

NINA GOGA

FINN ET DIKT SOM PASSER!

OM NYERE LYRIKK I TRE NORSKLÆREVERK FOR 5. TRINN

Hva styrer lærebokforfatteres valg av litterære eksempler? Hva skal litteraturen i lærebøkene eksemplifisere? Hva skal de utvalgte tekstene passe til? Denne artikkelen tar utgangspunkt i lyrikkutvalget i tre norsklæreverk for 5. trinn utgitt i 2006 og spesielt den delen av utvalget som forsiktig avgrenset kan kalles nyere lyrikk. Undersøkelsen av lyrikkutvalget er todelt. Første del gir en oversikt over funn knyttet til registrering, sortering og gruppering av diktene etter ulike parametere. Andre del søker å belyse hvorvidt diktene er valgt for å appellere til elevenes livsverden, ivareta den litterære kanon, innfri læreplanenes kompetansemål om at elever, for eksempel etter 4. trinn, skal kunne «gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder» (Lk06),¹ eller bidra til å utvikle barns språklige og estetiske bevissthet. I artikkelen brukes både begrepet *lyrikk* og *dikt*. *Lyrikk* brukes primært som et sjangeruttrykk, mens *dikt* brukes primært om de konkrete eksemplene på tekster i denne sjangeren.²

Valget av læreverk begrunnes med at disse er blant de mest brukte i norsk skole på 5. trinn, og med at de er utgitt av store forlagshus hvorav ett har nynorsk som hovedmålform. De tre læreverkene er *Zeppelin* lesebok og språkbok fra Aschehoug, *Safari* Lesebok A og B og *Agora* Språkbok fra Gyldendal,³ og Det Norske Samlagets *God i ord*, som består av tre bøker: *Språkbok*, *Inn i teksten* og *Tekstsamling*.⁴ Jeg har forholdt meg til bokmålsutgavene av læreverkene. Med unntak av *Zeppelin*, der valg av dikt er noe ulikt i bokmåls- og nynorskutgaven, har ikke målform noen betydning for min undersøkelse.

1 www.udir.no/klo6/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=304026243
Lest 23.06.2014.

2 Om bruken av og forholdet mellom begrepene *lyrikk*, *dikt* og *poesi* skriver forfatterne av standardverket *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesing* (2003) at selv om ordene har «åpenbare nyanseforskjeller, noe den sammenhengen de står i vil vise» så bør det «ikke forvirre mer enn når man på et skipsverft bruker ord som båt, fartøy og skip om samme skute» (Janss og Refsum 2003, 7).

3 På baksideteksten til Gyldendals *Safari* heter det at *Safari* er et selvstendig, frittstående leseverk, men at det sammen med *Agora* utgjør et komplett tilbud i norskfaget.

4 I 2012 solgte Samlaget sin lærebokportefølje til Fagbokforlaget. I dag finnes det derfor ikke et større forlagshus der hovedmålform er nynorsk.

Begrunnelsen for å velge norsklæreverk for elever på 5. trinn er todelt. For det første legger jeg til grunn at 5. trinns-eleven kan ses på som en slags mellomleser, som en leser som befinner seg mellom barnelyrikkens rim og regle-tradisjon, der humor og språksprell har godt feste, og den mer stemningsorienterte og reflekterende lyrikken. For det andre har man forskjøvet lyrikken fra 5. trinn i Læreplanen fra 1997 (L97) til etter 4. trinn i Læreplanen fra 2006 (LKO6). I L97 var dikt et eget hovedmoment i norsklæreplanen for elever på 5. trinn. I LKO6 under læringsmålene for 5.–7. trinn er ikke dikt eksplisitt nevnt eller vektlagt. I LKO6 skal elevene ha gjort seg foreløpig ferdig med dikt etter 4. trinn. Etter 4. trinn skal elevene kunne skrive dikt og, som nevnt, kunne «gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder». Selv om dikt eller lyrikk ikke nevnes under læringsmålene for 5.–7. trinn, egner dikt seg godt som tekstgrunnlag for mange av de læringsmålene som gjelder for elever på 5.–7. trinn etter LKO6: som det å opptre i ulike språkroller, for eksempel ved opplesing (noe alle læreverkene også legger opp til i sine oppgaver til noen av diktene), og som det å «drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold» (noe læreverkene også legger opp til gjennom både identifikasjon- og refleksjonsoppgaver til diktene).

Læreplanen i norsk ble revidert i 2013. Flere forlag gir derfor ut enten oppdaterte versjoner av læreverk fra 2006 eller helt nye læreverk. Funnene i min undersøkelse kan være et nyttig utgangspunkt for andre studier av den nyere lyrikkens plass og funksjon i nye og kommende lærebøker i norsk.

Materiale, motivasjon og innfallsvinkler

Materialet baserer seg på registrering av alle dikt der forfatterens navn er oppgitt. Til sammen har jeg registrert, sortert og gruppert etter ulike parametere 150 dikt av 80 ulike forfattere. Kun noen få dikt var brukt i mer enn ett læreverk. Av det jeg har kalt nyere lyrikk, har jeg registrert dikt utgitt i 1990 og seinere. Av de 150 registrerte diktene var 83 fra 1990 eller seinere, altså kan litt over halvparten rubriseres som nyere lyrikk. Årstallet 1990 er valgt som grensemarkør for hva som kan regnes som samtidslyrikk for førstegangsleserne av læreverkene. De fleste elever som i 2006 leste ett av de tre læreverkene, var født i 1995 eller 96. Med 1990 som grensemarkør er det en tidsforskjell som kan regnes som innenfor grensen for hva som kan kalles samtidslitteratur.⁵

Sorteringen av materialet etter ulike parametere er spesielt motivert av Morag Styles' omfattende studie *From the garden to the street: three hundred years of poetry for children* fra 1998. Jeg har først og fremst vært motivert av Styles' drøfting av lyrikk for barn som likeverdige lyrikk («real poetry»),

