innvirkning på flertallet av elevenes holdninger og forhold til lyrikksjangeren generelt. En vesentlig endring synes altså å ha funnet sted, men det må også tas høyde for mulige feilkilder som valg av elevklasse, skole, utdanningslinje og ønske om å glede meg. Det er positivt at skriveverkstedet har klart å opprettholde en stabilitet hos den elevgruppen som innledningsvis likte lyrikksjangeren, og ikke har endret deres holdninger i negativ retning.

### **7.2.2 Elevenes opplevelse av skrivelyst**

For å vurdere om man kan se tendenser til økt skrivelyst hos elevene, tar jeg utgangspunkt i spørsmål 6 fra spørreundersøkelse 1: «Hvordan vil du beskrive deg selv som skriver (alle sjangre og teksttyper)? Hva synes du at du får til? Er det noe du kunne tenke deg å bli bedre til?». Dette settes opp mot spørsmål 8 i spørreundersøkelse 2: «Har det å skrive/jobbe med raplyrikk økt skrivelysten din? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?». Stolpediagrammet nedenfor er todelt; hvor første del tar for seg hva elevene ønsker å bli bedre til, mens andre del forteller noe om elevene som skrivere. Her bør man merke seg svakheten ved at jeg ikke spurte direkte elevene om skrivelysten deres. Likevel ble de innledningsvis bedt om å svare utfyllende på spørreundersøkelsen, og flere elever har her uttrykket at de enten liker eller ikke liker å skrive, og at de føler de mestrer det eller ikke får det helt til. Dette, sammen med resultatene fra spørsmål 1, anser jeg som et brukbart sammenligningsgrunnlag for å se på tendenser til stabilitet eller endring i elevenes skrivelyst etter endt opplegg.

## Raplyrikkens potensial i norskfaget



Første del av diagrammet peker enten på at spørsmålene som ble stilt var utydelige og misvisende, eller at elevene ikke hadde noe formening verken om hva de får til eller ønsker å bli bedre til som skrivere. 13/26 elever svarte blankt her. Kanskje kan dette tolkes i den retning av at elevene ikke bryr seg om skriverposisjonen sin, eller ikke har ambisjoner for seg selv når det kommer til dette. Andre halvdel av klassen har svart at de ønsker å bli bedre skrivere. Noen vil bli dyktigere til å uttrykke seg kreativt (7/26), mens andre vil bli bedre til å variere språkbruken (5/26). Én elev vil bli bedre til å skrive generelt. Der halve klassen uttrykker at de vil bli bedre skrivere, kan vi ane en form for skrivelyst, eller i alle fall en interesse og ambisjon for å bli bedre på feltet.

Andre del av diagrammet omhandler hvordan elevene beskriver seg selv som skrivere, og her ytret de fleste også hvilken sjanger de best likte å skrive. En stor elevgruppe (11/26) er mest komfortabel med å skrive sakprosa, og begrunner dette med at sakprosaetekster innehar bestemte rammer og har rom for at man kan uttrykke meninger. En mindre elevgruppe svarer at de liker best å skrive kreative tekster (7/26), mens fire elever svarer blankt og fire nye elever ytrer at de ikke liker å skrive i det hele tatt. Man kan med dette oppsummere at 18/26 liker å skrive, mens 8/26 ikke liker eller ikke har en mening om det å skrive. Etter det raplyriske skriveverkstedet ble resultatbildet seende slik ut:





Resultatene peker på at de aller fleste har fått økt skrivelyst ved å skrive/jobbe med raplyrikk (21/26). En liten gruppe utdyper at de bare har fått økt skrivelyst for raplyrikk (5/26), mens en stor gruppe hevder at raplyrikk har minnet dem på at man skrive ned alt man tenker på uten at det må passe inn i noen bestemte rammer (10/26). Seks elever har bare svart «ja», uten å utdype hvorfor. En liten gruppe (2/26) har svart at skrivelysten verken har økt eller sunket, og her er det verdt å nevne at disse elevene svarte positivt i forrige spørsmål; altså at de fremdeles har skrivelyst. Den lille resterende elevgruppen svarte at de fremdeles ikke liker å skrive (2/26), og at de blir forvirret av tankene sine når de skal skrives ned på papir (1/26).

Før skriveverkstedet kunne man se at 18/26 elever likte å skrive, og 8/26 ikke likte eller hadde en mening om det å skrive. Etter endt prosjekt kan man oppsummere elevenes holdninger til skrivelyst slik:

1. En stor gruppe har opplevd endringer (21/26)
2. En mindre gruppe har opplevd stabilitet i enten negative eller positive holdninger (5/26)

Dette kan fortelle oss at det å jobbe med og skrive raplyrikk i en viss grad har hatt en positiv påvirkning på elevenes skrivelyst. Summerer man elevene som har opprettholdt skrivelysten sin sammen med de som har fått skrivelyst, gir dette et resultat på 23/26 elever med skrivelyst og økt skrivelyst i denne klassen. Dette er positive resultater om at endring har oppstått.

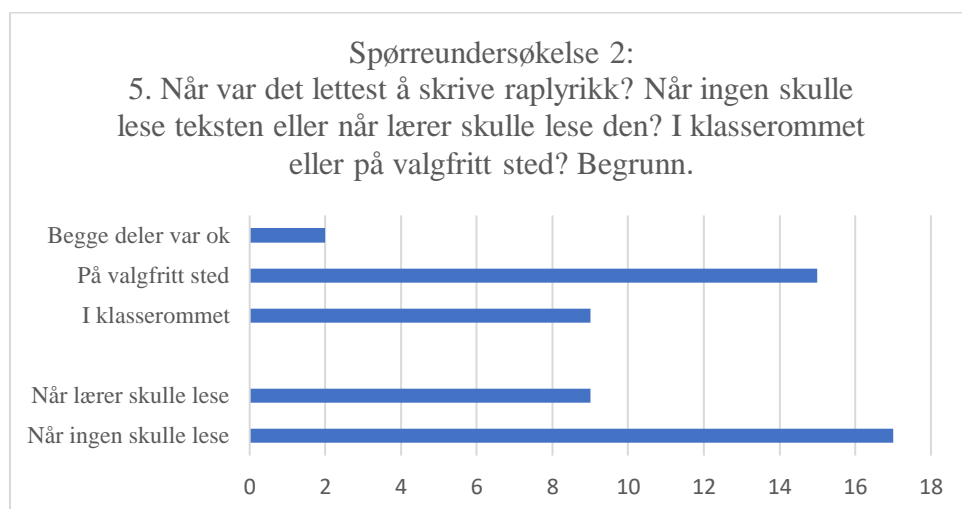
### 7.2.3 Elevenes forhold til skriverammer

Jeg ønsket å få vite noe om elevenes holdninger til kreativ skiving med og uten skriverammer, med eller uten mottaker, og også om skrivelokasjon/skapermiljø ville ha

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

noe å si på skriveopplevelsen. For å få bedre innsikt i dette, tar jeg utgangspunkt i spørsmål 5 fra spørreundersøkelse 2: «Når var det lettest å skrive raplyrikk? Når ingen skulle lese teksten eller når lærer skulle lese den? I klasserommet eller på valgfritt sted?», og spørsmål 6 fra spørreundersøkelse 2: «Når var det lettest å skrive raplyrikk? Med eller uten skriverammer?». I disse besvarelsene vil resultatene ikke sammenlignes med elevenes holdninger før og etter skriveverkstedet, og man vil derfor ikke kunne antyde til en endring eller stabilitet. Disse spørsmålene var kun ment som en indikator til hvordan man kan bedrive undervisning om raplyrikk med fokus på tekstproduksjon og bruk av skriverammer.

