



Universitetet
i Stavanger

MIRIAM VØLSTAD VIGRE
RETTLEIAR: INGRID NIELSEN

«Jeg er et helt liv i redningsvest»:
Identitetsprosessar og didaktisk potensial i
Sumaya Jirde Ali si diktsamling *Melanin
hvitere enn blekemiddel* (2018)

Masteroppgåve 2024

Lektorutdanning for trinn 8-13 – Nordisk

Institutt for kultur- og språkvitskap

Fakultet for utdanningsvitskap og humaniora



Samandrag

I denne masteroppgåva har eg undersøkt det didaktiske potensialet i Sumaya Jirde Ali si diktsamling *Melanin hvitere enn blekemiddel*, med fokus på korleis identitet blir framstilt. Identitet er i analysane av fem utvalde dikt blitt drøfta opp mot Homi Bhabha sine teoriar om hybriditet og det tredje rom. Bhabha ser på identitet som eit flytande fenomen som ikkje er fastsett, og meiner at identitet oppstår «*in-between*» kulturar (Bhabha, 2006, s. 72). Det tredje rom er eit hypotetisk rom som oppstår i prosessen der ulike kulturar møtast. Når ein person «oppheld» seg i eit tredje rom møtast dei ulike kulturane, og dei kryssast. Noko nytt blir då skapt, der ulike kulturelle identitetar blir utforska (Bhabha, 2006, s. 53). I denne oppgåva vil eg sjå på identitet i lys av Bhabha sine teoriar om hybriditet, som knytt til identitet omhandlar at ein ikkje kan sjå på identitet som eit fastsett fenomen. Identitet består av ulike kulturelle element, og ulike identitetar kjem saman, der desse må bli sett på som eit eige, nytt fenomen (Bhabha, 2006, s. 5).

Dei fem analysane blir vidare diskutert i ein drøftingsdel, der identitetsperspektivet blir drøfta gjennom det kritiske potensialet i dikta. Som lesar leitar ein ikkje etter mønster i *Melanin hvitere enn blekemiddel* å vere kritisk til, men dikta er kritiske i seg sjølv. Kritikken ligg ikkje eksplisitt i tekstane, men skjuler seg i det store tolkingsrommet. Dikta inneheld eit rikt metafor- og bilderikt språk, og opnar for analytisk arbeid. Dette analytiske arbeidet er vilkåra for kritisk tenking, som igjen legg vilkår for diskusjonane rundt identitet i dikta.

I den didaktiske drøftingsdelen av oppgåva blir litterære samtalar presentert som mogleg arbeidsmåte for å få fram det kritiske potensialet og diskusjonane rundt identitet i dikta. Litterære samtalar skal vere frie og utforskande samtalar der elevane kollektivt får utforske tekstar (Hennig, 2017, s. 163). I samband med dikta i denne oppgåva argumenterer eg for at dei litterære samtalanane skal ha nokre faste rammer, der læraren må vere bevisst i si rolle under arbeidet. Dette fordi ein risikerer at elevane ikkje kjem på sporet av det kritiske potensialet og identitet om dei får ha heilt frie samtalar utan rammer. Som lærar skal ein byggje eit reisverk som eleven skal utvikle seg i, og som elev kan støtte seg på. Etter kvart når eleven blir meir sjølvstendig, kan ein som lærar fjerne reisverket, og eleven kan stå på eigne bein (Bråten, 1996, s. 132). Som lærar skal ein rettleie og støtte elevane i arbeidet, og det å stille autentiske spørsmål til elevane vil derfor vere viktig i dette arbeidet.

Abstract

In this master's thesis, I have examined the didactic potential of Sumaya Jirde Ali's poetry collection *Melanin hvitere enn blekemiddel*, with a focus on how identity is portrayed. In the analyses of the five poems, identity has been discussed in relation to Homi Bhabha's theories of hybridity and third space. Bhabha sees identity as a fluid phenomenon, and believes that identity emerges "in-between" cultures (Bhabha, 2006, p. 72). Third space is a hypothetical space that arises in the process where different cultures meet. When a person "stays" in this third room, the different cultures meet and intersect. Different cultural identities are then explored, and this gives rise to something new (Bhabha, 2006, p. 53). The thesis will also examine identity in the light of Bhabha's theories of hybridity, which suggest that identity cannot be seen as a permanent phenomenon. Identity consists of different cultural elements, and different identities converges, forming a new phenomenon (Bhabha, 2006, p. 5).

The five analyses are further discussed in a discussion section, where the perspective on identity is discussed through the critical potential of the poems. As a reader, you do not seek for patterns in *Melanin hvitere enn blekemiddel* to criticize; rather, the poems themselves are critical. The criticism is not explicit in the texts, but resides within the broad realm of interpretation. The poems contain metaphorical and figurative language, which invites to analytical work. The analytical work is essential for critical thinking, which, in turn, facilitates discussions surrounding identity in the poems.

Literary conversations are presented as a possible method to bring out the critical potential and the discussions around identity in the poems. These conversations must be free and exploratory discussions where students collectively explores texts (Hennig, 2017, p. 163). I believe that the literary conversations need some established framework, where the teacher must be conscious of their role during the process. This is because there is a risk that the students may not uncover the critical potential if they are allowed to have free conversations without frames. As a teacher, you must construct a framework where the student can develop and rely for support. Gradually, when the student becomes more independent, a teacher can remove the framework, allowing the student to stand on their own (Bråten, 1996, p. 132). It will be important to guide and support the pupils in their work, and asking them the right question

Forord

Ei fin studietid går no mot slutten, og nye utfordringar ventar. Eg gler meg til ein ny kvardag som norsklærer, og ser fram til å nytte all kunnskap eg har tileigna meg gjennom lektorstudiet.

Eg må rette ein stor og varm takk til min rettleiar Ingrid Nielsen. Takk for fantastisk rettleiing og støtte gjennom perioden, du har hjelpt meg meir enn du anar!

Takk til Bjørg Tove Ferkingstad for korrekturlesing!

I tillegg kjem eg ikkje utanom å takke min kjære samboar for all støtte gjennom heile prosessen. Takk for oppmuntring og gode ord.

Stavanger, mai 2024

Innhold

1. INNLEIING	1
1.1 DISKUSJONEN RUNDT LYRIKK.....	2
1.2 LITE POPULÆR SJANGER	3
1.3 LYRIKK I LÆREPLANEN.....	4
1.4 IDENTITET I LÆREPLANEN.....	5
1.5 IDENTITET I LYS AV DANNINGSOMGREPET	5
2. PROBLEMSTILLING	8
3. TIDLEGARE FORSKING.....	8
3.1 FORSKING	8
3.2 BOKMELDING	11
4. TEORI.....	11
4.1 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ IDENTITET, MED SÆRLEG VEKT PÅ POSTKOLONIALE PERSPEKTIV	11
4.2 LYRIKK-OMGREPET	15
4.2.1 Det poetiske språket.....	16
4.2.2 Det lyriske eg-et	17
4.3 POTENSIALET TIL LYRIKKEN I KLASSEROMMET	17
4.4 LITERACY	19
4.5 KRITISK LITERACY.....	20
4.6 Å LESE KRITISK.....	21
4.7 KRITISK TENKING	23
4.8 KRITISK TENKING I LÆREPLANEN	24
4.9 KRITISK TENKING OG SKJØNNLITTERATUR	26
4.9.1 Kritisk tenking og sakprosa.....	26
4.9.2 Kritisk tenking og skjønnlitteratur er forsømt.....	26
4.9.3 Kritisk tenking og skjønnlitteratur.....	27
4.9.4 Kritisk tenking som avdekking av uønska førestillingar	29
4.10 MUNNLEGHEIT	30
4.11 ENGASJEMENT	31
5. METODE	32

6. ANALYSE.....	34
6.1 OM VERKET SOM HEILSKAP	34
6.2 EIT VAKLANDE LYRISK «EG»	40
6.3 DEI TO STEMMENE	47
6.4 EI FORDOMSFULL LISTE	53
6.5 DEN UTGÅTTE KULTUREN	59
6.6 EIT STYRKANDE OG OPPMUNTRANDE «EG».....	62
7. DRØFTINGSDEL	66
7.1 IDENTITETSTEMATIKKEN I DIKTA.....	66
7.2 KRITISK LESING I <i>MELANIN HVITERE ENN BLEKEMIDDEL</i>	68
7.3 KRITISK LESING OG IDENTITETSPROBLEMATIKK I DIKTA	69
7.3.1 Metaforar	69
7.3.2 Forarbeid	70
7.3.3 Ironi	71
7.3.4 Sjangerbevisstheit	71
7.4 LITTERÆRE SAMTALAR.....	72
7.5 LÆRAREN SOM DIALOGISK RETTLEIAR	74
7.6 ENGASJEMENT	77
8. AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR	78
8.1 VIDARE FORSKING	79
9. LITTERATURLISTE.....	81

«Jeg er et helt liv i redningsvest»: Identitetsprosessar og didaktisk potensial i Sumaya Jirde Ali si diktsamling *Melanin hvitere enn blekemiddel* (2018)

1. Innleiing

Norske klasserom er i dag meir fleirkulturelle enn før, med større språklege og kulturelle variasjonar. Med auka globalisering og migrasjon har ein fått ein meir kompleks skule enn før (Skrefsrud, 2015). Ein ser at nesten 17 prosent av den norske befolkninga i dag har innvandrarbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2024), og ein ser at andelen er større i skulen (Statistisk sentralbyrå, 2014 i Skrefsrud, 2015). Elevane har krav på opplæring som skal kunne skape ny forståing og ny kunnskap gjennom kulturelle og språklege erfaringar (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012 i Skrefsrud, 2015), og språkleg og kulturell variasjon er ein ressurs som skulen må ivareta (Skrefsrud, 2015).

Når eg skulle i gang med masteroppgåva ønska eg å gjere oppgåva yrkesrelevant. Eg ville skrive ei oppgåve eg kunne nytte i min komande jobbkvardag, og som eg opplever at eg vil ha igjen for seinare. Derfor ønska eg å ha eit didaktisk fokus i oppgåva. Ettersom norske klasserom har blitt meir fleirkulturelle, kom eg innpå tanken om å nytte postkolonial teori, og tanken var å rette oppgåva mot minoritetslevar. I tillegg til å nytte postkolonial teori, ønska eg å jobbe med lyrikk. Eg har lenge hatt inntrykk av at lyrikken har hatt eit ufortent dårleg rykte i skulen, og ein ser at samtidslyrikk ikkje blir prioritert i litteraturarbeidet i norskfaget (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 99 og 100). Personleg ser eg derimot eit stort potensial i samtidslyrikk. Eg tenkte at det ville vore spennande å kombinere lyrikk og postkolonial teori, der eg kunne sjå på det didaktiske potensialet retta inn mot ein tematikk.

Eg landa etter kvart på diktsamlinga *Melanin hvitere enn blekemiddel* av Sumaya Jirde Ali. I leseprosessen fekk eg ofte kjensla av at dikta talte til meg, der dei kunne konfrontere med fordommar, eller stille ubehagelege spørsmål. Dette gjorde at eg blei dradd inn i den lyriske verda, som igjen fekk meg til å synast at det hadde vore spennande å jobbe med slike dikt i skulesamanheng. I tillegg slo det med at dette var dikt som tok opp samfunnsutfordringar på ein lyrisk måte, som eg ønska å reflektere meir over. Planen var i fyrste omgang å sjå på kulturmøte og fleirkulturalitet og knyte dette opp mot klasserommet og minoritetslevar. Men, fokus og retning i oppgåva endra seg raskt. Eg såg at denne diktsamlinga hadde eit stort

potensial når det gjaldt identitetsspørsmålet, der identitet framstod som noko foranderleg, relasjonelt og situasjonelt. Eg oppdaga dermed at eg kunne nytte Homi Bhabha sine teoriar om hybriditet og det tredje rom, og justerte dermed kursen meir i denne retninga.

Eg flytta fokuset frå minoritetselevane, og valte å heller sjå på det didaktiske potensialet retta mot heile elevgruppa. Dette fordi eg trur og har inntrykk av at diktsamlinga kan nå alle elevar, uansett bakgrunn. Identitet er eit komplekst og universelt fenomen, og alle elevar skal gjennom litteraturen bli utfordra på eiga identitet. Det blir presisert i læreplanen for norskfaget at elevane skal bli bevisste i eigen kulturelle identitet i eit inkluderande fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Under det tverrfaglege temaet «Folkehelse og livsmestring» blir det skriva at elevane skal, gjennom skjønnlitteratur og sakprosa, få utfordra og bekrefte eige sjølvbilete. Dette skal kunne bidra til livsmestring og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Eg såg eit potensial i *Melanin hvitere enn blekemiddel*, og ønska å utforske og dyppe djupare ned i korleis identitet blei framstilt, og vidare utforske det didaktiske potensialet retta mot identitet og kritisk tenking i denne diktsamlinga.

1.1 Diskusjonen rundt lyrikk

Lyrikken som sjanger har vore offer for oppheta diskusjonar i det siste. Peter Stein Larsen (2013) argumenterer i sin artikkel *Kampen om lyrikken: litteraturvidenskabelige refleksjoner over en genre* for at lyrikken er under angrep. I artikkelen stiller han spørsmål om kvifor ein har sett ei rekkje angrep på lyrikken «[...] når den i virkeligheden er en særdeles vital genre?» (Larsen, 2013, s. 325). Larsen nemner til dømes Atle Kittang som innleiar sitt verk *Poesiens hemmelege liv* (2012) på ein defensiv måte, der han nærmast unnskyldar seg for å skrive ei bok om lyrikk. Kittang meiner at lyrikken som sjanger ikkje lenger står særleg høgt i kurs hjå litteraturforskarar, og at ingen lenger ønskjer å verken kjøpe, lese eller skrive om poesi (Kittang, 2012, s. 7 i Larsen, 2013, s. 325). Larsen nemner også Erling Aadland og Bendik Wold som kjem med liknande påstandar. Wold påstår at poetane sjølv er skyld i at ingen ønskjer å lese lyrikk, der samtidslyrikken er «selvtilstrækkelig, patetisk, sakral, verdensfjern og kun optaget af skrifttematik». Det er særleg samtidslyrikken som får gjennomgå hjå Wold (Wold, 2007 i Larsen, 2013, s. 325). Larsen skriv at slike påstandar kan oppfatast som unyanserte, ettersom dei er skrivne på grunnlag av undersøkingar med få lesarar. Til dømes er

Wold sin artikkel basert på ei tilfeldig undersøking frå 2004 gjort på rundt 1000 lesarar, som dermed skulle resultere i at ingen lenger les lyrikk.

Eit noko nyare døme på kritikk av lyrikksjangeren kan vere Frode Helmich Pedersen (2020) sitt metakritiske essay «Poesi + kritikk = krise», der Pedersen hevdar at poesien sin æra er over, og at poesien ikkje lenger har ei levande rolle i norsk offentlegheit. Han stiller spørsmåla «Hva er det egentlig som feiler folk? Hvorfor vil de ikke vite av poesien – den edleste av alle litterære sjangre?» (Pedersen, 2020). Pedersen går hardt ut mot samtidlyrikken og kritikken av den. Camilla Holm har i same avis skrive eit motsvar, der Holm meiner at Pedersen tar feil i at poesikritikken manglar ei levande rolle i norsk offentlegheit. Ho meiner at poesien si æra ikkje er forbi, men at poesien tvert om har fått nye former, der kritikarane no står meir uforberedt på korleis dei skal forhalde seg til lyrikken. Denne nye lyrikken finn ein ikkje lenger i diktsamlingar, men som til dømes på plattforma Instagram. I følgje Holm bryr lesarane seg meir om poesi enn på lenge. Lyrikken er berre kome i nye former, der enkeltdikt kan få skine gjennom andre plattformer, heller enn at dikt må bli publiserte gjennom diktsamlingar (Holm, 2020).

Lyrikken kjem altså i nye former, på nye plattformer. Dette kan potensielt styrke lyrikken som sjanger og lyrikken sitt rykte. Poesi og lyrikksjangeren kan for mange opplevast som meir tilgjengeleg, der fleire lettare kan nå denne sjangeren. Der ein før måtte oppsøkje diktsamlingar for å nå enkeltdikt, kan ein no lettare nå lyrikken på internett. Holm presiserer i sin artikkel at ho har eit problematisk forhold til diktsamlingar, ettersom ho opplever at diktsamlingane eigentleg er eit hinder for at eit sjølvstendig dikt kan bli verdsett åleine. Eit enkeltdikt blir dermed vurdert opp mot dei resterande dikta i diktsamlinga, som kan føre til at enkeltdikt ikkje blir vurdert på eiga hand (Holm, 2020). Men, med til dømes Instapoesi, kan ein møte enkeltdikt på nye måtar. Lyrikken i nye former kan skape nysgjerrigheit og litteraturglede på nye måtar. Ein treng ikkje lenger gje ut lyrikk i diktsamlingar, men enkeltdikt som sjølvstendige verk kan få skine. Desse dikta blir dermed lese som sjølvstendige verk, og treng ikkje å bli vurderte opp mot andre dikt.

1.2 Lite populær sjanger

Sjølv om samtidslyrikken har eit stort potensial knytt til litteraturundervisning i norskfaget, kan det sjå ut som om eldre verk blir nytta mest i undervisningssituasjonar endå. Skaug og Blikstad-Balas gjorde i 2019 ein studie som undersøkte kva tekstar lærarar nyttar i norskundervisninga, og om desse tekstane var heile tekstar eller utdrag frå tekstar. Dei fann her ut at det ofte er lærebøkene som styrer kva tekstar som blir nytta i undervisninga, i tillegg til dei eldre verka som ofte blir nytta (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 98). Samtidslyrikken var nesten ikkje representert blant tekstane som lærarane i studien nytta, til tross for at tekstar skrivne i elevane si eiga samtid blir presisert i læreplanen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 99 og 100).

I følgje Skaug og Blikstad-Balas viser det seg også at utdrag er den tekstforma som blir nytta mest i norskundervisninga. Utdrag frå større tekstar og verk er berre ein liten del av ein større samanheng, noko som kan vere problematisk for elevane. Elevar kan ha problem med å få full forståing av litteratur når ein nyttar utdrag, og det kan vere problematisk å sjå samanhengen mellom delen, altså utdraget, og heilheita (Penne, 2006, 2010, 2012 i Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 97.) Studien viste at arbeid med heile verk ga betre forståing kontra utdrag frå tekstar (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 97). Arbeid med heile tekstar gjev moglegheit til fordjuping og auka forståing av tekstane (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 98). Lyrikk som sjanger, og særleg samtidslyrikk, kan dermed vere eit alternativ til heile tekstar ein kan nytte i litteraturundervisning. Elevane vil kunne oppleve slike tekstar som overkommelege, og dei har moglegheit til å settje seg djupare inn i teksten. Dette vil eg komme nærare innpå seinare i oppgåva.

1.3 Lyrikk i læreplanen

Eit av kompetansemåla etter 10. trinn omhandlar lyrikk, der elevane skal «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Lyrikk er dermed noko elevane skal møte i skulen. Mitt inntrykk er likevel at dei fleste elevar har utfordringar knytt til lyrikkundervisning. Mange elevar vil nok forbinde arbeidet med lyrikk til diktanalysar, der dei må bruke fagomgrep og skal finne litterære verkemiddel. Dikta skal tolkast, og for mange elevar vil dette vere utfordrande. Ein kan også tenkje seg til at mange elevar har lite interesse av å jobbe med

lyrikk. Ein lærar si oppgåve vil dermed vere å prøve å omstille elevane, slik at dei kan finne gleder over litterær tolking.

1.4 Identitet i læreplanen

I tillegg til lyrikk, vil denne oppgåva omhandle identitet. Identitetsspørsmålet i dei ulike dikta vil bli diskutert opp mot Homi Bhabha sine teoriar. Identitetsutvikling og livsmeistring står sterkt i læreplanen for norskfaget. I læreplanen for norskfaget blir identitet nemnt allereie på fyrste side, under «Fagets relevans og sentrale verdier». Det blir skriva at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling»

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Norskfaget skal altså bidra til at elevane dannar og utviklar eigen identitet. Det blir vidare poengtert at norskfaget skal gjere elevane bevisste i eigen kulturelle identitet, i eit inkluderande fellesskap. Fleirspråklegheit og ulike identitetar skal bli verdsett som ein ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Elevane skal bli verdsette som dei er, og skulen har ansvar for at alle elevar får utvikle sin unike identitet, uansett bakgrunn. Under det tverrfaglege temaet «Folkehelse og livsmestring» blir det skriva at elevane, gjennom skjønnlitteratur og sakprosa, skal få bekrefte eige sjølvbilete, noko som kan bidra til livsmeistring og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Elevane skal gjennom norskfaget få oppleve at identitet er knytt til eit fellesskap, altså noko relasjonelt. Dei skal lære seg å mestre eigne liv og eigen identitet, og utvikle sitt indre sjølvbilete. Skulen skal altså bidra til identitetsutvikling, der elevane som menneske skal bli forma til eigne, sjølvdrivne individ.

1.5 Identitet i lys av danningssomgrepet

Danning blir løfta fram i læreplanen til norskfaget, der det blir skriva at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling»

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Arbeidet med litteratur har eit stort danningspotensial i norskfaget, der elevane får oversikt over og innsikt i litteraturen som eit kulturelt felt.

Litteraturen som elevane les skal auke deira generelle forståing om verda, som kan bidra til identitetsutvikling, og dei kan lære om både seg sjølv, verda og historia (Ulland, 2016, s. 98).

I følge Aase (2005) er skulen sitt dannelsoppdrag knytt til bestemt kunnskap og bestemte tradisjonar, og samanhengen mellom danning, kultur og kunnskap er viktig. Danning er noko alle elevar har rett til og skal få moglegheit til gjennom systematisk opplæring i skulen. Skulen sitt dannelsoppdrag skal også ta omsyn til individet sine moglegheiter til individuell utvikling, og som eit demokratisk og kollektivt prosjekt. Danning er ein sosialiseringssprosess, og denne prosessen skal føre til at ein kan både beherske, forstå og ta del i ulike kulturformer, der ein beherskar ulike kunnskapar og tenkjemåtar (Aase, 2005, s. 37).

Omgrepet danning stammar opphavleg frå ordet *paideia*, som igjen er avleia av verbet *paideuein*, «å oppdra barn» (Bremer, 1989, s. 35 i Wivestad, 2013, s. 216). *Paideia* sikta til både handlinga, altså det å oppdra, men også til handlinga som barnet har tatt del i. Det er her danning og oppseding kjem inn, og *paideia* blei forstått som «Det menneske- og samfunnsidealet som man ønsket at den kommende generasjon skulle få del i, for at de skulle bli gode mennesker og bygge et godt samfunn» (Wivestad, 2007, s. 299). *Paideia* kan omsettast til karakterdanning, oppseding og kultur, og alle desse elementa må bli sett på i samanheng (Wivestad, 2013, s. 216).

Elevar i norsk skule har, gjennom paragraf 1-1 i opplæringslova, rett på å møte utfordringar i skulen som fremjar lærelyst og danning. Det blir presisert at skulen skal møte elevane med respekt, tillit og krav (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Norskfaget har ei viktig oppgåve knytt til danning i skulen, der elevane skal lære seg, gjennom språket, å navigere seg i samfunnet. Elevane skal lære seg å nytte språket og tenkje på bestemte måtar, og forhalde seg til andre. Danning handlar dermed om å sjå seg sjølv og eigne språkhaldningar i forhold til kulturelle verdiar. Definisjonen på handlemåtar, tenkjemåtar og kunnskapar har derimot endra seg over tid, og endrar seg stadig, der nye aspekt og kulturformer blir inkludert (Aase, 2005, s. 37).

Danningsmåla i norsk skule skal sjølvstundt vere for alle, men i følge Aase kan ein ikkje unngå å innrømme at det kan vere utfordrande å nå måla for alle. I skulane og i norskfaget må ein jobbe med at elevane skal bli danna språkbrukarar, samstundes som ein må forstå utfordringane og hindringane som ein kan møte på. Danning heng i stor grad saman med identitet og identitetsutvikling, men omgrepa er ikkje synonyme. Identitetsutvikling treng ikkje føre til danning. Danning forutsett derimot identitetsutvikling, ettersom danning er knytt til bestemte verdiar, kunnskap og utviklingsprosessar (Aase, 2005, s. 38). Ein dannande skule vil sørgje for at kunnskapen har betydning for elevane si eiga tenking og identitetsutvikling.

Elevane må bli prega av kunnskapen dei tileignar seg, slik at dei kan nytte denne kunnskapen i møte med samfunnet og andre menneske (Aase, 2005, s. 38). Elevane skal ikkje berre hugse og reprodusere stoffet dei lærer, men dei må bli utfordra i tenkinga si gjennom kunnskapen. Læraren må dermed leggje til rette for at elevane får møte nye perspektiv og motførestillingar, og at elevane faktisk får kome til ordet. I arbeidet med litteratur i skulen må målet vere at elevane skal ha lært noko *av* tekstane, ikkje berre noko *om* dei. Elevane må få lese og jobbe med tekstar som kan føre til at dei forstår seg sjølv i forhold til tekstkulturen. Elevane har då moglegheit til å skape kultur, gjennom ei identitetsutvikling som er påverka av tekstane og kulturen (Aase, 2005, s. 39).

I læreplanen av 2020 for norskfaget står identitet sterkt. Samanliknar ein den nyaste læreplanen med LK97 og LK06, ser ein forskjellar i bruken av identitet som omgrep og betyding omgrepet har for opplæringa. I den generelle delen av LK97 blir det presisert at opplæringa skal fremje nasjonal identitet (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 15), og kvar enkelt elev skal få moglegheit til å utvikle identitet gjennom nedarva normer, uttrykksformer og veremåtar. Det blir lagt vekt på at elevane skal få kjennskap til lokale og nasjonale tradisjonar (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 19). Ein ser at LK97 legg vekt på det kollektive, der identitet skal bli utvikla i samspel med andre menneske og omgjevnadane rundt (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 40). I delen til norskfaget blir det lagt vekt på at norskfaget er eit danningsfag, som skal bidra med å utvikle ei trygg nasjonal identitet. Faget skal føre til kulturell opning, som kan hjelpe oss å forstå andre sine kulturar og tradisjonar (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111). Ser ein på LK06 ser ein ei anna haldning til identitet. I den generelle delen for Kunnskapsløftet av 2006 blir det skriva at opplæringa skal stimulere elevane si *personlege* utvikling og identitet, der dei skal tileigne seg kulturell, sosial og etisk kompetanse, og skal lære seg både å forstå og ta del i demokratiet (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å., s. 4). For norskfaget blir det presisert at elevane skal utvikle identitet gjennom språkleg sjølvtrillit og trygghet i eigen kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2)

Ein ser altså at ein gjekk frå eit meir kollektivt syn på identitet, der nasjonale aspekt blei vektlagt i LK97, til ein meir personleg utvikling av identitet i LK06. Ein ser også at det i LK97 blei lagt vekt at på dei nasjonale verdiane skulle danne grunnlaget for vår identitet. I

LK20 blir det derimot vektlagt at elevane skal utvikle si eiga, kulturelle identitet, der fleirspråklegheit og ulike identitetar skal bi verdsett (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det er her fokus på det individuelle, der alle elevar skal få utvikle si eiga identitet uansett bakgrunn. Det fleirkulturelle blir dratt fram som viktig for elevar si identitetsutvikling.

2. Problemstilling

I denne masteroppgåva vil eg undersøkje det didaktiske potensialet i Sumaya Jirde Ali si diktsamling *Melanin hvitere enn blekemiddel*. Fokuset i analysane av dikta vil vere på identitet. Eg vil nytte teoriar frå Homi Bhabha når eg undersøker identitetsspørsmålet i analysane, då nærare bestemt teoriar om hybriditet og det tredje rom. I drøftingsdelen vil eg vidare diskutere identitetsperspektivet opp mot det kritiske potensialet i dikta. Drøftingsdelen tar føre seg kva ein som lærar burde tenkje gjennom i arbeidet med desse dikta, der eg presenterer moglege arbeidsmåtar. Tanken er at oppgåva rettar seg inn mot elevar på ungdomsskulen, men eg trur mykje av stoffet også kan nyttast på elevar i vidaregåande skule. Problemstillinga for oppgåva lyder dermed som følgjer: «Korleis kjem identitetsprosessar i diktsamlinga *Melanin hvitere enn blekemiddel* fram, og kva didaktisk potensial ligg i denne diktsamlinga?».