⁵ I en artikkel om LKO6 skriver Ove Eide at «[e]n pragmatisk definisjon av samtidslitteratur kan vere den litteraturen som er skreven i elevanes levetid» (Eide 2006, 7).

av hennes presentasjon av etablerte og sterke tradisjoner innenfor lyrikk for barn, av oversikten hun gir over kjennetegnene ved humor og nonsens, av analysen av kanondannelse og av gjennomgangen av narrative trekk i lyrikk for barn. Jeg har også hatt som bakgrunn Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Volds *Norsk barnelitteraturhistorie* (1997/2005) og Per Olav Kaldestad og Hanne Knutsens *Diktboka* (2006).⁶ *Diktboka* kan karakteriseres som lærerutdanningens svar på Atle Kittang og Asbjørn Aarseths *Lyriske strukturer*. *Diktboka* er en bok mange lærerstudenter har erfart at er nyttig når de etter endt utdanning skal arbeide med lyrikk i praksis. Den er nyttig fordi den er konkret, og fordi den er mangfoldig. Den gir begrunnete innspill til ulike tilnæringsmåter til det å arbeide med poetisk språkbruk, og den inneholder en fylldig og oppdatert diktantologi. Bokens to første kapitler er en innføring i hva som kjennetegner det poetiske språket. Kort oppsummert dreier det seg om at poesi er utforskende språkbruk, og at å nærme seg lyrikk er å utvide språket. Det gode diktet er et resultat av et vellykket samspill mellom RYTME / KLANG / BILDE / MENING. Det gode diktet og den viktige poesien skal ifølge Kaldestad legge språklig press på verden og være uokråker i språket (Kaldestad 2003, 72). Mye tyder på at Kaldestad og Knutsens forståelse av lyrikk og det poetiske språket har påvirket utvalget av dikt og tilnæringsmåtene til disse i de tre norsklæreverkene.

Når det gjelder antall dikt av enkeltforfattere, fant jeg i det samlede materialet at Inger Hagerup og Arild Nyquist er representert med åtte dikt hver, og André Bjerke, Jan Erik Vold, Trond Brønne og Ragnar Hovland med syv dikt hver. Det bør nevnes at i *God i ord* er Ragnar Hovland omtalt i et eget forfatterportrett, og tilsvarende gjelder for Trond Brønne i *Safari*. Tar vi med de som er representert med tre dikt hver,⁷ betyr det at nesten en fjerdedel av forfatterne står for halvparten av diktene. Sammenlikner man listen over forfattere som er representert med tre eller flere dikt, med listen over nevnte forfattere i den delen av *Norsk barnelitteraturhistorie* som behandler nyere lyrikk for barn (Birkeland, Risa og Vold 2005, 305–315), skulle man tro lærebokforfatterne hadde brukt litteraturhistorien som rettesnor for størstedelen av diktutvelgelsen. Men ikke helt, én forfatter savnes, Einar Økland.

I det samlede materialet er Økland representert med ett dikt, og det til tross for at nettopp Økland vies mest plass i barnelitteraturhistorien til Birkeland, Risa og Vold og også karakteriseres som den som følger opp Hagerups eksperimenterende og utfordrende holdning, den som er poetisk, lyrisk,

6 *Diktboka* ble første gang utgitt i 1983, så i 1997, og så i reviderte utgaver i 1999 og 2006.

7 Forfattere som er representert med tre dikt hver i det samlede materialet, er Marit Tusvik, Sissel Mørck, Finn Øglænd, Marit Kaldhol, Oskar Stein Bjørlykke, Dag Evjenth, Mathis Mathisen, Mary Bente Bringslid, Halvor Roll, Jakob Martin Strid og Lars Saabye Christensen.

litterært selvstendig og original.⁸ Så selv om det i litteraturhistorien heter at «[v]ed sida av Inger Hagerup har få yngre lyrikarar vore så mykje nytta i norskskolen som Økland» (Birkeland, Risa og Vold 2005, 310), stemmer ikke det med de læreverkene jeg har studert. Og det kan ikke være fordi Øklands dikt ikke egner seg, ja kall det passer, for elever på 5. trinn. Nei, nettopp lesere i den alderen er kanskje Øklands idealleser.

Det kan ellers nevnes at langt de fleste diktene i de tre læreverkene er dikt skrevet spesielt for barn. Blant de som ikke er det, kan dikt av Lars Saabye Christensen, Jan Erik Vold, Henrik Ibsen og Rolf Jacobsen nevnes. Altså overveiende kjente forfattere og slik sett en del av det norske tekstlandskapet, eller kanon. Innledningsvis i *From the garden to the street* diskuterer Styles dette forholdet mellom dikt skrevet spesielt for barn, og dikt som i utgangspunktet ikke hadde barn som målgruppe. Hun presiserer at

the notion of children's poetry implicit in this book centres on what has been specifically written with young readers in mind (aged between about 5 and 12), but also includes poetry shared with the adult canon which editors have selected for children or which children have found, liked, borrowed and hoarded for themselves. (Styles 1998, xv)

I et senere kapittel om hvordan en barnelyrikk-kanon konstrueres, viser hun til at mange forord i diktantologier for barn bruker uttrykket *genuine poetry* om dikt som ikke primært var skrevet for barn. Styles spør, med en viss brodd, om dette er dikt «for adults written in language children can understand on topics they might be interested in? Nature, perhaps, some narrative verse, simple forms, universal sentiments?» (ibid., 187).

Foruten denne opp tellingen av forfattere, kilder, eldre og ny lyrikk, er materialet studert med tanke på hvorvidt diktene har enderim eller kan beskrives som frie vers, om de kan beskrives som narrativer, om det er nonsensdikt, om de er humoristiske på en eller annen måte, og hvilke forestillinger om barn eller barndom tekstene rommer. Denne siste parameteren kunne nyanseres til enten det lekne, det undrende, det reflekterende, det sårbare, urolige, lengtende eller det handlende, selvstendige og omsorgsfulle barnet. Hvordan lyrikkutvalget i materialet fordelte seg på alle disse ulike parametrene, lar seg best presentere ved å se nærmere på de enkelte læreverkene.