Første spørsmål og stolpediagram er todelt, hvor første del tar for seg hvor elevene kunne like å produsere tekst, mens den andre delen omhandler opplevelsen av å skrive med eller uten mottaker:

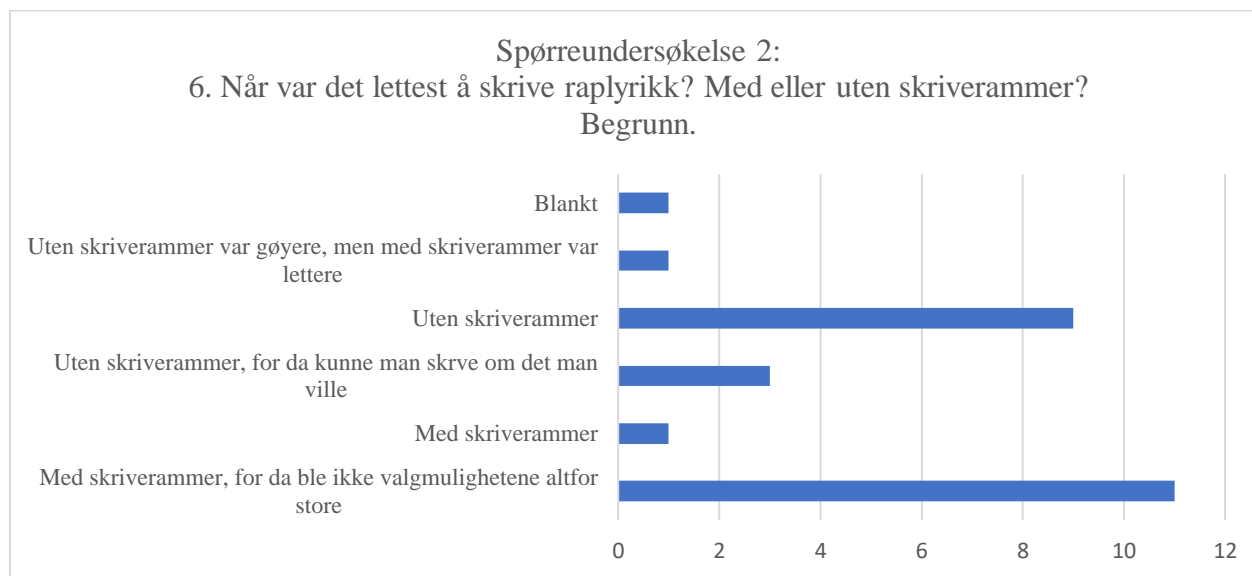


Diagrammet viser først og fremst elevenes meninger omkring skrivelokasjon. De fleste foretrakk å sitte på valgfritt sted (15/26), og begrunnet dette i at her fant de ro og slapp å bli distraheret av andre. En mindre elevgruppe skrev best da de satt i klasserommet (9/26), og hevdet at det var lettere å produsere tekst om de ble «passet på» av en lærer. To elever syntes det fungerte like greit å sitte i klasserommet som å velge skrivested selv. Resultatet tilsier at det kan være en idé å la elevene sitte andre steder eller på andre måter enn samlet i klasserommet. Dette kan være med på å skape mer autentiske skrivesituasjoner, og rette fokuset mer mot skrivesituasjonen enn mot vurderingssituasjonen. En ulempe kan likevel være, som elevene uttrykte i spørreundersøkelsen, at de ikke produserer like mye tekst når de ikke har en lærer som «passer på».

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Stolpediagrammets andre del tar opp elevenes syn på mottaker. Her var klassen relativt delt. Størstedelen løftet fram at de var mest komfortable med å skrive kreativt når ingen skulle lese (17/26). De resterende elevene ytret at de ikke hadde noe imot at lærer skulle lese det de skrev, og at det var lettere å produsere tekst «under press» (9/26).

I neste diagram ble elevene spurt om det var lettest å skrive raplyrikk med eller uten skriverammer. Her ble resultatet særdeles todelt:



Ikke alle elevene begrunnet svarene sine, og derfor innehar stolpediagrammet flere svarkategorier som omhandler det samme. Én elev svarte blankt, og en annen elev hadde delte meninger. Denne eleven mente at det var kjekkere å skrive uten skriverammer, da den fritt kunne bruke fantasien og slippe kreativiteten løs. Likevel syntes den at det var lettere å skrive med skriverammer, da den frie oppgaven kunne oppleves som altfor fri og ustrukturert. Resten av elevgruppen var delt i to; tolv elever foretrakk å skrive uten skriverammer, mens de resterende tolv syntes det var lettere med skriverammer. Elevene som svarte at de likte å skrive uten skriverammer, ytret at de likte friheten de fikk til å skrive det de ville. På den andre siden sa elevene som foretrakk skriverammer at dette hjalp dem med å innskrenke valgmulighetene, strukturere teksten dette hjalp dem å strukturere teksten og det ble lettere å sette i gang med skriveprosessen.

Resultatene tilsier altså at både elevenes opplevelse av bruken av skriverammer, skriveposisjon og mottakerperspektiv relativt todelt. Det var ingen holdninger som skilte seg markant ut fra hverandre. Det kan med dette trekkes en slutning at det å drive med diktning og kreativ skriving handler om subjektive holdninger, og vil variere fra individ til individ. Det vil

ikke være en måte som er mer foretrukken enn en annen når man skal være kreative og skapende. Dette vil være subjektivt og opp til den enkelte elev.

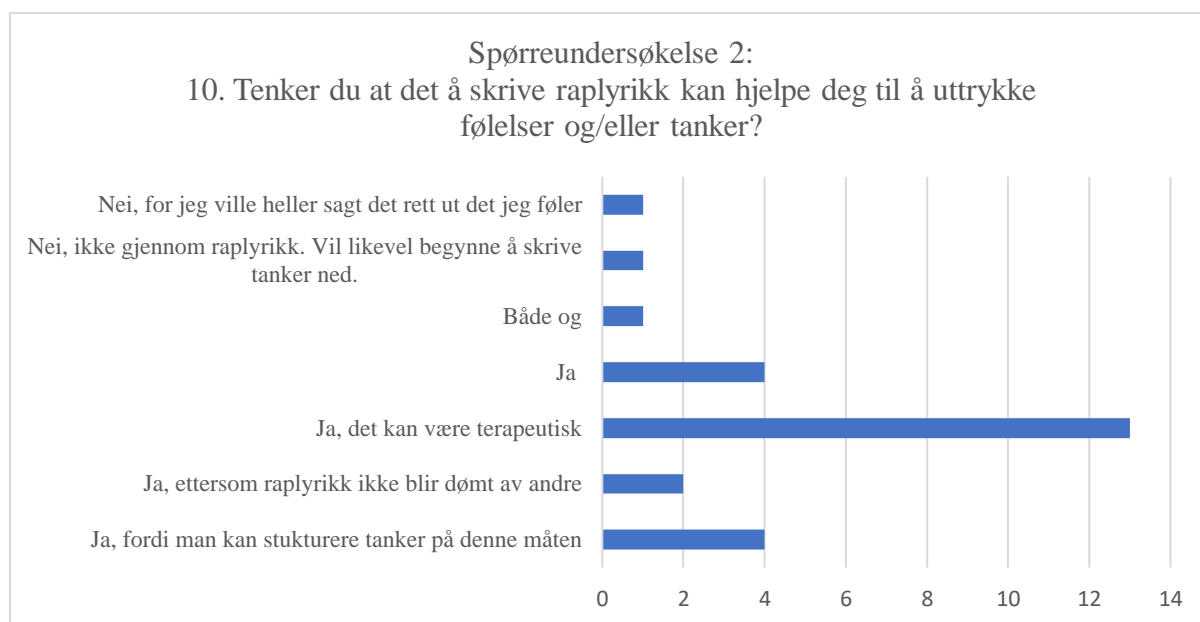
### 7.2.4 Elevenes opplevelse av identitetsaspektet og skriving som terapi

Til slutt ønsket jeg å forhøre meg og få vite noe om elevenes opplevelse av skriveprosessen i et terapeutisk- og identitetsskapende perspektiv. For å finne ut noe om dette tok jeg utgangspunkt i spørsmål 9 fra spørreundersøkelse 2: «Har det å skrive/jobbe med raplyrikk gitt deg noe personlig?», og spørsmål 10: «Tenker du at det å skrive raplyrikk kan hjelpe deg til å uttrykke følelser og/eller tanker?», fra spørreundersøkelse 2.



