

Magne Drangeid

magne.drangeid@uis.no

[Tittel]

Dikt som opning mot «meir-enn-mennesket»

Olav H. Hauges diktning og eleven si omverd

[Samandrag]

Artikkelen tek utgangspunkt i Olav H. Hauge si poetiske søking etter samkjensle med andre menneske og naturen som «meir-enn-mennesket». Med grunnlag i økokritisk, kognitiv og litteraturdidaktisk teori, diskuterer forfattere verdsovnande kvalitetar i Hauges dikt, innanfor ramma av ei estetisk orientert litterær undervisning. Som del av ein modell for litterær berekraft, blir eleven si førestillingevne vektlagd, men òg kultur-kritisk refleksjon og integrering av livsområde som inkluderer naturen som «den Andre». På bakgrunn av funn i ny klasseromforskning argumenterer artikkelen for ei sanseleg og reflekterande litteraturundervisning der eleven dannar seg gjennom opning av både dikt og omverd.

[Nøkkelord]

Litteraturdidaktikk, poesi, økokritikk, berekraft, Olav H. Hauge, danning.

Innleiing: I draum og kvardag

I 2016 – i ei direktesending frå Litteraturhuset i Oslo (NRK) – blei Olav H. Hauges «Det er den draumen» kåra til Noregs beste dikt gjennom tidene. Dette visjonære diktet er frå *Dropar i austavind* (1966).¹ At diktet «Kvardag» (1994, s. 190) står i same samlinga seier mykje om kva for spennvidde forfattarskapen har, nok ein av forklaringane på Hauge sin store lesarkrins. Her er lengt og eksistensiell søking, men også etter kvart ei vending mot avklaring og ei livsmeining som kan finnast i det konkrete. Eg vil her forstå denne utviklinga som ei form for verdsovning med relevans for unge lesarar, og dessutan som danning i retning samkjensle med det Gert Biesta (2015) har kalla «‘annethetens’ verden» (s. 123). I mi forståing famnar dette om både menneske, planter, dyr og landskap, både natur og kultur, eller kanskje betre «natur-kultur» (Latour, 2017), sidan dei to er vevde inn i kvarandre. Eg peiker mot ei litteraturundervisning som i større grad enn i dag verdset det estetiske i det poetiske, og

som gjennom dette bidreg til ein skule som også på andre måtar er «åpen overfor verden» (Biesta, 2015, s. 123).

Eg gjer aller først greie for nokre teoretiske perspektiv og omgrep som skal brukast i granskinga. Deretter skisserer eg Hauges eigen bruk av dikt som verktøy for refleksjon omkring tilvære og omverd. Sentrale problemstillingar her er i kva grad dikta viser bort frå eller inn mot dikteren (og lesaren) si omverd, og også om dei handlar mest om mennesket sjølv – eller også om det ikkje-menneskelege? Dette er spørsmål som så blir trekt over i ein diskusjon omkring eleven si lesing, med vekt på sanseerfaringar og førestillingsevne. Eg byggjer her på tidlegare arbeid (Drangeid, 2014; 2018; 2020) som alle kan vurderast som del av ei «[e]stetisk vending i litteraturdidaktikken» (Kallestad, 2020). Eg har tidlegare understreka den økokritiske relevansen av ei slik vending (Drangeid, 2020), men då relatert til Inger Hagerup sine barnedikt med vekt på det ikkje-menneskelege i naturen, «the more-than-human» (Abram, 2017, s. 7).

Tilnærminga mi er primært didaktisk. Det didaktiske potensialet knyter eg til omgrepet litterær berekraft som eit mogleg vurderingskriterium for læraren, både med omsyn til tekstval og sjølve undervisninga. Eit bakteppe er den omfattande studien LISA (Linking Instruction and Student Achievement) som gir innblikk i kva som går føre seg i 50 klasserom på ungdomskulen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019). Funna i denne studien viser at her er eit klart behov for å utvikla og styrka den eksisterande litteraturundervisninga, noko som legitimerer mi eiga tilnærming.

Økokognitiv teori og danning

Med omsyn til teori, plasserer eg meg innanfor såkalla økokritikk, forstått i tråd med Cheryl Glotfelty (1996) som: «the study of the relationship between literature and the physical environment» (s. xviii). Eg stør meg først og fremst til kulturell økologi (Zapf, 2016) og til kognitiv (Cave, 2016) og økokognitiv litteraturteori (Weik von Mossner, 2017), med nokre parallellføringar også til dannelsorientert pedagogikk (Biesta, 2013; 2015; 2020). Økokritisk kulturell økologi utforskar både kultur-kritisk sjølvrefleksjon og kulturell sjølvfornyng, ikkje berre som tematikk, men som estetisk prosess. Berekraftsomgrepet kan her knytast til tekstlege kvalitetar. Hubert Zapf (2016, s. 4) skriv at eit økosystem i biologisk forstand inneber at det held seg oppe og er produktivt over tid. Det same gjeld for kulturen, men då som resultat av diskursiv sjølvkritikk og produktivitet.