Tall og tendenser i tre læreverk

Zeppelin

Norsklæreverket *Zeppelin* for 5. trinn er i hovedsak skrevet og compilert av Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken. Verket består av to bøker: leseboken

⁸ Økland er representert med diktet «Maleren» i læreverket *God i ord. Tekstsamling*, s. 96.

og språkboken. I 2013 heter Aschehougs norsklæreverk fortsatt *Zeppelin*, men verket er supplert i 2011 med en såkalt Lesebok Pluss som ifølge forlaget kan brukes parallelt med *Zeppelin 5 Lesebok* og *Zeppelin 5 Språkbok*. Lesebok Pluss inneholder nivå-differensierte tekster i ulike sjangrer, med vekt på sakprosa. Forlaget skriver at fordi det kun er små justeringer i den reviderte læreplanen fra 2013, kan man trygt bruke *Zeppelin*-lesebøkene fra 2006.

I min undersøkelse har jeg samlet dikt både fra leseboken og språkboken. Leseboken er hovedsakelig ordnet i tematiske kapitler (som «Spøk og spenning» og «Ut i naturen») eller sjangerorienterte kapitler (som «Eventyr» og «Ord blir dikt»). Språkboken er ordnet i kapitler som enten tar for seg ordklasser og skriveregler, eller spesifikke sjangrer, og da med tanke på at elevene selv skal skrive tekster i denne sjangeren.

Til sammen inneholder læreverket 24 dikt av 22 forfattere og fra 22 ulike kilder. Vi skal se at sammenliknet med de to andre læreverkene er 24 dikt få, men til gjengjeld er det god spredning på forfattere og kilder. 9 av 24 dikt er fra etter 1990. Av disse er fire eksempler på dikt med enderim⁹, ett dikt er det vi kan kalle et narrativ¹⁰, ett dikt er et nonsensdikt¹¹ og tre av diktene fra etter 1990 rommer en form for humor. Det er flest eksempler på dikt som taler til eller formidler et bilde av barn som lekne, undrende og reflekterte.¹²

Før vi foretar en tilsvarende gjennomgang av de to andre læreverkene, skal tendensen i dette materialet, som forsterkes med funnene i de andre læreverkene, kort kommenteres. For det første viser gjennomgangen at enderim ikke er et hovedtrekk ved dikt for barn. I ny lyrikk for barn finner vi like gjerne andre rytmiske virkemidler som anafor og bokstavrim. For det andre tydeliggjør materialet at i den grad dikt valgt til lærebøker for barn i alderen ti til elleve år har nonsens-karakter, er denne diktypen eksemplifisert eller holdt levende ved særlig én forfatter: André Bjerke. Norsk nonsensdiktning har ikke en sterk tradisjon å vise til. Utenom Bjerkes dikt er nonsensdiktningen som er kjent i Norge, primært hentet fra engelsk nonsens og nursery rhymes. Edward Lear og Lewis Carroll er to klassiske eksempler, og fra nyere tid er kanskje Roald Dahls *Revolting rhymes* blant de best kjente. Mens nonsensdiktning stod sterkt i England, stod kanskje muntlig overleverte tekster som barnesuller, regler og rim spesielt sterkt i Norge.

Noe annet er det med tradisjonen for narrative dikt. Som i England har også den hatt en sterk posisjon i Norge, blant annet i form av versifiserte fabler, gjerne med et didaktisk eller moralsk poeng. Det er kanskje også denne forbindelsen mellom det didaktiske og det episke som har gjort at dikt med narrative trekk står svakt i samtidslyrikken for barn. Dette synes å stemme med Styles' funn. Hun skriver

9 Herav to parrim og ett balladerim. I læreverket totalt sett har 13 av 24 dikt enderim.

10 I hele læreverket er det til sammen syv narrative dikt.

11 I hele læreverket er det til sammen tre nonsensdikt.

12 Dette gjelder for 7 av 9 dikt etter 1990, mot 15 av 24 for læreverket som helhet.

at narrative dikt først og fremst finnes i eldre, kanonisert lyrikk. Et tredje trekk ved mitt materiale er da også at flertallet av episke dikt, eller dikt med narrative trekk, er hentet fra eldre, kanonisert lyrikk for barn. Dikt av Margaret Munthe og Lennart Hellsing er to, svært forskjellige, eksempler på nettopp det.

Safari og Agora

Av de tre læreverkene er *Safari*, som er skrevet og compilert av Kåre Kverndokken og Jannike Ohrem Bakke, det verket som, fordelt på Lesebok A og Lesebok B, inneholder flest dikt. I de to bøkene finner vi til sammen 54 dikt. I tillegg kommer 24 dikt i den løst tilknyttete *Agora*, der Kverndokken er medforfatter sammen med Kari Bech og Tor Gunnar Heggem. Samlet sett finnes det 78 dikt av 47 forfattere, hentet fra 55 ulike kilder i Gyldendals norsklæreverk for 5. trinn.

Innholdet i de to lesebøkene er ordnet tematisk uten at dette kommer eksplisitt til uttrykk gjennom talende overskrifter i innholdsfortegnelsen. Ser vi derimot nærmere på hvilke tekster som er samlet i adskilte grupper i denne fortegnelsen, aner vi for eksempel at en gruppe tekster dreier seg om mobbing, vanskelige situasjoner og vennskap, at en annen dreier seg om det skumle og skremmende, og en tredje om dyr (fugler). Innholdet i *Agora* er ordnet vekselvis mellom spesifikke språklige og grammatiske emner, som dobbeltkonsonant og substantiv, og emner knyttet til sjanger og lesestrategier, som «les kart» eller «les tv-program».