3. Tidlegare forskning

3.1 Forsking

I min oppgåve undersøker eg det didaktiske potensialet i Sumaya Jirde Ali diktsamling *Melanin hvitere enn blekemiddel*, med fokus på identitet. Det er ikkje gjort liknande studiar eller masteroppgåver på same verk av Ali før. Men, Ingrid Gautneb Bruusgaard skreiv i 2020 ei masteroppgåve der ho gjorde ein komparativ analyse av *Korsveien* (1946) av Elsa Dickman og Ali si diktsamling *Ikkje ver redd såne som meg* (2018). Bruusgaard ville undersøkje korleis det å vere norsk minoritetskvinne blir framstilt i desse to bøkene, og ho ville sjå på korleis ei jødisk kvinne under andre verdskrig sine erfaringar kunne likne ei muslimsk kvinne i Noreg i dag (Bruusgaard, 2020, s 2). Analysen viste at den største skilnaden på opplevingane til Sumaya og Sissel var knytt til plassering. Fanon sine teoriar rundt plassering blei nytta for å vise skilnaden mellom dei to, der Sissel (protagonisten i *Korsveien*) er etnisk norsk, medan

Sumaya er offer for fordommar og stereotypiar knytt til si hudfarge. Både Sumaya og Sissel har opplevd diskriminering, som har ført til at dei har blitt veldig klare over at eiga etnisitet og religion kan bli sett på som eit problem i samfunnet. Oppgåva undersøkte også korleis nasjonale kriser og krig kan føre utanforskap, men også inkludering, der desse to verka tar føre seg kvart sitt traume (Bruusgaard, 2020, s. II). Bruusgaard hadde ein hypotese om å kunne bruke *Korsveien* i undervisning, der ho kunne nytte eit eldre litterært verk for å diskutere diskriminering, rasisme og antisemittisme i undervisning. Bruusgaard konkluderte derimot i si oppgåve med at *Korsveien* ikkje i seg sjølv er eigna for å diskutere desse emna i eit klasserom. Nyttar ein derimot *Korsveien* saman med *Ikkje ver redd sånne som meg* kan ein skape medvit rundt passering. Bøkene gjev saman eit nyansert bilete på rasisme, antisemittisme og islamofobi på bakgrunn av hudfarge (Bruusgaard, 2020, s. 90 og 91).

Om ein ser på masteroppgåver som nyttar Bhabha sine teoriar, finn ein fleire. Ei oppgåve eg vil trekkje fram er *Øverst på podiet med hele meg. En litterær analyse av Lappjævel! I lys av postkoloniale teorier*, skriven av Ingeborg Aksdal Weltzien i 2022. Weltzien ønska i denne oppgåva å undersøkje det didaktiske potensialet til *Lappjævel!* (2020), og gjer ei analyse som undersøker kulturmøte mellom majoritets- og minoritetskulturen, samt identitetsutvikling i *Lappjævel!* (Weltzien, 2022, s. iii). Weltzien nyttar både Said, Fanon og Bhabha som teoretikarar, der Bhabha sine teoriar rundt hybriditet blir nytta. Det blir skriva at *Lappjævel!* kan sjåast i samheng med kulturell hybriditet. Gjennom kulturmøte i boka blir eit tredje rom danna, der kulturelle fellesverdiar mellom karakterar kjem til syne (Weltzien, 2022, s. 64).

Ein kan også nemne ei masteroppgåve skriven av Kasper Melby Lauritsen, kalla *Skriften og landskapet: Litteraturredaktiske perspektiver på Mikael Niemis Boba björn og kritisk literacy*, frå 2022. Lauritsen skriv innleiingsvis at med innføring av kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» i LK20 har kritisk lesing fått ein styrka posisjon i norskfaget, men likevel er forholdet mellom kritisk lesing og skjønnlitteratur ein «ubelyst forbindelse i norskdidaktisk forskningslitteratur» (Lauritsen, 2022, s. 3). Denne masteroppgåva er ei litterær analyse av Koka björn (2017), der Lauritsen nyttar postkolonial og økokritisk teori. Etter analysen kjem ein didaktisk del, der Lauritsen ser på det didaktiske potensialet i lys av kritisk literacy (Lauritsen, 2022, s. 3). Avslutningsvis skriv Lauritsen at økokritikk og postkolonial teori kan opne skjønnlitterære tekstar. Om ein då nyttar ei kritisk vinkling inn mot desse tekstane kan ein kunne diskutere korleis tekstane forhold seg til samfunnet, ved hjelp av teorien. Lauritsen påpeiker at elevane både kan lese med og mot romanen, der postkolonial teori kan bidra med

forståing og problematisering om korleis nokre type tekstar og forteljingar har blitt nasjonalpedagogiske (Lauritsen, 2022, s. 90).

Ei anna oppgåve ein kan trekkje fram er til dømes Katrine Kølle Hansen si masteroppgåve frå 2016, kalla *Hybriditet og miming, En nærlesing av «The Twenty-Six Malignant Gates» i Amy Tans The Joy Luck Club*. Denne masteroppgåve tar utgangspunkt i Homi Bhabha sine teoriar om hybriditet og miming. Hansen gjorde ei nærlesing av dei fire historiene i *The Twenty-Six Malignant Gates*, der ho ønska å sjå på korleis døtrene blir posisjonerte ut i frå kulturelle og mellommenneskelege relasjonar (Hansen, 2016, s. 12). Analysane blei fokuserte på stadane i tekstane som viste skilnadar mellom dei ulike kulturane i romanen, og korleis identiteten døtrene blir posisjonert og forhandla ut frå desse kulturane (Hansen, 2016, s. 89). Hansen konkluderte med at desse døtrene var blitt særskilt påverka av kinesisk kultur gjennom sine mødrer, og gjennom romanen ser ein døtrene balansere amerikansk og kinesisk kultur. Det kom fram gjennom analysen at døtrene isolert sett ikkje kan sjåast på som berre kinesiske eller berre amerikanske, men at dei transenderar dei fikserte kategoriane gjennom hybridisering og miming. Hansen skriv at identitet og kulturell mening blir forhandla i grensesnittet mellom desse kulturane, og identitet er noko som oppstår som ein gjensidig prosess mellom ulike forhold (Hansen, 2016, s. 97).

Elisabeth Oxfeldt har skrivne artikkelen *Feminisme og udskamning. Fra Amalien Skram til Sumaya Jirde Ali* (2019), som omhandlar korleis den fiktive karakteren Lucie i Amalie Skam sin *Lucie* liknar Sumaya Jirde Ali. Denne analysen tar føre seg sjølvbiografien *Ikkje ver redd sånne som meg* av Ali. I følgje Oxfeldt er både Lucie og Sumaya unge kvinner i tidleg 20-åra, som begge prøver å søkje del i eit fellesskap dei ikkje heilt føler dei tilhøyrar. Lucie søkjer tilhøyrsløshet i borgarskapet i Kristiania, tross seksualiteten og klassebakgrunnen hennar. Sumaya, som innvandrarinne, søkjer tilhøyrsløshet i det nasjonale fellesskapet. Begge kjenner på skam og motgang (Oxfeldt, 2019, s. 16). I *Ikkje ver redd sånne som meg* fortel Sumaya om skamma etter 22. juli, som førte til ei identitetskrise for ho. Både fordi denne masse mordaren såg på personar som Sumaya som eit problem, men også på grunn av letten som fylgde då det blei kjent at masse mordaren ikkje var muslim. Sumaya kjente på lite tilhøyrsløshet, og lurte på om sånne som ho var velkomne i det norske samfunnet (Oxfeldt, 2019, s. 18). Oxfeldt avsluttar med Sumaya inngår i ein demokratisering- og identitetskamp som skal gje plass til både muslimske kvinner og mørkhuda norske kvinner, slik som Lucie skapte rom for kvinner og deira seksualitet (Oxfeldt, 2019, s. 20).

3.2 Bokmelding

Annemette Hejlsted har skrive ei bokmelding av Ali sitt fyrste verk, *Kvinner som hater menn*. Denne diktsamlinga blei gitt ut i 2017, og er ei samling med dikt som har utgangspunkt i Ali sine egne erfaringar. Ho tar opp tema som rasisme, religiøsitet, kjærleik, tilhøyrslø og likestilling. Dikta blir beskrive som både kritiske, undrande, humoristiske og provoserande (Frekk Forlag, 2017). Bokmeldinga skriven av Hejlsted er ein del av *Kvinder, Køn og Forsking sitt Dette nummers samlede boganmeldelser og ph.d. omtale* (2018). Hejlstad legg vekt på at tittelen på diktsamlinga er ei tydeleg intertekstuell referanse til Stieg Larsson sin roman *Män som hatar kvinnor*, utgitt i 2005. Denne romanen tar opp tematikk som systematisk overgrep mot kvinner, og Hejlsted plasserer dermed Ali si diktsamling i ein nordisk samtale om kjønnsdebatt. Ho meiner Ali si samling tar opp vald og overgrep mot kvinner og minoritetar. I følgje Hejlsted gjev ikkje diktsamlinga nokon løysning på denne symbolske valden, men viser eit lyrisk «eg» som formulerer problemet gjennom reaksjonar og refleksjonar over denne symbolske valden. I følgje Hejlsted skriv også denne diktsamlinga seg inn i ein debatt om etniske minoritetskulturar, i tillegg til debatten om kjønn og etniske minoritetar i norsk og nordisk kultur. Tradisjonelle patriarkalske familieorganisering med dominansforhold og hierarkisering kjem fram (Hejlsted, 2018, s. 86). Dikta i samlinga viser seg å henge tett saman, der dei nesten glir inn i kvarandre, der dei er tematisk forbunde. Det lyriske eg-et fungerer som noko samlande, der Hejlstad poengterer at det sannsynlegvis ikkje er langt frå det lyriske eg-et til Ali sjølv. Begge er engasjerte muslimske feministar (Hejlsted, 2018, s. 87).

4. Teori

4.1 Teoretiske perspektiv på identitet, med særleg vekt på postkoloniale perspektiv

Identitet er eit mykje diskutert og omtalt omgrep. Omgrepet har endra betydning gjennom tidene, og med innføring av moderniteten, kom store endringar i opplevinga av identitet i mennesket. Endringane som kom med denne nye epoken, altså gjennom dei siste tre-fire hundre åra, har vore dramatiske og fått store konsekvensar (Giddens, 1997, s. 13). Oppgaver

og pliktar som menneske hadde i samfunnet blei med innføringa av moderniteten privatisert og deregulert. Individet fekk ein sterkare posisjon, der enkeltmennesket hadde rett til å velje eigen livsstil og eigne modellar for lykke. Den kollektive innsatsen for samfunnet blei ikkje sett på som like viktig som før (Bauman, 2006, s. 44).

Med modernismen blei samfunnet både industrialisert og kapitalisert, og framveksten av industrialismen førte til at mange menneske flytta inn til byane for å få seg arbeid (Giddens, 1997, s. 46). Med urbanisering og industrialisering trong ikkje menneska lenger å livnære seg like mykje på naturen, og ein kunne bryte ut av familien sine tradisjonar (Giddens, 1997, s. 49). Industrialiseringa og urbaniseringa førte til at menneska kunne bryte ut av dei sterke normene som familiane og samfunnet var styrt av før, der individet kunne lausrivas meir frå dei tradisjonelle strukturane. Identitet blei med dette meir individualisert, der ein no kunne gå eigne vegar. Men med endringar kom også utfordringar; kven var ein no som identitet ikkje lenger blei overført via tradisjonelle strukturar? Nye problemstillingar reiste seg altså med ein identitet som gjekk meir i ei individualistisk retning.

Auka globalisering og migrasjon har ført til den norske befolkning er blitt meir fleirkulturell enn før (Skrefsrud, 2015). Dette gjenspeglar også norske klasserom, og i Oslo-området hadde i 2014 omtrent 40 prosent av elevane innvandringsbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2014 i Skrefsrud, 2015). Ei ny problemstilling som følgjer med globalisering og innvandring vil då omhandle identitet i det fleirkulturelle samfunn, og korleis me no skal forhalde oss til identitet. Me menneske, og kanskje spesielt ungdommar, vil ha potensielle utfordringar knytt til eiga identitet. Det fleirkulturelle aspektet, med større kulturelle variasjonar, vil igjen også kunne påverke eins identitet.

I denne oppgåva vil eg bruke postkolonial litteraturteori og identitetsteori, med fokus på Homi Bhabha sine omgrep om hybriditet og «third space» frå Bhabha si bok *The Location of Culture* (2006). Teorien til Bhabha vil bli nytta for å diskutere identitet i fem dikt i Sumaya Jirde Ali si diktsamling *Melanin hvitere enn blekemiddel*. Denne diskusjonen vil vere grunnlaget for ei drøfting av det didaktiske potensialet i diktsamlinga.

Mange ser på tenkinga til Franz Fanon som det teoretiske startpunktet for postkoloniale studiar. Fanon er oppteken av å sjå på individet, og kva som skjer med det når det blir utsett for kolonialisering (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 105). Hans bok *Black skin, white*

masks (1952) tar føre seg identitetsdanninga til individet i møtet mellom kulturar. I følgje Fanon er det underleggjande problemet i relasjonen mellom den farga og den kvite at den er basert på avhengigheit. Den farga manglar eigenverdi, ettersom hen berre eksisterer i relasjon til den kvite. Den farga blir dermed eit objekt, som manglar anerkjenning som menneske (Fanon, 2008, s. 90 i Samoillow & Myren-Svelstad, 2020, s. 106). Homi Bhabha forstår identitet på ein meir radikal og annleis måte enn Fanon. Fanon ser på identitet som eit stabilt fenomen som blir undertrykka og splitta i møtet med hegemoniet. Bhabha ser på identiteten til eit individ som like flytande som den kulturelle identiteten (Samoillow & Myren-Svelstad, 2020, s. 111).

I følgje Samoillow & Myren-Svelstad (2020) er Homi Bhabha ein av dei mest innverknadsrike teoretikarane i dag innanfor postkoloniale studiar, der hans forståing av identitet har utmerka seg. Bhabha skriv at «[T]he very question of identification only emerges in-between disavowal and designation» (Bhabha, 2006, s. 72). Bhabha meiner at identitet omhandlar det som skjer mellom kulturar, og er kjent for sine teoriar rundt hybriditet og «third space». Omgrepet «third space», eller det tredje rom, omhandlar prosessen som oppstår når to ulike kulturar møtast. Ved eit slikt møte oppstår eit nytt «rom», der dei to separate kulturane møtast, og kryssast. I denne prosessen blir ulike kulturelle identitetar utforska, og noko nytt blir skapt. Dette nye «rommet» som oppstår kan ha innslag frå fleire kulturelle identitetar, og på eit vis vere ei blanding. Men, det tredje rom symboliserer noko eige og noko originalt som blir skapt, som ikkje kan plasserast i andre kulturelle identitetar. Det tredje rom oppstår dermed når to kulturar møtast, og desse kulturane utforskar kvarandre (Bhabha, 2006, s. 53).

Det tredje rom er eit overgangsrom, der kulturell kunnskap blir utfordra. Bhabha skriv at det tredje rom «makes the structure of meaning and references an ambivalent process, destroys this mirror of representation in which cultural knowledge is customarily revealed as an integrated, open, expanded code» (Bhabha, 2006, s. 54). I eit tredje rom blir ny kulturell kunnskap og mening produsert, som fører til at den meningsstrukturen som elles herskar blir øydelagt. I dette overgangsrommet blir kunnskap tolka på ny og tilpassa ulike samanhengar.

Bhabha skriv om det han kallar ««in-between» spaces»:

What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to think beyond narratives of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are

produced in the articulation of cultural differences. These 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself (Bhabha, 1994, s. 2).

Bhabha legg her vekt på at det er viktig å sjå bort frå fastsette identitetar, og heller fokusere på dei prosessane som skjer der kulturar møtast. Denne «imellomheita» gjev oss moglegheiter til å forstå oss sjølv og andre på nye måtar, i tillegg til at ein kan utfordre samfunnsstrukturar og haldningar.

Bhabha snakkar om at ei slik identitet «imellom» heng saman med omgrepet «hybriditet». Ein «hybrid» er i utgangspunktet noko som kjem frå ei krysning eller ei samansetting av fleire element (Martinsen, 2021). Innanfor biologien handlar hybriditet om korleis ulike plantar blir kryssa, slik at det oppstår nye plantesortar (Heiberg, 2020). På same måte som ein hybrid er eit nytt individ, skapt av ei krysning mellom ulike element, vil noko nytt bli skapt når to ulike identitetar møtast. Hybriditet som omgrep blir ofte brukt i møtet mellom kolonisert og kolonisor (Hauge, 2007, s. 26).

Ein hybrid identitet kan bli sett på som ein kombinasjon av noko, som verken er A eller B, men ei krysning. Denne krysninga består av nokre kulturelle fellesverdiar, som dannar noko nytt. Bhabha nyttar ei trappesjakt som ein metafor på korleis møtet mellom ulike identitetar formar seg. Trappesjakta opptrer som eit mellomrom. Dette mellomrommet symboliserer ikkje ein bestemt identitet, men heller ei krysning av ulike identitetar. Rørslene i trappesjakta hindrar dei ulike identitetane å blir sett fast i faste kategoriar, men opnar heller for kulturell krysning med aksept for forskjellar (Bhabha, 2006, s. 5). Bhabha meiner at me alle er hybridar samansett av ulike element, og identitet kan ikkje bli sett på som eit fastsett fenomen, men heller som noko flytande og glidande. Hybriditet handlar også om korleis kulturelle element og identitetar kjem saman på nye måtar, der denne krysninga ikkje kan bli reduserte til separate delar, men må bli sett på som eit nytt, eige fenomen. I staden for å setje alt i klare kategoriar, opnar hybriditetsomgrepet for å utforske og kombinere ulike sider av kulturar, utan å etablere rangordningar eller faste grenser. Dette skaper rom for nye formar og uttrykk (Bhabha, 2006, s. 277).

Slik eg tolkar omgrepa, forstår eg hybriditetsomgrepet som eit fenomen som handlar om individet og identitet. Når ein då snakkar om ei hybrid identitet, handlar dette om korleis individet sjølv har ein identitet som er i konstant rørsle, og som er påverka av ulike møte med ulike kulturar og tradisjonar. Eins personlege identitet er dermed ikkje fastsett, slik som Fanon meiner, men er i kontinuerleg rørsle. Identiteten til eit menneske kan bli ein hybrid, ei krysning, av fleire kulturelle identitetar, som alltid kan endre seg. Omgrepet «third space», derimot, tolkar eg som eit omgrep ein kan bruke når ein snakkar om identitet innanfor ei større gruppe. Samoilow og Myren-Svelstad kjem med eit døme på ulike menneske som oppheld seg i slike «tredje rom», eller som er ein del av desse prosessane. Dømet handlar om tradisjonar me har rundt nasjonaldagen i Noreg. Denne dagen består av ei stor blanding av ulike tradisjonar. Det er i dag like vanleg å ete vårrullar som is og pølse, og etnisk nordmenn sine tradisjonar blir blanda saman med tradisjonar frå nyare landsmenn. Slik oppstår noko nytt, eit tredje, som har endra måten me feirar 17. mai i landet, der tradisjonar og kulturelle element har blitt eksponert for kvarandre, og til slutt danna noko nytt. Det tredje rom kan altså vere ein prosess som mange menneske inngår i, der ein kan oppleve eit fellesskap, og nye tradisjonar kan bli skapt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 111).

4.2 Lyrikk-omgrepet

Lyrikken som omgrep blir ofte nytta synonymt med omgrepet *poesi* i vanleg språkbruk. Poesi kjem frå det greske ordet *poiein*, som betyr å forme eller å skape. Opphavleg handla omgrepet om all kunstnarisk aktivitet, men gjekk etter kvart over i å handle om den litterære kunsten. I det gamle Hellas utgjorde lyrikken eit særrområde innanfor poesien, nærare bestemt songbar dikting. Denne type dikting blei framført som lyreakkompagnement, og bestod av mindre, strofiske einingar som uttrykte stemningslivet til diktaren. Poesien har altså lenge vore knytt til dikting på vers, medan lyrikk blei forbunde med subjektiv og stemningsmetta dikting på vers (Kittang og Aarseth, 1998, s. 29).

I følge Kittang og Aarseth er lyrikkomgrepet lettare definert enn poesiomgrepet. Lyrikk, likt som dramatik og epikk, er blitt eit reint sjangaromgrep. Poesiomgrepet kan bli definert ut frå formelle kriterium, samstundes som poesi også har fått ein sekundær betyding i retning av det diktarske språket (Kittang og Aarseth, 1998, s. 29). Kittang og Aarseth definerer lyrikk slik:

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

Denne definisjonen legg vekt på både struktur og oppbygging, og seier noko om kjenneteikn på lyrikksjangeren. I tillegg seier definisjonen noko om stemning og tone. Jans og Refsum (2010) meiner derimot at ein ikkje treng ein fast definisjon av lyrikken, men dei legg fram nokre viktige konvensjonar knytt til lyriske tekstar. Desse konvensjonane, altså kjenneteikna, er musikalitet og visualitet, nærheit mellom den talande og den omtalte, betydingstettheit, sjølvrefleksivitet og korthet. Jans og Refsum legg vekt på at endringar som har skjedd dei siste 150 åra innanfor litteraturhistoria har ført til at ein kan kalle ein tekst lyrisk, sjølv om den ikkje følgjer alle konvensjonane. Om teksten inneheld to eller fleire av desse konvensjonane kan ein kalle teksten lyrikk (Jans & Refsum, 2010, s. 16). Denne måten å definere omgrepet på opnar opp for ei vidare forståing av omgrepet, der dei tar omsyn til litteraturhistoriske endringar, i tillegg til at fleire tekstar kan falle innfor denne typen definisjonen.

4.2.1 Det poetiske språket

Kittang og Aarseth påpeiker at lyrikken er ein krevjande sjanger, som alltid har stilt store krav til lesaren si forståing. Dette heng saman med det poetiske språket. Det poetiske språket er fortetta, og for mange lesarar vil dette opplevast som utfordrande. Lyrikken opnar seg ikkje like fort for lesaren, som andre tekstar kanskje gjer, men utfordrar lesaren si innlevingsevne og intellekt. I følgje Kittang og Aarseth vil dei som klarer å trenge inn i diktet si verd kunne bli tilfredsstilt og lønna. Om eit dikt har ei tilgjengeleg betyding på ordnivå, så rommar også diktet rytme og klang, saman med andre element. Dette gjer lyrikksjangeren så kompleks, og ein finn dermed ikkje «enkle» dikt (Kittang og Aarseth, 1998, s. 5). Lyrikksjangeren er kompleks, beståande av rim, metaforar, klang, rytme, ytre oppbygging, metaforar og symbol, og det lyrikken har moglegheit til å «lade språket med mening» (Kittang og Aarseth, 1998, s. 43).

4.2.2 Det lyriske eg-et

Kittang og Aarseth skil mellom eg-personane i epikken, dramaet og lyrikken. Epikken sitt «eg» blir kjenneteikna av avstanden det har til si verd, der det distanserer seg frå det som blir fortalt. Om avstanden minkar, forandrar eg-et sin karakter. Dramaet sitt «eg» truar med å forsvinne, der det språklege uttrykket må gjennom dei ulike karakterane, gjennom dialogar eller monologar. Det lyriske eg-et forhold seg derimot til verda, og smeltar saman med den til ei ny eining. Der det episke og dramatiske eg-et tar avstand til sine verder, har det lyriske eg-et ei «særeiga nærheit» til det som blir uttrykt i diktet (Kittang & Aarseth, 1998, s. 32 og 33). Det lyriske eg-et «er overalt til stede i det poetiske språket» (Kittang & Aarseth, 1998, s. 34). Med dette treng ikkje det lyriske eg-et alltid stå fram som eit «eg», i 1. person eintal, men kan eksistere gjennom eit «du» eller eit «vi». Haldninga som kjem til uttrykk i dikta kan då vise ein dikterisk bevisstheit bak orda, der haldninga forutsett eit lyrisk «eg». I tillegg kan dikt også opptre utan pronomen (Kittang & Aarseth, 1998, s. 34 og 35).

Det lyriske eg-et kan også karakteriserast ved sitt forhold til ein lesar. Det intense poetiske språket forårsakar at lesaren «ikke blir stående på avstand, i en slags selvbevisst urokelighet» (Kittang & Aarseth, 1998, s. 35), og det poetiske språket fører til at lesaren er *med* det lyriske eg-et. Som ein mottakeleg lesar kan ein la seg rive med av diktet, og står dermed innanfor diktet, og ikkje utanfor. Det oppstår eit samanfall mellom lesaren og det lyriske eg-et, der ein som lesar blir dratt med inn i det lyriske eg-et si verd (Kittang & Aarseth, 1998, s. 35).

4.3 Potensialet til lyrikken i klasserommet

I følge Åsmund Hennig (2017) er lyrikken og litteratur ein arena der ein kan bli presentert for nye og underlege måtar å sjå verda på. Det lyriske språket kan også gjere oss meir bevisste på språket og vårt eige språkbruk. Lyrikken er dermed, i følge Hennig, kanskje den sjangeren med tydelegaste eigenskapar og trekk. Slike eigenskapar og trekk blir ofte brukt som illustrasjon på kva litteratur er (Hennig, 2017, s. 20). Lyrikken har mange styrkar og eigenskapar som ein kan utnytte i undervisning, slik at elevane utviklar utforskingsglede over litteratur. I boka *Samtidslyrikk i klasserommet* (2017) legg Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove fram korleis ein kan jobbe med samtidslyrikken i klasserommet, og dei skriv innleiingsvis om kvifor ein skal jobbe med lyrikk. Det fyrste dei her legg fram som eit argument er at dikt er korte tekstar, som dermed er praktiske i skulesamanheng. Om ein nyttar

romanar eller utdrag frå romanar i undervisning vil dette vere tidkrevjande. Romanar kan også vere problematisk ettersom ein ofte vil gå glipp av samanheng og djupn. Med dikt derimot, har ein moglegheit til å konsentrere seg om ein enkel tekst, der ein kan lese teksten fleire gonger. Lyrikk eignar seg også godt til fordjuping, i følgje Solbu og Hove. Lyrikken er ein konsentrert sjanger, noko som gjer han godt eigna til fordjupingsoppgåver. Ein har moglegheit til å jobbe med lyrikken i lang tid, og dykke djupt ned i ulike dikt (Solbu & Hove, 2017, s. 10).

Elevaer ønskjer ofte å finne fram til eit riktig svar, der dei lengtar etter å finne eit konkret budskap i ein tekst. Dette budskapet opplever dei nok som noko handfast, som dei kan vise fram som eit gitt svar. Solbu og Hove spør derimot om ein heller skal prøve å snu denne iveren etter enn fasit, og heller få elevane til å setje pris på det lyriske språket? (Solbu & Hove, 2017, s. 11). Ved å etablere ein kultur for utforskning og glede over litteraturen, kan elevane oppleve utforskarglede over litteraturen. Dei kan bli mindre fokuserte på eit riktig svar som ein kan vise fram, men heller fokusere på prosessen dei oppheld seg i. Solbu og Hove legg også vekt på at ungdom er i ein utviklingsfase, der livet generelt er forvirrande. Mange elevaer ønskjer dermed ikkje å lese forvirrande tekstar, ettersom dei er i ein forvirrande fase av livet sjølv. Ungdom opplever verda som utfordrande, og det å lese utfordrande lyrikk er kanskje ikkje særleg motiverande (Solbu & Hove, 2017, s. 11).

Ei vanleg oppfatning i skulen er at eldre litteratur og lyrikk vil opplevast som krevjande og tung for mange ungdommar. Vidare vil mange dermed tenkje at samtidslyrikken vil fungere som svar på denne tunge, kompliserte litteraturen som elevane opplever som utfordrande. Gjennom samtidslyrikk kan elevane kanskje finne større tilhøyrslse, dei kan kjenne seg igjen, dei kan kople litteraturen opp mot eige liv og eigne erfaringar, og språket er meir «moderne» og tilgjengeleg. Men, Solbu og Hove har erfart at elevane tvert i mot treng meir hjelp og rettleiing med samtidslyrikken. Elevaer føretrekkjer ofte tradisjonell litteratur, med faste mønster og former. Dette er sjølvstøtt forståeleg, då desse ungdommane er i ein alder der dei lengtar etter struktur og samanhengar. Dei kan oppleve modernistisk litteratur som merkeleg og rar (Solbu & Hove, 2017, s. 12). I følgje Solbu og Hove må læraren likevel utfordre elevane, og utfordre lengselen etter meining og struktur. Som lærar må ein vise elevane alt det merkelege, rare, framande, paradoksale, vakre og morosame i tekstar. Ein må vise elevane at livet ikkje alltid gjer samanheng og meining, og at det er heilt greitt. Det er derfor viktig at

læraren legg til rette for at elevane kan undre seg over litteraturen og undre seg over korleis mening blir til (Solbu & Hove, 2017, s. 13).