Etter Zapf sin modell for berekraft verkar denne gjennom tre diskursive modi. Mest grunnleggjande er litterære tekstar si evne til å skapa førestillingar, og særleg då slike som er blitt marginaliserte i kulturen. Zapf kallar dette ein «*imaginative counterdiscourse*» (s. 95–121). Vidare er berekraft knytt til ein ibuande kritisk (sjølv)refleksjon. Denne dekonstruerer kulturen sine hegemoniske ideologiar, modusen fungerer som ein «*culture-critical metadiscourse*». Siste modusen er både skapande og omskapande, ei restaurering av slikt som høyrer i hop, men som moderniteten har splitta. Denne tekstmodusen er ein «*reintegrative interdiscourse*».

Frå kognitiv litteraturteori tek eg i bruk omgrepet *affordans*, namngitt av James J. Gibson (1979) og definert slik: «The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill» (s. 127). Som hos Zapf er tilnærminga økologisk. Også menneska nyttar seg av det livsmiljøet byr på, men samanlikna med planter og (andre) dyr, finn ein innanfor kulturen ein langt raskare og meir kreativ bruk, mykje grunna språket. Ved behov nyttar me gjerne det me omgir oss med – både naturmiljø, reiskap og ord – på uventa måtar. Dette tyder at affordansane i prinsippet er opne, noko som ikkje minst gjeld litterære tekstar. Dette blir vektlagd av Terence Cave (2016). Omgrepet rettar seg mot måten me oppfattar og nyttar omgivnadene i det heile, og kan styra merksemda vår i litterær lesing mot den kroppsleg-sanselege relasjonen til omgivnadene. For lesaren vil litteraturen sine affordansar – brukspotensialet – stadig vera avhengig av kreativ realisering. Kva ein elev får ut av ein berekraftig tekst vurdert etter Zapf sin modell, vil variera sterkt, men realiseringspotensialet vil – i prinsippet – vera uendeleg slik at ein aldri kan nå ei uttømmande forståing.

Sansesterk lesing vil samtidig vera avhengig av den delen av leseprosessen som Cave (2016) kallar «pre-reflective» (s. 21), det vil seia lesaren si likeframme, sansemotoriske respons. Denne sida av leseprosessen er estetisk i ordet si opphavlege meining; ei spontan, kroppsleg oppleving som legg til rette for vidare oppdagingar, stadig med støtte i minne, erfaringar, kunnskapar, assosiasjonar – og sansar. Tanken er at dette vil gi rikare oppleving og i neste omgang også djupare refleksjon, enn om ein hastar inn i formell analyse eller tolking. Med dette repertoaret av relaterte omgrep, undersøkjer eg litterær berekraft med særleg vekt på dikta sine verdsopnande affordansar. Eg vender først blikket mot Hauge – så mot eleven og litterær undervisning.

Dikt og livsmiljø

I periodar av livet sleit Olav H. Hauge mentalt, og i fleire år var han pasient ved Valen sjukehus i Sunnhordland. Det er vanskeleg å lesa Hauge uavhengig av dette, og det rører også ved temaet mitt, å opna opp for verda. Noko breiare relevans – også med omsyn til læreplan-tematikkar som medborgarskap, livsmeistring og berekraft – har det likevel at særleg den unge Hauge ofte kjende seg framandgjord og einsam. Dette prega diktinga hans på ein måte som mellom andre Idar Stegane (1974) har gjort greie for. Grovt skissert utviklar Hauge seg frå ein idealisme som søkjer meining bortanom kvardagen, i retning av aukande erkjenning av at «mellommenneskeleg ikkje-individualistisk eksistens er mogleg og meiningsfull» (Stegane, 1974, s. 16). Mange dikt kan lesast som Hagues reiskap i søking etter samanheng og meining, og kan vel då også funger slik for ein lesar.