Av det samlede antall dikt i *Safari* og *Agora* er 41 dikt fra etter 1990. Av disse er 18 eksempler på dikt med enderim,¹³ 11 dikt har narrativ karakter,¹⁴ 3 dikt er nonsensdikt,¹⁵ og 19 av diktene fra etter 1990 rommer en form for humor. Et overveiende stort antall av de 41 diktene fra 1990 eller seinere (26 til sammen) skaper et bilde av barn som lekne, undrende og reflekterende. Et noe mindre antall, men likevel prosentmessig flere enn i *Zeppelin*, har spor av det sårbare, urolige og lengtende barnet.

God i ord

Hva så med det tredje læreverket: *God i ord*? I dette verket er *Språkbok* skrevet og compilert av Aslaug Grande Haaland, Marianne Løkstad, Bjørg Sogn og Helen Storsteinvik, mens bøkene *Inn i teksten* og *Tekstsamling* er skrevet og compilert av Barbro Lundgren, Hanne Myrvold og Birgit Stallemo. Når det gjelder måten disse tekstene er ordnet på, er språkboken, i tillegg til et kapittel om språkregler, ordnet etter ulike bruksmåter for språket, som muntlig og skriftlig. Tekstsamlingen er ordnet som en blanding av innholdstema (som «Litt redd. Et kapittel med tekster med bekymring og trøst») og litteraturtemaer

¹³ Elleve av disse var parrim. I læreverket totalt sett har 40 av 78 dikt enderim.

¹⁴ *Safari* og *Agora* inneholder til sammen 24 narrative dikt.

¹⁵ I hele læreverket er det til sammen åtte nonsensdikt.

(som «Knask og knep. Et kapittel med godt leseknask»). Den tredje boken, *Inn i teksten*, som først og fremst er oppgaver til tekstene i tekstsamlingen, er ordnet etter de samme kapitteloverskriftene som tekstsamlingen.¹⁶

Samlet sett inneholder *God i ord* 47 dikt av 32 forfattere fra 36 ulike kilder. 33 av de 47 diktene er fra etter 1990. Prosentmessig er det altså i dette læreverket vi finner flest eksempler på nyere lyrikk. Av disse har elleve dikt enderim,¹⁷ seks dikt har narrative trekk,¹⁸ fem dikt er nonsensdikt¹⁹ og 18 av diktene fra etter 1990 rommer en form for humor. Også i dette læreverket skaper et stort antall av diktene fra etter 1990 (18 til sammen) et bilde av barn som lekne, undrende og reflekterende. Elleve dikt har spor av det sårbare, urolige og lengtende barnet.

Oppsummert kan vi beskrive utvalget av nyere lyrikk i norsklæreverk for elever på 5. trinn som kjennetegnet av en humoristisk, undrende og reflekterende tone, uttrykt først og fremst i frie vers og skrevet først og fremst for barn og av et bredt utvalg forfattere. Disse funnene samsvarer med eller bekrefter det bildet av samtidslyrikk for barn Morag Styles skisserer i sin bok. Der skriver hun:

I called this book, *From the Garden to the Street*, because one of the most significant continuities in the otherwise great variety of poetry written for children is its location in the 'natural' world – until the 1970s, that is. In poetry for children written between the seventeenth century and 1970, three emphases predominate: the smallness and prettiness of children; their location in a rural setting, often an idyllic one; and the association of poetry with magic and music. The last is enduring and probably always will be, but is balanced these days by plenty of poetry that aspires to realism. (Styles 1998, xviii)

I Norge inntreffer denne endringen kanskje noe tidligere, rundt 1950, med Hagerup og siden Bjerke (Birkeland, Risa og Vold 2005, 213–214). Med sine tre diktsamlinger mellom 1950 og 1971 fornyet Hagerup stadig lyrikken for barn. Fornyelsen innebar et nytt formspråk som utfordret den stivnete barnerim- og barnesangtradisjonen, med en ikke-moraliserende, ikke-naturidylliserende, men undrende lyrikk. Med samlingen *Den sommeren* fra 1971 viste Hagerup at også frie vers fungerer som lyrikk for barn. Om lyrikken etter Hagerup heter det i barnelitteraturhistorien at da «andre lyrikere fulgte etter (Hagerup), ble barneversene oftere en formell, intellektuell utfordring og lek, med ord og med rim og rytme» (ibid., 217). Og til tross for Øklands mange såkalte vers på frifot

16 Som nevnt i fotnote 4, ble Det Norske Samlagets lærebokportefølje solgt til Fagbokforlaget. I 2012 kom Fagbokforlagets første bok i norsklæreverket *Ordrikket*. Hele læreverket fra 1.–7. trinn vil være ferdig utviklet i 2016.

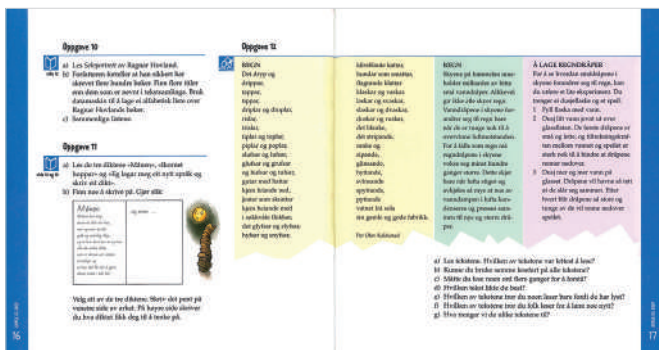
17 Tre av disse var parrim, to kryssrim, ett balladerim og noen med andre former for enderim. I læreverket totalt sett har 20 av 47 dikt enderim.

18 *God i ord* inneholder til sammen åtte narrative dikt.

19 I hele læreverket er det til sammen ni nonsensdikt.

fra og med samlingen *Du er så rar* (1973) til og med samlingen *Svarte norske* (1997), tok det tid før det ble vanlig å finne frie vers i lyrikk for barn. Kanskje skjedde det først på 1990-tallet.