4.4 Literacy

Literacy som omgrep heng saman med ordet literate, som betyr å kunne lese og skrive (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Ein kan, i følgje Brian Street (1984), forstå literacy på to måtar. Ein kan forstå literacy gjennom ein ideologisk modell eller ein autonom modell. Den autonome modellen for literacy handlar om at ein ser på literacy som eit sjølvstendig og universelt fenomen, som kvar enkelt individ i større eller mindre grad meistrar. Den ideologiske modellen derimot handlar om at literacy ikkje kan bli redusert til universelle ferdigheiter (Street, 1984 i Skaftun & Sønneland, 2022, s. 3).

Omgrepet *literacy* er blitt mykje diskutert, der ein har diskutert korleis literacy skal tolkast, og kor breidd ein kan tolke. I utgangspunktet handla literacy og diskusjonane rundt omgrepet om korleis ein skal meistre kommunikasjon gjennom skriftsspråk. Etter kvart som kommunikasjonsformer og tekstar endrar seg, ser ein at kompetansen ein treng for å få tak i informasjonen og kunnskapen også endrar seg. Literacy-omgrepet og tolkingane har dermed etter kvart blitt utvida til ei meir generell kompetanse. Denne kompetansen handlar om å kunne beherske ulike medium, og kunne tolke og bruke ulike semiotiske modalitetar eller uttrykkssystem. Literacy som omgrep har dermed blitt utvida, med innføring og utvikling av nye sosiale praksisar, digitale medium og andre uttrykksformer (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 14). Ei gruppe literacyforskarar som har vore sentrale rundt desse diskusjonane blir kalla New London Group. Dei publiserte ein artikkel i 1996 der dei argumenterte for å utvide literacy-omgrepet, av to grunnar. Dei skriv:

We seek to highlight two principal aspects of this multiplicity. First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies (Cazden, *C et al.*, 1996, s. 61).

New London Group viser i artikkelen til at ein må utvide synet på literacy til å også omhandle det kulturelle og språklege mangfaldet i tekstar i eit globalisert samfunn. I tillegg poengterer dei at vårt samfunn blir stadig meir påverka av media- og teknologiutvikling, og at literacy også må handle om korleis ein meistrar desse type tekstane som kjem med denne utviklinga. Literacy heng tett saman med medieutviklinga, og med denne utviklinga må ein forstå literacy som noko meir enn lese- og skriveferdigheit.

I dag er det ikkje nok å meistre det å lese å skrive. Ein må ha kunnskapar om korleis ein skapar, formidlar og les tekstar for å kunne meistre tekstmangfaldet i det moderne samfunn (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). UNESCO, som er FN sin organisasjon for undervisning, vitskap, kultur og kommunikasjon, definerer literacy slik:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world (UNESCO, 2018 i Veum & Skovholt, 2020, s. 13).

Literacy blir i dag koplta til det å kunne kommunisere, identifisere, tolke, skape og forstå i samfunnet vårt, eit samfunn som i større grad blir digitalisert og meir tekstbasert, og der tilgangen på informasjon er større en nokon gong (Veum & Skovholt, 2020, s. 13).

4.5 Kritisk literacy

Kritisk literacy kan sjåast på som både ein kompetanse, didaktiske metodar og eit teoretisk felt som har blitt utvikla seg. UNESCO definerer kritisk literacy slik:

The term critical literacy refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life (Luke, 2014, s. 21 i Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Omgrepet kritisk literacy kan bli forstått som eit samla omgrep som omhandlar fleire måtar å vere kritisk på, knytt til tekst i vårt digitale samfunn. Kritisk lesing heng saman med det å kunne lese kritisk, men kritisk lesing handlar også i stor grad om å kunne skape endring

gjennom språkleg handling. Eit viktig element er også evna til å kunne avdekkje, utfordre og identifisere dei kulturelle og sosiale ideane og førestillingane som ein tekst framstiller (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Skaftun og Sønneland skriv at literacy som fenomen er ein viktig del av norsk utdanningsforskning, og at det å kunne lese og skrive er ein viktig del av utdanninga. Utover det å kunne lese å skrive, handlar tekstarbeid i skulen i stor grad om å kunne forhalde seg til stadig meir komplekse tekstar. Kritisk literacy handlar om å kunne setje seg i ein posisjon utanfor teksten ein jobbar med, der ein kan sjå teksten i samanheng med andre tekstar, og i samband med kunnskap ein har frå før, og dermed kunne ta stilling til teksten. Litteraturarbeid i skulen, og då spesielt i norskfaget, kan skilje seg frå andre fag der ein jobbar med tekst på. Dette fordi at det å innta ein kritisk posisjon i norskfaget, ein posisjon utanfor teksten, kan vere eit mål i seg sjølv. Målet vil vere å lese ein tekst kritisk, og setje seg i denne posisjonen, heller enn å bruke denne lese måten som eit middel for å tileigne seg anna kunnskap om innhaldet i teksten (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 2)

«Kritisk literacy som perspektiv hviler på et kunnskapssyn som utfordrer skolens tradisjonelle praksis», skriv Skaftun og Sønneland (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 3). Freire (2003) snakkar om eit tradisjonelt kunnskapssyn, og ser på denne forma for undervisning som eit middel for undertrykking. Denne forma for kunnskap kan bli samanlikna med ein bank, der all kunnskap ligg i banken og er allereie definert. Dei som har makt har moglegheit til å definere kva som tel som kunnskap. Elevane blir i denne modellen dermed uvetande, medan læraren er vetande og forteljande. Freire snakkar om at undervisning burde vere subjektiverande, altså menneskegjerdande, som skil seg frå slik undertrykkjande objektivisering av undervisninga. I slik subjektiverande undervisning vil ein kunne ha dialog mellom to erkjenna subjekt, i staden for at læraren formidlar det som er erkjent som kunnskap. Slik undervisning krev eit skifte i læringssituasjonen. Freire meiner ein må undervise gjennom ei problemorientert undervisning, der ein skapar relevanskoplingar til elevane si eiga verd. I tillegg skal elevane danne seg ei grunnleggjande spørjande haldning, der fokus særleg ligg rundt spørsmålet «Kvifor?». Slik skal undervisninga bli meir myndiggjerdande, og leggje til rette for refleksjon og handling (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 3 og 4).

4.6 Å lese kritisk

I følge Hilary Janks (2010) kan ein skilje mellom to måtar å nærme seg tekstar på: å lese med teksten og å lese mot teksten. Å lese med teksten handlar om å forstå og vurdere innhaldet i ein tekst, samt å finne hovudsynspunktet. Å lese mot teksten handlar om å kunne vise kva strategiar den som har skapt teksten nyttar, i tillegg til å kartleggje kva slags interesser tekstskeparen har. Dermed vil det å lese mot teksten kunne skape kritisk lesing (Hilary Janks, 2010 i Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Veum og Skovholt skriv at «kritiske tilnærmingar til tekst inneber elles at ein både analyserer og problematiserer den *makta* som kjem til uttrykk gjennom språk og tekstar, og den makta som ligg bak språket og tekstane» (Mills, 2016, s. 42 i Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Språket blir brukt som eit verktøy for kommunikasjon og for å kunne overtale, og det blir brukt for å konstruere eit bilete av verda (Veum & Skovholt, 2020, s. 14 og 15).

Kritisk literacy som didaktisk metode og forskingsfelt er eit samansett domene, der forskarar er samde om at ein modell for kritisk literacy ikkje finst. Didaktiske modellar og tilnærmingar er avhengig av kontekst, skule, land, aldersgruppe, den enkelte klasse, og ein må tilpasse seg til desse momenta når det gjeld kritiske perspektiv. Samstundes finst det to perspektiv som er blitt sett på som grunnleggjande når ein snakkar om kritisk literacy. Det fyrste perspektivet handlar om at ein tekst ofte skapar eit bilete av ei røynd, men ein må forstå at denne framstillinga ikkje alltid er sann. Dette perspektivet kallar ein for sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk (Janks, 2010, s. 10 i Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Det andre perspektivet blir kalla for eit dialogisk perspektiv. Dette perspektivet handlar om at elevane må forstå at meining ikkje er noko eintydig i teksten, men heller noko som blir skapt gjennom forhandling mellom tekstskepar og lesar (Veum & Skovholt, 2020, s. 21 og 22).

Veum og Skovholt viser til Peter Freebody og Allan Luke, som på 1990-talet utvikla ein modell for tilnærming til tekst, som inkluderer kritisk literacy (Freebody & Luke, 1990, 2003 i Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Modellen blir kalla Four Role's Model, og omhandlar fire roller ein må kunne tre inn i knytt til literacy-hendingar. Denne modellen skal gjere oss og elevane merksame på tekstarbeidet, og dei ulike fasane knytt til dette arbeidet. Dei fire ulike rollane elevane kan setje seg inn i er kodeknekkaren, tekstdeltakar, tekstbrukar og tekstanalytikar. Fyrste rolle, kodeknekkaren, handlar om det mest grunnleggjande innanfor tekstforståing. Innanfor denne rolla inngår setningsstruktur, ortografi, bøyingsmønster, visuelle element og layout til dømes, og eleven skal kunne kjenne att og bruke desse trekka. I andre rolle, tekstdeltakaren, må eleven ha kunnskap om kontekst og sjanger, og kunne forstå

kulturelle referansar. Eleven skal i denne rollen ta del i ei meiningsskaping, som også handlar om korleis teksten er komponert, og eleven skal kunne knytte meininga i teksten til både kultur og samanheng. Tredje rolle, tekstbrukaren, handlar om å kunne bruke og vite at tekstar kan ha ulike kulturelle og sosiale funksjonar. Tekstane dei møter kan bli brukte i ulike samanhengar, og kan spele viktige roller i ulike situasjonar. Siste rolle, tekstanalytikaren, handlar om å kunne endre og analysere tekstar. Denne rolla er viktig når det handlar om kritisk lesing, ettersom elevane må bli bevisste på at tekstar som avspeglingar av verda aldri er nøytrale. Tekstane elevane møter vil alltid vere prega av ulike synspunkt, av perspektiv og av oppfatningar. Når elevane er merksame på dette vil dei kunne forstå korleis tekstar kan påverke, og dei kan kritisere og endre tekstane dei møter (Veum & Skovholt, 2020, s. 22 og 23).

4.7 Kritisk tenking

Marte Blikstad-Balas skriv at «[d]ersom vi skal ta utviklingen av kritisk literacy på alvor, er vi helt avhengige av at elevene gjeres i stand til å møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdningar, motiver og ideologier i tekster» (Blikstad-Balas, 2023, s. 137). Blikstad-Balas påpeikar at elevane må få trening i å stille spørsmål om kven sine versjonar dei blir presenterte for i ulike tekstar, og elevane må få erfare at nokre typar tekstar blir framstilt som offisielle sanningar. Desse tekstane må dei kunne utfordre, og dei må øve seg i å forstå historiske og kulturelle forhold som kan ligge bak. Studiar viser at elevar les tekstar med låg kritisk bevisstheit, og dei har ofte eit naivt forhold til tekstane (Blikstad-Balas, 2023, s. 137). Elevane må sjølv få trene seg i å vurdere kven som har skrive tekstane, kva personane ønskjer å oppnå, kva motiv ein kan ha, og eventuelt kva informasjon ein ikkje vel å ta med. Elevar som har utvikla kritisk literacy klarer å vurdere om ulike tekstar er prega av tida dei er skrivne i og tilhøyrande normer, i tillegg til å kunne vurdere underliggjande motiv og teksten sin truverdigheit (Blikstad-Balas, 2023, s. 138).

Jegstad *et al.* skriv at kritisk tenking handlar om at elevane må bli trente opp til å bruke rasjonaliteten på ein undersøkjande og sjølvstendig måte. På denne måten vil elevane kunne bli bevisste og ha moglegheit til å identifisere premissa bak påstandar, og dermed kunne vurdere desse premissa sjølv. Kritisk tenking blir av Robert Ennis definert som «reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do (Ennis, 1985, s. 45 i

Jegstad *et al.*, 2019). Sjølv om ein kan definere kritisk tenking slik, er kjenneteikn på kritisk tenking meir omdiskutert. I artikkelen nemnar Jegstad *et al.* at ein framleis diskuterer om kritisk tenking er ei evne ein må bli lært og forstå innanfor ulike fag, eller om kritisk tenking kan bli sett på som generiske ferdigheitar som ein kan trene opp på tvers av fag (Nygren mfl., 2019 i Jegstad *et al.*, 2019). Sjølv om kjenneteikn på omgrepet diskuterast, er dei fleste samde om at evna til å tenkje kritisk er viktig for å kunne fungere i samfunnet. Elevane skal lære seg å kunne ta veloverveide val, noko som er ei føresetnad for å demokratisk deltaking i samfunnet (Jegstad *et al.*, 2019).

Børhaug & Christoffersen nemner at det er viktig at lærebøker og lærarar ikkje blir «autoriserte sanningar» for elevane, ettersom elevane då ikkje får trene seg i å danne seg egne meiningar. Dei vil då heller ikkje kunne bruke desse meiningane, og vil i mindre grad vere eigna til å setje kunnskapen sin inn i andre samanhengar. Om slike «autoriserte sanningar» blir praktisert i skulen vil elevane ha vanskar med å bli kritisk tenkjande individ (Børhaug & Christoffersen, 2012 i Jegstad *et al.*, 2019). Leonel Lim (2015) meiner at målet med kritisk tenking er sjølve tenkinga og argumentasjonen, der elevane må trene seg i å grunngje argument og bli bevisste på ulike premiss som ligg til grunn for ulike argument. Lim skriv også om at elevane skal vere kritiske til korleis samfunnet er organisert, samstundes som dei blir trente i å tenkje kollektivt. Han poengterer at tre element må vere til stades for at ein kan bevege seg frå logikk- og argumentasjonsferdigheitar til kritisk tenking. Desse tre elementa er å opparbeide seg forståinga av perspektivmangfald, forstå samanhengar, og kunne tydeleggjere maktperspektiv (Leonel Lim, 2015 i Jegstad *et al.*, 2019).

4.8 Kritisk tenking i læreplanen

Blikstad-Balas og Roe (2020) tar i si bok *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* for seg LISA-studien. Denne studien er ei videostudie av norske klasserom, der ein undersøkte samanhengen mellom undervisning og elevprestasjonar i lesing og i matematikk på ungdomstrinnet. Boka til Blikstad-Balas og Roe presenterer funna i denne studien, der 47 ulike norskklasserom blei besøkt og filma (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). I følgje Blikstad-Balas og Roe leste elevane som blei observert i studien for lite kritisk, og for mykje bekreftande. I delen om «ukritisk og bekreftande lesing» påpeikar Blikstad-Balas og Roe at elevane må bli rusta i møte med nettbaserte tekstar frå ulike

avsendarar. Det var overraskande lite fokus på kritisk lesing, der ingen av lærarane som blei observerte prioriterte kritisk lesing av tekst, verken når det gjaldt sakprosa eller skjønnlitteratur (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 2020). Ein kan her dermed sjå at lærarane i denne studien i liten grad prioriterte kritisk lesing.

Ved innføring av ny læreplan i 2020, har kritisk tenking blitt aktualisert gjennom kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst». Det blir allereie i innleiinga i læreplanen, under delen «Fagets relevans og sentrale verdier», skrive om kritisk tenking. Norskfaget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenking og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I tillegg er «kritisk tilnærming til tekst» eit eige kjerneelement, der elevane skal kunne vurdere og reflektere kritisk over påverknadskraft og truverdighet hjå tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I det tverrfaglege temaet «Demokrati og medborgerskap» blir det skrive at elevane skal arbeide kritisk med ytringar og tekstar, og dermed øve opp evna til kritisk tenking. Dei skal lære å handtere meiningsbrytarar, gjennom dialog, diskusjon og refleksjon. Det blir vidare nemnt at lesing av sakprosa og skjønnlitteratur skal gje elevane innblikk i andre menneske sine utfordringar og livssituasjonar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

I «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk» blir dei seks kjerneelementa utdjupa. Under «7.2 Kritisk tilnærming til tekst» blir det utdjupa at dette kjerneelementet heng nært saman med dei sentrale verdiane i norskfaget, «der kritisk tenking og etisk bevisstheit er eit av dei seks elementa som utgjer verdigrunlaget opplæringa i skolen bygger på» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det blir her nemnt at kritisk tenking, og dermed kritisk tekstarbeid i norskfaget, spring ut frå ei brei forståing av literacy-omgrepet. Gjennom literacy skal elevane tileigne seg «tilgangskompetanse», som altså er ei eiga tolking av literacy-omgrepet, der ein del av denne kompetansen omhandlar demokrati og medborgarskap. Elevane skal, gjennom skolen, få verktøy som gjer dei i stand til å vurdere og tolke, i tillegg til å kunne stille seg kritiske til alle typar tekstar, som skal ruste dei for å kunne opptre som borgarar i det offentlege samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ein kan sjå på kritisk literacy, eller kritisk tekstkompetanse, som noko meir enn kjeldekritikk og gode lese- og skriveferdigheiter. Kritisk literacy handlar om å kunne stille utforskande spørsmål, og om å kunne sjå ein tekst i kontekst. For å kunne oppnå desse måla må ein tileigne seg reiskapar, som dei grunnleggjande ferdigheitene spesifiserer. Det blir også

spesifisert at kritisk tenking heng saman med etisk bevisstheit. Kritisk tilnærming til tekst, og då kritisk tenking, handlar om å kunne ytre seg og gje egne svar, i tillegg til at ein kan analysere og vurdere andre sine tekstar. Det er viktig at utdanninga gjev elevane gode tekstanalytiske verktøy, som dei kan nytte for å utfordre budskapet i tekstar og for å kunne vurdere dei (Utdanningsdirektoratet, 2021).

4.9 Kritisk tenking og skjønnlitteratur

4.9.1 Kritisk tenking og sakprosa

Til no har kritisk tenking i skulen i størst grad vore knytt til sakprosaetekstar. Forfattarar som til dømes Blikstad-Balas (2023) og Veum og Skovholt (2020) skriv om literacy og kritisk literacy i skulen, der diskusjonane rundt kritisk tenking dreiar seg rundt sakprosaetekstar. Sakprosaetekstar blir kjenneteikna av at dei kjem med «direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2008 i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26). Men, direkte må ikkje bli forstått som «sann». Sakprosa er saksorientert litteratur, og skriv om forholda som dei framstår (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26).

4.9.2 Kritisk tenking og skjønnlitteratur er forsømt

Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2020) påpeikar at «kritisk teori og kritiske lese måter av skjønnlitteratur er et heller forsømt felt i norskdidaktisk faglitteratur» (Samoilow & Svelstad, 2020, s. 13). Til no har i størst grad sakprosaforfattarar undersøkt det kritiske potensialet innanfor norskdidaktikken. Men, Samoilow og Myren-Svelstad påpeikar at kritisk teori i dei siste åra har vore utgangspunktet for fleire analysar av barne- og ungdomslitteratur. Desse nye analysane og bøkene viser at ein kan, utan grundig innføring i teori og innføring i korleis teksten stimulerer til kritisk tenking, bruke teorien til å belyse ulike sider av ein tekst. Samoilow og Myren-Svelstad nemner også at det er skrive introduksjonar til litteraturteori, som Claudi (2013), som gjev ei oversikt over ulike kritiske teoriar, og bruker desse teoriane i analysar av ungdomsromanar. Claudi viser med dette korleis ein kan nytte desse teoriane i arbeidet med kritisk lesing (Claudi, 2013 i Samoilow & Svelstad, 2020, s. 13).

Eit viktig element i litteraturundervisninga handlar om «subjektiv relevans», altså at litteraturundervisninga skal bety noko for elevane (Smidt, 1989, s. 32). Det å oppnå subjektiv relevans har alltid vore ei utfordring knytt til arbeidet med litteratur i skulen. Samoilow og

Myren-Svelstad argumenterer derimot mot at kritisk teori kan hjelpe oss å arbeide med litteratur, slik at elevane kan oppnå subjektiv relevans:

Vi ønsker at arbeidet med litterær analyse i klasserommet skal vise elevene at skjønnlitteraturen utforsker eksistensielle problemstillinger. Litterære fortellinger er konstruerte miniatyrverdener befolket av individer som tilhører ulike kulturer og samfunnslag. Disse individene er utrustet med verdier og erfaringer og kastes inn i relasjoner med andre mennesker og omverdenen. Litterære karakterer stilles overfor livskriser og vanskelige valg (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13).

På denne måten kan skjønnlitteraturen eigne seg som fantasiverder for elevane, som i stor grad minner dei om den verkelege verd, og som kan fungere som øvingssituasjonar på det verkelege liv. Skjønnlitteraturen er i tillegg nært knytt til dei tverrfaglege temaa i fagfornyninga, ettersom den ofte er oppteken av grunnleggjande spørsmål, og utfordrar menneska si tilvære i verda. Om ein nyttar ein kritisk inngang til skjønnlitteraturen kan ein utforske dei ulike tematikkane, samstundes som ein bevarer skjønnlitteraturen sitt særpreg (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 13).

4.9.3 Kritisk tenking og skjønnlitteratur

Veum og Skovholt har i si bok *Kritisk literacy i klasserommet* (2020) valt å vektleggje sakprosaetekstar i sitt arbeid med kritisk tilnærming til tekstar i skulen. Dei skriv at «Med dette byggjer vi vidare på den satsinga på saktekstar i skulen som kom med LK06 Kunnskapsløftet. Sakstekstar blei då for fyrste gong heilt sidestilt med skjønnlitteratur i læreplanen» (Veum & Skovholt, 2020, s. 26). Sakprosaetekstar er sjølvsagt viktige i samband med kritisk literacy, men det er viktig å ikkje gløyme skjønnlitterære tekstar. Under det tverrfaglege temaet «demokrati og medborgerskap» i gjeldande læreplan til norskfaget av 2020 blir det poengtert at lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa skal utvikle og la elevane få innblikk i andre menneske sine utfordringar og kunne setje seg inn i andre sine livssituasjonar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Atle Skaftun argumenterer i boka *Litteraturens nytteverdi* (2009) for at skjønnlitterære tekstar har stor nytte i arbeid med utvikling av kritisk tenking. Skaftun nemner at i Kunnskapsløftet, og siktar då til Kunnskapsløftet av 2006, blir det understreka at ein burde bruke sakprosaetekstar for å trene elevane opp i kritisk tenking og kritisk bevisstheit. Elevane treng forteljande, beskrivande, argumenterande og rettleiande tekstar, som kan bidra i å trene dei opp i det dei vil møte i livet seinare. Han skriv vidare:

Skjønnlitteratur framstår primært som en kilde til personlig opplevelse og nytelse. Dette er en reduserende tilnærming til skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturens store fortrinn som pedagogisk tekst ligger i at den presenterer helhetlige meningsunivers som vi som lesere kan forholde oss til (Skaftun, 2009, s. 16).

Han samanliknar vidare arbeidet med skjønnlitterære tekstar som ein laboratoriesituasjon.

Laboratoriet er her teksten si verd, der ein som lesarar må forhalde seg til verda ein blir dradd inn i. Som lesar prøver ein å halde borte forstyrrende faktorar som kan påverke utanfrå.

Skaftun meiner det er viktig at ei slik tekstforståing ein kan oppnå ved skjønnlitterære tekstar ikkje blir ekskludert når ein skal jobbe med utvikling av kritisk tenking i skulen.

Grunngjevnaden for å arbeide med skjønnlitterære tekstar i skulen er ikkje den same som med sakprosaetekstar. Når ein jobbar med sakprosaetekstar forhold ein seg til røynda, medan skjønnlitteraturen har eit friare forhold til røynda. Men, dette betyr ikkje at skjønnlitterære tekstar ikkje omhandlar røynda. Skjønnlitterære tekstar forhold seg annleis til røynda, og «framstiller noe som *kunne* ha skjedd, som Aristoteles sier det» (Skaftun, 2009, s. 16).

Skaftun meiner at skjønnlitteratur eignar seg like godt som sakprosa tekstar til arbeidet med å danne kunnige lesarar. Skulen er eit viktig øvingsrom for elevane, der skjønnlitteraturen kan bidra i desse øvingssituasjonane. Skjønnlitteraturen kan bidra med ulike perspektiv på tema og fenomen som elevane kan møte på i samfunnet, og dei kan få seg erfaringar frå fiktive historier som liknar røynda. Skjønnlitteraturen er dermed ein viktig kunnskapsbank, som kan bidra med å utvikle elevane sine evner til å tenkje kritisk, og dermed kunne forberede seg på liv sine som kritiske tenkjande samfunnsborgarar (Skaftun, 2009, s. 17).

Skjønnlitteraturen teiknar eit bilete av ei røynd, som om den var verkeleg. Skjønnlitteratur ytrar seg dermed meir indirekte om røynda enn sakprosa, og gjev ein representasjon av ei røynd med andre sanningspretensjonar enn sakprosaen. Ein har med skjønnlitteraturen uendelege moglegheiter, der ein både kan framstille røynda realistisk og gje eit truverdige bilete på røynda, eller den kan vere urealistisk, fantasifull og subjektiv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26). Skjønnlitteraturen har andre eigenskapar og moglegheitsrom enn sakprosaetekstane, og det er viktig å ikkje utelate skjønnlitteratur i arbeidet med kritisk tenking.

4.9.4 Kritisk tenking som avdekking av uønska førestillingar

«Hvordan litteratur forholder seg til samfunnets ideologier, er et av de mest spennende og mest diskuterte spørsmålene», skriv Samoilow & Myren-Svelstad (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 31). Forstår ein dette enkelt, vil litteraturen spegle dei ideologiane ein finn i samfunnet. Men ideologikritisk litteraturteori er meir avansert enn som så. Engels og Marx såg på litteraturen sitt forhold til ideologien som meir samansett, der ideologi «er [...] et komplekst fenomen som kan inkorporere motstridende, til og med selvmotsigende verdensanskuelser» (Eagleton, 2002, s. 6 i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 31). Ein kan tenkje seg at ein ikkje vil finne ein ideologifri tekst. I følgje Samoilow og Myren-Svelstad er tekstar alltid ideologisk gjennomsyra, der ein vil finne tankar frå til dømes nasjonalisme, liberalisme, sosialisme, marxisme, kommunisme, kapitalisme, grøn ideologi, for å nemne nokon. Ein kvar tekst, og då ein kvar forfattar, vil skrive ut frå sitt eige perspektiv, og vere påverka av sin posisjon i verda. Gjennom dette perspektivet kan ein også nyansere og utfordre ideologiar, samstundes som ein speglar eksisterande ideologiar. Slik kan litteraturen både utfordre og problematisere dominerande samfunnsforhold og oppfatningar av verda (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 31).

Det mange ulike teoretiske perspektiv har til felles, som kjønnteori, postkolonial teori, delar av økokritikken og marxistisk litteraturteori til dømes, er at dei søker mot å kritisere og avdekkje nokre ideologiske førestillingar i ein tekst. Desse førestillingane er ikkje eksplisitte eller openberre, men kan vere subtile tankemønster i teksten. Kritisk lesing knytt til skjønnlitteratur har altså handla om å kunne avdekkje og identifisere desse ideologiske førestillingane som tekstar framstiller. Atle Kittang omtalar i sitt bokkapittel *Tre forståingsformer i litteraturforskninga* slike kritiske lesemåtar som «symptomatiske» lesemåtar. Kittang skriv at den symptomatiske lesemåten «bygger [...] på den forutsetningen at all menneskeleg praksis, også den litterære, er formidla, dvs. styrt av instansar ein ikkje har oversikt over til ei kvar til, og at ein litterær tekst såleis er langt meir kompleks og langt mindre «opphavleg» i sitt språk enn den ekspressive teorien går ut frå» (Kittang, 1978, s. 44). Ifølgje Kittang handlar den symptomatiske lesemåten om å følgje diktaren sin intensjon i ein tekst. Ein ser på teksten som eit symptom på ulike ideologiske tenkjemåtar som finst utanfor teksten, som dermed blir ein del av det tekstlege universet (Kittang, 1978, s. 45). Tekstar kan dermed vere eit symptom på til dømes kritikkverdige haldningar, som til dømes kvinnefiendtelege haldningar. Artikkelen *Finnes det antisemittisme i Knut Hamsuns verk?* (2009) er eit døme på ein slik kritisk lesemåte. I artikkelen diskuterer Henden om ein kan

finne spor av antisemittistiske haldningar i Knut Hamsun sine tekstar. Artikkelen er eit døme på ei kritisk lesing av tekstar med bakgrunn i å avdekkje nokre ideologiske førestillingar. På denne måten stiller ein seg kritisk til litteraturen og tekstane, og driv med ei form for kritisk lesing som skal avdekkje underliggjande haldningar og førestillingar.