La meg eksemplifisera med eit dikt der Hauge sjølv gir uttrykk for opninga mot ny-sansa og meiningsskapande omgivnader, «Og eg var sorg» frå samlinga *Dropar*. Dei to første verselinene, som skodar attende, går slik: «Og eg var sorg og heldt til i ei hole. / Og eg var ovmod og bygde attum stjernone» (s. 207). Herifrå har så det lyriske eget funne fram til ei verdsetjing av omgivnadene: «No byggjer eg i næraste treet, / og um morgonen når eg vaknar, / trær fura gull på nåli». Byggverket det her er snakk om, kan tenkjast som eit reir, og kan dermed assosierast med både heim, nytt liv og fuglen si flukt. Heim og fridom kjem då ikkje i konflikt. Merk også at det ikkje berre er byggjaren som er aktiv, det er fura som sjølv trer på seg det gullet som eget sansar kvar morgon.

Ein liknande tematikk har det kjende diktet «Kvardag», også det frå *Dropar*. Etter stormande, eldfulle og oppslukande år, når eget fram til nye og meir smålåtne gleder: «Men det gjeng an å leva / i kvardagen òg» (s. 190). Rett nok blir grå dagar og naudsynte gjeremål nemnde. Jørgen Sejersted (2016, s. 310) legg vekt på den resignasjonen som diktet gir uttrykk for, men på andre sida er her noko intenst og djupt: «Etter stævet kan du steikja fleisk / og lesa kinesiske vers. / Gamle Laertes skar klunger / og grov um fiketrei, / og let heltane slåst ved Troja» (s. 190).

Me er her framme ved den Hauge som blei «oppdaga» og gjord kjend av ei gruppe unge, norske poetar i 1960-åra, den såkalla «Profil-generasjonen» og deira «nyenkle» dikt, eller «tingdikt» som Jan Erik Vold (1994, s. 25) kallar dei. Hos Hauge siktar han til slike som det kjende «Sleggja» frå *Dropar*: «Eg er berre / ei sleggje. / Eg stend der no. / Eg lyt berre til / når det røyner på» (s. 216). Med slike dikt såg «Profil-generasjonen» eit førebilete i Hauge, og medverka til at han fekk ein nærast mytisk status. Særleg Vold løfta fram Hauge, men las han også i tråd med sin eigen poetikk, slik mellom andre Sejersted (2000) peiker på og kritiserer.

Vold er likevel verd å lytta til. Det han særleg er begeistra for, er skildringar av det konkrete, dikt som ikkje sprengjer på frå dikteren sitt indre. I staden er det «*tingene sett* som er underet, tingene slik de er, det er verden som er underet, hvorfor lete etter hva som er bakenfor ting i verden, når disse tingene i seg selv er uuttømmelige – og synlige!» (Vold, s. 22). Det er likevel ikkje kjenslefattige dikt Vold priser, tvert om ser han at Hauge elsker og har omsut for tinga: «Og det er denne kjærlighet til ting omkring seg som gjør det mulig å skape bærekraftig poesi ut av tingene» (s. 31).

Merk at sjølv om Vold bruker andre ord, koplar han her berekraftsomgrepet til «pre-reflective» lesing, den førreflekterte, raske, sansemotoriske responsen som gjer lesinga rik og som også er føresetnad for vidare refleksjonen. Mindre begeistra er Vold når «nesten ren beskrivende skildring», som i diktet «Elvi buranom fjorden» frå *Seint rodnar skog i djuvet* (1956), slår over i menneskeleggjering (antropomorfisering): «Jeg tror ren beskrivelse fungerer bedre enn (innebygget) tolking av det beskrevne!» (s. 24). Han er slett ikkje blind for at dikt kan ha (eller få) dobbel botn, men det «å legge inn menneskelige tilknytningspunkter til diktet er noe som *leseren* gjør» (s. 25). Mykje i tråd med Caves prioritering av det førreflekterte, er Volds mål ei verdsetjing av det konkrete, å la det komma til orde på ein måte som inviterer til oppleving og utforsking av «underet» som omgir oss. Det kan då verka paradoksalt at Vold sjølv straks trer over i det menneskelege når han les «Sleggja» som «[p]ortrett av en godsnill kjempe» (s. 29). Men poenget her er at dikteren sitt indre ikkje trengjer seg på, og at det er lesaren – ikkje dikteren – som *eventuelt* kan få fullføra den metaforiske overføringa. Dette er litteraturdidaktisk relevant, og i skulen kan det vera god ide å dvela til dømes ved sleggja si utforming og særeigne eigenskap. Dette vil gjera det lettare å få ei djup, kroppsleg erkjenning av kva sleggja er og kva denne reiskapen kommuniserer. Ikkje dermed forstått at ein aktivt skal hindra ei metaforisk overføring, den vil komma i tråd med mennesket si hang til å sjå analogiar. I så måte tek Stegane (1974) fint vare på Volds innsikter samtidig som han balanserer Volds syn. Om «Sleggja» skriv Stegane: «Det treng ikkje handle om det eine eller det andre, kan samstundes vere ‘egenbilde’ og ‘illustrasjon’» (s. 89).