Her var det flere elever som utdypet svarene sine, og dette har resultert i flere svarkategorier. Stolpediagrammet får tydelig fram at de aller fleste elevene har fått noe ut av skriveverkstedet på det personlige plan (20/26). De har videre ytret at det å jobbe/skrive raplyrikk har gitt dem glede i å dyrke fantasien (4/26), at de har blitt litt bedre kjent med seg selv (2/26) og at de har lært at de kan bruke raplyrikk som uttrykksform (8/26). De resterende elevene, en liten gruppe på seks elever, svarte at det ikke har gitt dem noe personlig det å skrive/jobbe med raplyrikk. I neste stolpediagram er også resultatene tydelige:

## Raplyrikkens potensial i norskfaget



De aller fleste elevene uttrykker at raplyrikk kan hjelpe dem til å uttrykke følelser og/eller tanker (23/26). Én elev har svart «både og», og hadde ikke en tydelig formening om dette. De resterende to elevene svarte nei til dette spørsmålet. Dette ble begrunnet i at de heller ville formidlet følelsene sine direkte muntlig, eller gjennom andre skrivesjangre enn raplyrikk. Som stolpediagrammet viser, har eleven som svarte det sistnevnte, også uttrykt at den vil begynne å skrive ned følelser selv om den ikke vil skrive raplyrikk. Dette gir uttrykk for det potensialet jeg innledningsvis hadde en hypotese om at raplyrikken kunne ha i lys av norskfagets tematisering av «Folkehelse og livsmestring».

### 7.2.5 Stabilitet og endring

Oppsummerende sett kan man finne resultater som indikerer til at det å skrive raplyrikk både har resultert i stabilitet og endring rundt elevens syn på lyrikksjangeren og skrivelyst. Det terapeutiske aspektet kunne ikke måles etter stabilitet og endring, da de ikke fikk spørsmål om dette i spørreundersøkelse 1. Når det gjelder elevenes forhold til lyrikksjangeren generelt og elevenes skrivelyst, finner vi en elevgruppe som representerer stabilitet; altså at deres forhold til lyrikk og skriving var uendret etter skriveverkstedet var fullført. Dette kunne både være i positiv og negativ forstand – enten at de allerede hadde høy skrivelyst og sans for lyrikk, eller at de negative holdninger. Den største elevgruppa opplevde likevel endringer i holdningene deres og forholdet deres til lyrikk og skrivelyst. Endringene har skjedd i en åpenbar positiv retning.

Overskriften til dette delkapittelet var «Kan skriving av raplyrikk bidra til å skape engasjement for lyrikksjangeren, øke elevenes skrive lyst og invitere til en terapeutisk prosess?». For å oppsummere kan man først og fremst trekke ut funnene fra spørreundersøkelsene som omhandler elevenes engasjement for lyrikksjangeren. Hele 19/26 elever uttrykker at de har fått økt engasjement til lyrikksjangeren etter endt skriveverksted, og de resterende 7/26 uttrykker et stabilt positivt forhold til lyrikksjangeren etter skriveverkstedet. Trolig kan disse resultatene kobles opp mot Kaldestad og Knutsens (2019) tanker om at de skapende og kreative evnene som frigjøres når elever får utforsket og lekt med dikt gjennom ulike tilnæringsmåter, kan skape positive holdninger til lyrikksjangeren (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 50).

Videre ser vi som nevnt at 23/26 elever rapporterer om skrive lyst eller økt skrive lyst i denne klassen etter at skriveverkstedet hadde funnet sted. Dette kan trolig skyldes elevene fikk en skriveoppgave hvor de kunne uttrykke seg og skrive i en «ikke-skolsk» sjanger (Askeland & Aamotsbakken, 2013; Dagsland *et al.*, 2020). De kunne også koble det de skrev til eget liv. Forskning tyder på at når elevene får skrive om noe som engasjerer dem, kan dette vekke engasjement hos elevene (Jakobsen, 2016; Smidt, 2009, Solheim, 2011). Når det gjelder elevenes opplevelse av det terapeutiske ved å skrive raplyrikk, viser funnene fra spørreundersøkelsene at 20/26 elever uttrykker at de har fått noe ut av å skrive raplyrikk på det personlige plan, og 23/26 hevder at å skrive raplyrikk kan være en formidlingsinstans. Dette kan kobles til Torvunds (2008) tanker om at lyrikk kan føre til en terapeutisk selvoppdagelse.

### **7.2.6 Eventuelle feilkilder**

Det er viktig å trekke frem at selv om det raplyriske skriveverkstedet ser ut til å ha hatt en positiv effekt på elevene, er det flere faktorer her som kan være misvisende.

Spørreundersøkelser har nemlig de svakhetene at forskeren har lite kontroll over testsituasjonen og at man ikke kan vite om respondentene manipulerer testresultatene – dette vil kunne utfordre testenes validitet og reliabilitet (Stjernholm, 2020, s. 85). Det må også nevnes at skolen og klassen prosjektet ble utført på, er kjent for å overholde et høyt faglig nivå. Det er derfor viktig å presisere at selv om prosjektet fungerte godt i denne klassen og så ut til å ha en positiv endringseffekt på elevene, er det ikke sikkert det ville slått like positivt ut i andre klasser eller på andre skoler.

## 8. Avsluttende tanker

Masterprosjektets overordnede problemstilling var «Hvilke potensial har raplyrikk i norskfaget?». Med dette prosjektet har jeg derfor hatt som hensikt å utforske raplyrikkens potensial ved hjelp av og gjennom et skriveverksted hos en vg1-klasse. Jeg ønsket å finne ut av om det å introdusere raplyrikk kunne være en måte å øke elevens engasjement for lyrikk, og om å gi elevene kreative skriveoppgaver i form av raplyrikk, kunne stimulere til økt skrivelyst. Jeg ville også utforske om det å skrive raptekster, kunne støtte elevene i utviklingen av sin egen skriveidentitet og personlige identitet, siden identitetstematikken er sentral i raplyrikken og rapkulturen. Med det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i Fagfornyelsen, ønsket jeg å gripe det terapeutiske potensialet som lesing og skriving av poesi hevdes å inneha. Jeg har med dette prosjektet derfor hatt flere ulike målsettinger, som innledningsvis ble omformulert til to forskningsspørsmål:

1. «Hvordan vil det å lese og skrive raplyrikk kunne påvirke elevers skrivelyst og engasjement til lyrikk?»
2. «Hvordan kan raplyrikk være en relevant sjanger i norskfagets tematisering av det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring'?»