4.10 Munnlegheit

I klasseromsituasjonar har undersøkingar vist at heilklasseundervisning dominerer i stor grad. Dette er undervisning der læraren forhold seg til klassen som ei gruppe. Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe har undersøkt, gjennom LISA-studien, munnlege situasjonar i norskundervisning i Noreg. I tillegg til heilklasseundervisning, såg dei at ein-til-ein-aktivitetar mellom lærar og elev var gjennomgåande (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Desse samtalanene som føregjekk i heilklasse var som regel prega av IRE-sekvensar. IRE står for Initiation – Respons – Evaluation, som altså betyr «læraren tar initiativ i form av eit spørsmål» - «eleven svarer, og dermed gjev ein respons» - «læraren vurderer responsen». Slike type IRE-sekvensar har fått kritikk ettersom dei ikkje liknar ein vanleg og «ekte» samtale. Desse samtalanene er ofte lærarstyrte, der læraren snakkar mest og etterspør faktainformasjon ved hjelp av lukka spørsmål. IRE-sekvensar er også blitt kritiserte ettersom dei ikkje legg til rette for sjølvstendig refleksjon og tenking hjå elevane. Elevane får ikkje rom til å kunne forsvare eigne ytringar, til å utdjupe eller grunngje det dei seier (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74 og 75).

I følgje Hennig (2017) er elevane vane med at samtalar i klasserommet er lærardominerte. Mellom kvar gong ein elev seier noko, pleier ofte læraren ha ordet. I ein litterær samtale derimot, vil målet vere at elevane sjølv skal få samtale med kvarandre, på utforskande måtar. Gjennom slike litterære samtalar vil elevane kunne få reflektere saman, og «drive den litterære refleksjonen vidare til stadig nye oppdagelser og innsikter» (Hennig, 2017, s. 163). Hennig poengterer at det er viktig at læraren rettleiar elevane i litterære samtalar. Læraren må fungere som forsiktig støtte for elevane, der læraren kan bidra med å utvikle og presisere elevane sine førestillingar, slik at eleven kan vidareutvikle desse. Hennig snakkar her om at ein treng klare retningslinjer og praksisar i klasserommet, som til dømes kvar elevane er plasserte, eller ei innføring av at alle blir samde om å snakke etter tur, slik at alle blir forstått og høyrde (Hennig, 2017, s. 164).

Hennig referer også til Rosenblatt, som meiner at dei litterære erfaringane og litterære samtalanane burde vere dynamiske, spontane og nokså uføresette prosessar. Læraren skal då ikkje vere ein del av denne samtalen, men heller setje nokre ramar for arbeidet. Slike ramar kan vere å snakke med elevane om målet, innhald og form på samtalen. I tillegg kan læraren ta tak i dei læringsopne augeblinkane, der både utfordringar og moglegheiter kan oppstå, og bruke desse i læringsarbeidet. Hennig påpeikar også at ein kan gripe inn i samtalen om elevane er kome for langt ut av den faglege samtalen. Men, han meiner at elevane skal få diskutere og snakke seg relativt langt bort før ein kan rettleie dei tilbake på riktig spor. Om læraren skal ha innspel i diskusjonen burde dette handle om å etablere ein diskusjonsform som dei kan styre sjølv, heller enn å kontrollere retninga på diskusjonen. I følgje Hennig kan læraren med fordel også poengtere for elevane at dei kan vidareutvikle kvarandre sine observasjonar i tekstane, slik at dei kan trenge djupare inn. Elevane kan også bli bevisste på at ueinigheit kan vere bra og engasjerande for samtalen (Hennig, 2017, s. 165).

Eit viktig element som Hennig nemner er moglegheiter for læraren å snakke om teksten innanfor dei gitte rammene. Han meiner at læraren kan bidra med meiningar og innspel, men at ein burde vere restriktiv med korleis og kva ein deler. Ein kan til dømes leggje fram meiningane sine på ein prøvande måte, som ein hypotese, som ein kan poengtere er ei type tolking. Ein burde leggje fram sine innspel utan å styre for mykje, og heller utvide elevane sine perspektiv. Hennig påpeikar at ein burde vere forsiktig med å introdusere moment som elevane sannsynlegvis ikkje vil kome fram til sjølve (Hennig, 2017, s. 166).

4.11 Engasjement

Martin Nystrand og Adam Gamoran (1991) har forska på interaksjon i amerikanske klasserom. Her har dei prøvd å nyansere forståinga av elevengasjement, der dei skil mellom engasjement og ikkje-engasjement. I tillegg skil dei mellom det dei kallar proseduralt engasjement og substansielt engasjement. Proseduralt engasjement handlar om at elevane gjer det dei blir fortalte til å gjere. Eleven forstår og anerkjenner forholdet og rollane som elev og lærar har i skulen, og anerkjenner skulesituasjonen. Engasjementet til elevane er her retta mot oppgåvene, og interessa og engasjementet til elevane er avhengig av den didaktiske innramminga. Substansielt engasjement handlar om at eleven sjølv har interesse for det

faglege innhaldet. Innhaldet elevane jobbar og lærer om i skulen kan dei no relatere utover skulesituasjonen, der kunnskapen dei tileignar seg i skulen potensielt kan nyttast i situasjonar som ikkje tilhøyrar skulesituasjonen (Nystrand & Gamoran, 1991 i Skaftun & Sønneland, 2022, s. 6).

Engasjement og motivasjon hjå elevar er ikkje alltid lett å få til. Tradisjonell skulepraksis har lenge vore prega av at læraren stiller spørsmål til elevane som hen allereie har eit svar på, noko som ikkje legg grunnlaget for kritisk tenking og utforsking. PISA-resultata syner at når elevane opplev tekstar som «vaksne» eller keisame, presterer dei svakare enn om dei opplev tekstane som engasjerande (Kjærnsli & Roe, 2009, s. 90). Men, Skaftun og Sønneland argumenterer for at innhaldet i skulen ikkje treng å vere slik. Med nye læreplanar har også nye praksisar kome til, der Kunnskapsløftet blei sett på som ein literacy-reform. Her blei det lagt vekt på samtalar om tekst, der ein skal ha moglegheit til å utvikle faglegheit (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 7). Det kan også vere eit poeng å ikkje bruke tekstar som er ferdig tolka, men heller «opne tekstar» (Aase, 2005 i Skaftun & Sønneland, 2022, s. 7).

5. Metode

Då eg skulle finne ut kva eg ønska å skrive om i denne masteroppgåva retta eg meg raskt mot lyrikken. Eg er sjølv glad i lyrikk, og ser eit stort potensial i lyrikken i klasserommet. Dette fordi eg alltid har synest det har vore enkelt å forhalde seg til lyrikken som kortare tekstar, der desse tekstane også ofte inneheld store tolkingsrom. Kortare tekstar kan vere gunstige og praktiske i klasserom, der ein kan jobbe med ein fullstendig tekst, heller enn utdrag av tekstar. Eg ønska også å nytte ei form for postkolonial teori, og blei i 2022 presentert for Homi Bhabha sine teoriar på universitetet. Etter kvart kom eg over Sumaya Jirde Ali sin litteratur, og blei raskt interessert. Eg las *Melanin hvitere enn blekemiddel*, og såg fort eit potensial i denne. Eg tenkte at denne diktsamlinga kunne vere eigna for å utforske identitet, i tillegg til å gje elevane nokre litterære utfordringar. Det vil ofte vere eit stort spenn av elevar i ein klasse, og mange vil nok sjå på desse dikta som ei utfordring. Men, ifølgje Sønneland (2019) kan ein sjå på teksten som eit problem, der utforsking og problemløysing av tekst kan utløyse engasjement (Sønneland, 2019, s. 22 og 23). Dette ville eg utforske vidare.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgåva har eg nærlest *Melanin hvitere enn blekemiddel* nøyre. Deretter starta prosessen med å velje ut kva dikt eg ønska å bruke i denne oppgåva. Eg

valte meg ut fleire dikt eg synast var aktuelle, og det slo meg at denne diktsamlinga består av mange ulike typar dikt. Somme er leikne og rare, andre slåande og kryptiske. Mange er råkande på spesielle måtar, der fleire dikt har eit stort tolkingspotensial. Dikta er metaforrike, og ofte må ein dukke djupt ned i dikta for å oppdage og forstå moglege samanhengar. Eg måtte tenkje nøye gjennom kva formålet med utvalet dikt eg ønska å bruke i oppgåva skulle vere, og eg kom fram til at det var viktig for meg å få fram dei store forskjellane i diktsamlinga.

Samstundes som dikta er ulike, merka eg også ein samanheng gjennom heile samlinga. Denne samanhengen mellom dikta var viktig for meg å få fram, samstundes som skilnadane mellom dikta også kom fram. Eg har lese Bhabha sine teoriar i tidelgare fag på universitetet, og merka at desse dikta kunne komplimentere fint til hans teoriar. I tillegg er tematikken gjennomgåande, altså identitetsproblematikk, manglande tilhøyrsløse og konfronterande fordommar. Det var derfor viktig at samanhengen og tematikkane kom fram, samstundes som utvalet av dikt viste variasjonane. Dikta måtte kunne koplast saman, og lesast i samanheng, slik at ein kan oppleve heilheit. Sjølv sagt var det også viktig å få fram dikt som kan knytast opp mot Bhabha sine teoriar rundt ei hybrid identitet og det tredje rom, i tillegg til at dikta skulle kunne koplast opp mot kritisk tenking i norskfaget.

Dikta eg har valt i min oppgåve syner identitetsprosessar og identitetsproblematikk både hjå eit lyrisk «eg» og ei «burkakjerring». Dette lyriske eg-et opptre ofte i relasjon til andre, som kan vere eit lyrisk «du», eit lyrisk «dei», eller ei dotter. Desse relasjonane ser ut til å vere særskilte viktige for det lyriske eg-et, og eg-et sin identitet ser ut til å vere nært knytt til det relasjonelle. Gjennom dikta syner eg-et at identitet ikkje er fastsett, men må sjåast i samspel med andre. Bhabha sitt omgrep «hybriditet» kan belyse eg-et si identitet, der identiteten til det lyriske eg-et ofte kan bli sett på som eit glidande fenomen. Dikta som omhandlar det lyriske eg-et syner også eit «eg» som føler på utanforskap og manglande tilhøyrsløse, der eg-et også må forhalde seg til eit lyrisk «dei». Det oppstår eit skilje mellom «dei» og eg-et, der eg-et ikkje får ta del i eit etablert fellesskap. Samstundes møter ein også eit sterkare lyriske «eg», som overfører si kraft og stoltheit til det ein kan oppfatte som eg-et si dotter. Dei ulike dikta som omhandlar det lyriske eg-et viser dermed eit «eg» i ulike relasjonar og posisjonar.

Dikta som omhandlar «burkakjerringa» er annleis, og det var viktig for meg å vise fram variantar av desse dikta også. Eit godt døme er dei ulike listedikta, der ein møter

«burkakjerringa». Dei skil seg tydeleg ut frå resten av dikta, då fyrst og fremst i form. Eg oppfatta listedikta som meir konfronterande og direkte enn dikta som ikkje var utforma som ei liste, og eg satt ofte tankefull igjen etter å ha lese dikt der ein møter «burkakjerringa». Desse dikta tar opp vestlege fordommar og kvinneundertrykking, men også kvinnefrigjering og feminisme. Dikta sett ulike tema under debatt, der dikta er konfliktfulle og avslørande.

Analysane av dei fem dikta er gjort som eit forarbeid for vidare å diskutere dei analytiske og tolkingsmessige utfordringane i dikta. Analysane er dermed ikkje meint å stå for seg sjølv i oppgåva, men dei må sjåast på som eit forarbeid for den didaktiske diskusjonen vidare. For å binde analysedelen og den didaktiske diskusjonen i drøftingsdelen saman har eg etter kvar analyse skrive to korte avsnitt. Det eine avsnittet summerer opp kva diktet seier om identitet, medan det andre presenterer det didaktiske potensialet og dei didaktiske utfordringane i kvart dikt. Desse avsnitta hentar ut kvalitetane med dei ulike dikta. Avsnitta er skrivne som ei bevisstgjerung til læraren, om kva ein må vere bevisst på i undervisninga knytt til desse dikta. Slik skal ein kunne sjå moglegheitene med dikta, og kunne hente ut det didaktiske potensialet. Desse avsnitta blir vidare nytta i drøftingsdelen, der eg diskuterer korleis tolkingspotensialet og tolkingsutfordringane påverkar arbeidsmåtane med dikta.

Til slutt diskuterer eg kva type arbeidsmåte ein kan nytte for å kome fram til det kritiske potensialet og identitet i dikta. Eg presenterer litterære samtalar som mogleg arbeidsmåte, og utforskar også kva rolle læraren må ha i desse samtalan. Om målet er å kome fram til eit kritisk potensial i dikta, og dermed kunne diskutere identitet, argumenterer eg for at læraren må vere bevisst i sin rolle i arbeidet med litterære samtalar. Oppgåva vil ikkje gje døme på korleis ein skal jobbe med forarbeid eller timeplanlegging, men vil heller drøfte kva tenkjemåtar og planleggingsprosessar som kan vere gunstige. Avslutningsvis kjem eg inn på korleis litterære samtalar kan føre til engasjement og utforskarglede over tekstane.

6. Analyse

6.1 Om verket som heilskap

Sumaya Jirde Ali si diktsamling *Melanin hvitere enn blekemiddel* består av 62 dikt. Dikta varierer i form og lengde, der det kortaste diktet er på to vers, medan det lengste består av 20

vers. Dei fleste dikta er også delte i strofer, der diktet med flest strofer består av åtte strofer, medan nokre dikt ikkje er delte inn i strofer. Ingen av dikta har tittel, men fyrste vers i kvart dikt startar med utheva skrift. Kor mykje av fyrste vers som er utprega med utheva skrift varierer. I nokre tilfelle er heile fyrste vers utheva, medan andre gonger gjeld det berre ein frase eller eit ord.¹ Ein finn også fire dikt som er forma som ei nummerert liste, der desse listedikta består av alt frå fire til sju punkt.

Alle dikta gjennom samlinga, med unntak av listedikta, inneheld enjambement. Enjambement, eller versebinding, vil seie at verset ikkje blir avslutta ved slutten av ei verseline, men at verset forsett over i neste vers. Mange av dikta i samlinga er åtskilte gjennom strofer, men gjennom enjambement er dei samstundes bunde saman gjennom versebinding. Gjennom dette grepet blir linene og versa knytt saman, og grepet bidrar til at diktet ikkje blir avslutta. I nokre dikt fører enjambement til uorden, medan det andre gonger fører til overraskande overgangar. I tillegg kan versebindinga danne ei forståing av at versa og innhaldet i desse heng saman, der dei ikkje skal skiljast og sjåast på kvar for seg, men heller i eit fellesskap.

Tittelen *Melanin hvitere enn blekemiddel* er viktig i seg sjølv. Melanin er pigmentstoffet i huden, håret og århinna, som gjev menneske mørk hudfarge. Formålet med produksjon av melanin er for å beskytte huden mot skadelege UV-stråler, som potensielt kan skade vårt DNA (Langeland & Holck, 2023). Bleikemiddel er «kjemikalier med blekende eller avfargende virkning på tekstiler, papir og lignende» (Store norske leksikon, 2019). Bleikemiddelet har dermed som formål å bleike noko, altså å fjerne ei farge eller å gjere noko lysare. Melanin og den beskyttande eigenskapen melanin har, altså å gjere noko på kroppen vår mørkt for å beskytte oss, blir her fjerna, og blir her beskrive som «hvitere enn blekemiddel». Melaninet er i denne forstand dermed ikkje lenger mørkt, men no farga lysare eller bleika. Menneske som har hud med mykje melanin, altså mykje mørk pigment, kan ein kalle for melaninrike. Denne mørke huden, det mørke melaninet eit menneske har, blir her beskrive som kvitare enn bleikemiddel, som må bety at melaninet og menneskehuda ikkje lenger er mørk. Nemninga «melaninrik» er laga som ei nøytral samlenemning for menneske som har opplevd rasisme på grunn av hudfarge, altså som eit forsøk på å omskrive tradisjonelle negative nemningar på menneske med mørk hud (Redaksjonen i Store norske leksikon, 2023).

¹ I det følgjande vil eg bruke det utheva i dei ulike dikta som tittel på dikta.

I *Melanin hvitere enn blekemiddel* har det lyriske eg-et fleire funksjonar og opptre i fleire posisjonar. Mange av dikta knytt til det lyriske eg-et kan framstå som underlege, samstundes som dei kan vere underhaldande og morosame. Det lyriske eg-et trer ofte fram med ei form for smerte, og ein kan få inntrykk av at eg-et kjenner på ei manglande tilhøyrse knytt til noko. Eg-et uttrykkjer gjennom samlinga ei kjensle av å bli forrådt, og ein kan sjå eit lyrisk «eg» som ved somme tilfelle ikkje har kontroll og makt over eigen kropp. Ved fleire tilfelle kan eg-et oppfattast som splitta, og det kan vere vanskeleg å lokalisere identiteten til det lyriske eg-et gjennom samlinga. I somme dikt opptre eg-et som sårbart og utanfor, medan det andre gonger kan bli oppfatta som sterkare. I dømet under opptre eg-et i ein sårbar posisjon:

Hvilket språk vil jeg gråte på, den
dagen du svikter? (Ali, 2018, s. 21)²

Diktet er kort, bestående av ei strofe på to vers. Samstundes som diktet er kort i lengde, kan det fortelje noko om relasjonen det lyriske eg-et har til eit lyrisk «du». Det lyriske eg-et vender seg til dette lyriske du-et, gjennom det faktum at diktet er formulert som eit spørsmål. Ein har altså å gjere med ei apostrofisk påkalling. Relasjonen mellom det lyriske eg-et og det lyriske du-et kan opptre som noko uklar, men det er klart at eg-et undrar seg over framtida. Diktet syner eit svik som vil bli utført. Det er ingen tvil, gjennom formuleringa «den dagen du svikter», at dette sviket vil skje, i det minste slik eg-et ser det føre seg. Dette sviket som det lyriske eg-et veit vil finne stad, kan skape eit inntrykk av eit sårbart lyrisk «eg», og relasjonen mellom desse to kan bidra med å skape eit inntrykk av eit lyrisk «eg» som forventar og veit at det vil bli forrådt.

Gråten og sviket er knytt til noko komande. Det lyriske eg-et blir framstilt med ei moglegheit for å gråte på fleire språk. Gråt, i motsetnad til verbalspråket, er eit kroppsleg uttrykk som dei fleste vil forstå, uansett nasjonalitet. Der språket kan hindre menneske i å forstå kvarandre, kan gråt vere forståeleg uavhengig av språk. Språket er eit fenomen som for mange menneske er nært knytt til eins identitet og bakgrunn, og seier noko om kven ein er, og kvar ein kjem frå. «Hvilket språk skal jeg gråte på» kan gje inntrykk av ei fleirspråklegheit knytt til eg-et, der eg-et meistrar ulike språk.

² I det følgjande vil eg bruke sidetal når eg refererer til samlinga *Melanin hvitere enn blekemiddel*.

Det kan vere uklart kva forhold eg-et og du-et har, forutan at du-et vil svikte eg-et, men ein kan forstå at eg-et har ei forventning om å bli svikta og forrådt. Ein kan ikkje vite om du-et før har forrådt eg-et, eller kva som har leda opp til denne skråsikkerheita hjå eg-et, men det kan skape eit inntrykk av eit komplisert forhold mellom dei. Svik og gråt, og eg-et sitt underlege forhold til du-et, blir i diktet knytt til eg-et si fleirspråklegheit, og kan saman syne eit lyrisk «eg» som har vanskar knytt til denne relasjonen og til sin fleirspråklege identitet.

Samstundes møter ein den såkalla «burkakjerringa», som opptrer i 20 dikt gjennom samlinga. Dikta der ein møter «burkakjerringa» er ofte kraftfulle, på det viset at dei er ekspressive og uttrykksfulle, med motiv som uttrykkjer kamp, krig og slag. Samstundes som ein møter intense dikt med sterke motiv, opptrer andre dikt meir leikne og kreative. Ein møter her ikkje kamp og slagmarka, men heller leikne besjelingar og personifiseringar, til dømes. Gjennom samlinga treff ein «burkakjerringa» i ulike posisjonar, altså både gjennom kraftfulle dikt med uttrykksfulle motiv, og i meir lystige og leikne dikt. Dette kan skape eit bilete av ei «burkakjerring» som ikkje heilt har funne sin plass, og som konstant er i endring.

«Burkakjerring» som nemning er påfallande i eit dikt, ettersom det framstår som eit munnleg, fordomsfullt invektiv. Plagget burka har afghansk opphav, og er ei heildekkjande kvinnedrakt, der også auga er dekkja. Tradisjonelt har burkaen vore knytt til det gamle afghanske stammesamfunnet, og blir i dag også brukt i delar av Sentral-Asia og i Pakistan. Kvinner har i seinare tid blitt pålagt å bruke burka eller tilsvarende plagg av afghanske islamistiske grupper og parti (Vogt, 2021). Mange vestlege land har vore skeptiske til plagg som burka og nikab (heildekkjande drakt med opning framfor auga), ettersom plagga kan oppfattast som kvinneundertrykkande. Land som Danmark, Sveits, Frankrike, Belgia og Austerrike har i dag ei form for forbod mot å bere ansiktsdekkjande plagg på offentlege stader (NRK, u.å.).

Ordet kjerring betyr kvinne, og har tradisjonelt blitt brukt om ei gift kvinne. Ordet kan også ha ei nedsetjande betyding, der kjerring kan sikte til ei usympatisk og vrang kvinne, eller til menn som framstår som pysete eller umandige (Nordbø, 2022). Ei «burkakjerring» kan ein dermed forstå som ei kvinne som nyttar plagget burka. I tillegg kan «burkakjerring» tolkast som ei kvinne som er knytt til ein kultur som er ikkje-vestleg. «Burkakjerring» som nemning vil for dei fleste bli oppfatta som eit invektiv, som noko nedsetjande og fordomsfullt. Når ein då møter nemninga «burkakjerring» i dikta kan det skape eit inntrykk av ei kvinne som har blitt utsett for fordomsfulle ytringar, og som kanskje også blir sett ned på. Invektivet

«burkakjerring» kan føre til at lesaren møter dikta annleis enn om «burkakjerringa» var erstatta med ein anna lyrisk karakter.

Burkaen, saman med andre omgrep for religiøse eller kulturelle plagg, er ofte gjenstand for diskusjon. Ein ser at omgrepa ein bruker for dei ulike religiøse og kulturelle plagga ofte blir brukt om kvarandre (Vogt, 2020). Burka, nikab og hijab vil ofte i daglegtaen ikkje bli gjort skjel på. I artikkelen *Brant hijab på Youngstorget: - Jeg brenner uniformen til islamisme*, publisert i avisa Utrop, ser ein dei steile frontane på kvar si ende av diskusjonen rundt plagget. I artikkelen blir ei kvinnegruppe innanfor retninga ahmadiyya i islam intervjuet, der dei markerer den internasjonale hijabdagen. Desse kvinnene ønskjer å markere og feire hijab som eit frigjerande plagg, som dei meiner mange kvinner bruker av eiga fri vilje. På andre sida viser artikkelen ei anna side, der islamkritikar Lily Bandehy brann hijaben i ei motmarkering mot kvinnegruppa. Bandehy kalla i artikkelen hijaben eit symbol på kvinneundertrykking og sosial kontroll over kvinna (Castello, 2023). Burkaen og andre religiøse plagg kan vere eit symbol på kvinneundertrykking og diskriminering, men plagga kan også symboliserer sterke kvinner med mykje styrke. Desse kvinnene viser seg som «representantar» for islam, og står i fordommar kvar dag når dei berer plagga (Henriksen, 2023).

Dei nummererte listedikta handlar alle om «burkakjerringa». Mange av desse dikta tar opp fordommar og stereotypiske haldningar ein kan møte på i det norske og vestlege samfunn. «Burkakjerringa» berer med seg desse haldningane, og konfronterer lesaren med desse på ein treffande måte. Dikta utforma som ei liste kan gje inntrykk av punkt som lett kan sjekkast av, som gjeremål ein må hugse i løpet av ein kvardag, eller ting ein må hugse å kjøpe på butikken. Listene kan også minne om manualar. Formålet med ei liste, eller ein manual, vil vere å hugse innhaldet, eller å utføre punkta på lista. Diktet og punkta kan dermed uttrykkje ei forventning til kva som er forventa av «burkakjerringa». Listedikta kan også gje eit inntrykk av eit innhald som kan oppfattast som mindre alvorleg, som noko kvardagsleg. «Burkakjerringa» sine kjensler og uttrykk kan kanskje opplevast som marginalisert eller simplifisert gjennom utforminga av dikta. Under finn ein det fyrste listediktet i samlinga:

EI BURKAKJERRING MÅ GJØRE-DETTE-LISTE

1. teip om munnen, løgnernes hus
2. lim sammen hinnen som sprakk

3. bad i norsk vann
4. perfeksjoner uskyld,
v er evig jomfru (s. 11).

Diktet består av fire punkt. Tittelen er skriven i versalar, som gjev eit kraftigare og synlegare uttrykk. I overskrifta blir det skrive «ei burkakjerring», heller enn «burkakjerringa».

Overskrifta består av «burkakjerring» i ubunden form eintal, og ikkje i bunden form eintal, slik som burkakjerringa opptrer i mange andre dikt. Ein har derfor å gjere med ei generell form for «burkakjerring», og ikkje den spesifikke «burkakjerringa» i samlinga.

«Burkakjerringane» blir framstilt som ein kategori, utan individualitet. Overskrifta kan dermed vise til at lista skal gjelde alle som går under «burkakjerring», sjølv om det kan vere uklart kven dette gjeld.

Punkta i diktet er sett saman av fleire språklege bilete. Punkt 1, «Teip om munnen», kan vise til ei «burkakjerring» som ikkje f r uttrykkje seg fritt. Biletet er sterkt og brutalt, og kan, i samband med overskrifta om «burkakjerring» i generell form, vise til fleire kvinner som ikkje f r uttrykkje seg fritt. Uttrykket er sett saman med «l gnernes hus». Dette uttrykket kan oppfattast som noko uklart, men kan kanskje vere ein metafor for noko eller nokon som ikkje fortel sanninga, eller at ein oppheld seg på ein stad der lygnarar er.

Biletet «lim sammen hinnen som sprakk» og «perfeksjoners uskyld, v er evig jomfru» kan begge ha seksuelle referansar. Ei hinne som sprekk kan vere ein metafor for ei jomfruhinne, der det tradisjonelt sett har eksistert ein tanke i nokre kulturar om ei jomfruhinne som sprekk fyrste gong ein har samleie. Denne hinna blir satt saman med eit krav om å lime hinna saman igjen, som kan tolkast som ein tanke eller eit håp om å reversere ei seksuell handling. Punkt fire seier noko om perfeksjon, uskyld og det å vere evig jomfru, som alle er uoppn elege krav for dei fleste. Dei fleste vil ikkje kunne oppretthalde eit krav om å vere evig jomfru, og dermed opptre som perfeksjon, ettersom seksualitet er ein del av dei fleste menneske og deira liv.

Gjennom listekonseptet og punkta i diktet blir versa simplifisert, noko som kan opplevast som motstridande. På den eine sida består versa av sterke språklege bilete, og på andre sida er diktet bygd opp av punkt på ei må-gjere-liste. Diktet uttrykk ei forventning om at «burkakjerringa», og «burkakjerringer» generelt, ikkje skal fortelje sanninga, skal lyge og

skal leve som ei evig jomfru. Verset «bad i norsk vann» kan oppfattast som ei ironisk løysning på situasjonen «burkakjerringane» står i.

Ein ser altså at samlinga er mangslungen, på fleire vis. Dikta i samlinga tar opp mange ulike tematikkar og rommar ulike motiv, og ein møter eit lyrisk «eg» og ei «burkakjerring» som opptrer i mange posisjonar. Dikta kan sei mykje om identitet både hjå det lyriske eg-et og «burkakjerringa».