Uavhengig av Vold sin inkonsistens, trur eg han har rett i at markert besjeling kan føra merksemda vår bort frå slike ting omkring oss. Espen Stueland (2016) peiker på at dette nettopp har vore tilfelle i mykje av Hauge-resepsjonen der «referanser til den konkrete verden er nedprioritert» (s. 157). Naturen blir då forstått som «forkledd menneskeportrett» (s. 163). Det var nettopp slike verkemiddel Profil-modernistane tona ned, «som uforløst psykologisme

og moral, eller som transsynt, anti-urban pastoral, som «foraktelig flukt til naturen» (s. 163). Slik Vold uttrykkjer seg, byggjer besjelinga inn ei fortolking som tvingar lesaren si interesse mot mennesket. At han sjølv overser antropomorfering hos Hauge, og trass i denne verdset «*tingene sett* som er underet», gir likevel grunn til å spørja om den antropomorfe framstillinga kan ha andre verknader enn dei Vold nemner?

Å vera i det levande

Diktet «Ljåen» frå *Dropar* høver godt i utforsking av dei antropomorfe trekka. Her møter me eit “eg” som ikkje har følgd med i tida og som heller ikkje ønskjer det: «Eg er så gamal / at eg held meg til ljå. / Stilt syng han i graset, / og tankane kan gå» (s. 216). Likevel tenkjer han ikkje berre på seg sjølv. Han vel ljåen av omsyn til tankane, men også av omsyn til graset. Berre utan maskinane sin motorstøy er her rom for tankar og for å høyra graset si røyst: «Det gjer ikkje vondt heller, / segjer graset, / å falla for ljå».

Samstundes opnar diktet for ein vidare kontekst, for ljåen og slåttekaren er ein vanleg personifisering av døden. Det vesle diktet som på eitt vis kan lesast som enkelt og liketil, blir dermed komplekst. Graset fell for ljåen, bokstavleg, men det skjer som resultat av arbeidet til ein slåttekar som i overført tyding også er mannen med ljåen. Me kan nå komma på at slåttekaren sin lagnad også er å falla slik graset gjer. Det vesle diktet fortel altså om liknande livsvilkår for gras og menneske.

Frå eit økokritisk perspektiv er ei nærliggjande innvending mot eit dikt som dette at det har eit menneskeleg perspektiv, at det er antroposentrisk, med menneskelege mål og verdiar (Stueland, 2016, s. 165). Likevel er her gode grunnar til å forsvare Hauge sin bruk av tropen. Det er rett nok at det som blir overført til gras og til ljå, kan kjennast att som menneskeleg, men kanskje ikkje som *eksklusivt* menneskeleg? Ein slik eksklusivitet har nettopp eit antroposentrisk og dualitisk grunnlag, kort sagt at mennesket er levande, tenkjande, følande, mens dyr og planter, biotopar og landskapsformasjonar, er uverksame, kraftlause, utan kommunikative evner.

Dikt som «Ljåen» kan lesast som motvekt mot slik antroposentrisme. Om me ser diktet i lys av Zapf (2016) sin modell for litterær berekraft, vil me dessutan kunna finna alle tre modiane for litterær berekraft. Som førestilling motverkar diktet hangen til å reservera kjensler, sansevne og stemme for berre mennesket. Som problematisering av framandgjerande teknologi, er diktet ein kultur-kritisk refleksjon. Som samanføring av menneskeleg og ikkje-menneskeleg liv, kan diktet oppfattast som ei re-integrerande kraft. I sum kan me seia at diktet

er motvekt mot det filosofen Bruno Latour (2017, s. 41–74) kallar dei moderne sin hang til å avsjela den ikkje-menneskelege verda.

At både Hauge og andre menneske har arts-spesifikke perspektiv, er vel uunngåeleg, og kan ein då utan vidare kritisera perspektiva for å vera menneskesentrerte? Eg meiner nei, og stør meg til Alexa Weik von Mossner (2017, s. 135). Opp mot unyanserte og antroposentriske former for antropomorfisme, stiller ho ein *kritisk* antropomorfisme som viser medvit om det nødvendigvis menneskesentrerte. Dette inkluderer evne til å forstå perspektivet og situasjonen til andre enn mennesket, altså empati over artsgrensene. Kva seier så diktaren sjølv? Han kommenterer besjeling og personifikasjon i dagbøkene (2000), mellom anna i ei innføring 26. september 1969, retta mot Olav Duun. I formuleringane kan ein sjå ei form for menneskesentrering, at «alt lever for hans menneske», men her er samtidig verdsetjing av naturen: «Sjøen, havet, fjelli, markene, trei, blomane, holmane, nesi, våren, vinteren» (b.3 s. 480).