Lyrikktutvalget i de tre norskverkene viser at det rurale og det idylliske har liten plass, at poesi for barn assosieres med magi og musikk, og at dette ofte kommer til uttrykk i tekster dominert av en humoristisk og undrende tone. Per Olav Kaldestads «Regn» fra samlingen *Når morgonfrosken syng* (2004) er et eksempel på et dikt som både skriver seg inn i et tematisk etablert landskap; naturlyrikk, ikke minst knyttet til vann, regn, det våte, men som også leker seg med og fornyer tradisjonen (se bilde 1). Diktet kan leses som en liste over regnets væremåter. At denne listen kan ha karakter av å være uendelig, åpner også for leserens, barnets, medskapning og forslag til andre måter regn kan formuleres i språket på.²⁰



Bilde 1: Per Olav Kaldestads «Regn» i God i ord 5. Inn i teksten (Lundgren, Myrvold og Stallemo 2006a, 16–17). © Kaldestad og Samlaget.

Selv om diktet har enderim, er det ikke etablert etter konvensjonelle rimmønstre. I stedet har rimet, som også er bokstavrim (både konsonanter og vokaler), fått karakter etter regnets stigende intensitet og kanskje også menneskets sanselige interagering med det. Det stigende tempoet, den lydlige, og kroppslige, sanseligheten appellerer kan hende til barns egne sterke erfaringer gjennom lek med og undring over naturelementene. Den nesten monotone, muligens magiske, rytmiske overdrivelsen vitner også om en barnlig livsglede, en yr svimmelhet som kaller fram latteren.

²⁰ Både dette, og mange andre dikt i lyrikktutvalget i de tre læreverkene, kan leses i lys av Umberto Ecos refleksjoner over listens estetikk i boken *The Infinity of Lists* (2009). At så mange dikt for barn har en eller annen form for listekarakter, er verdt å merke seg fordi den litterære listen blant annet dreier seg om å gripe og begripe den verden av gjenstander, sanserfaringer og liv mennesket er omgitt av. Listen, og lyrikken, er med andre ord to beslektete erkjennelsesuttrykk.

Styles skriver at «the connection between poetry for the young and the desire to make them laugh is long established» (Styles 1998, 108), men at hva som regnes som morsomt for barn, selvsagt har endret seg over tid. Til tross for endringer i hva som er morsomt, mener Styles det er mulig å skissere noen typiske trekk ved humoristiske dikt, og at disse diktene, uavhengig av endringer over tid, alltid har «existed to some extent as a genre in its own right with a life outside of mainstream poetry» (ibid., 108). Styles påpeker også at det vemodige og undrende ofte utgjør en undertone i den humoristiske lyrikken (ibid., 131). Siden det nettopp er den humoristiske og undrende tonen som dominerer i mitt materiale, har jeg valgt, med utgangspunkt i Styles' analyse av humor i lyrikk for barn, å stille linsen enda litt skarpere mot disse diktene i materialet og spørre: Hva slags humor kommer til uttrykk i samtidslyrikken for barn i 2006?

For å svare på dette spørsmålet er det mulig å ta utgangspunkt i Styles liste over typiske trekk ved humoristiske dikt. Flere av trekkene overlapper hverandre, og for å gjøre det litt mindre komplekst kan listen forkortes til seks trekk: *leket språk* (som slående uttrykk og tulleord (nonsens)), *verden på vrangen* (som opp-ned perspektiv på verden, merkelig og motsatt av det forventete), *komiske personer og situasjoner* (som latterliggjøring av autoriteter og konvensjoner for adferd), *absurde premisser kombinert med logiske konklusjoner, burlsker* (uttrykk som slapstick og overdrivelse) og *parodi*.

Et dikt som selvsagt ha flere av disse trekkene, men basert på min plassering av de ulike humoristiske diktene i de tre læreverkene i én kategori, fant jeg at flest dikt var humoristiske fordi de på ulike måter hadde et leket og eksperimenterende forhold til språket (15 dikt). Flest slike fant jeg i *God i ord*, og et, kanskje ekstremt, eksempel på dette er Hovlands «Eg lager meg eit nytt språk og skriv eit dikt» fra kapittelet «Knask og knep» (se bilde 2). Flere humoristiske dikt tok for seg komiske personer og situasjoner (elleve dikt, de fleste fra *Safari/Agora*). Et illustrerende eksempel er Halvor Rolls dikt «Frøken» (i *Kverndokken og Ohrem Bakke 2006a, 11*):

Når frøken blir sint blir hun rød i fjeset
får røde flekker og ildrød nese
Hun får ikke puste og begynner å hikke
og snakke klarer hun slettes ikke
Mens vi bare prater og gnåler og har oss
og fniser og skråler til krampa tar oss
Men da blir hun lei seg og sitter stille
Men da er det at vi blir skikkelig ville!

Det tredje hyppigst forekommende humoristiske trekket var verden på vrangen-dikt (åtte dikt, likt fordelt mellom de tre læreverkene). Et eksempel på et slikt dikt kan være Margaret Skjelbreds «Har du sett?» (se bilde 3). I materialet var det få dikt som kan kalles absurde, burleske eller parodiske.



Bilde 2: Ragnar Hovlands «Eg lager meg eit nytt språk og skriv eit dikt» i God i ord 5. Tekstsamling (Lundgren, Myrvold og Stallemo 2006b, 12). © Hovland og Samlaget.



Bilde 3: Margaret Skjelbreds «Har du sett?» i Zeppelin Lesebok (Holm og Gilleberg Løkken 2006a, 155). © Skjelbred og Aschehoug.

Så langt denne gjennomlysningen av materialet fra ulike formmessige og tematiske innfallsvinkler. Hva så med lærebokforfatterens motiver for å velge akkurat disse diktene? Altså, hvilke funksjoner har diktene i læreverkene?