6.2 Eit vaklande lyrisk «eg»

Det fyrste diktet eg ønskjer å ta føre meg i denne analysen er opningsdiktet i samlinga. Eit opningsdikt er lesaren sitt fyrste møte med diktsamlinga, og introduserer ein for det lyriske universet ein er i ferd med å stige inn i. Ofte vil eit opningsdikt innehalde sentrale motiv og idear som diktsamlinga kretsar rundt. I dette opningsdiktet blir ein introdusert for det lyriske eg-et, i tillegg til å møte eit lyrisk «du». Diktet gjev dermed eit inntrykk av relasjonen mellom desse, som er sentral for samlinga vidare. Diktet tar også opp nokre av motiva som er gjennomgåande, i tillegg til å syne nokre av identitetsprosessane som heile samlinga kretsar omkring.

Jeg er et kart, boksen
du legger navnet ditt i,
åndedraget
du holder fast ved i alle år,
tyngdekraften som kaster deg tilbake
når du tror deg større enn øyeblikket,
grensene – murene – som holder deg igjen

jeg er et helt liv i redningsvest

kvelertak i senga, løvet jorden blåser vekk
vanskelig å tilgi, vanskelig å håne
jeg er fengsel uten lås, rødt statsborgerskap (s. 7).

Diktet består av tre strofer, der fyrste strofe består av sju vers. Andre strofe består berre av eit vers, medan i siste strofe finn ein tre vers. Diktet har fri struktur, og er prega av ei form for uregelmessigheit. Påfallande er strofe to, beståande av eit vers. Etter fyrste strofe blir avstanden til andre strofe markert med linedeling, deretter kjem det eine verset, og ei ny

linedeling kjem før siste strofe. Andre strofe blir dermed ekstra sett fokus på, ved hjelp av linedeling og dermed den markerte pauseringa. Ein vil naturleg stoppe opp ved ei markert pausering, og blikket og fokuset vil derfor naturleg kunne hamne på strofe to. Verset består av ei enkel, men samstundes tenkjevekkjande, setning: «jeg er et helt liv i redningsvest».

Strofene er åtskilte, men samstundes bunde saman, gjennom enjambement. Enjambement bind diktet og dei tre strofene saman, slik at ein ser på diktet som ei heilheit. Versa blir slik også bunde tettare saman. Bruken av enjambement i diktet kan intensivere inntrykket av eit lyrisk «eg» med ein identitet som kan endrast og som er i rørsle. Eg-et opptre metaforisk som mange fenomen, og har mange funksjonar ovanfor du-et, og ved bruk av enjambement kan desse funksjonane bli intensiverte. Grepet kan også føre til overraskingar, der ein i strofe to møter den undrande setninga «jeg er et helt liv i redningsvest», og «kvelartak» i siste strofe, som eit hardt og bekymringsverdig omgrep. Ein kan derfor kanskje bli forvirra av at dei ulike strofene som blir bunde saman.

Diktet er prega av metaforbruk og samanlikningar, som bidrar til å danne eit inntrykk av eit lyrisk «eg» og forholdet det har til eit lyrisk «du». Det lyriske eg-et opptre metaforisk i dette diktet som seks ulike fenomen: som eit kart, ein boks, eit andedrag, tyngdekraft, grenser og murar, i tillegg til å metaforisk samanlikne seg med «et helt liv i redningsvest» og «fengsel uten lås».

Det fyrste ein møter i diktet er eit lyrisk «eg» som identifiserer seg som eit kart og ein boks:

Jeg er et kart, boksen
du legger navnet ditt i,

Kart er «grafiske, bearbeidede gjengivelser av landskap som befinner seg enten på Jorden, andre himmellegemer, i religiøse overbevisninger eller fantasien» (Berg *et al.*, 2023). Kartet, som gjengjev landskap, blir nytta som eit hjelpemiddel for å orientere seg i ukjent terreng. Ein kan nytte seg av mange ulike typar kart, til ulike formål, men felles for dei alle er at dei ofte blir nytta for å kome seg fram til eit mål. Kartet kan opplevast som eit trygt og påliteleg verktøy, der ein har tillit til at kartet skal orientere ein fram til eit ønska mål. På same måte som eit menneske har nytte av eit kart, kan det lyriske du-et ha nytte av det lyriske eg-et. Ein kan få inntrykk av at det lyriske du-et treng og nyttar det lyriske eg-et til ein form for

navigasjon, kanskje gjennom livet. Det lyriske eg-et kan fungere som ein vegvisar og eit middel for det lyriske du-et, som eit middel som det lyriske du-et har bruk for. Det lyriske eg-et kan dermed oppfattast som trygt og påliteleg, på same vis som kartet. Kartmetaforen kan symbolisere eit lyrisk «du» som støttar seg på det lyriske eg-et, samstundes som eg-et navigerer du-et framover.

Samstundes som det lyriske eg-et identifiserer seg med eit kart, identifiserer eg-et seg også med ein boks, som det lyriske du-et legg namnet sitt i. Ein boks sitt formål vil vere til bruk av oppbevaring, og boksar kan nyttast for å skape orden. I tillegg kan ein oppleve ein boks som stabiliserande, som eit objekt som held noko på plass. Boksen skapar moglegheit for organisering og system. Boksmetaforen kan syne eit lyrisk «du» som opplev det lyriske eg-et som noko stabilt og stødig som ein kan lene seg på. Gjennom eigenskapane til ein boks kan ein tolke det lyriske eg-et som støttande ovanfor det lyriske du-et. I tillegg blir det nemnt at det lyriske du-et legg namnet sitt i boksen. Som fenomen er namnet i stor grad identitetsberande, og er for mange ein viktig identitetsmarkør. Namnet vårt er ofte knytt til vår bakgrunn, vår kultur og våre røter. Namnet ein blir tildelt kan bere med seg familietradisjonar og arv, og kan for mange ha symbolsk mening. Dette språklege biletet, altså å leggje eins namn i ein boks, kan tolkast som eit lyrisk «eg» som held identiteten til det lyriske du-et på plass. Det lyriske eg-et stabiliserer identiteten til det lyriske du-et, og oppbevarer den stødig, gjennom boksmetaforen.

Gjennom kartmetaforen og boksmetaforen kan ein tolke relasjonen mellom det lyriske eg-et og det lyriske du-et som viktig for det lyriske du-et. Det er tydeleg at det lyriske du-et har behov og bruk for det lyriske eg-et. Relasjonen og behovet du-et har for det lyriske eg-et kan nesten sjåast på som ein nødvendighet. Eit kart vil i mange tilfelle vere nødvendig for å kunne kome seg fram til målet, og ein er avhengig av kartet for å navigere seg gjennom terrenget. Utan boksar og system vil livet kunne bli uorganisert og uordna, noko som kan tyde på at det lyriske eg-et fungerer som eit stabilt haldepunkt for det lyriske du-et. Det lyriske eg-et gjev støtte og hjelp til det lyriske du-et, noko som ser ut til å vere avgjerande for det lyriske du-et.

I tillegg identifiserer eg-et seg som eit andedrag og som tyngdekraft:

åndedraget

du holder fast ved i alle år,
tyngdekraften som kaster deg tilbake
når du tror deg større enn øyeblikket,

Andedrag og tyngdekraft, i motsetnad til eit kart og ein boks, er to fenomen som er nære vår eksistens som menneske. Eit andedrag, eller andedrett, er ein «samlebenevneelse for de mekanismene som inngår i utvekslingen av oksygen og karbondioksid mellom en levede organisme og dens omgivelser» (Hauge & Waaler, 2023). Tyngdekrafta, også kalla gravitasjon, blir definert som «tiltrekningskraften mellom legemer som skyldes at de har masse» (Ormestad & Grøn, 2023). Desse to fenomen er livsviktige for oss menneske, for at samspel og avgjerande prosessar skal fungere. Utan andedraget ville me menneske ikkje kunne puste, og heile menneskekroppen er avhengig av denne utvekslinga. Tyngdekrafta held heile jorda og oss menneske i sjakk, og sørgjer for at me held oss stabilt på bakken.

Kart- og boksmetaforen gav eit inntrykk av eit lyrisk «du» som i stor grad treng og har nytte av det lyriske eg-et. Andedrett- og tyngdekraftmetaforen skapar eit endå kraftigare bilete av ein avhengigheit som det lyriske du-et må føle på knytt til det lyriske eg-et. Eit menneske kan ikkje leve utan andedraget, altså utan pusten og oksygen, og dermed kan ein lese denne metaforen som eit lyrisk «du» som må vere livsavhengig av det lyriske eg-et. Utan andedraget vil ingen prosessar fungere som dei skal, og mennesket vil dø. Gjennom den sterke metaforbruken kan ein forstå forholdet mellom det lyriske du-et og det lyriske eg-et som nødvendig for at det lyriske du-et skal overleve. Tyngdekraftmetaforen kan gje eit inntrykk av eit lyrisk «eg» som, på same måte som boksmetaforen, held det lyriske du-et i ein stabil posisjon. På same måte som verda blir haldt i posisjon gjennom tyngdekrafta, kan ein tenkje seg at det lyriske eg-et held det lyriske du-et i posisjon.

Samstundes møter ein metaforane «grensene og murene»:

grensene – murene – som holder deg igjen

Dette verset står i kontrast til metaforane føre. Mens kartet har som eigenskap å kunne orientere mennesket gjennom terrenget fram til eit mål, kan grenser og murar avgrense mogleg utferd. I nokre tilfelle vil grenser og murar sperre menneske inne, og avgrense eins fridom. Men, grenser kan også føre menneske saman, som alle nordmenn innanfor Noreg sine grenser, og føre til eit fellesskap.

Første strofe består dermed av både fenomen som syner tillit og avhengigheit, i tillegg til avgrensing og stengsel. Den metaforiske heilskapen kan dermed gje eit inntrykk av eit spenningsfullt forhold mellom det lyriske eg-et og det lyriske du-et. På den eine sida verker du-et heilt avhengig av eg-et, samstundes som forholdet kan opplevast som avgrensande. Samansettinga av dei ulike metaforane kan gje inntrykk av eit lyrisk «du» som ikkje berre treng det lyriske eg-et, men som også avgrensar det.

Kombinasjonen av dei ulike metaforane kan skape eit bilete av eit lyrisk «eg» som sjølv står i ein vanskeleg situasjon når det kjem til identitet. Ein kan få inntrykk, gjennom dei motstridande metaforane og forventningane det lyriske du-et har til det lyriske eg-et, at det lyriske eg-et kan oppleve oppgåvene som vanskelege. Diktet viser eit lyrisk «eg» som har mange ulike funksjonar og skal fungere i mange ulike situasjonar ovanfor det lyriske du-et, noko som ser ut til å vere vanskeleg for det lyriske eg-et. Ein kan kanskje tenkje seg at om det lyriske eg-et sjølv har problem knytt til si eiga identitet, vil det vere vanskeleg å stille opp og støtte andre i same situasjon.

Det lyriske eg-et samanliknar seg metaforisk på slutten av diktet med «et helt liv i redningsvest» og «et fengsel uten lås». Ein redningsvest er eit sikkerheitstiltak ein nyttar om ein oppheld seg på havet, og har som eigenskap å halde mennesket flytande om ein har hamna i vatnet. Når ein stig i land vil det vere naturleg å ta av seg redningsvesten. Dei situasjonane ein nyttar redningsvesten i, vil som regel vere situasjonar der potensiell fare kan oppstå. Fjernar ein seg frå desse situasjonane, vil ein kunne ta av seg redningsvesten. Det lyriske eg-et samanliknar seg i dette diktet som eit heilt liv i denne redningsvesten. Ein kan tolke denne metaforiske samanlikninga som eit lyrisk «eg» som alltid må opphalde seg i beredskapsmodus, og som alltid må vere klar for ei potensiell fare. Det lyriske eg-et har ikkje moglegheita til å ta av seg redningsvesten, slik som andre menneske kan ved å stige i land, og fjerne seg frå havet. Eg-et oppheld seg dermed alltid i ei usikker, utsett posisjon. Verset «jeg er et helt liv i redningsvest» utgjer ei eiga strofe, med tydelege mellomrom mellom dei to andre strofene. Gjennom dette grepet blir verset sett i emfase.

I tillegg samanliknar det lyriske eg-et seg metaforisk med eit fengsel utan lås. Denne metaforen er i seg sjølv eit paradoks, ettersom poenget med eit fengsel er å låse inne menneske over ein gitt periode. Eit fengsel utan lås mistar i stor grad derfor sin funksjon. Kva

held ein fange i eit fengsel utan at det faktisk eksisterer ein lås? Ein kan tenkje seg at fangen kanskje ønskjer å opphalde seg i dette fengselet, og at fangen potensielt ikkje ønskjer å vere fri? Eller opplever fangen nokre andre hindre i fengselet enn ein faktisk lås? Formuleringa «fengsel utan lås» er motsigande og sjølvmotseiande, og kan gje eit inntrykk av eit lyrisk «eg» som både opplever seg som ufritt, gjennom «fengselet», samstundes som det har moglegheit til å kunne sleppe fri, gjennom «uten lås». Samstundes kan ein tolke denne paradoksale metaforiske samanlikninga som eit lyrisk «eg» som potensielt ikkje ønskjer å vere fri, eller eit lyrisk «eg» som opplever andre hindringar for å kunne vere fri.

Uttrykket «jeg er et fengsel uten lås» blir i også knytt til «rødt statsborgerskap»:

jeg er fengsel uten lås, rødt statsborgerskap

Dette raude statsborgarskapet kan ein lese som ein metafor for vårt raude, norske pass. Eit pass opnar for reisemoglegheiter, og det norske passet viser seg å vere blant dei mektigaste passa i verda. Gjennom det norske passet har ein moglegheit til å reise relativt fritt rundt i verda. Det norske passet betyr samstundes at ein er norsk statsborgar. I dette diktet blir det norske passet kopla til eit fengsel, noko som igjen kan framstå som eit paradoks. Passet gjev moglegheit for fri reise, medan eit fengsel hindrar fri reise. Diktet koplar det norske passet, altså beviset på norsk statsborgarskap og moglegheit for å ferdast fritt, opp mot mangel på fridom og mangel på fri utferd. Paradoksa i diktet, altså fengselet utan lås, i tillegg til det norske passet som blir kopla til dette fengselet, kan gje ei kjensle av undring og overrasking. Det lyriske eg-et kan stå fram som både ufri og fritt på same tid. Det norske statsborgarskapet blir i dette diktet kopla til eit fengsel, som kan gje inntrykk av eit lyrisk «eg» som har vanskar knytt til det norsk samfunn og norsk kultur. Det lyriske eg-et uttrykkjer ubehag knytt til det norske, ved å kople passet og statsborgarskapet til fengselsmetaforen.

Dei metaforiske samanlikningane «jeg er et helt liv i redningsvest» og «jeg er et fengsel uten lås» er ekspressive og tankevekkjande vers, og kan seie mykje om identitetsprosessar hjå det lyriske eg-et. Ein kan få inntrykk av at eit lyrisk «eg» som konstant må vere forberedt på mogleg fare. Det kan aldri slappe heilt av, då det til ei kvar tid oppheld seg i utsette situasjonar. Ein kan dermed dra parallellar til identiteten til det lyriske eg-et, der det potensielt alltid er noko som kan truge denne identiteten. Den metaforiske samanlikninga knytt til

fengselet utan lås kan syne eit lyrisk «eg» som set spørsmålsteikn ved sin eigen norske identitet. Det lyriske eg-et gjev uttrykk for ei fengslande kjensle knytt til det norske.

I siste strofe kan ein få inntrykk av at det lyriske eg-et ikkje har full kontroll og makt over seg sjølv, gjennom «kvelartak i senga» Eit kvelartak kan konkret bety at ein har eit tak om halsen til eit anna menneske, men kan metaforisk bety å ha ei form for kontroll eller makt over nokon. Kvelartaket blir i diktet kopla saman med «seng». Mange vil kople senga til eit potensielt samliv med ein partner. Uttrykket «Kvelertak i senga» kan vere ein metafor for det å ha kontroll over nokon, eller potensielt ha kontroll over ein partner ein har eit samliv med. Uttrykket er intenst og ubehageleg, og skapar eit tydeleg språkleg bilete. Gjennom uttrykket kan ein danne eit inntrykk av eit lyrisk «eg» som kanskje ikkje har full makt og kontroll over seg sjølv og eigen kropp, eller som blir utsett for handlingar mot sitt ønskje. Etersom uttrykket er intenst, blir det språklege biletet intensivert, og ein får inntrykk av eit lyrisk «eg» som ikkje har herredømme over seg sjølv.

Verset «vanskelig å tilgi, vanskelig å håne» kan, i motsetnad til «kvelartak i senga», bli oppfatta som meir kryptisk. Når ein tilgjev nokon vil ein endre sine negative kjensler til fordel for positive kjensler, og ein vil ikkje lenger kjenne på sinne og bitterheit. Hånleggjering, derimot, er ei handling som kan vere knytt til arroganse og overlegenheit. Tilgjeving og hånleggjering er dermed to fenomen som er relativt ulike. Om det lyriske eg-et både er vanskeleg å tilgje, i tillegg til vanskeleg å håne, kan dette skape eit bilete av eit lyriske «eg» som kan vere vanskeleg å forhalde seg til og vanskeleg å danne ein relasjon til. Om ein person er vanskeleg å tilgje kan det bety at personen må ha gjort noko såpass alvorleg at ein ikkje klarer å sjå forbi dei negative kjenslene. Samstundes, om ein person er vanskeleg å håne, og dermed vanskeleg å vise forakt for, kan det bety at ein respekterer denne personen. Det lyriske eg-et viser seg derfor frå to ulike sider. På den eine sida kan ein få inntrykk av at eg-et potensielt har vanskar med å danne relasjonar til andre menneske, men samstundes opptrer som ein person andre har respekt for.

Uttrykket «kvelartak i senga» kan vise eit lyrisk «eg» som blir kontrollert av nokon eller noko, og at eg-et dermed ikkje har full kontroll og makt over sin eigen identitet. I tillegg kan ein få inntrykk av at eg-et har problem knytt til identitetsprosessar, gjennom «vanskelig å tilgi, vanskelig å håne». Om det lyriske eg-et ser på seg sjølv som både vanskeleg å tilgje, men også vanskeleg å håne, kan det vise eit lyrisk «eg» som sjølv ikkje veit kvar det står

identitetsmessig. Eg-et kan ha problem med å vite kven det er, og kven det ønskjer å vere, også utetter andre menneske. Det kan sjå ut som om andre menneske vil ha vanskar med å skape relasjonar til eg-et, noko som kan vise at eg-et slit med eiga identitet, og å finne ut kven det sjølv er.

Gjennom relasjonen det lyriske eg-et har til det lyriske du-et, metaforane og dei metaforiske samanlikningane kan ein danne seg eit inntrykk av eg-et sin identitet. Eg-et optrer som vekslende, der ein kan få inntrykk av at et-et si identitet kan vere vanskeleg å lokalisere. Identiteten viser seg som ikkje-fastsett og som eit glidande fenomen, og eg-et herskar kanskje ikkje fullt og heilt over eiga identitet. Identitetsspørsmålet blir ikkje berre kopla til det lyriske eg-et, men må sjåast i samspel med det lyriske du-et. Diktet syner at identitet ikkje berre er noko individuelt som sirklar rundt enkeltmennesket, men som må blir forstått i relasjon med andre. Identitet kan dermed vere knytt til relasjonar rundt oss, som kan bidra i å danne vår identitet.

I dette diktet blir identitet framstilt som relasjonelt og situasjonelt: Det lyriske eg-et opplever sin eigen identitet som bestemt av forholdet til eit lyrisk «du». Sidan relasjonen ikkje er stabil, vil også eg-et si identitet opplevast som foranderleg. Eg-et si identitet kan altså oppfattast som hybrid. Diktet har potensial til å vise at identitet er eit fenomen i kontinuerleg rørsle, og ikkje noko fastsett.

I dette diktet kan ikkje identitet og det poetiske språket skiljast. Denne nærheita mellom identitet og poetisk språk kjem særleg til uttrykk i det sterke preget av metaforar. Diktet har dermed eit stort tolkingspotensial. Metaforane er ikkje berre mange, men også semantisk ulike og motstridande. Det metaforiske språket fordrar dermed tolking, men også aksept av at den metaforiske betydinga forskyv seg gjennom diktet.

6.3 Dei to stemmene

I føre dikt møtte ein eit lyrisk «eg», i tillegg til eit lyrisk «du». I dette diktet møter ein derimot ei «burkakjerring», men også eit lyrisk «eg». Ein kan få inntrykk av at diktet inneheld to stemmer, ettersom den eine stemmen er kursivert, og den andre ikkje. Stemmene kommuniserer ulikt, slik at det oppstår ein distanse mellom dei to:

Burkakjerringa tar på en burka

lagd av politiske standpunkter
sier at politikk er hennes kropp
min kropp er politikk
slagmarken som kjenner slagene

pupper henger, lår sprer seg, etter kamp

min kropp huser undertrykkere og
de undertrykte

burkakjerringa kaster seg rundt
lik en flaggstang
under storm

burkakjerringa er ustødig
selv under stødig kurs (s. 8).

Diktet består av fem strofer, der lengda på strofene varierer. Diktet har eit klangleg mønster, gjennom allitterasjon. I fyrste strofe finn ein fleire ord som startar med konsonanten «s», altså «standpunkt», «sier», «slagmarka» og «slagene». Ein finn også «s» i «politiske» her, som intensiverer det klanglege mønsteret. Strofe to inneheld «sprer», strofe tre «huser», strofe fire «kaster» og «storm». I strofe fem finn ein «ustødig», «selv» og «stødig». I tillegg til allitterasjon som skapar eit klangleg mønster, vil enjambementet som oppstår mellom versa i strofene kunne bidra til å skape samanheng.

Påfallande i diktet er bruken av kursiv. Kvifor er nokre vers kursiverte? Om ein ser på dei ikkje-kursiverte og dei kursiverte versa i forhold til kvarandre, kan ein få inntrykk av at det dreiar seg om to ulike stemmer. Dette fordi den eine stemmen snakkar «om» «burkakjerringa», og den andre stemma er det lyriske eg-et. Den andre stemma som omtalar «burkakjerringa» ser ut til å vete noko intimt og personleg om ho, som står fram som noko avslørande, som i strofa «pupper henger, lår sprer seg, etter kamp». Ofte møter ein ei stemme i dikt, altså det me kallar ein lyrisk monolog. Dette diktet er derimot annleis. For kva slags forhold er det mellom dei to stemmene? Kanskje ei form for dialog? Eller kanskje meir ein montasje av to ulike stemmer? Dette er eit spørsmål eg vil ta med meg vidare i lesinga.

Diktet opnar med ein påstand «burkakjerringa»:

Burkakjerringa tar på en burka

lagd av politiske standpunkter
sier at politikk er hennes kropp

Kvifor «burkakjerring»? Som nemnt innelingsvis vil nemninga «burkakjerring» kunne oppfattast som nedsetjande, framandgjerande og fordomsfullt. Burkaen som plagg er blitt gjenstand for kontroversar, der mange har sterke meiningar rundt plagget. Dette fordi det ikkje berre er eit plagg, men også har sterk symbolkraft. Nokon ser på plagget som eit uttrykk for undertrykkjande og kvinnefiendtleg kultur, medan andre ser på plagget som eit symbol for kvinnekamp, kvinnefrigjerung og feminisme (Castello, 2023). I dette diktet markerer stemmen invektivet «burkakjerring» som depersonaliserande, der ein brukar eit invektiv for ei kvinne som nyttar eit religiøst plagg. Denne stemma som omtalar «burkakjerringa» tar ein tydeleg posisjon i denne kontroversen, der stemma ser ut til å meine at «burkaen» faktisk er undertrykkjande og kvinnefiendtleg.

Slik kan burkaen som religiøst og kulturelt plagg opptre som politikk, som det heiter i diktet:

Burkakjerringa tar på en burka
lagd av politiske standpunkter

Ein burka som er laga av politiske standpunkt kan gje inntrykk av eit plagg som mange meiner blir tvunge på kvinner, og som er eit uttrykk for islamisme og det anti-vestlege. Burkaen og plagg som til dømes hijab og nikab er plagg som mange har meiningar rundt, og burkaen kan dukke opp i offentlege diskusjonar. Stemma tolkar burkaen som kvinneundertrykkande og antidemokratisk. Burkaen kan altså opptre som eit uttrykk for antidemokrati, antilikestilling og det antilibérale samfunn.

Denne stemma blir så avløyst av det som verkar som ei anna stemme. Kven er det som talar i dette verset? Det får ein ikkje heilt vete, men det er iallfall ei stemme som kjem frå eit lyrisk «eg». Eg-et skil seg frå den fyrste stemma, ettersom den omhandlar «burkakjerringa». Ein ser at strofa er åtskilt gjennom kursiverte vers. Kanskje kan ein tolke det lyriske eg-et, som opptre i dei kursiverte versa, som «burkakjerringa» si eiga stemme? Her opptre nemleg eit lyrisk eg:

*min kropp er politikk
slagmarken som kjenner slagene*

Dei kursiverte versa skapar eit skilje frå dei ikkje-kursiverte delane av diktet, samstundes som enjambementet skapar ei samheng mellom dei ikkje-kursiverte og dei kursiverte versa. Stemma som omtalar «burkakjerringa» ser nemleg ikkje ut til å komme frå «burkakjerringa» sjølv, for sannsynlegvis vil inga kvinne omtale seg sjølv som ei «burkakjerring». Dette intensiverer tanken om to stemmer i diktet. Kva slags stemme er det då som er kursivert i diktet, fyrst i vers fire og fem? Det lyriske eg-et snakkar ut frå eigne kroppslege erfaringar, altså ut frå seg sjølv som eit kroppsleg eg. Fyrst kan det sjå ut til at denne eg-stemma seier det same som den første stemma, for både det lyriske eg-et og stemma utanfor fortel at «burkakjerringa» sin kropp er politikk:

sier at politikk er hennes kropp
min kropp er politikk

I begge versa blir «politikk» og «kropp» forbunde med «er». Begge versa skapar altså ein likskap mellom kropp og politikk. Likevel ser ein ein forskjell, ettersom desse orda har bytta plass i dei to versa. Ein har altså å gjere med ein kiasme, som er ei kryss-stilling. I lys av ein tanke av at dei ytrar ulike stemmer, kan ein sjå nærare på dei to liknande, men altså ikkje heilt like versa, og korleis dei fungerer. Den fyrste stemma objektiverer ei kvinne utifrå påkledning, ut i frå ein ide om at burkaen er politisk og ideologisk. Det lyriske eg-et, som ein kan tolke som «burkakjerringa», seier at kroppen hennar er politikk. Om ein ser verset «*min kropp er politikk*» isolert saman med verset føre, kan ein nesten oppfatte det som ei stadfesting av det som stemma påpeikar. Men, om ein ser på dette verset i samband med neste vers, «*slagmarken som kjenner slagene*», seier det lyriske eg-et at min kropp er politikk i den forstand at den er ei slagmark. Kroppen til det lyriske eg-et, som ein kanskje kan tolke som «burkakjerringa» sjølv, er ikkje politikk i ideologisk forstand, men er politisk i den forstand at den er gjenstand for slag. Men kva slags slag? Ein kan kanskje tolke slaga som rasistiske og diskriminerande slag. Sjølv om dei to versa liknar, ved at begge skapar forbindelse mellom kropp og politikk, ser ein no at dei også er ulike. Den fyrste stemma omtalar «burkakjerringa» som undertrykka, medan det lyriske eg-et tar i mot slag fordi nokon ser på det som undertrykka og usjølvstendig. Korleis utviklar dei to stemmene seg i fortsettinga i diktet?

Strofe to, beståande av berre eit vers, er iaugefallande i diktet:

pupper henger, lår sprer seg, etter kamp

Strofa er sett mellom to kursiverte strofer. Strofe to blir dermed nesten kilt inn mellom dei to andre strofene og den kursiverte stemma. Verset føreset nakenskap, både gjennom «pupper» som «henger» og «lår» som «sprer seg». Det er noko avdekkande i dette biletet. Sjølv om det er uvisst kvifor eg-et berer burka, om det er av frigjerande og feministiske eller av undertrykkjande grunnar, vil burkaen uansett vere eit heildekkjande plagg. Burkaen skal skjule heile kvinnekroppen, også ansiktet. Dette verset, som kiler seg inn mellom stemma til det lyriske eg-et kan framstå intimiderande og potensielt nedsetjande. Den andre stemma meiner altså å vite noko om kroppen til «burkakjerringa», som eigentleg vil skjule seg bak burkaen.