Dette kunne Hauge sagt om seg sjølv. Vendinga hans mot det omkringliggjande inkluderer då også ei mengd ulike vekstar og dyr. Trond Arnesen (2016, s. 23) har analysert 432 av dikta med omsyn til vekster, og fann ikkje mindre enn 70 artar (taxa), med bjørk, furu, einer og epletre blant dei mest frekvente. Han ser dette som uttrykk for det nære sambandet mellom naturen og bonden i det tradisjonelle landbruket. Det praktiske arbeidet gir epledyrkaren Hauge ei inngåande økologisk forståing, og hindrar dikta i å bli romantisk-idylliske, dei blir ikkje pastoralar, men heller det Terry Gifford (2014) kallar post-pastorale: «works that successfully suggest a collapse of the human/nature divide while being aware of the problematics involved. It is more about connections than the disconnections essential to the pastoral» (s. 16).

Den samanvevinga av mennesket og det meir-enn-menneskelege som ein finn, er poesien elles ikkje aleine om. Mens vitenskapen tidlegare såg skiljet mellom menneske og ikkje-menneske som klart og uproblematisk, har ei forståing etter kvart vakse fram, særleg innanfor evolusjonsbiologi og genetikkk – men òg innanfor fenomenologisk filosofi – for at artar som har utvikla seg på jorda gjennom veldige tidsspenn, er nærskyldige, dei er «co-evolved animal kindred» (Westling, 2016, s. 67). Antropologen Tim Ingold (2011) trekkjer fram slik animisme som en finn hos mange urfolk. Denne forstår han ikkje som naiv tildeling av sjeleliv til det ikkje-levande, men som del av eit felt av relasjonar der «beings of all kinds, more or less person-like or thing-like, continually and reciprocally bring one another into existence» (s. 68). Med diktet som reiskap utforskar Hauge sambanda i tilværet om lag slik

Ingold peiker på. For eleven vil slike dikt kunna visa veg, ikkje berre frå tekst til verd, men frå ein menneskesentrert til ein meir heilskapleg oppfatning av tilværet.

Ein gevinst ved antropomorf framstilling kan vera at det faktisk blir lettare for eit menneske å kjenna seg knytt til alt det ikkje-menneskelege som i ulik grad er oss framandt. Dette kan gjera det lettare å verdsetja tilværet, fordi ein ved å gå på vitjing hos slike framande Andre (Biesta, 2013, s. 216), i litteratur og i røyndom, kjenner seg i slekt med noko større.

Poetiske affordansar i skulen

Kva for relevans for litterær undervisning har så den forståinga av Huges diktning som eg har skissert ovanfor? Eg har alt understreka kor viktig det sansemotoriske er som føresetnad for rik og djup lesing og for litterær berekraft. Altså bør god litterær undervisning gi rom for dei spontane og sanslege sidene ved leseprosessen. Mange av Hauge sin dikt er godt eigna til ei slik vektlegging ved at dei ikkje berre kan gi førreflektert, estetisk oppleving, men også tematiserer det kroppslege og sanslege i diktinga. Eit døme er «Til fingrane» frå samlinga *Janglestrå* (1980): «Å, de fingrar, / kor ofte lyt de ikkje / træla for ein kald hjerne / og ein daud kropp!» (s. 308). Diktaren ser føre seg at det kunne vore annleis om han hadde hatt meir tolmod og stolt på fingrane: «Dersom eg ikkje skreiv / fyrr de tek til å kviskra, / kor gode vilde ikkje dikti verta! / Når de tek til å tala med eldtungor!». Merk at fingrane – dei som faktisk formar orda – her skal få tala på eige vis, brennande, men på ein kviskrande måte som diktaren må lytta til om lag som til graset i «Ljåen».

Korleis kunne så ei førreflektert vektlegging i undervisninga sjå ut? La oss sjå på diktet «Lauvhyttor og snøhus» frå samlinga *Spør vinden* (1971). I første del sit poeten og røysar saman ord på slump. Han verdset ikkje dikta særleg høgt, men synest det er gildt å laga dei likevel. Dei blir som eit slags hus som han kan vera i. Samanlikninga fører så over i ei assosiativ tidsreise. Midtpartiet av diktet går slik: «Eg kjem i hug lauvhyttone / me bygde / då me var små: / krjupa inn i dei, sitja / og lyda etter regnet, / vita seg einsam i villmarki, / kjenna dropane på nasen / og i håret →» (s. 252).