Disse to forskningsspørsmålene har hatt mitt hovedfokus i dette prosjektet, og nedenfor vil jeg gjøre rede for hvilke funn jeg har gjort meg:

1. Jeg støtter meg til Kaldestad og Knutsens utsagn om at lesing og skriving «går hand i hand» (Kaldestad & Knutsen, 2019, s.45), og argumenterer for at det å lese og skrive raplyrikk i norskundervisningen kan være med på å vekke elevenes skrivelyst og engasjement til lyrikksjangeren generelt. Ved å la elevene ha en utforskende tilnærming til lesing og skriving av raplyrikken, som er en del av ungdommenes populærkultur, tyder forskning på at dette vil vekke engasjement og motivasjon hos elevene – og dermed også gi økt skrivelyst. Spørreundersøkelsene viser også at 19/26 elever opplevde at det raplyriske skriveverkstedet hadde hatt en positiv innvirkning på holdningene og forholdet deres til lyrikksjangeren generelt. Hele 21/26 elever uttrykte at de hadde fått økt skrivelyst av å skrive raplyrikk.
2. Jeg argumenterer også for at raplyrikk kan være relevant i møte med «Folkehelse og livsmestring». Raplyrikkens sjangertrekk, sammen med relevant forskning, antyder til at raplyrikk har et didaktisk potensial hvor elevene kan få arbeide med å utvikle

skriveidentiteten og selvdanningen deres gjennom bruk av raplyriske virkemidler. Folkehelse og livsmestring i norskfaget skal som nevnt gi elevene «grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3), og gjennom å formidle sin egen identitet i raptekster, får elevene nettopp øvd seg i dette. I oppgaven stiller jeg spørsmål ved om man kanskje bør åpne for et gjensyn med den ekspressive skrivepedagogikken (med et dryss av en viss styring og funksjonell tilnærming), da denne pedagogikken nettopp går ut på at skrivehandlingen kan føre til en form for selvoppdagelse. Der Torvund (2008) hevder at diktlesing og -skrivning kan virke terapeutisk (Torvund, 2008, s. 163), viser resultatene fra spørreundersøkene at 23/26 elever uttrykker at raplyrikk kan hjelpe dem til å uttrykke følelser og tanker. Hele 20/26 elever hevdet også at de fikk noe ut av skriveverkstedet på det personlige plan i form av blant annet å uttrykke seg (8/20), bli kjent med seg selv (2/20) og dyrke fantasien sin (4/20).

Til tross for at forskningsspørsmålene tilsier at raplyrikk kan ha flere potensial i norskundervisningen har jeg, i tillegg til det ovenstående, også kommet på sporet av at raplyrikken kan ha andre potensial. Med Fagfornyelsens tilbakevending til sjangrene åpnes mulighetene opp for å drive med eksplisitt sjangerundervisning i form av blant annet modelltekstpedagogikk. Raplyrikken kan altså være med på å bygge opp elevenes litterære kompetanse. Videre kan skrivning og lesing av raplyrikk være aktuelle arbeidsmåter for å møte Fagfornyelsens mål om at elevene skal «kunne uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2), «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3) og «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 7). Med dette kan jeg argumentere for at raplyrikken har flere potensial i norskundervisningen, og at man ved å gjennomføre et skriveverksted har muligheten for å arbeide mot og oppnå flere ulike målsettinger.

Avslutningsvis vil jeg løfte fram et annet didaktisk potensial raplyrikken muligens kan ha i norskundervisningen, som ikke har blitt utforsket i denne avhandlingen. Nome (2009) hevder nemlig «at musikklyrikken også er tematisk tydeligere enn mye av den skriftlige lyrikken, er med på å gjøre denne typen tekster til hensiktsmessige tekster å bruke i undervisningen» (Nome, 2009, s. 423). Med dette oppstod tanken om at man kan bruke raplyrikk som et litterært springbrett og inngang til mer komplisert og/eller eldre litteratur. I kjerneelementet «Tekst i kontekst» skal elever lese tekster som kan «knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Ved å ta i bruk en sjanger



## Raplyrikkens potensial i norskfaget

som raplyrikk - som ofte treffer elevenes populærkultur - kan det kanskje åpnes for komparative perspektiver på tematikker, sjanger og litterære formverk. Med dette kan man forhåpentligvis også skape og øke interesse og faglige forståelse, både hos svakere elever og elever generelt.

Som kommende lektor og norsklærer ønsker jeg å ta med meg funnene fra dette masterprosjektet og anvende dem i egen undervisningspraksis. Jeg vil også aktivt arbeide for å inspirere kommende kolleger til å ta i bruk og prøve ut de ulike potensialene raplyrikken antyder til å ha i dagens norskfag. Jeg brenner for å bruke samtidslitteratur i norskundervisningen, og håper at dette prosjektet kan inspirere andre til nettopp dette.

## Referanseliste

- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis* (s. 48-58). Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) *Det nye nye norskfaget*. (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013). Hvordan bli en god skriver? Elevrefleksjoner fra norsk-klasserommet. I Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.) *Literacy i læringskontekster*. (s. 249-263). Cappelen Damm Akademisk.
- Aspeli, W. (2007). *Skriv ut! Kreativ skriving i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bradley, A. (2009). *Book of rhymes: the poetics of hip hop*. Basic Civitas.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.). *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere snakker om skriving på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4 (1).  
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1020>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (Red.) (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) (2019) *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 7-12). Fagbokforlaget.
- Caplan, D. (2014). *Rhyme's challenge: hip hop, poetry, and contemporary rhyming culture*. Oxford University Press.
- Cezinando (2017). *Noen ganger og andre (album)*. Universal Music.
- Cezinando (2017). *Ingenting blir det samme men samme for meg. På Noen ganger og andre (album)*. Universal Music.
- Cezinando (2017) *Heia meg. På Noen ganger og andre (album)* Universal Music.
- Cezinando (2020). *Et godt stup i et grunt vann (album)* Universal Music.
- Cezinando (2020) *Marionette. På Et godt stup i et grunt vann (album)* Universal Music.

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Dagsland, S., Diesen, E.I. og Harstad, O. (2020). Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. *Norsklæreren*, 44(3), s. 52–66. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/s-dagsland-ediesen-og-oharstad-motstand-som-didaktisk-potensial-i-kreative-skriveprosesser>

Det norske akademis ordbok (2020, 8.april) *Terapi*. <https://naob.no/ordbok/terapi>

Diesen, E. I. (2018). «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»: En studie i norsk raplyrikk. (Doktorgradsavhandling, Høgskulen i Innlandet) Brage Inn. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2571573>

Diesen, E. I, Dagsland, S. & Harstad, O. (2020). Trøblete tenåringsproblematikk. Raplyrisk posisjonering og tekstkompetanse i elev- og studentproduksjoner. *Norsklæreren*, 44(4), s. 61-73. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2732195>

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014) Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.) *101 skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevs tekstskaiping*. (4. opplag) (s. 13-35). Fagbokforlaget.

Dyson, A.H. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.

Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren*, 30(2), s. 6–13.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.

Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*, 17. desember 2019. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>

Friis, K. & Madsbjerg, S. (2013) *Skrivelyst: Grib argumenterne og værktøjkassen*. I S. Madsbjerg & K. Friis. (Red.) (2013) *Skrivelyst i fagene*. Dansk psykologisk forlag.

Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 2020 (2), 85-99. [https://www.idunn.no/edda/2020/02/hvilken\\_litteratur\\_moeter\\_elevene\\_i\\_norskfaget](https://www.idunn.no/edda/2020/02/hvilken_litteratur_moeter_elevene_i_norskfaget)

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

- Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: a review of reviews. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research 2*, (s. 211-226). The Guilford Press.
- Harré, A. & Langenhove, L. V. (1999). *Positioning theor: moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Hennig, Å. (2010) *Litterær forståelse – innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Helgestad, H. (26. mai, 2020). Utforskende og kritiske tilnærminger i norskfaget. *Fagsnakk fra Cappelen Damm*. <https://www.fagsnakk.no/norsk/utforskende-og-kritiske-tilnaerminger-i-norskfaget/>
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Proessorientert skriving i teori og praksis*. LNU/Cappelen.
- Holen, Ø. (2018). *Nye hiphop-hoder: Hvordan Karpe Diem og generasjon 1984 tok en undergrunnskultur til pophimmelen – og endret Norge på veien*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Håland, A. (2013). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge* 12, (1):5. [https://www-researchgate-net.ezproxy.uis.no/publication/328678342\\_Hvordan\\_samtaler\\_laerer\\_og\\_elever\\_om\\_modelltekster\\_Et\\_bidrag\\_til\\_modelltekstdidaktikken](https://www-researchgate-net.ezproxy.uis.no/publication/328678342_Hvordan_samtaler_laerer_og_elever_om_modelltekster_Et_bidrag_til_modelltekstdidaktikken)
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk – korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (2004) Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Jakobsen, K.S. (2016). Kreative skriveoppgaver. Kreativitet i to elevers skrive- og skriverudvikling i fremmedspråkene. I E. Krogh & K.S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 221–244). Syddansk universitetsforlag.
- Kaldestad, P. O & Knutsen, H. (2019). *Diktboka – om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. (5.utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Karpe (2016). Hus/hotell/slott brenner. På *Heisann Montebello* (album) (2016). Patel & Abdelmaguid Foundation.

Karpe (2016) *Heisann Montebello* (album). Patel & Abdelmaguid Foundation.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244244>

Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.) *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag.

Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping. I K. Kverndokken (Red.). *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (4. opplag) (s. 36-55). Universitetsforlaget.

Kverndokken, K. (2014). 101 skrivegrep. I K. Kverndokken (Red.) *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (4. opplag) (s. 76-288) Universitetsforlaget.

Kverndokken, K. (Red.) (2014). *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (4. opplag). Fagbokforlaget.

London Music Works (2012) *Game of Thrones Theme Tune*. Silva Screen Records.

MacArthur, C. A, Graham, S. & Fitzgerald, J. (Red.), *Handbook of writing research 2*. The Guilford Press.

Madssen, K. -A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster: et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Madsbjerg, S. & Friis, K. (Red.) (2013) *Skrivelyst i fagene*. Dansk psykologisk forlag.

Matre, S., Sjøhelle, D. K, Solheim, R (Red.) (2012) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis*. Universitetsforlaget.

Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (Red.) (2021) *Nye grep om skriveopplæringa – forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Maybury, B. (1967). *Creative Writing for Juniors*. B.T. Batsford.

Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.) (2020). *Master i norsk – metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014) Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J.

Solheim & P. H. Uppstad (Red.) (2014) *Leseboka – lesing i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181- 198). Cappelen Damm Akademisk.

NTNU. (u.å). *Forskningsgruppe for litteraturdidaktiske grunnlagsproblemer*. Hentet 27.mars 2021 fra <https://www.ntnu.no/ilu/litteraturdidaktiske-grunnlagsproblemer>

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nome, S. (2009). Musikklyrikken i klasserommet. I J. Smidt (Red.) *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (3. utg) (s. 417-423). Universitetsforlaget.

Nærum, Knut. (2006). Romanen er en lang, lang rebus. *Samtiden* (4).

Otnes, H. (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.

Penne, Sylvi. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N.F. Elf og P. Kaspersen (Red.) *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus forlag.

Regjeringen. (2019, 18.november). *Forny skolen innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning* (Pressemelding). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Regjeringen. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole* (Pressemelding). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utgave). Fagbokforlaget.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider. <https://journals-ui-no.ezproxy.uis.no/adno/article/view/1097>

Sandberg, A. (2020). *Instapoesiens potensiale i klasserommet* (Masteroppgave, UiT – Norges arktiske universitet). UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/19357>

Sandve, B. (2014) *Staging the real: Identity politics and urban space in mainstream Norwegian rap music* (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo). Duo Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/41909?locale-attribute=en>

Schjølberg, U. G. (2014, 1. desember) *Rappens plass i norsk kultur*. Forskning.no. <https://forskning.no/musikk/rappens-plass-i-norsk-kultur/527168>

Scott Benson Band (2015) *Requiem for a Dream*. På *Volume II*. Scott Benson Band.

Scott Benson Band (2015) *Volume II*. Scott Benson Band.

Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? (2019) *Nordic Journal of Literacy Research* 5 (1), s. 85-117. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1566>

Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (Red.) (2014) *Leseboka – lesing i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst – et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. utg). Cappelen Akademisk Forlag.

Skjelbred, D. (2010). *Fadervår til Facebook – skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspetiv*. Fagbokforlaget.

Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk.

Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.) *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag.

Smidt, J. (Red.) (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg). Universitetsforlaget.

Smidt, J. Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

Solheim, R. (2011) Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I Smidt, J. Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.

Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017) *Samtidslirykken i klasserommet*. Fagbokforlaget.

Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.). *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 68-89). Universitetsforlaget.

Torvund, H. (2008). *Sjelsord: om terapi, poesi og hypnose*. Samlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05#>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskulen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-100). Fagbokforlaget.

Viste, K. (2019). «jeg er/utenfor» - en studie av instapoesi og en lyrisk analyse av instapoesian til Alexander Fallo. (Bacheloroppgave). Universitetet i Stavanger.

Viste, K. (2020). *Mappeinnlevering MLE305*. Universitetet i Stavanger.

Vivaldi (1977). The four seasons, Violin Concerto in E Major, Op. 8 No. 1, RV 269 “Spring”: I. Allegro. På *The four seasons*. Emi Records (1986).

Vivaldi (1986). *The four seasons*. Emi Records.

Vygotskij, L. S. & Cole. M. (1978). *Mind in society: the development of higher pscycological processes*. Harvard University Press.

Wergeland, H. (1845). *Til min gyldenlak*.

Zapruder, M. (2017). *Why Poetry*. Harper Collins.



## Vedlegg 1

# SPØRREUNDERSØKELSE 1

I denne undersøkelsen ønsker jeg at du svarer på hva du tenker om skriving av dikt og ditt forhold til lyrikk og raplyrikk. Svar så ærlig og utfyllende som mulig.

1. Skriver du dikt? Hvorfor/ hvorfor ikke?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

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

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

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

.....  
.....  
.....

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

.....  
.....  
.....  
.....

4. Hvilket forhold har du til rap/raplyrikk? Hører du på rapmusikk? Leser du tekstene?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Hvilket forhold har du til lyrikk generelt? (Spennende, vanskelig, abstrakt, givende etc.?)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

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

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Raplyrikkens potensial i norskfaget

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Vedlegg 2

### SPØRREUNDERSØKELSE 2

I denne undersøkelsen ønsker jeg at du svarer på hva du tenker om skriveverkstedet vi hadde om raplyrikk, og om dette har påvirket ditt syn på lyrikk eller din skrive lyst. Svar så ærlig og utfyllende som mulig.

**1. Synes du skriveverkstedet var det givende, inspirerende, motiverende? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor ikke?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**2. Synes du skriveverkstedet var det utfordrende, vanskelig, kjedelig? Hvis ja, på hvilken måte? Var det utfordrende/vanskelig faglig eller personlig? Hvis nei, hvorfor ikke?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**3. Hvordan var lengden på skriveverkstedet? For kort/for langt/passelig?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**5. Når var det lettest å skrive raplyrikk? Når ingen skulle lese teksten eller når lærer skulle lese den? I klasserommet eller på valgfritt sted? Begrunn.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**6. Når var det lettest å skrive raplyrikk? Med eller uten skriverammer? Begrunn.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

**7. Har det å skrive/jobbe med raplyrikk endret ditt syn på lyrikk generelt? Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor ikke?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**8. Har det å skrive/jobbe med raplyrikk økt skrive/lyst din? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**9. Har det å skrive/jobbe med raplyrikk gitt deg noe personlig?**

.....  
.....