Stemma beskriv at «puppene» til «burkakjerringa» heng og låra hennar spreiar. Kanskje stemma vil ha fram at «burkakjerringa» har gjennomgått fleire fødsjar, som har sett preg på hennar kropp? «Burkakjerringa» er i så fall tydeleg underlagt biologien og aldring, der kroppen har tydelege merke og er prega av det den har vore gjennom. Verset kan kanskje også tolkast seksuelt. Dei språklege bileta i verset er grafiske og avdekkjande, der låra til «burkakjerringa» spreier seg «etter kamp». Ein kan dermed kanskje tolke «etter kamp» som ei uønskt seksuell handling. Den andre stemma i diktet interesserer seg for «burkakjerringa» sin kropp som både reproduktiv og seksuell. For ei muslimsk kvinne som bruker burka eller andre religiøse plagg vil det som stemma her seier vere avslørande og nedsetjande, ettersom stemma beskriv kroppen hennar så detaljrikt og intimt.

Men det lyriske eg-et seier noko meir om eiga kropp, nemleg at ho huser fleire, både overmakt og underlegne:

*min kropp huser undertrykkere og
de undertrykte*

Det lyriske eg-et sin kropp er også her ein konfliktstad. Versa er underlege, der «undertrykkere» og «de undertrykte» kan bli sett på som motsetningar. Verbet «huse» betyr å gje husly til nokon, eller i overført betydning ein opphaldsstad eller ein bustad. Kroppen til «burkakjerringa» rommar både «undertrykkere» og «de undertrykte», men kven er desse? Kvinner som berer burka, eller andre religiøse plagg, kan bli sett på som undertrykka. Mange vil tenkje at desse kvinnene er underlagt ein religion eller ein kultur, der dei ikkje kan syne

kroppen sin i det offentlege, og at kvinna ikkje har eit val knytt til dette. Burkaen blir i diktet knytt til «burkakjerringa» sin kropp, slik at ein kan forstå burkaen som ein del av kroppen.

Men kven er då undertrykkarane, som denne kroppen også rommar? Burkaen kan vere knytt til eit strengt reglement, som kan føre til at ein kan dra parallellar til sharialovar og islamisme. Kanskje det lyriske eg-et ønskjer å få fram at kroppen, og dermed burkaen, også rommar dei som undertrykker. Islamistar meiner at ikkje berre enkeltmenneske, men heile samfunnet burde bli styrt etter sharialovane. Denne retninga er ikkje framand for å bruke vald for å nå sine mål, og blir av mange rekna som ekstrem (Utvik, 2023). Burkaen, ein del av eg-et og «burkakjerringa» sin kropp, kan bli knytt til ekstremistar og islamistar, som blir rekna for undertrykkjarar. I tillegg vil jo denne stemma som omtalar ei kvinne for ei «burkakjerring» vere undertrykkjande, men kven er denne stemma? Det er usikkert. Det lyriske eg-et sin kropp er altså fult av konflikt og strid, som kan ha påverknad på identitetsprosessar hjå eg-et.

Dei to siste versa i diktet er semantisk parallelle, der den fyrste stemma omtalar «burkakjerringa» som ustødig og svak:

burkakjerringa kaster seg rundt
lik en flaggstang
under storm

burkakjerringa er ustødig
selv under stødig kurs. (s. 8)

Stemma fortel at «burkakjerringa» kaster seg rundt, «lik en flaggstang», altså ein simile, som kan forsterke eit inntrykk av ei «burkakjerring» som er ustødig. Ein kan få inntrykk av at «burkakjerringa» ikkje sjølv har kraft til å stå oppreist når det blæs rundt ho.

«Burkakjerringa» blir utsett for krefter utanfor ho sjølv, men manglar motstandskraft og står fram som svak gjennom denne andre stemma som omtalar ho. Det er altså ikkje ho sjølv som kastar seg rundt, men ein faktor utanfor. Dette kjem fram i både strofe fire og fem, der innhaldet her er ganske likt. Stemma omtalar «burkakjerringa» som på eit vippepunkt, der ho ikkje klarer å stå oppreist og der ho kastar seg rundt. Ein kan få inntrykk av at stemma ønskjer å formidle at «burkakjerringa» ikkje er uavhengig og manglar kraft, og at ho har ein svak identitet.

Diktet rommar to stemmer, der desse opptrer i ei form for montasje, men må bli sett på som to separate stemmer. Stemmene har to ulike forståingar om kva burkaen uttrykkjer knytt til «burkakjerringa» si identitet. Forholdet som oppstår mellom dei to stemmene er også konfliktfullt, der den andre stemma hevdar å vete både noko intimt og avslørande om det lyriske eg-et, som ein kan oppfatte som «burkakjerringa» sjølv. Burkaen er i dette diktet viktig og identitetsbærande for «burkakjerringa», der den både kan bli sett på som eit uttrykk for feminisme og kvinnefrigjering, samstundes som den er gjenstand for kvinneundertrykking. Etersom burkaen både opptrer som identitetsbærande, men samstundes også som konfliktfull, kan det ha påverknad på identitetsprosessar hjå det lyriske eg-et. I siste del av diktet kjem eit vaklande lyrisk «eg» til uttrykk. Her kjem kanskje konsekvensane av alt som kjem fram i diktet før, til uttrykk, der «burkakjerringa» ikkje lenger klarer å stå oppreist på eigenhand. Eg-et blir utsett for krefter utanfor ho sjølv, ho manglar motstandskraft og står fram som svak. Kanskje «burkakjerringa» her syner at all diskusjon, all undertrykking, all diskriminering og alle slag no har gått inn på ho, og ho står no på eit brestepunkt. «Burkakjerringa» si identitet verker knytt til burkaen, som samstundes er gjenstand for politikk og ideologi, som kan ha påverknad på «burkakjerringa».

I dette diktet blir identitet knytt nært opp til burkaen. Burkaen som plagg viser seg å kunne skape splid, der den både kan oppfattast som kvinnefiendtleg og kvinnefrigjerande. Dette ser ut til å påverke nokre identitetsprosessar hjå eg-et, der eg-et ser ut til å vere prega av strid og konflikt. Denne indre konflikten eg-et uttrykkjer viser at identitet i stor grad kan blir påverka av ytre faktorar. Montasjen mellom dei to stemmene kan syne ei «burkakjerring» som oppheld seg i ei krysning mellom ulike identitetar og forståingar, og dermed kanskje i eit tredje rom.

Diktet syner to ulike stemmer, skilt gjennom ikkje-kursivert og kursivert tekst. Forholdet mellom dei to stemmene legg føringar for eit viktig tolkingselement i diktet. Stemmene liknar kvarandre, men er også så grunnleggjande ulike, at dei kanskje ikkje kan bli sett på som ein montasje. Dei to stemmene legg dermed føringar for ei viktig tolkingsutfordring, altså forholdet mellom dei to.

6.4 Ei fordomsfull liste

Diktet under er eit av dei fire listedikta ein finn i diktsamlinga. Som nemnt innleiingsvis kan desse dikta opplevast som treffande, der ein kan oppleve at ein blir konfrontert med stereotypiske haldningar knytt opp mot ikkje-vestleg kultur. I dette diktet møter ein eit oppfordrande, ønskjande lyrisk «eg», som i lista si form synast å appellere til det etnisk norske fellesskap om å tilpasse seg norsk kultur og norske konvensjonar:

BURKAKJERRINGAS LÆR-MEG-DETTE-LISTE

1. mat meg sivilisasjon
lær meg å bruke kniv, gaffel og skei
2. kle av meg Somalia, kle på meg Norge
3. lær meg hvordan man dusjer,
behandlar menn
4. vis meg hvordan trå forsiktig, lyve hvitt
5. vis meg hvordan farge meg liten
6. vis meg hvordan spise druer, sofistisert
7. bad meg i vestlig kunnskap, la det skylle vekk mitt brune barbari (s. 30).

Diktet består av sju punkt. Listedikta skil seg frå dei andre dikta i diktsamlinga ettersom dei ikkje inneheld enjambement. Punkta er åtskilte med tal, som gjer at diktet liknar ei liste bestående av fleire punkt. Dei nummererte punkta kan gjere diktet meir mekanisk, der ein kan lese det som ei liste eller ein manual. Samstundes inneheld diktet allitterasjon, spesielt gjennom bokstaven «s». I fyrste punkt startar tre ord på bokstaven «s», altså «sivilisasjon», «skei» og «Somalia». Vidare finn ein «spise» og «sofistikert» i sjette punkt, og «skylle» i sjuande punkt. I sjuande punkt finn ein også allitterasjon gjennom bokstaven «b», der det blir skriva «brune barbari». Diktet har dermed ei klang til seg, og allitterasjon kan ha den funksjonen at det bind diktet saman. Allitterasjon kan dermed skape ei samanheng i diktet, sjølv om punkta er åtskilte med nummer.

Påfallande i diktet er det faktum at kvart punkt startar med eit verb i imperativsform. Imperativ er ei verbform ein ofte nyttar ved befalingar eller instruksar. Frasane «mat meg», «kle av meg», «lær meg», «vis meg» og «bad meg» kan dermed verke oppfordrande, der det lyriske eg-et ber eller ønskjer at nokon skal utføre alle desse oppgåvene. Det lyriske eg-et

vender seg dermed til nokon, kanskje mot eit lyrisk «du». Bruken av imperativ kan oppfattast som direkte, samstundes som det også kan tolkast ironiserande. Det lyriske eg-et oppfordrar nokon til å mate det, til å lære det å dusje, til å lære det korleis ein behandlar menn og til å lære det korleis ein et druer. For vanlege menneske vil desse handlingane og eigenskapane vere innlærte, og gå på automatikk. Når det lyriske eg-et oppfordrar å bli lært og vist alt punkta inneberer, kan det skape ei ironisk distanse til det heile.

Tittelen er her, likt som i listediktet vist innleiingsvis, skriven i versalar. Ut i frå tittelen kan ein forstå det lyriske eg-et som «burkakjerringa» sjølv, ettersom tittelen seier at dette er «burkakjerringa» si liste. Siste del av tittelen er ein frase beståande av fire ord, der desse fire orda er blitt sett saman ved hjelp av bindestrek. Bindestrek er eit teikn ein nyttar i samansette ord, men «LÆR-MEG-DETTE-LISTE» er ikkje eit samansett ord. I følgje norsksidene kan ein også nytte bindestrek for å lette lesinga (Norsksidene, u.å.). Bindestreken kan derfor bli nytta som eit ironisk grep, altså som ei forenkling, for å vise lesaren at punkta skal «lære» «burkakjerringa» noko. Dei utheva versalane gjev eit kraftig uttrykk, som kan vere med å ironisere tittelen endå meir. Tittelen blir tydeleg og synleg, og ved hjelp av den forenklande bindestreken, kan ein få eit inntrykk av ei «burkakjerring» som ironiserer over haldningane ho blir møtt med.

Fleire punkt kan gje inntrykk av fordommar og stereotypiske haldningar mot ikkje-vestleg kultur. Det fyrste ein møter i diktet er:

1. mat meg sivilisasjon
lær meg å bruke kniv, gaffel og skei

Det lyriske eg-et oppfordrar å bli mata «sivilisasjon», altså at det skal bli mata eit høgt utvikla samfunn. Sjølv sagt kan ein ikkje mate nokon med eit slikt abstrakt omgrep, men punktet kan gje eit tydeleg bilete på eit lyrisk «eg» som vil bli lært opp i korleis det skal oppføre seg i eit velutvikla samfunn. Ein kan dermed få inntrykk av eit usivilisert lyrisk «eg», eller om ein tek høgde for ironien i diktet: eit «eg» som viser at andre ser på det som usivilisert. Ein kan sjå føre seg ei «burkakjerring» som blir mata av eit anna menneske, der ho ikkje klarer å ete sjølv, men må ha hjelp til dette. «Å mate» kan då oppfattast som ein metafor for det å få opplæring i noko, men med eit audmjukande og barnsleg preg.

Vidare kjem punkt «lær meg å bruke kniv, gaffel og skei». Det er i den vestlege verda vanleg å nytte bestikk ved måltid, medan det til dømes i Midtausten, India og delar av Asia er vanleg og dermed skikk å ete med høgre hand (Giæver, 2012). Det lyriske eg-et oppfordrar å bli lært opp i korleis ein nyttar kniv, gaffel og skei, som om eg-et ikkje meistrar dette frå før. Punktet kan lesast med ei ironisk distanse, og det er derfor usikkert om det lyriske eg-et faktisk meiner at det ønskjer å bli lært opp i denne skikken. Det er sannsynleg at det lyriske eg-et meistrar dette, men ønskjer å få fram fordommene det har møtt på. Det lyriske eg-et ønskjer kanskje å få fram at det eksisterer ein fordom om at slike menneske som «burkakjerringa» ikkje kan ete med kniv, gaffel og skei.

Ein møter vidare eit lyrisk «eg» som ein kan oppfatte som ironiserande:

2. kle av meg Somalia, kle på meg Norge
3. lær meg hvordan man dusjer,
behandler menn

Her oppfordrar det lyriske eg-et å bli «kledd av» Somalia, og «kledd på» Noreg. Kanskje kan ein tolke det å kle av seg som å kvitte seg eller fjerne seg frå noko? Ved å ta av seg eit plagg fjernar ein det frå kroppen. Det lyriske eg-et oppfordrar å bli fjerna frå Somalia, som ein kanskje kan forstå som alt som har med Somalia å gjere. Somalia blir ein samlenemning på både somalisk kultur og tradisjon. Det lyriske eg-et ønskjer å fjerne seg frå dette, og erstatte dette med det norske. Eit slikt grep er drastisk, der ein fjernar alt ein har og kjenner til knytt til Somalia, og erstattar det med noko heilt nytt og anna. Somalia og Noreg har store kulturelle og sosioøkonomiske forskjellar. Eg-et gjev uttrykk for å kvitte seg med det somaliske, og erstatte det med vestleg, norsk kultur. Identitet viser seg her dermed som eit fenomen som kan bli kledd av og på, der eg-et kan kle av seg det somaliske, og kle på seg det den norske kulturen og dei norske tradisjonane.

Punkt tre, «lær meg hvordan man dusjer, behandler menn», kan ein også oppfatte som ironiserande. Eg-et sitt ønskje til eit «du» om å bli lært korleis ein dusjar kan gje assosiasjonar til ein vestleg måte å reingjere seg på, der det ligg ei underliggjande mening om at den beste kvalitative måten å reingjere seg på er gjennom den vestlege og moderne dusjen. Kanskje har eg-et sjølv opplevd å bli sett på som urein, og nyttar ironien i strofa for å få fram fordommar det har møtt på. I tillegg oppfordrar eg-et å bli vist korleis ein behandlar menn, som også kan

gje assosiasjonar til ein vestleg måte å behandle menn på. Ettersom diktet er ei «må-gjere-liste» til «burkakjerringa» kan ein trekkje parallellar til islam, på grunn av burkaen. Innanfor islam er kvinna underlagt sin mann, der mannen har styrarrett ovanfor kvinner i rettslege og sosiale samanhengar (sure 4, 34 i Vogt, 2023). Det ligg dermed ei forventning om korleis kvinna skal behandle menn, og kva slags posisjonar kvinner og menn har i forhold til kvarandre. Ironien i punktet kan skape eit inntrykk av eit lyrisk «eg» som påpeiker dei fordommane det møter på grunna religion og kultur, og punktet kan skape eit skilje mellom vestlege oppfatningar og andre kulturelle og religiøse oppfatningar.

Diktet er gjentakande, der både punkt fire, fem og seks startar med frasen «vis meg hvordan»:

4. vis meg hvordan trå forsiktig, lyve hvitt
5. vis meg hvordan farge meg liten
6. vis meg hvordan spise druer, sofistisert

I punkt fire blir det skrive «vis meg hvordan trå forsiktig, lyve hvitt». Ein kan få inntrykk av at eg-et vanlegvis ikkje trår forsiktig, eller at det er lett å leggje merke til. Eg-et ønskjer kanskje ikkje å bli lagt merke til, og oppfordrar eit «du» til å vise eg-et korleis ein «trår forsiktig». I tillegg ber eg-et om å bli lært å «lyve hvitt». Denne frasen kan vere ei kopling til uttrykket «kvite lygnar». Ei kvit lygn er i følge SNL ei «uskyldig, ikke ondsinnet eller grov løgn eller et tvetydig utsagn. Man tyr som oftest til en hvit løgn for å skåne noens følelser» (Store norske leksikon, 2022). Eg-et har kanskje sjølv opplevd å bli loge til på ein slik måte, eller opplever at dette er ei vanleg form for lygn i samfunnet. Ved å ønskje å lære å «lyve hvitt» kan ein tenkje seg at eg-et ikkje beherskar denne type lygn frå før, men at eg-et oppfattar at dette er ein vanleg måte å ljugje på. Når eg-et lyg for å skåne nokon sine kjensler, gjer ein det kanskje for å ikkje såre personen, eller komme unna med noko sjølv. Det er mogleg at eg-et, «burkakjerringa», har opplevd slik sjølv. Eg-et ønskjer kanskje også å få fram at i vårt vestlege samfunn er ei kulturell einigheit om at slike lygner er (halvvegs) akseptabelt.

Punkt fem, «vis meg hvordan farge meg liten», er annleis. Eg-et oppfordrar å bli farga liten, som ein kanskje kan forstå som å gjere det mindre enn det er. Punktet har noko barnsleg over seg, der «farge» kanskje kan koplast mot det å fargeleggje. Dette er ein aktivitet små barn ofte

driv med, der dei skapar nye teikningar og fargelegg. Eg-et ønskjer også å bli vist korleis det sjølv kan farge seg liten, og ikkje at nokon andre skal gjere det. Kanskje eg-et ønskjer å forsvinne og ikkje vere synleg for andre? Ein kan få inntrykk av at eg-et dermed er lett å leggje merke til, men det ønskjer sjølv å ha moglegheit til å forsvinne og ikkje vere synleg.

Siste gjentakande punkt, «vis meg hvordan spise druer, sofistisert», skil seg frå dei andre gjentakande punkta. I punkt fire ønska eg-et å bli vist korleis ein trår forsiktig, og i punkt fem korleis det blei farga liten. I sjette punkt, derimot, ønskjer eg-et å bli vist korleis ein et druer, på ein elegant og sosialt verdsett måte. Dette punktet står som ein kontrast til det å trå forsiktig, og bli farga liten. Ein kan få inntrykk av at eg-et her ønskjer å vise seg fram, heller enn å skjule seg.

Til slutt i diktet møter ein eit konfronterande og treffande punkt:

7. bad meg i vestlig kunnskap, la det skylle vekk mitt brune barbari.

Punktet skapar eit skilje mellom eit «oss» og eit «dei», der vestleg kunnskap sett opp mot barbari, som ein klassisk dualisme mellom vesten og det ikkje-vestlege. Eg-et uttrykkjer at det vil omfamme seg i alt det vestlege, og leggje bort det som tilhøyrar seg. Barbari, mangel på sivilisasjon og kultur blir knytt til det «brune», som ein kanskje kan oppfatte som hudfarge. Dette «brune barbariet» blir knytt til eg-et, gjennom at det beskriv det som «mitt». Eg-et vil bytte ut det som høyrer til det, og erstatte det med «vestleg kunnskap». Kvifor ønskjer eg-et å bytte ut det som er sitt, med «vestlig kunnskap»? Kanskje eg-et ønskjer å uttrykke at det som blir rekna som «vestlig kunnskap» går som fasit, medan alt anna blir rekna som mindre riktig og viktig. I vesten blir vestleg kunnskap og vestlege normer sett på som meir vidarekomen enn kunnskap og normer frå andre stader i verda. Det siste punktet på lista tar eit oppgjær med dei fordommene mange i vesten har retta mot det ikkje-vestlege, som blir sett på som mindre intelligent og mindre sivilisert.

Diktet synar eit appellerande og oppfordrande lyrisk «eg». Gjennom ironien gjer eg-et motstand mot fordommene og haldningane menneske i vesten kan ha retta mot det ikkje-vestlege. Eg-et ironiserer førestillinga om at identitet er noko ein kan leggje i frå seg, som at det skulle vere ønskeleg å leggje frå seg si identitet til fordel for vestleg identitet. Desse fordommene ein kan møte på mot alt det ikkje-vestlege kan ha konsekvensar for eins identitet,

der ein kan oppfatte å ikkje bli akseptert for sin bakgrunn, kultur og tradisjonar. Dette kan påverke eins identitetskjenne, og føre til at ein ikkje føler tilhøyrse til menneska og kulturen rundt seg. Ein kan få inntrykk av at det lyriske eg-et, «burkakjerringa», har kjent på desse stereotypiske haldningane og fordommane, noko som kan sjå ut til å settje spor i hennar identitet.

Diktet ironiserer førestillinga om at ein kan leggje frå seg si identitet, og ironiserer skiljet mellom det vestlege og det ikkje-vestlege. Eg-et syner, gjennom ironi, utfordringane knytt til å opphalde seg på ein stad med krysningar mellom ulike identitetar. Eg-et oppheld seg dermed kanskje i eit tredje rom, mellom ulike kulturelle identitetar.

Det ironiske grepet skapar ei samanheng mellom identitetsperspektivet og tolkingspotensialet. Gjennom bruken av imperativ viser eg-et seg som oppfordrande og appellerande, samstundes som det eg-et uttrykkjer kjem fram med ein ironisk vri. Dette ironiske grepet inneheld eit viktig tolkingspotensial, og utfordringa ligg i korleis ironien blir nytta i dette diktet. I tillegg rommar diktet eit viktig potensial i utforminga, altså denne listeforma.

6.5 Den utgåtte kulturen

Ein kan i det neste diktet få inntrykk av at det lyriske eg-et er prega av ei manglande tilhøyrse. I diktet under stiller det lyriske eg-et det sårbare spørsmålet «er det plass til meg her?», som ein indikasjon på ei form for utanforskap. Ein kan raskt få eit inntrykk av eit skilje mellom det lyriske eg-et og eit lyrisk «dei»:

De sitter i
landets slitte sofa

det gamle skinnen lukter utgått
kulturmilk

er det plass til meg her? (s. 38)

Diktet består av tre korte strofer. Men, sjølv om diktet er kort, kan det seie mykje om det lyriske eg-et sine relasjonar til andre. I fyrste strofe møter ein eit lyrisk «dei», som sit i ein sofa. Ein sofa tilhøyrar vanlegvis eit uformelt miljø, og som regel vil sofaen vere ein del av ei

stove. Sofaen kan vere eit samlande møbel, der menneske sit tett saman. Ein vil ofte sitje tettare saman i ein sofa enn i individuelle stolar. Denne kroppslege nærheita kan indikere relasjonar og bindingar mellom menneska som sit her. Sofaen blir i dette diktet beskriven som slitt, noko som kan bety at den er godt brukt, og kanskje også gammal. Den slitte sofaen kan ha blitt brukt over mange år av mange ulike menneske, der desse menneska sannsynlegvis har hatt personleg og uformell omgang med kvarandre.

Sofaen i diktet er ikkje berre ein vanleg sofa, men «landets slitte sofa». Sofaen kan lesast som ein metafor for eit samhald og ei tilhøyrse mellom menneske i eit land, og den kan symbolisere eit samhald mellom menneske som har vore ein del av det norske fellesskapet over ei lengre stund. Samhaldet mellom menneska kan lesast som langvarig, gjennom «slitt». I siste strofe viser eg-et seg som sårbart og spørjande:

er det plass til meg her?

Ein kan få inntrykk av at det lyriske eg-et rettar dette spørsmålet mot «dei» som allereie har fått plass i denne sofaen, der det lyriske eg-et sjølv ikkje har fått plass. Det lyriske eg-et kan her bli tolka som ein nykommar, som endå ikkje har fått plass i denne sofaen, og som altså ikkje har fått plass i fellesskapet og samhaldet mellom menneska. Diktet gjev ikkje noko svar på om det lyriske eg-et får innpass eller ikkje, men sofaen blir eit tydeleg bilete på eit skilje som oppstår mellom dei som har plass i sofaen, og dei som ikkje har fått plass.

I andre strofe får ein vite at den slitte sofaen også har fleire kvalitetar:

det gamle skinnen lukter utgått
kulturmelk

Utgått kulturmjølk vil bety at produktet er gammalt og sannsynlegvis surt. Sofaen luktar altså sur, gammal kulturmjølk. Kulturmjølka som produkt kan beskrivast som «typisk norsk», der Tine skriv på sine heimesider at kulturmjølka «har lang historie i Noreg» (Tine, u.å.). Menneske har gjennom tidene måtte utnytte dei matressursar ein hadde for å overleve heile året. Mjøl og meieriprodukt har vore viktige for nordmenn opp igjennom, og det ligg mykje stoltheit og kulturell identitet i desse produkta. For å kunne ha mjølk gjennom heile året var det viktig å syrne mjølka slik at den kunne halde heile vinteren. Kulturmjølka blei også blanda

med vatn for at den skulle vare lenger (Tine, u.å.). Kulturmjølka blir altså marknadsført som ein gammal mjølketype, som har vore viktig for nordmenn.

Kulturmjølkk som omgrep kan også diskuterast, ettersom denne mjølketypen blir beskriven som «kulturen sin mjølk». Ein kan dermed kanskje tolke kulturmjølka som ein metafor for kulturen og tradisjonane den berer med seg i Noreg. I tillegg kan ein sjå på kulturmjølka som «næring» som nordmenn får frå sin kultur, gjennom denne mjølketypen. Kulturmjølka blir eit bilete på det typisk norske, altså på tradisjonar som nordmenn i alle år har bore på. Men, den slitte sofaen luktar i dette diktet som *utgått* kulturmjølkk. Det kan bety at kulturen og tradisjonane som representerer landet Noreg kanskje har blitt for gammal. Kulturen sin «næring» er ikkje lenger sunn, nærande og velsmakande, men ubehageleg og potensielt forgiftande. Den slitte, surt-luktande sofaen symboliserer norsk kultur som har gått ut på dato, som ikkje lenger er brukande.

Menneska som sit i den slitte sofaen kan symbolisere samhald og fellesskap. Men, sofaen kan også symbolisere tradisjonar og ein kultur som ikkje lenger er oppdatert. Det lyriske eg-et ønskjer seg plass i dette fellesskapet. Ein kan stille seg spørsmålet om det berre er det lyriske eg-et som kan kjenne lukta av sur, *utgått* kulturmjølkk. Det kan hende at menneska som sit i den slitte sofaen ikkje luktar dette, medan det lyriske eg-et, som ikkje sjølv sit i lukta, sansar desse luktene. Men kvifor ønskjer det lyriske eg-et å sitte i denne slitte, illeluktande sofaen? Kanskje det lyriske eg-et har behov for å høyre til ein stad, eller behov for å kjenne på å vere ein del av eit fellesskap, sjølv om omstenda rundt dette fellesskapet ikkje er optimale? Det er vanskeleg å vite kvifor det lyriske eg-et ønskjer seg plass i sofaen, men det kan sjå ut som om det ønskjer tilhøyrsele ein stad.

Diktet syner eit lyrisk «eg» i relasjon til eit lyrisk «dei». Eg-et prøver å ta del i eit fastsett fellesskap, og kanskje kjenne på ei form for tilhøyrsele. Men, eg-et opplever utanforskap, der utanforskapet blir forsterka med skiljet som oppstår mellom eg-et og dei-et. Diktet syner dermed eit lyrisk «eg» som kanskje har vanskar knytt til eiga identitet. Grunnleggjande for alle menneske er behovet for å høyre til ein stad, og ønsket etter eit fellesskap. Ein kan få inntrykk av at menneska som tar del i dette fellesskapet ikkje gjev plass for eg-et, som blir sett utanfor. Dette kan vere utfordrande og problematisk for eins identitetskjenning, der ein kan ha utfordringar vete kvar ein høyrer til.

Identitet blir i dette diktet knytt til fellesskapet og tilhøyrsløse, der eg-et syner at identitet og tilhøyrsløse kan vere sårbart. Eg-et verkar søkjande, som om det søkjer etter ein stad å høyre til. Samstundes kan ein merke ei dobbeltheit, der eg-et også kanskje tar avstand frå dette fellesskapet. Eg-et oppheld kanskje derfor i ein mellomposisjon. Det oppstår eit skilje mellom dei som faktisk får plass i den slitte sofaen, og eg-et som står utanfor. Dette ser ut til å påverke eg-et sine identitetsprosessar.

Diktet har eit stort metaforisk potensial gjennom metaforane «landets slitte sofa» og «utgått kulturmilk». Desse metaforane er nært knytt til utforskinga av eg-et si identitet, der dei kan symbolisere eit skilje mellom eg-et og det eksisterande fellesskapet. Ei viktig tolkingsutfordring i dette diktet vil omhandle metaforen «utgått kulturmilk».