Et dikt som passer

Innledningsvis spurte jeg om diktene i tre norsklæreverker er valgt ut for å appellere til elevenes livsverden, ivareta den litterære kanon, innfri læreplanenes kompetansemål, eller bidra til å utvikle barns språklige og estetiske bevissthet. Selv om sentrale forfattere som Inger Hagerup, André Bjerke og Arild Nyquist er godt representert i læreverkene, fant jeg at lyrikkutvalget i liten grad er preget av å skulle viderefremme eller opprettholde en spesifikk lyrikk-kanon for barn.

Oftere fant jeg at dikt kunne være valgt ut for å belyse et tema gjennom ulike språklige tilnæringsmåter, som når flere tekster om regn eller pyramider stilles ved siden av hverandre, eller når ulike tekster om fugler eller hunder stilles sammen. Valg av tema må kunne ses som et uttrykk for å ville appellere til, men også utvide, elevenes livsverden.

Når det gjelder hvorvidt lyrikktilvalget er gjort med tanke på å utvikle barns språklige og estetiske bevissthet, fant jeg at mange av diktene som er tatt med i de ulike lærebøkene, har kvaliteter som egner seg til å gjøre elevene oppmerksomme på særlige lyriske virkemidler, men også på hvordan det lyriske språket går i dialog med andre språklige registre. Kaldestads regndikt og Hovlands «Eg lager meg eit nytt språk og skriv eit dikt» har alt vært nevnt og kan stå som eksempler på dikt som legger språklig press på verden og er urokråker i språket. Verdt å nevne er også Trond Brønnes «Trompetisten», der de ulike setningsvariasjonene over uttrykket «å blåse i» skaper opprørske og humoristiske, bokstavelige og metaforiske betydninger.²¹

Litt generelt kan vi si at oppgavene til diktene i de ulike lærebøkene både ivaretar måten å strukturere læringsmål på som vi finner i LK06 og også den økte oppmerksomheten mot å utvikle varierte lesestrategier som har gjort seg gjeldende i norsk skole fra midten av 2000-tallet. Tydeligst er dette markert i *Safari*, der oppgavene sorteres under overskrifter som «Les og finn», «Les og forklar», «Les og gjenfortell», «Les sammen» og «Tenk over». Men også i de andre læreverkene finner vi tydelig dette skillet mellom å kontrollere at eleven har lest, funnet og forstått rent teknisk, og at eleven har lest og forstått mer intellektuelt og reflektert. Noen ganger legger oppgavene opp til å bevisstgjøre elevene om ulike lesestrategier heller enn å gjøre dem oppmerksomme på tekstenes poetiske kvaliteter. Et eksempel på dette er oppgavene knyttet til Kaldestads regndikt (Lundgren, Myrvold og Stallemo 2006a, 17). Diktet står sammen med to andre tekster om regn. Den ene er en naturfaglig tekst som forklarer hva som må til for at skyene skal gi fra seg regn, den andre er en oppskrift på et eksperiment som vil vise hvordan smådråper i skyene forandrer seg til regn. Til de tre tekstene er det syv oppgaver. Oppgavene dreier seg om hvilken tekst som var lettest å lese, om man kunne bruke samme lesefart på alle tekstene, og om hvilken tekst elevene tror man leser av lyst, og hvilken man leser for å lære noe nytt. Ingen av oppgavene dveler ved diktets poetiske kvaliteter eller ved dets åpning for å reflektere over sanselige erfaringer. Kanskje hadde det også her kunnet være interessant for elevene å prøve noe som det oppmuntres til i møte med mange andre dikt i læreverkene, nemlig å lese diktet høyt for andre, på mange og varierte måter. Å lese høyt innebærer alltid en tolkning, og valg av trykk, volum og tempo kan både åpne og endre opplevelsen og forståelse av et dikt.

I tillegg til kontroll- og refleksjonsoppgavene finner vi også oppgaver som

21 Diktet finnes i *Safari 5. Lesebok B*, s. 131.

oppfordrer elevene til å skrive selv, gjerne med det aktuelle diktet som mønster eller motivasjon. Et eksempel på en slik oppgave finner vi til Sidsel Mørcks «Mase-vers», der en av oppgavene er å finne på nye vers eller fylle ut en slags formel.²² En siste form for oppgave, som likner en variant av «fargelegg figurene», er oppgaver av typen: «Skriv diktet pent og illustrer». Dette er en oppgavetype som det finnes absolutt mest av i *Zeppelin*. Gjennom å illustrere dikt kan elevene gi uttrykk for egne tolkninger, men ingen av oppgavene legger opp til refleksjon over illustrasjoners tolkingspotensial.

Lesestrategiske og kompetansemålrettede oppgaver til tross, det mest påfallende med lyrikktutvalget og de tilhørende oppgavene er at mange av de valgte diktene er åpne for rikere lesninger, lingvistisk orienterte så vel som sanseestetiske og filosofiske, enn det oppgavene jevnt over legger opp til. Jeg vil illustrere dette med å vise til en sammenstilling av to dikt som rommer mange av de funksjonene og kvalitetene som alt er nevnt av kjennetegner lyrikktutvalget i de tre læreverkene. Sammenstillingen av de to diktene åpner også for kunnskap om hvordan språkbruk og tekster inngår i et større tekstkretsløp, og at skapende arbeid innebærer å utfordre og være i dialog med dette kretsløpet og tradisjonen det forvalter. Det dreier seg om sammenstillingen av Ragnar Hovlands «Kveldssong for deg og meg» og den tyske germanistikkprofessoren, dikteren og samleren August Heinrich Hoffmann von Fallerslebens «Fager kveldssol smiler» (se bilde 4).



Bilde 4: Ragnar Hovlands «Kveldssong for deg og meg» illustrert av Anne Kristin Hagesæther i God i ord 5. Tekstsamling (Lundgren, Myrvold og Stallemo 2006b, 76–77). © Hovland, Hagesæther og Samlaget.