Å tolka «Lauvhyttor og snøhus» treng ikkje vera førsteprioritet sjølv om litteraturvitarar med rette ser på teksten som ein meta-refleksjon – eit dikt om det å dikta. Ein kan i staden starta med å byggja opp under eleven si erfaring, sansing og førestillingevne; evna til å «krjupa inn i», «lyda etter», «vita seg einsam», «kjenna dropane på nasen». Heile grunnlaget for diktet – og den kroppslege opplevinga vår – er her dei affordansane som er knytte til greinene i skogen, til snøen i juletida, til ein sekk omskapt til lukkande dør. Kvar på sin måte kan desse

«aktørane» – gjennom kreativ leik – dannast om til noko anna enn det dei var før leiken gjorde dei til hus. Den metaforiske overføringa, «då / har eg som eit hus / ei liti stund», fortel oss, kanskje utan at det er heilt naudsynt, at slikt hus-potensial er noko også orda har, og difor driv tanken lett frå ordhusa til barndommens frie leik ute i villmarka.

Med støtte i Zapf si forståing kan ein hevda at slik assosiativ førestillingskraft er sjølve føresetnaden for rik, litterær lesing, i dette tilfellet også som motdiskurs – ei framskrivning av barnet i ein kultur som er dominert vaksen rasjonalitet. Med Cave (2016, s. 25) kan me seia at utan evna til å sjå føre seg, vil teksten bli verande underspesifisert, mager, utan skapande kraft. Lesaren vil ikkje kunne fylla ut diktet mentalt til ei rik, sansesimulert verd (Drangeid, 2014; 2018).

Er budskapet då at me skal slutta med analyse og tolking? Nei. Dikta føreset både ein sansande og ein tenkjande lesar, og heldigvis er mennesket laga for begge deler i saumlause overgangar. Kognitivt orienterte lingvistar og litteraturvitarar legg vekt på dette. Både for diktarar og lesarar gjeld det at me tenkjer i analogiar og metaforar. Me er «litterært» utstyrte (Lakoff & Turner, 1989; Turner, 1996). Elevane har såleis allereie evner som dei kan utvikla vidare i sanseleg òg reflekterande lesing. I staden for å møte elevane med mangel-termar (Biesta, 2013, s. 98, s. 125), kan det vera frigjerande om læraren tek som utgangspunkt at elevane alt er tilstrekkeleg kvalifiserte til å kunna ta aktivt del i både dei estetiske prosessane og i den vidare utforskinga av det mangfaldige og framande dei møter i teksten.

I tidlegare arbeid (Drangeid 2014; 2018; 2020) har eg uttrykt uro for at litteraturundervisninga fører elevane for raskt forbi det førreflekterte møtet med teksten der merksemda vil liggja på det Vold kallar «egenbildet», det konkrete og sanselege. Ny kunnskap om kva som går føre seg i norske klasserom på ungdomstrinnet, tyder også på at her er grunn til uro. LISA-studien (Blikstad-Balas et al., 2020) som analyserer videoopptak av norskundervisning i 50 klassrom, viser faktisk det som er verre, nemleg at både det estetiske og det fortolkande i stor grad blir neglisjert når ein arbeider med litterære tekstar (s. 96-105). Lærarane i undersøkinga legg verken vekt på elevrespons, den litterære opplevinga, eller tematikk. Når dei trekkjer inn dikt eller songar, er målet i staden å finna «metaforer, kontraster, symboler og gjentakelser» (s. 98), men utan vekt på verken føremål eller verknad. Det estetiske blir tona ned til fordel for sjangereksempel og tilhøyrande generelle verkemiddel. Målet er at elevane skal kunna nytta slike «grep» i eiga skriving. LISA-forskarane skriv at dette kan gi god skriveundervisning, men neppe god litteraturundervisning (s. 108). Ein kan undra seg over korleis dette er mogleg etter årtider med lesarorientert litteraturdidaktikk i norske lærarutdanningar.