6.6 Eit styrkande og oppmuntrande «eg»

I det neste diktet møter ein eit lyrisk «eg», men også ei dotter. Denne dottera kan ein oppfatte som dottera til det lyrisk eg-et, som eg-et vender seg mot. I dei føre dikta har ein møtt eit «eg» i både sårbare og vaklande situasjonar. I dette diktet derimot kan ein oppfatte det som meir stolt og sterkt, gjennom dottera:

Dans med ditt gebrokkne

språk

søk ly i krigens arv

min datter, bær landsbygdas

selvbilde

min datter, la gledestårer flomme

nedover ditt bryst

min datter, vær en evig, intens

motorvei

min datter: krymp deg aldri for noen (s. 50).

Diktet består av to strofer, der andre strofe er betydeleg lengre enn fyrste strofe. Gjennom enjambement kan ein få ei kjensle av å ikkje få ei avslutning, eller kanskje også ei kjensle av uorden. Linene og versa blir knytt saman, og det oppstår ei heilheit i diktet. Nokre ord og uttrykk blir sett åleine på ei verseline, som «språk», «selvbilde», «motorvei», noko som framhevar og legg trykk på desse orda.

Diktet har ei klang til seg, der enjambement skapar ei rytme til diktet. Enjambement fører til at ein ikkje naturleg stoppar opp ein stad i diktet, men rytmen kan opplevast som meir hektisk. I tillegg finn ein allitterasjon, som også er med å på å skape i klang til diktet. I fyrste strofe startar to av tre vers med konsonanten «s», altså «språk» og «søk», i tillegg til at i andre strofe startar fem av sju vers med konsonanten «m». Allitterasjon fører til harmoni og klang, som er gjennomgåande gjennom heile diktet. Klang kan også binde saman betydinga av orda, som til dømes mellom «språket» og «søk».

Det lyriske eg-et vender seg i diktet mot «min datter», noko som kan sjåast på som ei apostrofisk påkalling. Ein kan få inntrykk av at det lyriske eg-et snakkar til ei dotter som ikkje er til stades, som om dottera er i ein annan tilstand, eller ein annan modus. I vid forstand prøver kanskje det lyriske eg-et å påverke dottera, som ein forelder som gjev råd og visdom til dotter si. Diktet er gjentakande, der «min datter» blir gjentatt fire gonger:

min datter, bær landsbygdas
selvbilde
min datter, la gledestårer flomme
nedover ditt bryst
min datter, vær en evig, intens
motorvei
min datter: krymp deg aldri for noen

Gjentakinga fører til eit trykk og eit fokus retta mot dottera, og kan føre til eit inntrykk av at dottera blir sett i sentrum av diktet. Gjentakingsgrepet fører også til at utsegna det lyriske eg-et har til si dotter blir forsterka. Det lyriske eg-et opptre med kraft, og gjennom gjentakelsen av «min datter» blir det klart at det er dottera som er hovudfokus i diktet.

Påfallande er bruken av imperativ, altså gjennom «Dans», «søk», «bær», «la», «vær» og «krymp». Verb i imperativ kan i somme tilfelle vere beordrande og kommanderande. I dette diktet viser imperativsforma snarare å ha ein inspirerande og oppfordrande funksjon. Det lyriske eg-et oppfordrar og inspirerer dotter si til å danse med sitt gebrokkne språk, til å søkje ly i krigens arv, bære landsbygdas sjølvbilde, til å la gledestårer flaume, til å være ein evig, intens motorveg, og til å aldri krympe seg for nokon. I sum kan ein sjå på alle desse oppfordringane som ein inspirasjon frå eg-et til dottera om å uttrykkje seg og vere stolt, til å stole på seg sjølv og potensielt til å vere fri. Imperativbruken kan verke som eit forsøk på å overføre kraft, frå det lyriske eg-et til dottera, der det lyriske eg-et vender seg mot dottera med

styrke. Det lyriske eg-et uttrykkjer ei form for stoltheit gjennom måten det formulerer seg på, retta mot dotter si, som kan skape eit bilete av eit lyrisk «eg» som ønskjer at dottera skal vere stolt av seg sjølv og den ho er. Imperativ er også typisk for visse former for visdomsdikt. Slik visdomslitteratur tar typisk opp «levereglar», eller slike allmenngyldige reglar. Slike dikt vil overføre menneskelege innsikter til den nye generasjon. Det lyriske eg-et vil i dette diktet inspirere og oppfordre dottera til noko ho kanskje ikkje har gjort sjølv. Ein kan her sjå at det lyriske eg-et trer inn i ei tydeleg foreldrerolle, der eg-et gjev råd, visdom og kraft til dottera.

Diktet er prega av fleire språklege bilete. Desse er med å danne eit inntrykk av kva det lyriske eg-et ønskjer at dottera skal gjere, eller korleis ho skal føle seg. «Dans med ditt gebrokne språk», «bær landsbygdas selvbilde», «la gledestårer flomme nedover ditt bryst», «vær en evig, intens motovei», «krymp deg aldri for noen» er alle inspirerande og kraftfulle utsegn, som skapar eit bilete av eit lyrisk «eg» som ønskjer at dotter si skal ta verda med storm. Ein kan få inntrykk av at eg-et ikkje ønskjer at dottera skal skjule seg, og unngå å vise kven ho er. Det lyriske eg-et gjer tvert i mot uttrykk for at ho skal stå fram, stolt og kry, og vise kven ho er og kvar ho kjem frå. I biletet «Dans med ditt gebrokne språk» blir dans, som er forbunde med glede, kombinert med eit gebrokkent språk, som kan vere forbunde med noko ukorrekt og klossete. Kombinasjonen av desse kan skape eit muntert og lystig bilete, samstundes som det kan bli forstått som ei oppfordring til dottera om å omfanne sitt gebrokkne språk. I tillegg blir uttrykket «bær landsbygdas selvbilde» nytta, som kan vere ein metafor for det å vere kry over eigen kultur og eige opphav.

Der fleire av dei språklege bileta er lystvekkjande og motiverande, finn ein også det språklege biletet «søk ly i krigens arv». Dette språklege biletet er meir mystisk og gåtefullt. Kva er «krigens arv», og korleis kan dottera søkje ly i denne arva? Å søkje ly betyr å søkje vern, og kanskje fred, og korleis kan ein då søkje ly i «krigens arv»? For kva arvar ein etter ein krig? Ein arvar kanskje meir aggresjon og hemn, men det kan ein jo ikkje søkje ly i. Krig er knytt til vald og konflikt, men også knytt til historie. Gjennom krig og konflikt har samfunn og me menneske blitt utvikla og forma oss. «Krigens arv» kan kanskje då vise til det krigen har lært oss. Kanskje det lyriske eg-et ønskjer at dottera skal utforske si fortid og sine røter. Men, «krigens arv» kan også kanskje vise til meir krig, ettersom krig ofte fører til frustrasjon og desperasjon. Ein kan få inntrykk av at det lyriske eg-et prøver å forberede dottera på at livet vil bli ein kamp og ein krig, og at ho må søkje ly. Ho må kanskje bruke aggresjonen som kjem

frå krig og vald til sin fordel, og det lyriske eg-et forbereder kanskje dottera på livet ho har i vente.

Det lyriske eg-et uttrykkjer kraft og stoltheit gjennom diktet, gjennom oppmuntrande og inspirerande utsegn til si dotter. Samstundes, kan ein oppleve at fokuset i diktet senterer seg rundt dottera. Det lyriske eg-et flyttar dermed fokuset over på dottera, heller enn seg sjølv, og oppheld seg meir i bakgrunnen. Utsegna det lyriske eg-et har til si dotter kan uttrykkje eit håp, der det lyriske eg-et kanskje prøver å stille si dotter i ein posisjon det ikkje har klart sjølv. Utsegna i diktet er klare og direkte oppfordringar, som kan gje inntrykk av eit lyrisk «eg» som prøver å danne ei sterk og sjølvstendig dotter, som tar vare på egne tradisjonar og eigen kultur. Eg-et er i dette diktet meir kraftfullt og uredd enn før, gjennom dottera. Det lyriske eg-et uttrykkjer ei form for stoltheit, og uttrykkjer viktigheita av å aldri vere skamfull over kven ein er og kvar ein kjem frå.

Diktet syner eit lyrisk «eg» som uttrykkjer den sterke, inspirerande og kraftfulle delen av identiteten sin gjennom dottera. Eg-et framstår tydeleg stolt over dottera, og prøver å overføre visdom frå mor til dotter. Ein kan tydeleg oppfatte ei stoltheit over kultur og tradisjonar, og eit ønskje om å bevare dette i dei komande generasjonane. Ein kan oppfatte dette som særskild viktig for det lyriske eg-et, der ein også kan oppfatte det som ein viktig del av eg-et sin identitet. Eg-et ønskjer at kulturen og tradisjonane også skal overførast til dottera, med eit ønskje om at ho skal vere stolt av desse, der ho sjølv også vil la dette bli ein viktig del av hennar identitet. Familie og relasjonar viser seg dermed også som ein viktig del i diktet, og viser seg som ein viktig del av identitetskjensla. Det lyriske eg-et står fram som ei sterk mor, og eg-et prøver å overføre denne sterke vilja til si dotter.

I dette diktet blir identitet uttrykt gjennom stoltheit og tradisjonar. Eg-et overfører visdom til si dotter, og oppfordrar ho til å vere kry over eigen bakgrunn og tradisjonar. Identitet blir knytt til håp og til inspirasjon, i tillegg til å vere knytt til det å vere trygg i seg sjølv og kven ein er. Identitet viser seg som eit fenomen som opptre mellom ulike tradisjonar og kulturar, og eg-et oppheld seg kanskje i eit tredje rom, med ulike kulturelle identitetar.

Diktet syner tolkingsutfordringar knytt til språkbruk og språklege bilete. Måten eg-et vender seg til si dotter på, gjennom imperativsforma av verbet, seier også noko om identitetsprosessar hjå både eg-et og dottera. Derfor kan ein ikkje skilje identitetsperspektivet

og tolkingsutfordringar i dette diktet. Ei viktig tolkingsutfordring vil i dette diktet vere å undersøkje korleis relasjonen mellom eg-et og dottera, gjennom språklege bilete og metaforar, uttrykkjer identitet.

Desse fem analysane viser korleis identitet kjem til uttrykk på ulike måtar gjennom det lyriske eg-et og «burkakjerringa». Identitetsproblematikken skjuler seg i dei mange metaforane og i det poetiske språket. Identitet viser seg som noko relasjonelt, knytt til eit lyrisk «du», eit lyrisk «dei» og ei dotter. I tillegg er identitet avhengig av det situasjonelle, og viser seg som eit fenomen i rørsle. Dikta kan oppfattast som ein kritikk retta mot førestillingar om identitet som eit stabilt fenomen. Ein kan også oppfatte ein kritikk av dei depersonaliserte haldningane til «burkakjerringa».

7. Drøftingsdel

I analysedelen av denne oppgåva har eg gjort analysar av fleire dikt i *Melanin hvitere enn blekemiddel*. Fokuset i desse analysane har vore på identitet, og korleis det lyriske eg-et og «burkakjerringa» uttrykkjer vanskar og problematiserer identitet som fenomen. Målet med analysane har vore å undersøkje korleis identitet blir framstilt i dikta, med særleg interesse for tolkingspotensialet og tolkingsutfordringar. Analysane skal liggje til grunn for korleis læraren vidare kan rettleie elevane i retning av det kritiske potensialet i tekstane. Drøftingsdelen vil bli bygt opp etter tanken om baklengs undervisning. Baklengs undervisning handlar om at ein som læraren fyrst skal identifisere *kva* elevane skal lære, før ein kan finne fram til korleis elevane skal få vise kva dei har lært. Vidare kan ein starte planlegginga av den konkrete undervisninga, slik at elevane kan forstå og lære faget. Målsettinga med arbeidet vil i dette tilfellet handle om å finne fram til det kritiske potensialet i desse dikta. Når det kritiske potensialet er presentert, vil eg vidare kome inn på kva arbeidsmåtar og lesestrategiar ein kan nytte for å nå det kritiske potensialet i dikta. Til slutt vil eg diskutere korleis desse arbeidsmåtene kan engasjere elevane. Følgjer ein prinsippet om baklengs undervisning, vil ein heilt til slutt planleggje korleis elevane kan engasjerast, motiverast og bli forberedt til undervisninga (Fuglestad *et al.*, 2017, s. 9 og 10). Eg vil derfor presentere ein del om engasjement avslutningsvis i denne drøftingsdelen.

7.1 Identitetstematikken i dikta

Identitet blir i denne diktsamlinga framstilt som noko situasjonelt og relasjonelt. Dikta som omhandlar det lyriske eg-et syner eit «eg» med vanskar rundt relasjonar. Om ein nyttar Bhabha sine teoriar rundt hybriditet, kan ein forstå identitet i desse dikta som eit fenomen i rørsle. I følgje Bhabha omhandlar identitet noko som skjer mellom kulturar, og identitet kan ikkje bli sett på som eit fastsett fenomen. Identitet omhandlar heller dei prosessane som oppstår når ulike kulturar møtast, og Bhabha meiner det då oppstår ei «imellomheit». Denne «imellomheita», der ein kan stå i mellom to ulike kulturar, der eins identitet ikkje kan plasserast, gjev mennesket moglegheiter til å forstå oss sjølv på nye måtar. Identitet kan dermed bli forstått som eit rørleg fenomen, som alltid kan endre seg (Bhabha, 1994, s. 2). Det lyriske eg-et syner i desse dikta at identitet som fenomen kan utspele seg i konstant rørsle, der identitet i dikta må bli sett på i samspel og relasjon til andre menneske. I denne diktsamlinga er dermed identitet ikkje noko som sirklar rundt enkeltmennesket. Det lyriske eg-et strevar etter å finne ut kven det er, og ikkje minst kven det ønskjer å vere. Dikta syner at identitetsprosessar kan vere utfordrande og forvirrande, der den hybride identiteten kan opphalde seg i mellomposisjonar, heller enn å vere fastlåst.

I dikta der ein møter «burkakjerringa» ser ein ei «burkakjerring» som konfronterer ein med fordommar og vestlege oppfatningar, og ein kan oppfatte «burkakjerringa» som i ein mellomposisjon. Burkaen verker viktig og identitetsbærande for «burkakjerringa», der den også er ein del av hennar namn i dikta. Plagget viser seg som eit uttrykk for både feminisme og kvinnefrigjerung, men samstundes også som kvinneundertrykkjande. Dette ser ut til å påverke «burkakjerringa» og hennar identitetsprosessar. «Burkakjerringa» ser ut til å framstå vaklande og svak, der ein kanskje kan sjå at all diskriminering, motstand og undertrykking påverkar ho. Samstundes framstår ho meir konfronterande og direkte i andre dikt, der ho trekkjer fram stereotypiske vestlege oppfatningar. I desse dikta ser ein at kulturelle fellesverdiar blir kryssa, der noko nytt blir skapt. «Burkakjerringa» hamnar då kanskje i eit hypotetisk tredje rom, der kulturelle identitetar blir utforska på konfronterande vis. Ulike kulturelle erfaringar og referansar blir kryssa, og «burkakjerringa» oppheld seg dermed på ein stad med krysningar mellom identitetar og forståingar. Dikta syner også at det kan vere utfordrande å navigere i eit slikt tredje rom. «Burkakjerringa» viser gjennom dikta at ho er prega av usikkerheit og ambivalens, der ho møter på motgang. Kanskje er ho borte frå sitt kjente territorium, og sine kjente normer, og beveger seg ut på ukjent farvatn. Ho kjenner kanskje på utanforskap og manglande tilhøyrslse, der ho som ein minoritet oppheld seg i eit anna rom eller ein annan posisjon enn majoritetsbefolkninga.

Dikta inviterer lesaren til å utforske egne tankar rundt identitet, der dei kan bidra med å utvikle eigne sjølvbilete. Klasseromma blir i meir og meir fleirkulturelle, der ein finn elevar med alle slags bakgrunnar. Med ulike bakgrunnar kjem ulike erfaringar, og klasserommet kan vere ein arena der ulike kulturelle bakgrunnar og fleirkulturalitet møtast. Kanskje vil elevar som ikkje tilhøyrar majoritetskulturen tolke og utforske dikta på andre måtar enn elevar tilhøyrande majoritetskulturen. Nokre vil kanskje kunne kjenne seg igjen i dikta, der dei kan ha kjent på vanskar eller utfordringar knytt til eiga identitet. Kanskje kjenner nokre elevar på manglande tilhøyrse, eller på annleisheit, og gjennom desse dikta kan dei bli meir kjente og kome nærare egne kjensler og eiga identitet. Elevar som ikkje direkte kjenner på ein relasjon til dikta kan få eit innblikk i identitetsproblematikken. Identitet er eit fenomen som dei fleste ungdommar ha eit forhold til og ha kjensler rundt. Elevane får innblikk i det lyriske eg-et og «burkakjerringa» sitt indre, der ulike kjensler og identitetsproblematikk kjem til uttrykk. På denne måten kan dei leve seg inn i andre sine historier, og kunne utvikle forståing for andre sine situasjonar.

7.2 Kritisk lesing i *Melanin hvitere enn blekemiddel*

Melanin hvitere enn blekemiddel legg ikkje fyrst og fremst til rette for ei ideologisk kritisk lesing. Når ein les skjønnlitterære tekstar med kritisk blikk med mål om å avdekkje nokre underliggande førestillingar, ligg ansvaret og fokuset hjå lesaren. Det er lesaren som her les for å finne nokre tankemønster eller haldningar i tekstane. Diktsamlinga *Melanin hvitere enn blekemiddel* er annleis, for dikta er kritiske i seg sjølv. Denne diktsamlinga blir dermed utgangspunkt for ei anna form for kritisk tenking, der kritikken ikkje ligg eksplisitt i litteraturen. Ein leitar ikkje etter å avdekkje skjulte ideologiske mønster, men heller etter kva teksten kan skjule blant metaforar og poetisk språk.

For å utvikle evna til å tenkje kritisk rundt skjønnlitterære tekstar, er elevane avhengige av å faktisk finne fram til det kritiske potensialet. Det kritiske potensialet ligg i det store tolkingsrommet, der dette tolkingsrommet huser metaforar og bilderikt språk. Dikta eg har valt ut i min analyse syner dikt med store tolkingsrom. Dikta opnar for analytisk arbeid, med metaforar og språklege bilete. Det er lite som ligg ikkje openlyst og eksplisitt i desse dikta. I analysane følgjer ein dei språklege bileta og metaforane, og lar diktet bane veg. Ein må inn i

bileta, inn i metaforar og språklege bilete, og prøve å leite fram kva diktet ønskjer å fortelje. Ein følgjer ikkje teksten direkte, men ein må gjennom det poetiske språket for å kome fram til det kritiske potensialet. Kritikken i desse dikta ligg dermed ikkje eksplisitt, men må bli tolka. Tolkingsarbeidet og det analytiske arbeidet kan i samband med desse dikta vere vilkåra for kritisk tenking, der dikta inviterer lesaren inn til kritiske moglegheiter. I slike type kritiske tekstar er det å vere skapande og det å vere kritisk forbunde, og ein utforskar teksten sine byggjesteinar.

Som lesar kan ein utforske, og dermed kome på sporet av, korleis det poetiske språket underleggjer og skapar kritisk distanse til våre vante førestillingar om identitet. Identitet kan bli forstått som eit statisk og stabilt fenomen, men identitet kan også bli sett på som eit glidande og flytande fenomen. Desse dikta utfordrar synet på identitet som noko statisk, der dei syner eit lyrisk «eg» og ei «burkakjerring» med identitetsproblemtikk og vanskar knytt til tilhøyrslø. Fleire dikt inneheld poetiske grep ein kan stille seg kritisk til, med metaforar og symbolikk. Ein må som lesar undersøkje det metaforiske potensialet for å kome fram til identitet som eit komplekst og utfordrande fenomen, der ein må følgje teksten og leite etter kva den ønskjer å fortelje oss.

7.3 Kritisk lesing og identitetsproblematikk i dikta

Målet med arbeidet knytt til dikta i *Melanin hvitere enn blekemiddel* vil vere at elevane utviklar ei kritisk og reflektert forståing av identitet som eit komplekst, relasjonelt og foranderleg fenomen, der språk, perspektiv, haldning, ideologi og kjensler er involvert. Identitet viser seg ikkje berre som eit fenomen, men også som eit behov, og kanskje også som eit problem i møte med andre menneske. I denne delen vil eg drøfte kva læraren må vere særleg observant på i møte med desse dikta, for å nå dette målet. Eg vil derfor diskutere korleis tolkingspotensialet og tolkingsutfordringane fordrar at læraren tek bevisste val av arbeidsmåtene med dikta.

7.3.1 Metaforar

Gjennomgåande for diktsamlinga er metaforbruken. Det metaforiske potensialet er noko læraren må jobbe kontinuerleg med, og det vil vere viktig at læraren har fokus på og jobbar med metaforane. For at elevane skal forstå betydinga av dei komplekse metaforane, er dei

avhengige av å ha nok kunnskap om kva ein metafor faktisk er. Eit metafor er enkelt forklart «retorisk trope, ord eller uttrykk som brukes i billedlig eller overført betydning» (Lothe *et al.*, 2007, s. 135). I følge Aristoteles er ein metafor «et ord som er overført fra sin opprinnelige mening». Metaforar er altså ord som er overført frå si meining, der overføringa er motivert via ein likskapsrelasjon. Strukturen $A = B$ er ein av mange typar metaforar (Lothe *et al.*, 2007, s. 135). I. A. Richards skil mellom det han kallar *vehicle* og *tenor*. Vehicle forstår ein som biledleddet, og tenor som saksleddet. I besjelningsmetaforen «trea sine fingre» vil «fingre» vere vehicle, biledleddet, som leiar mot metaforen sin tenor, som då er greinene. Her ser ein ein likskap mellom fingrane og greinene, der desse utgjer eit bindeledd mellom metaforen sine delar. Fingrane fungerer som ei erstatning for greinene. Det blir ikkje stilt likskapsteikn mellom fingre og greiner, men det oppstår her eit tredje (Lothe *et al.*, 2007, s. 136).

Metaforar skapar meining og rom for tolking i tekstar. Ofte vil ein også kunne tolke metaforar på varierende måtar, der dei opnar for mange tolkingsrom. Metaforar er noko ein må jobbe med over tid, og på varierende måtar. *Melanin hvitere enn blekemiddel* rommar mange metaforar med store tolkingsrom. Til dømes ser ein i diktet «Dans med ditt gebrokne» at orda, med sin metaforiske funksjon, kan både overføre innsikt og visdom mellom ulike generasjonar. Målet er at elevane både skal leggje merke til metaforane, men også utforske dei. Derfor vil det vere viktig at elevane faktisk forstår kva ein metafor er, i tillegg til å forstå at metaforar ikkje er eintydige. Elevane må få kunnskap om at metaforar skapar meining til teksten, der ein ser på to ledd i forhold til kvarandre. Metaforane forsterkar språket, der dei er opne for mange ulike tolkingar. Dette er noko av grunnlaget i det elevane skal utforske.

7.3.2 Forarbeid

Ei anna viktig tolkingsutfordring knytt til desse dikta er eit konkret motiv i dikta, nemleg burkaen. Burkaen er identitetsberande, men er også eit plagg som er grunnlag for diskusjon og strid. For at elevane skal kunne ha utfyllande diskusjonar rundt burkaen si betydning i diktet, er det hensiktsmessig å gje elevane kunnskap om den komplekse diskusjonen rundt plagget. Slik har elevane betre føresetnadar for å kunne nå det diskuterbare og kontroversielle i dikta. Dei må derfor vite noko om tematikken før dei går i gang med lesing og samtalar. På denne måten opnar ein opp for at elevane kan kome på sporet av identitetstematikken, som er nært knytt til burkaen. Læraren gjev elevane innsyn i diskusjonen, slik at elevane kan nå det brennbare og kontroversielle i diktet.

Elevane kan også vere avhengige av gjennomgang eller diskusjonar på forhand knytt til fordommar og stereotypiske haldningar. I diktet «BURKAKJERRINGAS LÆR-MEG-DETTE-LISTE» møter ein fleire fordommar, gjennom ironibruk. Læraren kan her også leggje til rette for at elevane får nok forkunnskapar om fordommar og stereotypiske haldningar, og kvifor nokre menneske har slike haldningar. Elevane kan ta med seg desse diskusjonane i møte med dikta, og kan dermed få ei auka forståing av kvifor «burkakjerringa» ønskjer å få fram desse. Elevane kan også gjerast bevisste på at mange menneske har fordommar ubevisst, der ein kan utfordre elevane på eigne fordommar. Kanskje har elevane sjølv fordommar dei ikkje er klar over. Gjennom samtalar og diskusjonar rundt fordommane i dikta, kan elevane kunne utvikle evna til å tenkje kritisk.

7.3.3 Ironi

Bruken av ironi, og korleis ironien framstiller fordommane og dei stereotypiske haldningane som kjem fram, er også ei viktig tolkingsutfordring. Ironien kan opplevast som kritisk, noko læraren må vere bevisst på i arbeidet med dikta. Læraren må leggje til rette for at elevane får tolke bruken av ironi i dikta, slik at dei kan kome fram til det kritiske potensialet og identitet. Elevane må derfor kanskje få diskutere ironi, og ulike måtar ein kan nytte ironi på. Læraren kan vise elevane ulike døme på korleis ironi kan bli nytta i tekstar eller andre situasjonar, slik at elevane har nok kunnskapar når dei skal inn i arbeidet med dikta.

7.3.4 Sjangerbevisstheit

Eit anna viktig tolkingsmoment i dikta er dei ulike sjangrane som kjem til uttrykk. I diktet «Burkakjerringa tar på en burka» blir ein presentert for to ulike stemmer. Det vil vere viktig at læraren legg til rette for utforsking av dei to stemmene. Desse stemmene opptre nesten i noko som kan likne ein dialog, som i sjangeren drama. Samstundes møter ein også eit dikt utforma som ei liste. Listediktet viser seg som ein undersjanger av lyrikksjangeren, som ein separat, eigen del. Denne forma på diktet syner at lyrikken som sjanger ikkje alltid viser seg som lyrikk, men kan opptre i nye former. Dei ulike sjangertypane som kjem til uttrykk viser at lyrikken ikkje er ein fastsett sjanger, og elevane treng i denne samanheng sjangerkunnskap. Ein må snakke med elevane om lister og om dramaet, og kvifor dikta liknar desse sjangrane. Slik kan elevane utvikle forståing for lyrikksjangeren, og saman kan dei utforske kvifor dikta er utforma som dei er.

Elevane treng altså kunnskapar om mange ulike element i arbeidet med desse dikta. Kva ein metafor er, og korleis metaforar fungerer i tekstar vil vere viktige kunnskapar for elevane. I tillegg vil elevane trenge kunnskapar om både burkaen og fordommar, og ironibruk i samband med desse fordommane. Sjangerlære vil også vere gunstig for elevane å ha kunnskapar om. Elevane treng i arbeidet med desse dikta mange faglege kompetansar. Dette gjer at ein ikkje berre arbeider med lyrikk og tekstkompetanse, men ein arbeidet både munnlege ferdigheitar, god samtaleskikk, sjangerlære, litterære grep og samfunnsutfordringar.

7.4 Litterære samtalar

For at elevane skal få høve til å finne fram til det kritiske potensialet i desse dikta, må læraren ta bevisste val knytt til arbeidsmåtar. I arbeidet med *Melanin hvitere enn blekemiddel* vil eg argumentere for at litterære samtalar kan vere ein god arbeidsmåte for å få fram det kritiske potensialet i dikta. Litterære samtalar er utforskande samtalar der elevane kan reflektere og utvikle tankar saman me andre (Hennig, 2017, s. 163). Elevane kan dele leseerfaringar med kvarandre, og saman undersøkje teksten på eit djupare plan. Men, om ein nyttar litterære samtalar i samband med desse dikta meiner eg at samtalan må ha nokre faste rammer. Litterære samtalar blir ofte sett på som frie, utan styring og innblanding frå læraren. Som nemnd innleiingsvis legg Hennig og Rosenblatt vekt på at litterære samtalar skal vere akkurat dette, frie og utforskande, men at dei også kan innehalde gitte rammer (Hennig, 2017, s. 165).