## Raplyrikkens potensial i norskfaget

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**10. Tenker du at det å skrive raplyrikk kan hjelpe deg til å uttrykke følelser og/eller tanker?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**11. Har du noen andre kommentarer til dette prosjektet?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Vedlegg 3

# Vil du delta i forskningsprosjektet mitt og skriveverkstedet «Raplyrikk i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om deltakelse i mitt masterprosjekt om raplyrikk. Formålet med prosjektet er å undersøke raplyrikkens potensial i klasserommet og norskfaget, med fokus på skrive lyst og det tverrfaglige temaet i Fagfornyelsen, «Folkehelse og livsmestring». I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

### Formål

I dette masterprosjektet undersøker jeg om det er rom for lesing og skriving av raplyrikk i norskfaget og klasserommet, og hvilke muligheter/utfordringer dette eventuelt vil medføre. Mer spesifikt vil jeg undersøke om bruk av raplyrikk i norskundervisningen kan påvirke elevenes forhold til kreativ skriving og skrive lyst. Identitetsforståelse står sentralt i rapkulturen og -lyrikken, og derfor ønsker jeg også å se på om elevene ved hjelp av å skrive raplyrikk, kan få en opplevelse av å uttrykke sin egen identitet gjennom den kreative skriveprosessen. Dette er en tverrfaglig masteroppgave, fordelt mellom nordisk litteratur og norskdidaktikk (undervisningslære). Først vil jeg drøfte hva som kjennetegner raplyrikk som litterær sjanger, deretter vil jeg diskutere elevenes opplevelse av skriveverkstedet og til slutt vil jeg analysere resultatet av prosjektet samt elevenes egenproduserte raptekster.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiS – Universitetet i Stavanger er ansvarlig for dette prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ville utføre prosjektet mitt i en vg1-klasse, da dette er det første kullet på videregående skole som følger Fagfornyelsen fra høsten 2020. Jeg har selv jobbet på denne skolen her, men ville følge en annen norskklasser slik at dette ikke ville påvirke forskningsprosjektets resultater. Jeg har tidligere hatt tre uker praksis i deres klasse, og har også fått grønt lys av



norsklæreren deres til å utføre prosjektet i denne klassen etter jul. Jeg håper flest mulig av dere ønsker å delta.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut to spørreskjemaer. Det vil ta deg totalt ca. 45 minutter, og vil foregå i undervisningstiden i klasserommet. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om lesing og skriving av dikt, og om kreativ skriving. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Spørreskjemaene leveres inn med navn, men svarene vil anonymiseres i oppgaven.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at jeg kan notere ned observasjoner fra klasserommet som vedrører din opplevelse av skriveverkstedet og skriveprosessen. Dette kan være generelle trekk ved undervisningen eller relevante enkelthendelser i klasserommet. Dette vil ikke noteres ned anonymt, men vil bli anonymisert i oppgaven.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at jeg med din tillatelse samler inn tekstene du produserer på skriveverkstedet som resultat av oppgaver i undervisningstimene. Her vil generelle trekk ved elevtekstene samlet sett bli diskutert i oppgaven. Tekstene leveres inn med navn, men vil bli anonymisert i oppgaven.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Ved å signere samtykkeskjema, vil jeg kun få dine personopplysninger om navn og e-postadresse. Disse vil jeg ikke dele med noen ved UiS eller noen andre. Samtykket bekreftes via epost til [kaja.viste@skole.rogfk.no](mailto:kaja.viste@skole.rogfk.no). E-posten vil lagres i min innboks, og slettes i juni 2021.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent i juni 2021. Da vil spørreundersøkelsene du har svart på makuleres, og e-posten med ditt samtykke slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiS Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- UiS Universitetet i Stavanger

ved masterstudent Kaja Viste epost: [kaja.viste@skole.rogfk.no](mailto:kaja.viste@skole.rogfk.no)

eller veileder Ingrid Nielsen epost: [ingrid.nielsen@uis.no](mailto:ingrid.nielsen@uis.no)

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

- UiS Universitetet i Stavanger personvernombud

epost: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Med vennlig hilsen

Kaja Viste

Ingrid Nielsen

---

masterstudent

---

veileder

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Raplyrikk i klasserommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning om raplyrikk
- å delta i anonyme spørreskjema
- at observasjoner fra skriveverkstedet og skriveprosessen kan noteres ned anonymt
- å levere elevtekster som skal analyseres anonymt

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

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

### Eksempeltekster brukt i det raplyriske skriveverkstedet

Fallo, Alexander (2019, 17.januar). [https://www.instagram.com/p/Bsv74Gknp\\_V/](https://www.instagram.com/p/Bsv74Gknp_V/) (27.12.20)

det er bare det at jeg ikke klarer alt det der jeg vil klare og dra  
dit jeg vil være nå for døra stopper meg og snøen stopper  
meg og klokka stopper meg og kalenderen og regnet og  
skoene stopper meg asfalten stopper meg og menneskene  
stopper meg og den globale oppvarmingen stopper meg og  
muren de har bygget stopper meg og alt jeg vil er å være der  
du er  
og det stopper meg og det som stopper meg stopper meg

#### RAPTEKSTER:

Arif (2017) *Himmelen*. Hentet fra <https://genius.com/Arif-himmelen-lyrics> (4. januar 2021)

Arif (2017) *2012*. Hentet fra <https://genius.com/Arif-2012-lyrics> (4. januar 2021)

Cezinando (2017) *Heia meg*. <https://genius.com/Cezinando-heia-meg-lyrics> (4. januar 2021)

Cezinando (2017) *Ingenting blir det samme men samme for meg*.

<https://genius.com/13534959> (2. januar 2021)

Cezinando (2020) *Marionette*. <https://genius.com/Cezinando-marionette-lyrics> (4. januar 2021)

Delara, A. (2017) *Gunerius*. Hentet fra: <https://genius.com/Delara-gunerius-remix-lyrics> (4. januar 2021)

Hkeem (2018) *Ghettoparasitt*. <https://genius.com/Hkeem-ghettoparasitt-lyrics> (4. januar 2021)

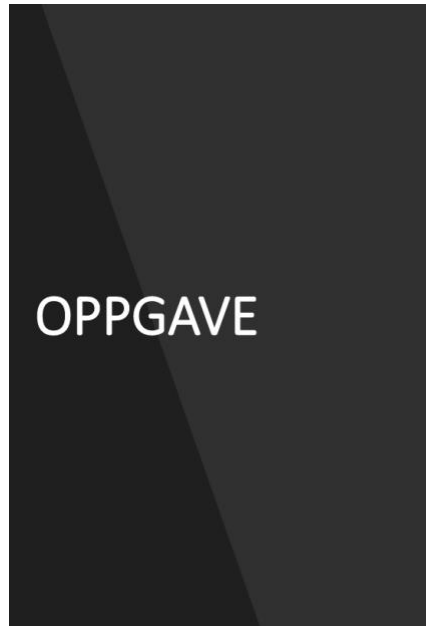
Karpe (2016) *Hus/hotell/slott brenner*. <https://genius.com/Karpe-hus-hotell-slott-brenner-lyrics> (2. januar 2021)

Karpe (2016) *Lett å være rebell i kjellerleiligheten din*. <https://genius.com/Karpe-lett-a-vre-rebell-i-kjellerleiligheten-din-lyrics> (4. januar 2021)

## Vedlegg 5

### Muntlige og skriftlige oppgaver gitt i det raplyriske skriveverkstedet

#### ØKT 1 – Hva er lyrikk og hva er raplyrikk?” – skriftlig analyseoppgave



Hør "Hus/hotell/slott brenner" av Karpe på Spotify/YouTube mens dere leser rapteksten (søk opp på Google).