Kritisk refleksjon og danning

Med omsyn til litterær berekraft har eg fram til no lagt størst vekt på den litterære førestellingsevna som eg også ser på som grunnleggjande. Det er tale om lesaren si evne til å sjå føre seg både den Andre og andre omverder, gjerne då som synleggjering av det kulturelt marginaliserte i form av ein «*imaginative counterdiscourse*». Men Zapfs modell har også to andre modi som i større grad peiker utover det spontane og sanslege, ein «*culture-critical metadiscourse*» og ein «*reintegrative interdiscourse*». Av desse er det kanskje den kulturkritisk metadiskursen som er mest utfordrande å lesa fram hos Hauge. Men det kan bli lettare om ein les fleire dikt og ser etter samanhengar. Dette gjeld fleire tematikkar, som til dømes forholdet mellom naturkjensle og teknologi som i «Ljåen», eller kva det vil seia å dikta med heile kroppen heller enn berre hjernen, som i “Til fingrane”.

Lignande tematikk, men langt meir utfordrande, har diktet «Gullhanen» frå *Seint rodnar skog i djuvet*. Denne sonetta er blant Hauges mest kjende. Første strofa rommar det lyriske eget sin protest mot sitt eige tomme tilvære som seld sjel: «Og eg var longo død. Død i mitt skal, / og gol som gullhane i Miklagard» (s. 148). Diktet kan lesast som ein kritikk av offisiell eller konvensjonell kunst, og av kunstnaren som har seld seg til makta. I tråd med ein slik lese måte kan diktet ved første augnekast sjå nokså greitt ut, men ettersom ein les blir det meir og meir uutgrundeleg (Kittang, 1994, s. 119). Det er då heller ikkje gitt at diktet høver for undervisning i grunnskulen, men la meg likevel problematisera denne konklusjonen.

Ole Karlsen (1998) skriv at allereie i tittelen, «Gullhanen», er «flere av diktets indre motsetninger og spenninger innskrevet: det mekaniske mot det ekte, det døde mot det levende, det tilstivnede mot det livfulle» (s. 122). Ein elev vil ikkje formulera seg slik, men eleven sin respons kan likevel vera like rik som eksperten sin. Alle moglege assosiasjonar rundt gull – og kva gull representerer i kulturen – kan tre fram. På slikt grunnlag kan spørsmål stillast og utforskast, helst av elevane sjølv, og også som kritisk refleksjon. Kva veg ber så dette? Det kan ingen vita så sikkert, heller ikkje læraren som rammar inn og fungerer som modell og stillas. Føremålet er ikkje først og fremst å komma i mål, men å la kreative dannelsingsprosessar få falda seg ut. Når Biesta (2015) forstår slike prosessar som det å opna seg mot «forskjellighetens og ‘annethetens’ verden» (s. 123), er her kort veg til ei etisk og økologisk tenking som inkluderer det å opna seg, ikkje berre for diktet men for andre menneske og den Andre som «meir-enn-mennesket».

Berekraft i dikt – og liv

Kva kan så Hauges dikt tilby ein ung lesar? Etter det som er skissert ovanfor kan dette ikkje seiast så bestemt. Av det viktigaste, vil eg tru, er likevel eit innblikk i at liv stengd ute frå anna liv er einsamt og sorgfullt. Som motsetnad er eit godt liv å ta del i livsmiljøet slik dette blir forma av både menneske og meir-enn-menneske. Om læraren riv seg laus frå læreboka, kan det vera greitt å inkludera tekstar som tematiserer begge desse livsvilkåra, både framandgjerung og samkjensle. Slik kan elevane både erfara og diskutera kva slag vegar som kan føra sjølvbet over mot dei Andre, i natur og kultur. For læraren kan Zapf sin modell for litterær berekraft vera til hjelp særleg i tekstvurderinga. Er diktet eigna til å stimulere eleven si førestillingsevne? Rommar det eit potensial for kulturell (sjølv)kritikk og refleksjon? Tilbyr det samanføringar av livsområde som elles blir haldne frå kvarandre?

Det vil vera viktig at læraren verdset og gir tid til lesinga sine førreflekterte aspekt. Dette vil bidra til å lenkja saman tekst, kropp og verd, men utan at vidare refleksjon av den grunn treng gløymast. Vektlegging av sansane peiker dessutan utover klasserommet og mot det Arne Næss (1976) kallar: «Evnene til dyp, rik og variert opplevelse i og med natur» (s. 305). For den dikt-lesande eleven må også få ta del i livet, slik Tim Ingold (2011) skriv: «with the whole of our being in the currents of a world-in-formation: in the sunlight we see in, the rain we hear in and the wind we feel in» (s. 129). Hauge ser for seg ein draum som skal opna seg, men også draumen er grunna i kroppsleg erfaring, i ei sansa og førestilt rørsle som opnar og utvidar omverda, å «glida inn / på ein våg me ikkje har visst um» (s. 234).