Kveldssol og kveldssong i dialog

Fallerslebens «Abend wird es wieder» fra 1837 er en versjon av en tysk folkevisse.²³ På norsk fikk teksten tittelen «Fager kveldssol smiler» og ble første

²² Diktet finnes i *Safari 5. Lesebok B*, s. 32–33.

²³ Teksten skal først ha kommet på trykk i 1845 i samlingen *Fünfzig neue Kinderlieder*.

gang trykket 4. desember 1904 i *Norsk barneblad*. En senere versjon med endret sistestrofe ble trykket i det religiøse målbladet *Stille Stunder* i 1910. Hovlands «Kveldssong for deg og meg» stod første gang på trykk i samlingen *Elefantmusikken* (1985). I og med Odd Nordstogas tonesetting, remediering og reaktualisering av Hovlands dikt på albumet *Luringen* fra 2004, kan Hovlands dikt regnes som kjent for mange barn i 2006 og kanskje også ha et samtidslyrisk preg over seg.²⁴

Gjennom sammenstillingen med «Fager kveldssol smiler» peker diktet også bakover i tid, mot i første omgang Hovlands egen leser- og teksthistorie, men også mot viktige tekstkanaler og danningsarenaer for barnelitteraturen og barnelyrikken, nemlig barnebladene – og igjen, disse som viktig kilde for mange tidligere leseverk. La oss forsøke litt stikkordsmessig og systematisk å vurdere diktsammenstillingen ut fra overskriften på dette kapittelet: «Finn et dikt som passer».

«Fager kveldssol smiler» og «Kveldssong for deg og meg» passer i et norsklæreverk for elever på 5. trinn fordi sammenstillingen åpner for samtaler om lyrikksjangerens formregister (strofer, vers, rim, rytme). Elevene kan sammenlikne rimmønstre og rimord (smiler-hyler/kviler-slaktas), og de kan, med hjelp fra læreren, sammenlikne norsk oversettelse av tysk tekst med tanke på om det er de samme ordene som utgjør rimordet. En slik sammenlikning kan også føre til drøftende samtaler om hvilken betydning rimordene kan ha for tekstens mening.

Sammenstillingen passer også fordi den aktiverer kanon og motiverer til refleksjon rundt kanondannelse. Hvordan blir tekster kanonisert, hva skaper en klassiker? Kan det være båndene til tradert kulturstoff, det være seg som salme eller som mytologisk arvegods, som gjør teksten verdt å samle på? Sammenhengen mellom kveld, søvn og hellig fred som etableres hos Fallersleben viser til den greske mytologiens forestilling om at søvnen (Hypnos) var dødens (Thanatos) bror. Et interessant spørsmål er hva Hovlands versjon gjør med det mytologisk-religiøse meningsinnholdet. Profaneres eller parodieres det? Hva gjør det med en kveldssang at den stille kveldsstemningen brytes, eller avbrytes, av en hylende gris, av kråker på en madrass, en luskende rev, fisker som drømmer, og av nøkken? Kvelden gir ikke lenger løfter om religiøs ro. Snarere er stemningen urolig og lokkende. Barnet lar seg lokke ut av alt som skjer ute i natten. Hovlands lyriske jeg vil ikke synges i søvn, det vil ut og oppleve verden om natten, dagens skyggeside, verden på vrangen. Denne vendingen skjer også i språket. Det går heller ikke til ro. Snarere river det seg løs fra «Guds faderarm», fra det poetisk høystemte, og gir seg skittsnakket og latteren i vold: «Mens grisen står og hyler / og månen lyser kvit, / sit du og eg på taket / og ler og prater skit».²⁵

24 Nordstogas versjon var den mest spilte sangen på radio i 2004.

25 Hovlands «Kveldssong for deg og meg» tilhører også en barnelitterær tradisjon der

Sist, men ikke minst, stilt sammen kommuniserer og ivaretar de to diktene elevens livsverden der humor, parodi og nonsens forenes og utvikles gjennom nærhet, vennskap og undring. Hovland byr leserne et eksempel på hvordan dikt kan være mønster og motivasjon for andre dikt, hvordan tekst skaper tekst.

Lærebokforfatterens intensjoner med sammenstillingen av de to diktene virker god og gjennomtenkt. Oppgavene til diktene gjør en mer usikker på det. Diktene er en del av kapittelet «Det gode liv». En av oppgavene ber elevene ta stilling til hva som «er det gode livet i hvert av diktene» (Lundgren, Myrvold og Stallemo 2006a, 47). De andre oppgavene dreier seg om å telle stavelser, sammenlikne rytmen i tekstene og lese de to diktene i kor (en gruppe leser Hovlands dikt og en gruppe leser Fallerslebens dikt).

En lærer er ikke forpliktet til å forholde seg til oppgavene i læreboken. Til syvende og sist vil det være avgjørende hva undervisningssituasjonen realiserer. Det undrer meg at potensialet til å lese nært, kontekstuellt og produktivt ikke gjøres eksplisitt i noen av oppgavene. For at det skal skje, er elevene avhengig av at den som underviser, vil noe med tekstene, har tenkt gjennom dette på forhånd, har planlagt og laget alternative oppgaver eller lagt opp til alternative tilnæringsmåter. La oss håpe det. Etter min mening er det bedre å bruke tid på to tekster som kan folde ute et bredt register, enn ti tekster som man bare skal skrive pent og illustrere. Dagens lærere har god tilgang på faglitteratur om litteraturredidaktikk. Ser vi bort i fra Kaldestad og Knutsens *Diktboka*, er problemet med denne litteraturen at den ikke inkluderer det å lese og arbeide med lyrikk i sine didaktiske refleksjoner.²⁶