Mykje tydar på at elevane opplever litteraturundervisninga sentrert rundt verktøy for tekstanalyse, i tillegg til sentrert rundt kunnskap om litteraturhistorie (Rongved, 2024). Elevar er i større grad vande med å lese tekstar med formål om å hente ut kunnskap, heller enn å tolke. Dikta i *Melanin hvitere enn blekemiddel* fordrar mykje tolking og utforsking, der dikta inneheld eit rikt, poetisk språk. Det er dermed lite som ligg på overflata i desse dikta. For å finne meining og betyding, og for å forstå samanhengar, må ein dykke ned i dei litterære grepa. Språket sitt metaforiske potensial er noko læraren må jobbe med kontinuerleg, ettersom mange elevar har vanskar med å tolke tekstar. Dikta er motstandsfulle, men har også eit stort potensial innanfor kritisk tenking. Dykkar ein ned i det som er motstandsfullt, kan ein finne fram til det kritiske potensialet. Ein må derfor jobbe på måtar som forsøker å aktivere det nysgjerrige i elevane, slik at dei ønskjer å leite etter det skjulte i dikta.

Gjennom dei litterære samtalane kan elevane dele eigne erfaringar og opplevingar, og dei kan utvide og oppklare responsane til kvarandre. Saman har dei moglegheit, med nokre føringar frå læraren, til å kome på sporet av det kritiske i dikta. Balansen mellom dei litterære samtalane og rammene for desse kan aktivere tankar i elevane som dei ikkje har tenkt på før. Det kritiske potensialet vil kunne føre fram til spørsmålet om identitet. Elevane må få kome på sporet av identitet som eit fenomen i rørsle, og dei må derfor få utforske det metaforiske potensialet som kan leggje opp til utforsking av identitetsspørsmålet. Tolking vil vere viktig i arbeidet med dikta, der elevane må få moglegheit til å utforske det dikta har å tilby.

For at elevane skal bli i stand til å det metaforiske potensialet vil det å stille autentiske spørsmål kunne vere viktig. Autentiske spørsmål er spørsmål som ikkje har eit gitt svar på forhand. Slike spørsmål fører til at spørjesituasjonen blir autentisk, og ein ønskjer at elevane sjølv skal reflektere over spørsmålet som blir stilt. Eit spørsmål kan vere opent, der spørsmålet kan romme fleire svar, men læraren kan framleis ha svaret på spørsmålet. Noko av poenget med autentiske spørsmål er at læraren ikkje skal ha svaret. Elevane kan sjølv kome med eigne innspel i samtalsituasjonen, og læraren viser gjennom slike spørsmål at hen er interessert i eleven sitt innspel. Autentiske spørsmål signaliserer at eleven si eiga tolking, refleksjon og forståing er viktig. Slike spørsmål opnar opp for refleksjon, og signaliserer for elevane at evna til å tenkje sjølv er vel så viktig som å kunne reprodusere kunnskap (Dysthe, 1995, s. 57 og 58).

Dette gjeld spørsmål som læraren stiller til elevane, men også spørsmål som elevar stiller til kvarandre. Elevane kan invitere kvarandre inn i utforskande sekvensar, og dei kan styre kvarandre mot viktige analytiske funn. Gjennom spørsmål som elevane stiller viser dei utforskartrøng og interesse over teksten, og dei vil utvikle tolmod knytt til motstand i teksten. Når ein stiller spørsmål knytt til ein tekst rettar ein fokuset mot dei meiningsberande elementa i teksten (Hennig & Eriksen, 2021, s. 201 og 202). Dette er eit relevant poeng knytt til *Melanin hvitere enn blekemiddel*. Læraren kan gjennom autentiske spørsmål rette søkjelyset mot spesifikke tekstdelar eller element i teksten som ein ønskjer at elevane skal undersøkje nærare. Kanskje kan læraren i samband med ei slik diktsamling stille spørsmål som rettar søkjelyset mot metaforane og betydinga av desse, slik at elevane kan rette fokuset mot det kritiske potensialet og identitet. Trenar ein elevane nok på dette, kan dei etter kvart også klare å stille autentiske spørsmål til kvarandre som utforskar tekstar.

7.5 Læraren som dialogisk rettleiar

Arbeidet med litterære samtalar kan vere utfordrande og komplekst (Hennig, 2012, s. 40). Eit viktig spørsmål knytt til bruken av litterære samtalar i klasserommet vil omhandle læraren si rolle. Litterære samtalar skal vere frie og utforskande, og det blir lagt vekt på at elevane sjølv skal få erfare og utforske tekstane. Mange elevar opplever undervisninga som lærarstyrt, med lite tid og rom for tenking og utforsking av spørsmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74 og 75). Litterære samtalar kan dermed vere ei annleis arbeidsform der elevane sjølv tar styring, og får rom til å utforske. Men, ber ein elevane om å utforske og lese dikta eg har valt ut i min oppgåve på individuelle måtar, risikerer ein at dei ikkje kjem på sporet av det kritiske potensialet. Eg vil derfor argumentere for at dei litterære samtalanene treng nokre rammer i arbeidet med *Melanin hvitere enn blekemiddel*. I denne delen vil eg diskutere kva rolle læraren skal ha i dette arbeidet. Denne rolla kan vere vanskeleg å balansere, ettersom ein som lærar skal gje støtte i samtalanene, utan å dominere for mykje. Eg vil i denne delen ikkje presentere ein fasit på kva rolle læraren skal ha, men heller diskutere problemet og kompleksiteten rundt arbeidet med litterære samtalar knytt til denne diktsamlinga.

Magne Drangeid skriv om «lærarfagleg analyse» i boka *Litterær analyse og undervisning* (2014), og påpeikar at det i arbeidet med tekstar er viktig at læraren sjølv arbeider seg fram mot ei eiga forståing av teksten. På denne måten kan ein forstå kompleksiteten av teksten, og vurdere korleis undervisninga skal bli lagt opp. Som lærar kan ein sjølv teste ulike hypotesar knytt til teksten, slik at ein framleis å vere open rundt tekstane og undervisninga. Klarer læraren å ha ei open tolking av tekstar, stenger ein ikkje for elevar si eiga utforsking (Drangeid, 2014, s. 87). Læraren kan med fordel analysere tekstar på forhand av undervisninga, slik at ein er forberedt på utfordringar og moglegheiter som kan oppstå i arbeidet med litteraturen og litterære samtalar.

I teksten *Læreren og den litterære samtalen: om å legge til rette for litterær og diskursiv tenking i klasserommet* (2011) legg Tove Sommervold fram korleis læraren kan leggje til rette for litterær tenking i klasserommet. Det blir i artikkelen lagt vekt på at dei litterære samtalanene og klassesamtalar må bli tilrettelagt for at elevane skal bli utfordra til å tenkje litterært og diskursivt om tekstar. Elevane må bli utfordra som tenkande individ og som litteraturlesarar. Dei må få nok tid og rom til å vere kreative rundt tekstar og danne eigne førestillingverder, samstundes som dei skal lære seg å analyse og distansere seg frå tekstar. Derfor har elevane

behov for at læreren modellerer tenkjemåtar og arbeidsmåtar, slik at dei kan diskutere teksten sitt fulle potensial. For at elevane skal utvikle nye førestillingsverder og ny mening, må *ulike* meiningar møtast gjennom dialog. Læraren må derfor gje rom for både fantasi, utforsking og usemje. Elevane må få øve seg i situasjonar der dei er usamde med kvarandre, dei må lære korleis dei handterer andre med ulike oppfatningar enn seg sjølv, og dei må lære å ta del i samtalar (Sommervold, 2011, s. 40). Det er derfor viktig at læreren er bevisst i si eiga rolle, og legg til rette for slik utforsking og utfordrar elevane.

Mange elevar opplever å ikkje henge med i undervisninga, der nokre elevar ikkje har nok kunnskap og forståing om det som blir undervist om. Dette kan handle om å ikkje vite kva ein metafor er, eller å ikkje ha kunnskap om burkaen sine komplekse sider og diskusjonen rundt plagget. Når elevane skal inn i arbeid med metaforfulle tekstar eller tekstar med komplekse fenomen, vil dei kunne ha vanskar med å ta del i arbeid og diskusjonar om dei ikkje har nok forkunnskapar. For å hjelpe desse elevane til å kunne ta del i arbeidet, og opplever meistring knytt til litteraturarbeidet, kan læreren med fordel drive med ei form for mikroundervisning. Dette kan vere så enkelt som å presentere det som kan opplevast som utfordrande, slik at elevane får eit innblikk i kva dei går inn i. Elevane kan vidare bruke det dei nettopp har lært, eller repetert, inn i leseprosessen og arbeidet med tekstane. Bråten nemner i boka *Vygotsky i pedagogikken* (1996) tanken om å bygge eit stillas rundt eleven. Som lærar byggjer ein eit reisverk som eleven kan støtte seg på og utvikle seg i, men som eleven etter kvart kan fjerne seg frå når hen blir meir sjølvstendig. Dette stillaset skal tilby eleven assistanse når hen har behov (Bråten, 1996, s. 132). Læraren skal hjelpe elevane å hente ut kunnskap, og ein skal rettleie og støtte elevane i arbeidet.

Før ein går i gang med litterære samtalar kan elevane få øve på kva som inneberer ein god samtale. Læraren kan gjere elevane bevisste på kva som er god samtaleskikk og ikkje, slik at dei vidare kan samtale om tekst. Som lærar kan ein saman med elevane modellere gode og dårlege samtalar, og vidare lage ei liste med retningslinjer for gode samtalar. Elevane kan til dømes få dramatisere god og dårleg samtaleåtfærd, slik at dei blir bevisste på seg sjølv og andre i samtalesituasjonane (Hennig, 2012, s. 129 og 130). På denne måten klargjer ein elevane for dei litterære samtale, og dei vil ha større føresetnadar for å snakke om tekst.

Ein viktig del av læreren si rolle i arbeidet med litterære samtalar er å stille autentiske spørsmål. Desse spørsmåla må setje elevane på sporet av det kritiske potencialet og identitet,

og ein må føre dei i retning av det metaforiske potensialet. Anne-Kari Skarðhamar framhevar i si bok *Litteraturundervisning: teori og praksis* (2011) tre ulike spørsmålstypar knytt til den strukturerte analysesamtalen; identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål er spørsmål som ikkje stiller krav til kunnskap hjå elevane, men som kan appellere til kjensler og engasjement. Slike spørsmål kan til dømes få elevane til å setje seg inn i hovudpersonen sin situasjon. I arbeidet med dikta vil dette gjelde spørsmål som kan føre til at elevane kan forstå og setje seg inn i situasjonen til det lyriske eg-et og «burkakjerringa».

Det er samstundes viktig å nytte refleksjonsspørsmål, ettersom identifikasjonsspørsmål ofte ikkje bidrar til djup refleksjon kring tekstane. Gjennom refleksjonsspørsmål kan ein setje fokus på det kritiske potensialet og identitet i dikta. Målet med refleksjonsspørsmål er å «trene elevane i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn eller handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsnings», i tillegg til å hjelpe elevane å «undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur» (Skarðhamar, 2011, s. 82). Overføringsspørsmål er spørsmål som skal knytte forbindelse mellom den verkelege verd og fiksjonen, slik at elevane kan relatere til teksten og sjå overføringsverdi til eigne liv (Skarðhamar, 2011, s. 82). Slike spørsmål kan vere viktige for motivasjonen til elevane i arbeidet med desse dikta, der dei kan sjå overføringsverdi frå dikta til den verkelege verd.

I arbeidet med litteratur ønskjer ein at elevane skal lære seg å behandle litteraturen analytisk, men dei skal også sjå samanhengar mellom tekstane og eigne liv. Slik kan dei lære noko *om* og *av* litteratur (Molloy, 2002 i Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 247). I arbeidet med desse dikta må læraren kanskje ikkje berre vere aktiv i dei litteraturfaglege diskusjonane, men også i forarbeid knytt til identitetsspørsmålet. Ein må som lærar ha tenkt nøye gjennom tematikken, og forberede elevane på kva dei skal møte i tekstane. Læraren må vise skjønn i arbeidet med litterære samtalar, og skal oppmuntre, rettleie og støtte elevane i arbeidet med tekstar, samstundes som ein ikkje skal dominere situasjonen for mykje. Denne balansen kan vere vanskeleg å finne. Ein ønskjer at elevane ser glede og utforskartrøng i slike samtalar om tekstar. Nøkkelen ligg kanskje i å stille rette spørsmål, som rettar fokus mot det kritiske potensialet og identitet. Slik kan elevane både behandle litteraturen analytisk, samstundes som dei kanskje kan relatere til tekstane og dra liner til eige liv. Som lærar kan ein ha ei aktiv,

retteleiarande rolle i arbeidet med litterære samtalar, der ein må prøve å finne balansen mellom fri samtalen mellom elevane, og retteleiarande samtale med innspel frå læraren.

7.6 Engasjement

For at elevane skal finne glede i dette arbeidet vil ei anna målsetting vere at elevane klarer å engasjere seg substansielt, og ikkje berre proseduralt. Klarer elevane å få ei interesse for det litterære arbeidet, der dei kan sjå koplingar mellom litteraturen og eige liv utanfor skulen, vil dei kunne engasjerast meir i litteraturarbeidet i skulen. Dette kan gjere at elevane utviklar djupneforståing. Det er viktig at elevane utviklar dømmekraft i møte med ulike tekstar, også tekstar med andre oppfatningar enn dei sjølv. Ein kan på grunnlag av ein slik tanke, tenkje på *teksten som eit problem* når ein skal nærme seg litteraturundervisninga. Teksten som problem siktar til noko positivt, der problemet kan føre til faglege gleder og oppdagingar, som inviterer elevane til å leite etter løysningar (Sønneland, 2019b i Skaftun & Sønneland, 2022, s. 7).

Problemløysningsmetoden er knytt til kritisk tenking og utforskande arbeidsmåtar. Arbeidet med litteratur i skulen eignar seg godt til slik problemløysing. Litteraturarbeidet i norskfaget handlar om å nærme seg tekstar med openheit ettersom tekstane er ubestemmelege, der det er viktig at elev og lærar prøver å forstå teksten si verd, og den verda tekstane høyrer til i. Litteraturundervisning knytt problemløysningsmetoden kan dermed vere ein meningsfull måte å gje elevane ein posisjon i faget på (Gourvennec *et al.*, 2014 i Skaftun & Sønneland, 2022, s. 7). På denne måten ligg det til rette for at elevane kan utøve kritisk literacy på fagleg grunn (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 7). Gjennom litterære samtalar kan læraren dermed leggje til rette for faste tenkjemåtar og lese måtar, som kan invitere til problemløysing.

Diktsamlinga rommar mange ulike dikt, der nokre dikt gjer motstand. Ein må her dykke ned i metaforar og symbolikk for å kunne utforske dikta. Slike motstandsfulle dikt kan vere utfordrande for lesaren, men kan også vere eit spenningsmoment. Ein kan oppleve at dikta manglar «svar», der ein som lesar må fylle nokre rom for diktet skal stå fram som ein meningsheilskap. Den tyske forskaren Wolfgang Iser redgjer i artikkelen «Tekstens appelstruktur» (1981) om «tomme stadar» og «ubestemdheit» i litterære tekstar. Han påpeiker at ein tekst ikkje har betydning utan ein lesar, der lesar og teksten inngår i eit samspel. Gjennom lesaren si lesing blir teksten aktualisert og meningsfull (Iser, 1981, s. 104).

I følgje Iser inneheld tekstar nokre «tomme stader», som «åbner da et spillerum for tekstfortolkning, for, hvordan man kan sette de forskjellige aspekter, som disse bilder representerer, i relation til hinanden» (Iser, 1981, s. 110). Som lesar må ein ta i bruk egne erfaringar og egne framsyningssevner for å fylle inn dei «tomme stadene» i ein tekst. Dette er ein prosess som føregår kontinuerleg, der lesaren utnyttar teksten sitt spelerom (Iser, 1981, s. 111). Tekstar skapar dermed moglegheiter for medverknad hjå lesaren (Iser, 1981, s. 112), og desse tomme romma skapar det Iser kallar ubestemtheit i teksten. Lesaren må sjølv søkje etter meining, og for å finne fram til meininga må ein mobilisere ein førestillingsverd. Klarer ein dette kan ein bli bevisst i egne erfaringar, meiningar og moglegheiter (Iser, 1981, s. 125). I desse dikta tar dei tomme stadene mykje plass, der ein må søkje etter meiningspotensialet. Slik kan litteraturen engasjere oss, der ein som lesar sjølv må bruke egne erfaringar og framsyningssevner for å fullføre teksten.

Gjennom litterære samtalar og utforsking av dikta sitt kritiske potensial, kan elevane kunne oppleve substansielt engasjement og utforskarglede over teksten. Elevane kan kollektivt utforske tekstar, som gjev dei moglegheit til å diskutere dei tomme romma med egne erfaringar og førestillingar frå ulike vinklar. Klarer elevane å sjå på teksten som eit problem kan det føre til glede og meistring ovanfor litteraturarbeidet. Arbeidet med tekst og tekstlesing vil dermed bli ei utforskande lesing, der elevane vidare kan samtale om tekstane.

8. Avsluttande refleksjonar

Problemstillinga i denne oppgåva var: «Korleis kjem identitetsprosessar i diktsamlinga *Melanin hvitere enn blekemiddel fram*, og kva didaktisk potensial ligg i denne?». Eg har i denne oppgåva undersøkt det didaktiske potencialet i fem dikt i diktsamlinga *Melanin hvitere enn blekemiddel*, der fokuset i analysane har vore på korleis identitet blei framstilt. Identitet blei drøfta opp mot Homi Bhabha sine teoriar om hybriditet og det tredje rom. Dei fem dikta i analysen syner eit lyrisk «eg» og ei «burkakjerring» med ein identitet ein både kan sjå på som flytande, relasjonell og situasjonell. Relasjonar viser seg i dikta å vere viktige for det lyriske eg-et og «burkakjerringa», og ser ut til å ha stor påverknad på identiteten til dei lyriske karakterane. Identitet i dikta viser seg som eit fenomen ein må sjå på i samspel med andre, og som ikkje er fastsett. Funna i analysane knytt til identitet blir drøfta i ein didaktisk del, der eg reflekterer rundt det didaktiske potencialet i diktsamlinga. Eg diskuterer her kva type

arbeidsmåtar som kan vere gunstige for å få fram det kritiske potensialet og identitet i dikta. Litterære samtalar blei presentert som mogleg arbeidsmåte, der eg også argumenterte for at læraren si rolle i dette arbeidet er avgjerande for å finne fram til det kritiske potensialet i dikta. Avslutningsvis kjem eg inn på korleis litterære samtalar kan føre til engasjement og utforskarglede over tekstane.

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg oppdaga mykje om lyrikken. Eg ser eit stort potensial i lyrikken, og kanskje spesielt i samtidslyrikken. Eg vil ta med meg dei tolkingsutfordringane eg har oppdaga gjennom desse analysane inn i eiga undervisning. Elevane har gjennom lyrikken moglegheit til å utforske kortare, men heile tekstar, ein skilnad frå utdraga som ein ser blir mykje brukt i norskundervisning. Mykje lyrikk tar opp utfordringar, både knytt til enkeltmenneske og til samfunnet, og kan møte elevane der dei er i livet. Elevane er avhengige av å få lese skjønnlitterære tekstar som kan møte dei på dei stadene dei er i livet for å kunne utvikle eigen identitet. Samstundes skal tekstane utfordre dei og deira syn på verda. Dette meiner eg *Melanin hvitere enn blekemiddel* gjer i aller høgaste grad.

8.1 Vidare forskning

Denne oppgåva legg vekt på det didaktiske potensialet i *Melanin hvitere enn blekemiddel*. Når det gjeld vidare forskning ville det vore interessant å faktisk teste ut dette didaktiske potensialet i denne diktsamlinga i praksis. Ein kunne då ha utforska om elevane faktisk finn fram til det kritiske potensialet gjennom litterære samtalar, der ein kunne ha fokusert på læraren si rolle i dette arbeidet. Ein kunne då ha testa ut kor lærarstyrte slike samtalar må vere, om målet er at elevane skal kome fram til eit gitt potensial. Eit prosjekt kunne derfor ha omhandla læraren si rolle i slike samtalar, som ein kunne ha testa ut i praksis med ei slik diktsamling.

Oppgåva opnar også for vidare forskning innanfor det didaktiske potensialet av samtidslyrikk i klasserommet. I tillegg ville det vore interessant å undersøkje anna fleirkulturell litteratur i klasserommet. Elevane har i dag ulike bakgrunnar, og treng å bli møtt der dei er. Dei må få erfare og kjenne på kroppen at det ein jobbar med på skulen har betydning for dei som individuelle personar. Læreplanen er klar på at alle elevar skal få utvikle si personlege, individuelle identitet, og skulane pliktar å oppfylle dette. Det hadde derfor vore interessant å

undersøkt korleis det didaktiske potensialet i ein tekst, retta mot minoritetslevar og elevar med fleirkulturell bakgrunn.

Det kunne også vore interessant å undersøkt eit anna verk, lyrikk eller ei, der det kan vere relevant å nytte postkolonial teori. Eg finn slik teori veldig interessant, og kunne ha utforska slike tekstar med fokus på elevar med fleirkulturell bakgrunn. Relevante teoretikarar kunne vore Edward Said eller Gayatri Chakravorty Spivak, som har teoriar om «othering» og «den andre».

9. Litteraturliste

- Ali, S. J. (2018). *Melanin hvitere enn blekemiddel*. Aschehoug.
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet* (2. utg.). (Nygård, M., Overs.). Vidarforlaget. Opphavleg utgitt i 2001.
- Berg, T. R., Sømmod, T., Ørstavik, E. (2023, 13. mars). *Kart*. Store norske leksikon. <https://snl.no/kart>
- Bhabha, H. (2006). *The location of culture*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bruusgaard, I. G. (2020). «En av oss»: En komparativ analyse av *Elsa Dickmans Korsveien* (1946) og *Sumaya Jirde Alis Ikkje ver redd sånne som meg* (2018). [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (Red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Damm akademisk.
- Castello, C. (2023, 02. februar). Brant hijab på Youngstorget: - Jeg brenner uniformen til islamisme. *Utrop*. <https://www.utrop.no/utgivelse/2023/utg-09-02-03-2023/332166/>
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Notam Gyldendal.
- Frekk Forlag. (2017). *Kvinner som hater menn*. Henta 23.03.24 frå <https://www.frekkforlag.no/bok/kvinnersomhatermenn>
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Håland, A. (2017). Leseplanleggeren – et verktøy for undervisningsplanlegging. *God leseplanlegging*. Cappelen Damm.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. (Eriksen, A., Overs.). Pax Forlag. Opphavleg utgitt i 1990.
- Giæver, O. P. (2023, 2. februar). *15 regler for å spise i utlandet*. ABC Nyheter. Henta 3. april 2024 frå <https://www.abcnyheter.no/reise/2012/03/19/147961/15-regler-for-a-spiseiutlandet?nr=1>

- Hansen, K. K. (2016). *Hybriditet og miming. En nærlesing av «The Twenty-Six Malignant Gates» i Amy Tans The Joy Luck Club*. [Masteroppgåve]. NTNU.
- Hauge, A & Waaler B. A. (2023, 12. januar). *Åndedrett*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/åndedrett>
- Hauge, H. (2007). *Postkolonialisme*. Aarhus Universitetsforlag.
- Heiberg, A. (2020, 7. desember). *Hybrid (biologi)*. Store norske leksikon. Henta 3. februar 2024 frå <https://snl.no/hybrid - biologi>
- Hejlsted, A. (2018). Dette nummers samlede boganmeldelser og ph.d. omtale. *Kvinder, Køn & Forskning*. 27(4), 84-96. <https://tidsskrift.dk/KKF/article/view/111703>
- Henden, R. (2009). Finnes det antisemittisme i Knut Hamsuns verk? *Nordlit*, 25(25), 63-107.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Henriksen, E. E. (2023, 14. april). *Kvinner som bærer hijab er særlig utsatte for diskriminering*. Kilden kjønnsforskning. <https://kjonnsforskning.no/nb/2023/04/kvinner-som-baerer-hijab-er-saerlig-utsatte-for-diskriminering>
- Holm, C. (2020, 19. januar). Alle disse instadiktene, ikke visste kritikerne at de var selve poesien. *Bokvennen litterær avis*. <https://www.blabla.no/dikt-frode-helmich-pedersen-instapoesi/alle-disse-instadiktene-ikke-visste-kritikerne-at-de-var-selve-poesien/110897>
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M & Kelstrup, G. (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Borgen Basis.
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv: innføring i diktlesing* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019, 02. august). Kritisk tenkning i klasserommet. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Kittang, A. & Aarseth, A. (1998). *Lyriske strukturer: innføring i diktanalyse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Universitetsforlaget.
- Langeland, T. & Holck, P. (2023, 25. mai). *Melanin*. Store norske leksikon.

<https://sml.snl.no/melanin>

Larsen, P. S. (2013). Kampen om lyrikken: litteraturvidenskabelige refleksjoner over en genre. *Edda*, 100(4), 325-339.

Lauritsen, K. M. (2022). *Skriften og landskapet: Litteraturdidaktiske perspektiver på Mikael Niemis Koka björn og kritisk literacy*. [Masteroppgåve]. Høgskolen i Innlandet.

Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. (2. utg.). Kunnskapsforlaget.

Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.

Martinsen, L. (2021, 4. mars). *Hybrid*. Store norske leksikon. Henta 3. februar 2024 frå <https://snl.no/hybrid>

Norsksidene. (u.å.) *Bindestrek*. Henta 28. februar 2024 frå <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99394>

NRK (u.å.). *Forbud mot nikab og burka*. Henta 18. oktober. 2023 frå <https://www.nrk.no/nyheter/forbud-mot-nikab-og-burka-1.11808397>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

Ormestad, H. & Grøn, Ø. (2023, 30. august). *Gravitasjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/gravitasjon>

Oxfeldt, E. (2019). *Feminisme og udskamning: Fra Amalie Skram til Sumaya Jirde Ali*. *Norsklæreren*.

https://www.academia.edu/105013859/Feminisme_og_udskamning_Fra_Amalie_Skram_til_Sumaya_Jirde_Ali

Pedersen, F. H. (2020, 15. januar). Poesi + kritikk = krise. *Bokvennen Litterær avis*.

<https://www.blabla.no/frode-helmich-pedersen-kritikk-litteraturkritikk/poesi-kritikk-krise/110941>

Redaksjonen i Store norske leksikon (2023, 21. juni). *Melaninrik*. Store norske leksikon. <https://snl.no/melaninrik>

Rongved, E. (2024, 25. mars). *Elever retter et kritisk blick på litteraturundervisningen*.

Universitetet i Stavanger. Henta 4. april 2024 frå <https://www.uis.no/nb/nasjonalt-lesesenter/elever-retter-et-kritisk-blick-pa-litteraturundervisningen>

Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur: samtaler og tekst. *Nordic studies in education*, 29(2), 235-249

Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.

- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta didactica Norden*, 16(2), 1-21.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85-117
- Skrefsrud, T.-A. (2015, 30. januar). *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tilpasset-opplaring-i-det-flerkulturelle-klasserommet/>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen: om å legge til rette for litterær og diskursiv tenking i klasserommet. *Norsklæreren*. s. 32-42. Henta frå: https://www.researchgate.net/publication/301560497_Laereren_og_den_litteraere_samtalen_Om_a_legge_til_rette_for_litteraer_og_diskursiv_tenkning_i_klasserommet
- Statistisk sentralbyrå (2024, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Henta 8. april 2024 frå <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Store norske leksikon (2019, 8. juli). *Blekemiddel*. Henta 20. mars frå <https://snl.no/blekemiddel>
- Store norske leksikon. (2022, 31. juli). *Hvit løgn*. Henta 28. februar 2024 frå https://snl.no/hvit_logn
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: en studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tine. (u.å.). *Kulturmilk eller kulturmjølk – hva er det?* Henta 27. januar 2024 frå <https://www.tine.no/merkevarer/tine-kulturmjolk/artikler/kulturmilk-hva-er-det>
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Norsk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* (2)3, 97-110 <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/litteratursamtalens-danningspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (u.å.). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Regjeringen. Henta 4. april 2024 frå: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/25645-8-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utvik, B. O. (2023, 13. juni). Islamisme. Store norske leksikon. <https://snl.no/islamisme>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vogt, K. (2020, 28. september). *Nikab*. Store norske leksikon. <https://snl.no/nikab>
- Vogt, K. (2021, 7. november). *Burka*. Store norske leksikon. <https://snl.no/burka>
- Vogt, K. (2023, 11. mai). *Islam*. Store norske leksikon. <https://snl.no/islam>
- Weltzien, I. A. (2022). *Øverst på podiet med hele meg. En litterær analyse av Lappjævel! I lys av postkoloniale teorier* [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Wivestad, S. M. (2013). Pedagogikk-begrepets historie: hva bør være programmet for pedagogisk stadium og forskning? *Norsk pedagogisk tidskrift*, (97)3, 210-222.
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A. J. & Nome, S. (Red.), *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.