Litteratur

- Abram, David (2017). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-than-Human World*. New York: Vintage Books.
- Arnesen, Trond (2016). Ecology, Species and Poetry of the Outlying Lands: a Norwegian Pastoral? *Green Letters* 20 (1), s. 20–33. DOI: <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/14688417.2015.1121114>.
- Biesta, Gert. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I Jacob Klitmøller & Dion Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Biesta, Gert. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Paradigm Publications.
- Biesta, Gert. (2020). Danning og oppdragelse – om viktigheten av et skille. I Tone Sævi & Gert Biesta (red.). *Pedagogikk, periferi og verdi : eksistensiell dialog om skole og samfunn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte & Roe, Astrid. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Cave, Terence (2016). *Thinking with Literature, Towards a Cognitive Criticism*: Oxford University Press.
- Drangeid, Magne. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drangeid, Magne. (2018). Litterær lesing som multimodal sansesimulering. I Magne Rogne & Lars Rune Waage (red.). *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drangeid, Magne. (2020). Poetiske passasjer til naturens omverdener – en øko-didaktisk lesning av Inger Hagerups barnedikt. I Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut & Helle Rørbech (red.). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Aarhus: Syddansk Universitetsforlag, <http://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf>
- Gabrielsen, Ida L., Marte Blikstad-Balas & Michael Tengberg (2019). The Role of Literature in the Classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, s. 1–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>.
- Gifford, Terry (2014). Pastoral, Anti-Pastoral, and Post-Pastoral. I *The Cambridge companion to literature and the environment*. Louise Westling (red.). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CCO9781139342728>
- Glotfelty, Cheryll (1996). Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. I Cheryll Glotfelty & Harold Fromm (red.) *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens and London: University of Georgia Press.
- Hauge, Olav H. (2000). *Dagbok 1924–1994* (vol. 3). Oslo: Samlaget.
- Hauge, Olav H. (1994). *Dikt i samling*. Oslo: Samlaget.
- Ingold, Tim (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London: Routledge.
- Kallestad, Åse Høyvoll & Røskeland, Marianne (red.). (2020). *Sans for danning: estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Ole. (1998). Sonetten som aritmetisk og arkitektonisk struktur. En intertekstuell lesning av Olav H. Huges «Gullhanen» fra *Seint rodnar skog i djuvet* (1956). *Nordlit: Tidsskrift i litteratur og kultur*, 2 (1), s. 121–141. DOI: <https://doi.org/10.7557%2F13.2176>
- Kittang, Atle (1994). Olav H. Hauge og sonetten. I Terje Tønnessen (red.). *Tunn is: om Olav H. Huges forfatterskap*. Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen.
- Lakoff, George & Mark Johnson (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Mark Turner (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, Bruno (2017). *Facing Gaia: eight Lectures on the New Climatic Regime*. Cambridge: Polity Press.
- NRK (2016). «Det er den draumen» er Norges beste dikt. Henta frå: https://www.nrk.no/kultur/bok/_det-er-den-draumen_-er-norges-beste-dikt-1.13140034.
- Næss, Arne. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil : utkast til en økosofi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sejersted, Jørgen Magnus (2016). Olav H. Huges tidsallegorier. *Edda 103* (4), s. 296–370.
- Sejersted, Jørgen Magnus. (2000). Litteraturkritikk som hyrdedikting. Resepsjonen av Olav H. Hauge. *Syn og Segn*, 106 (4), s. 31–34.
- Stegane, Idar. (1974). *Olav H. Huges dikting : frå «Glør i oska» til «Dropar i austavind»*. Oslo: Noregs boklag.

- Stueland, Espen. (2016). Natur, *force majeure* og toksiske perspektiver. Økokritiske perspektiver hos Olav H. Hauge. I Heming Gujord & Per Arne Michelsen (red.). *Norsk litterær årbok*. Oslo: Det norske samlaget.
- Turner, Mark (1996). *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- Vold, Jan Erik. (1994). *Under Hauges ord : essays, samtaler, brev, dikt, fotos*. Oslo: Samlaget.
- Weik von Mossner, Alexa (2017). *Empathy, Emotion, and Environmental Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Westling, Louise (2016). Merleau-Ponty and the Eco-Literary Imagination. I Hubert Zapf (red.). *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zapf, Hubert (2016). *Literature as Cultural Ecology: Sustainable Texts*. London, England: Bloomsbury Academic.

¹ Eg viser i heile artikkelen til den sideplasseringa og den forma Hauge sine dikt har i *Dikt i samling* (1994).