Avsluttende refleksjoner

Under overskriften «The fear of poetry» (2009) beskriver Richard Flynn, med særlig henvisning til situasjonen i Amerika, hvordan nyskapende lyrikk for barn blir ignorert både av det barnelitterære forskningsfeltet og i skolen. Riktignok utgis det antologier med populære og kanoniserte dikt for barn, som Shel Silversteins og Jack Prelutskys dikt, og antologier med kjendisenes favoritter, som Caroline Kennedys *A family of poems: My favorite poetry for children* (2005), men, legger han til, «[t]his market-driven narrowing of the genre is a shame because children's poetry is historically an expansive body of work» (Flynn 2009, 76). Videre er det et poeng hos Flynn at «[t]his expansive view of poetry is intimately related to a view of children that recognises them as capable of enjoying a wide range of literature» (ibid., 81). Den markedsstyrte

barnet, som skal sove, tar seg ut om natten for å utforske og undre seg over en side ved verden det ikke kjenner. Andre eksempler på dette motivet finnes i Bruno Munaris *Nella Notte buia* (1956), Ulf Stark og Anna Höglunds *Jaguaren* (1987) og Wolf Erlbruchs *Nachts* (1999).

²⁶ Dette gjelder for eksempel for *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen* (Roe 2008) og *Den andre leseopplæringa* (Bjørvand og Tønnessen, red., 2012).

innsnevringen av sjangeren, som Flynn skriver om, henger også sammen med det Flynn kaller frykten for dikt, som han igjen ser som intimt forbundet med frykten for lek, særlig lek med språket (ibid., 78). Og dette igjen, henger sammen med den dominerende literacy-tenkningen, og -testingen, i skolen og blant markedsinspirerte skolepolitikere.

While we devalue serious language play, we overvalue serious business. Linguistic competency is measured by the achievement of 'functional' literacy, which is 'mastered' for narrowly utilitarian ends, and that 'mastery' is measured by increasingly standardised tests in schools that have, for the most part, jettisoned poetic language, along with the rest of the arts, from their curricula. (loc.cit.)

Er det dette vi ser at også slår igjennom i den norske fellesskolen der vektleggingen av funksjonelle lesestrategier utgrenser den språkutforskende lyrikken og avgrenser barn og unges eventuelle møte med den til jakt på rim, sammenlikninger og gjentakelser og til en forståelse av at dikt er noe vi kan bruke «når det skjer noe stort og viktig, for eksempel ved høytider, i fødselsdager og i begravelser» som det heter i et nytt norsklæreverk for elever på 5. trinn? (Bjerke et al. 2014, 118) Det største problemet i de nye læreverkene er kanskje ikke valget av dikt, men måten elevene, gjennom foreslåtte arbeidsoppgaver, blir ansporet til å møte og forholde seg til diktene på. Det er synd at elevene gjennom oppgavene til Linde Hagerups dikt «Hvis du var meg», som tar i bruk et velkjent inversus-motiv, kun skal vurdere om diktet er morsomt eller alvorlig i tillegg til å telle strofer og verselinjer (ibid., 118–119).²⁷ Og det er synd at elevene i møte med Ingvild H. Rishøis dikt «Nå kan du det» først skal finne eksempler på sammensatte ord, deretter forklare forskjellen på sol og junisol, fart og vinglefart og løse en rekke andre søk-i-teksten-oppgaver som tar fullstendig kvelertak på en potensielt estetisk erfaring (ibid., 141).²⁸

Forhåpentligvis vil nyutdannede norsklærere i framtiden være opptatt av at poesi er utforskende språkbruk, og at å nærme seg lyrikk er å *utvide* språket. Diktets særegne åpenhet eller uttrykt negativt, diktets «rejection of closure» (Flynn 2009, 79), er uforenlig med vektleggingen av funksjonelle lesestrategier.

Litteratur

Bech, Kari, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken. 2006. *Agora. Språkbok*. Oslo: Gyldendal.

Birkeland, Tone, Gunvor Risa og Karin Beate Vold. 1997/2005. *Norsk barne-*

²⁷ Diktet er første gang utgitt i Linde Hagerup og Thore Hansens *Verdens største gorilla og andre rim* (2008).

²⁸ Diktet er første gang utgitt i Ingvild H. Rishøi og Bendik Kaltenborns *Pling i bollen. Fine og ufine barnerim* (2012).

- litteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Bjerke, Christian et al. 2014. *Ordriket. Elevbok 5A*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, Ove. 2006. «Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv». I *Norsklæreren*, 2, 6–13.
- Flynn, Richard. 2009. «The fear of poetry». I M.O. Grenby og Andrea Immell (red.), *The Cambridge companion to children's literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 76–90.
- Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken. 2006a. *Zeppelin. Lesebok 5*. Oslo: Aschehoug.
- Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken. 2006b. *Zeppelin. Språkbok 5*. Oslo: Aschehoug.
- Haaland, Aslaug Grande, Marianne Løkstad, Bjørg Sogn og Helen Storsteinvik. 2006. *God i ord 5. Språkbok*. Oslo: Samlaget.
- Janss, Christian og Christian Refsum. 2003. *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaldestad, Per Olav og Hanne Knutsen. 1983/2006. *Diktboka*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kaldestad, Per Olav. 2003. «Kva skal me gjera med diktet?». I Astrid Holmefjord et al. (red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid. Å formidle litteratur for barn*. Bergen: Fagbokforlaget, 59–73.
- Kverndokken, Kåre og Jannike Ohrem Bakke. 2006a. *Safari 5. Lesebok A*. Oslo: Gyldendal.
- Kverndokken, Kåre og Jannike Ohrem Bakke. 2006b. *Safari 5. Lesebok B*. Oslo: Gyldendal.
- Lundgren, Barbro, Hanne Myrvold og Birgit Stallemo. 2006a. *God i ord 5. Inn i teksten*. Oslo: Samlaget.
- Lundgren, Barbro, Hanne Myrvold og Birgit Stallemo. 2006b. *God i ord 5. Tekstsamling*. Oslo: Samlaget.
- Styles, Morag. 1998. *From the garden to the street: three hundred years of poetry for children*. London: Cassell.