- Svar på analysespørsmålene nedenfor.
- Vi gjennomgår og diskuterer teksten i plenum.

#### ANALYSESPØRSMÅL:

1. Hvilke følelser vekker raplyrikken hos deg?
2. Hva og eller hvem tror du diktet handler om? Hva er tematikken?
4. Finn to-tre lyriske virkemidler.  
(*gjentakelse, rim, språklige bilder, kontraster, konnotasjoner, allusjoner etc.*)
5. Finn noen typiske raplyriske virkemidler.  
(*signifying, samfunnskritikk, identitet, "dissing", selvhevdelse, rim og rytme/flow*)
6. Hvordan er de lyriske virkemidlene med på å forsterke/understreke/intensivere tema?

#### ØKT 2 – “Muntlig tilnærming til raplyrikk” – muntlige oppgaver

## OPPGAVE

- Makkergruppene får utdelt én raptekst hver.
- Les rapteksten dere har fått utdelt og besvar følgende spørsmål **på egenhånd**:

1. Hvilke følelser vekker diktet hos deg?
2. Hva og hvem tror du diktet handler om? Hva er tematikken?
3. Finner du noen lyriske (og raplyriske) virkemidler?

- Gjennomgå spørsmålene med makkergruppene deres. Hadde dere lik eller ulik oppfatning av rapteksten? Hvilke virkemidler fant dere?

- Tempo (*sakte, raskt*)
- Stemmeleie (*mørk, lys*)
- Stemmestyrke (*svak, sterk, hviskestemme*)
- Pauser og trykk (*fremhevende effekt*)
- Rytme (*hakkete, flytende, bølgete*)
- Tonefall (*sint, truende, lattermildt, ertende, kjærlig, klagete, surt, irritert, lokkende, redd, avvisende*)
- Lyd (*annen musikk enn originalen*)
- Bakgrunnsbilde
- Dramatisering
- Kroppsuttrykk (*miming, dans*)

## OPPGAVE

- I makkergruppene: Prøv ut de ulike muntlige virkemidlene/framføringsmåtene på rapteksten dere fikk utdelt
- Velg deretter en eller to framføringsmåter som fremhever/underbygger oppfatningen/forståelsen deres av rapteksten på best mulig måte
- Velg om dere vil framføre et vers, en bridge eller refrenget fra rapteksten
- Øv på å framføre tekstutdraget
- Til slutt: framføring foran klassen

### ØKT 3 - “Kreative skriveøvelser - lekende og skapende tilnærming til diktskriving” – skriftlige oppgaver

#### FRISKRIFT!

Ikke lov til å stoppe å skrive!

Velg étt ord:  
- blyant  
- kaktus  
- kaffetrakter

Skriv alt du kan og alt du tenker i 3 minutter.

#### SANSNING

- Lukk øynene
- Beskriv \*anonym skole\* så nøyaktig og tydelig som mulig (utseende, lukt, lyd etc.)
- Les det du har skrevet til makkeren din – har dere samme sanseopplevelse av skolen?

## ASSOSIASJON

### GLIDELÅS

- Skriv ned alle assosiasjonene en glidelås gir deg
- Velg 5 eller 6 av de ordene du har skrevet ned
- Skriv et lite dikt på tre-fire verselinjer hvor du tar i bruk disse ordene

## FABULERING

- Hvor gammel er den personen som eier denne capsen?
- Hvilke klær liker han/hun å gå i?
- Hvordan ser det ut i huset han/hun bor i?
- Bor det andre i huset?
- Hvordan ser det ut på rommet hans/hennes?
- Hvilken lukt er det på dette rommet?
- På nattbordet ligger det en notatblokk – hvordan ser denne boka ut?
- Hva har personen skrevet om i denne notatblokka?
- Hvorfor er personen så redd for at noen andre skal lese i boka?
- **SKRIV** et lite dikt på fem-seks verselinjer som uttrykker personen sine tanker om hvordan han/hun har det.



## KOMMUNIKASJON

### LYDDIKT

- Skriv tre verselinjer til denne melodien
- Verselinjene skal få frem noe samfunnskritisk

## RIM –

et av de mest sentrale  
virkemidlene i raplyrikken

- Gå inn på Mentimeter-linken på Teams
- Skriv ned ord som rimer på RØD
- Velg tre av disse rimordene. Helst de som har minst sammenheng og størst avstand fra hverandre.
- Skriv et dikt hvor du tar i bruk disse tre ordene og skaper en historie/sammenheng.

### ØKT 4 - “Skrive raplyrikk (uten mottaker)” – skriftlig oppgave

**OPPGAVE:** Skriv en raptekst (1-2 sider). Tematikk velger du selv. Prøv å ta i bruk minimum to eller tre lyriske eller raplyriske virkemidler. Tenk også på rytme/flow når du skriver. Du kan sitte hvor du vil på skolen, hvor enn du slapper mest av og får mest “skrivero”. Alle skal sitte alene. Ingen andre skal lese diktet du skriver og du får ikke karakter. Dette vil fungere som en øvingsoppgave til den rapteksten dere skal skrive neste gang, og slik at dere får erfaring med å skrive raplyrikk.

**MålkraV:** Valgfritt (nynorsk, bokmål, dialekt).

#### Tips til tematikk:

- samfunnskritikk
- utenforskap
- identitet (personlig identitet, gruppeidentitet, nasjonal identitet, minoritetsidentitet, identitetskrise, identitetssøking, identitetsreise osv.)
- urettferdighet
- seksualitet
- kjærlighet
- død
- sårbarhet
- etnisitet
- multikulturelle eller kulturelle utfordringer
- “dissing”

#### Tips til ulike lyriske (og raplyriske virkemidler):

- signifying
- kontraster
- metaforer
- symboler
- besjeling



- personifikasjon
- allusjoner
- gjentakelser
- muntlig språk/dialekt
- linjedeling
- rim
- konnotasjoner

### ØKT 5 - “Skrive raplyrikk (med mottaker)” – skriftlig oppgave

**OPPGAVE:** Skriv en raptekst (**1-2 sider**) om **identitet**. Dette kan for eksempel omhandle din eller en annens personlige identitet, gruppeidentitet, lokale identitet, nasjonale identitet, minoritetsidentitet, en identitetskrise, en identitetssøkende prosess eller en identitetsreise.

Ta i bruk minimum **tre** lyriske eller raplyriske virkemidler. Teksten skal formidle en tydelig **rytme/flow**. Denne gangen skal du sitte inne i klasserommet og rapteksten skal **leveres inn**. Du vil få godkjent/ikke godkjent på teksten din.

**Målkraft:** Valgfritt (nynorsk, bokmål, dialekt).

#### **Tips til ulike lyriske (og raplyriske virkemidler):**

- signifying
- kontraster
- metaforer
- symboler
- besjeling
- personifikasjon
- allusjoner
- gjentakelser
- muntlig språk/dialekt
- linjedeling
- rim
- konnotasjoner

## Vedlegg 6

### **Elevtekster fra det raplyriske skriveverkstedet som er brukt i denne oppgaven**

#### **Elev A**

Bare la meg leve, for eg vil bare sveve  
Eg vil jo bare leave mitt rede  
Men det går ikkje det nei  
For verden går hele tiden feil vei  
Innestengt, føler meg lukket  
Det føles som om livslysten er brukket  
Før var alt så vakkert og lystert  
Men nå e det bare svart og dystert  
Si meg, hva kan man gjør  
Når corona herjer, og folk bare dør  
Nå har vi levd nok i karantene  
Nå vil jeg ikke vær mere alene  
Bare la meg leve, for eg vil bare sveve  
Eg vil jo bare leave mitt rede  
Men det går ikkje det nei  
For verden går hele tiden feil vei  
Bare la meg leve, jeg orker ikke mere  
Nå vil jeg bare flyte i stedet  
Ja vi trenger litt glede  
For nå ligger vi lang nok ned

#### **Elev B**

TABULA RASA  
Danser rundt og rocker til bassen  
Men alle ville ha han i parallellklassen  
Ikke helt idol og Ikke norske talenter  
kommer aldri heilt overens med jenter

Prøver litt for hardt, men hva gjør vel det  
Ikke alltid lett å stå på samme sted  
Heldigvis bedre enn han Kjell Magne  
Står å danse for seg selv oppi andre  
Full rulle, fult kjøør  
Driker energidrikk til du dør  
Kan vel ikke klage på livet i gata  
Lever litt på kanten, sporing av data  
Ingenting er som å ikke vite noe  
Helt tabula rasa oppi ditt hode

Triller bort på kiwien, står i kø  
Hilser til Erna, full honnør  
Billig brus skal hun ha  
Men folka fra Moria de kan bare dra  
Hvordan skal du følge med  
Når alle andre detter av  
Trapper som går opp, går også ned  
Full rulle, fult kjøør  
Driker energidrikk til du dør  
Kan vel ikke klage på livet i gata  
Lever litt på kanten, sporing av data  
Ingenting er som å ikke vite noe  
Helt tabula rasa oppi ditt hode

### **Elev C**

«Utlendingen» i den ukjente verden  
Passet mitt sier jeg tilhører nasjonaliteten  
Jeg lever i en boble fullt av etnisiteten  
Mens jeg er her og prøver finne identiteten  
Uroen har faen ingen ending  
Alle kaller meg «en jævla utlending»  
Så hva faen er det som er normalt  
Tror ikke dette særlig jovialt?

Passer ikke inn

Passer ikke inn

Alle roper bare «forsvinn!»

(Utlending!)

Passer ikke inn

Passer ikke inn

Ingen av oss passer inn!

(Utlending!)

Dere er bak skjermen og skriver på et tastatur

Om at vi ikke passer inn i deres jævla kultur

Som om vi ikke er helt «à jour»

Føler meg utenfor i minoriteten

Men vil heller ikke være poteten

Hjernen kommer til å sprenges

Alle har påvirket meg for lenge

Passer ikke inn

Passer ikke inn

Alle roper bare «forsvinn!»

(Utlending!)

Passer ikke inn

Passer ikke inn

Ingen av oss passer inn!

(Utlending!)

(Blir revet fra side til side!)

Vet ikke min egen ID

(Blir revet fra side til side!)

Dette får meg til å lide

(Blir revet fra side til side!)

Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det

## **Elev D**

Jeg har en rolle

En kvinnerolle som sier vi ikke er like

Mens menn har en yrkesrolle

Skal vi være en bistandsrolle

Det er bare ulikhet

En kjønnsforskjell og en inntektsforskjell

Men hva er det å gjøre når det er en realitetsforskjell

Med lønnsforskjell sitter man i en bås

Gjør jeg alt for min karriere kommer jeg halve veien som menn

En hard gjengang som alltid tas opp, men alltid blir glemt

Alle bryr seg

Men aldri bryr seg nok til å gjennomføre en forandring

Jeg jobber dobbelt og trippelt men får minimalt med brød

Revolusjonsgløden dør og jeg blør

Mine klør er skjøre fordi jeg ikke tørr

Er det ikke kjekt å være på topp

Jeg har en rolle

En kvinnerolle som sier vi ikke er like

Mens menn har en yrkesrolle

Skal vi være en bistandsrolle

Det er bare ulikhet

En kjønnsforskjell og en inntektsforskjell

Men hva er det å gjøre når det er en realitetsforskjell

Revolusjonsgleden dør og jeg blør

Mine klør er skjøre fordi jeg ikke tørr

Er det ikke kjekt å være på topp

JEG HAR EN ROLLE

EN KVINNEROLLE

SOM SIER VI IKKE ER LIKE

MENS MENN HAR EN YRKESROLLE

SKAL VI VÆRE EN BISTANDSROLLE

EN BISTANDSROLLE

EN KVINNEROLLE SOM SIER VI IKKE ER LIKE

MENS MENN HAR EN YRKESROLLE

SKAL VI VÆRE EN BISTANDSROLLE

**Elev E**

Fine strender og fjell så langt øye kan se  
D e Randabug d  
Fine åkre og mange kirker te å be  
Gårder og traktor, såklart ein plussfaktor  
I årtusener har me jobba og slitt  
Men som alltid gjort stadige framskritt  
Derfor e Randabug nesten steinfritt  
Hardt har me jobba for å holda oss selvstendige  
Me stenge ute alle andre, unntatt de mest nødvendige  
Ikkje slår me oss samene, me gjemme oss godt i regi av adamen  
Fra millionbyen Stavanger te bittelille Randabug  
D e ikkje så langt, men mye mindre fug  
Her får du såva om natten, midt i denne gullskatten  
Randabug e alltid me meg  
Alltid der for å holda meg fra bypreg  
Finne alltid veien, bare å følla randabergveien  
På nordspissen av Jæren finne du oss  
Men kalle du oss Stavanger verr klar te å sloss  
Randabug, himmel på jord, ingen aen plass eg heller ville bo  
Viste og bø, tidenes beste storfekjød  
Krydra me persille, og få på litt promille  
Då ska du se koss folk på Randabug bler ville  
Eg har kontakt me Jesus via radiosonde  
Han fresle meg fra d onde  
Og gjørr meg te megabonde  
E du på Randabug finne du ingen smug  
Me holde helligdagen hellig  
Og disse aldri den allmektige Gud

## Elev F

Glidelås er av kroker så lette og kompliserte, de henger i sammen og er lette å dra. Brukes til å lukke både jakker og sekker, en veldig praktisk ting. Men noen ganger låser den seg og går feil sted, da er det vanskelig å fikse den igjen

## Elev G

Personen er 21 år  
Han liker å gå i hettegensere med en åpen jakke utenpå  
Huset til han er fullt av energidrikker og snus  
Han bor med noen andre gutter på hans alder  
Rommet hans og hele huset er rotete og full av snuspakker og tomme mønster og battery bokserz. Rommet lukte snus. Notat blokken er gammel og tydelig brukt personen har skrevet om følelser og tanker i denne notatblokken og personen er veldig redd for å vise denne notatblokken ettersom han har et "image" å følge som ikke passer med den har skriver i notatblokken.

### Skjult

Her sitter jeg, skjult  
Skjult bak en caps, hettegensere og "kule" jakker  
Bak en annen identitet og personlighet  
Jeg ville bli matematiker  
Men det er ikke kult!  
Her sitter jeg, på en bru og helt hjelpeløs |

## Elev H

Vinteren er kommet og veiene måtte strø  
Lastebilen kom for den fraktet brød  
Den traff en jente og enkelt sagt begynte hun å blø |

## Vedlegg 7

### Ordskyene fra Mentimeter

#### HVA ER LYRIKK?

Mentimeter



Hentet fra egen brukerkonto på [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)

#### Word Cloud

Mentimeter



Hentet fra egen brukerkonto på [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)