

Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser

TEKST *Sindre Dagsland, Even Iglan Diesen og Ola Harstad*

Denne artikkelen undersøker motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. Artikkelen springer ut av Lydrik(k) - et flerfaglig samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanning og ungdomsskole, hvor lærerstudenter, elever, artister og lærerutdannere utforsker forbindelser mellom musikk og lyrikk gjennom låtskaping. Empirien er henta fra denne utforskninga, nærmere bestemt fra ei elevgruppes kreative skriveprosess i låtskapinga, slik den kommer til uttrykk i lydopptak, observasjonsnotater, tekstutkast og intervju. Empirien belyses fra et metalingvistisk og pedagogisk-filosofisk perspektiv som betrakter skriveprosessen som prega av motstand, blant annet gitt av gruppa av lærerstudenter som veileder elevene. Resultatet blir en utfordrende, men fruktbar prosess som synliggjør spenning og forhandling mellom skole- og fritidssjangre i et arbeid med relativt frie rammer. Med utgangspunkt i dette påstår vi at det er viktig at lærere tør å legge opp til situasjoner som innebærer risiko, ikke bare for elevene, men også for en sjøl.

Innledning: bakgrunn og fokus

Hva er kreativ skrijving i norskfaget? Hvis man skal svare på dette spørsmålet gjennom å sette i gang en kreativ skriveprosess der elever eller studenter gruppevis skal produsere tekster, er det nærliggende å ønske seg et oppløftende, kreativt, fritt og trygt samspill der de involverte spiller hverandre gode, deltar på like vilkår og blir hørt. Et slikt ønske kan også følges av den utbredte ambisjonen om å perfektionere skrive- og læringsprosesser slik at de forløper mest mulig effektivt og friksjonsfrie, med læreren som en støtte for elevens eller lærerstudentens læring (Biesta, 2015). Det er imidlertid ikke alle prosesser som «flyter godt»

på denne måten, noe som fører til at beskrivelser av kreative skriveprosesser ofte framstår som romantisierende. Ambisjoner om slike prosesser kan dessuten være problematiske fordi de kan tilsløre det ufullkomne ved all utdanning. Dermed er det muligens ikke lærerens oppgave å følge elevens utvikling, men snarere å avbryte, problematisere og yte motstand mot den (Biesta, 2009; Karlsen, 2003). I denne artikkelen skal vi undersøke en skriveprosess som ikke er prega av et idyllisk samspill, men av motstand, kollisjoner og forhandling - hvor potensialet for ny viten ikke ligger i det å tilegne seg og internalisere kunnskap, men heller i reaksjonen på det som utfordrer, irriterer og forstyrrer (jf. Johansen, 2019).

La oss hoppe rett ut i det, med ei ytring fra skriveprosessen det er snakk om:

«Julia»: Kan du [elevens lærer] forklar mæ koss det e innafor å snakke om skoleskyting og ikke dop og rus?

Spørsmålet stilles av en tiendeklasseelev til læreren idet han går forbi ei elevgruppe som har fått i oppgave å «lage en låt» i norsk- og musikkfaget. Oppgava er gitt som en del av Lydrik(k) - et flerfaglig samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanning og ungdomsskole, hvor lærerstudenter, elever, artister og lærerutdannere utforsker forbindelser mellom musikk og lyrikk gjennom låtskaping. Julias gruppe har valgt å lage raplåten «Wacko Tobacco». I skriveprosessen får elevene veiledning av ei gruppe lærerstudenter som reagerer på elevenes tekstinnhold. De mener teksten er rus- og voldsforherligende, og studentene prøver å veilede elevene til å bytte ut disse elementene. Elevene på sin side mener elementene er viktige

Sindre Dagsland, Even Iglan Diesen og Ola Harstad



Sindre Dagsland er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Han forsker på skriveprosess, kreative skriveprosesser og estetiske arbeidsmåter i norsk- og musikkfaget.



Even Iglan Diesen er førsteamanuensis i norsk ved NTNU. Han forsker på litterære og litteraturdidaktiske emner, særlig ulike former for sanglyrikk, og disputerte i 2018 på avhandlinga «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig» – En studie i norsk raplyrikk.



Ola Harstad er førsteamanuensis i norsk ved NTNU. Hans forsknings- og undervisningsinteresser kretser rundt litteratur og filosofi. Harstad disputerte i 2018 med avhandlinga *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven.*



å ha med, ikke minst fordi de passer inn i en gangsterposisjon som kan være kjennetegnet for rapsjangeren (se også Diesen, 2018; Diesen, Dagsland & Harstad, under publisering). Hva er «lov» å skrive om i en skolekontekst? Det er i forbindelse med denne forhandlinga at Julia involverer læreren sin (i sitatet over), og prøver å få ham til å overstyre studentenes innspill. I artikkelen skal vi se nærmere på åssen møtet mellom rapsjangeren og skolekonteksten, i tillegg til de relativt frie rammene elever og studenter fikk i Lydrik(k), var noe som kunne føre med seg denne typen motstand i den kreative skriveprosessen. Vi er interesserte i å undersøke den nevnte skriveprosessen nærmere, og spør: På hvilken måte preges skriveprosessen av motstand, og hvilket potensial for læring ligger det i en slik motstandsfylt låtskapingsprosess?

I artikkelen undersøker vi ytringer henta fra empiri i form av lydopptak, observasjonsnotater, elevlåten «Wacko Tobacco», elevenes ulike tekstutkast, en podkast laga av elevene i etterkant, intervju med elevgruppa og studentenes refleksjonslogg. For å belyse empirien vil vi bruke to teoretiske utgangspunkt. Det første er

Bakhtins metalingvistikk (Bakhtin, 2005; Dagsland, 2018), som gjør at vi forstår empirien som bakhtinske ytringer i en større dialogisk kontekst. Metalingvistikken framhever det situerte og sosiale ved ytringene vi undersøker, og bidrar med å belyse det vi kaller et møte mellom rapsjangeren og skolekonteksten. Det andre teoretiske utgangspunktet er pedagogisk-filosofisk og innebærer å se på den kreative skriveprosessen som jam (jf. Harstad, 2018). Det er spesielt to teoretiske posisjoner vi vil trekke fram i vår kobling til kreativ skiving: jam som et oppløftende samspill og jam som et konkurrerende samspill (Harstad, 2018). I tillegg til de to nevnte perspektivene vil raplyriske begreper fra Diesen (2018) og Diesen et al., (under publisering) bli brukt underveis i analysen.² Avslutningsvis vil vi drøfte muligheter og utfordringer ved å se på motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. Først skal vi presentere dimensjoner ved den empiriske konteksten skriveprosessen er henta fra (Lydrik(k)-prosjektet), i tillegg til å utdype åssen de to teoretiske utgangspunktene bidrar med å perspektivere empirien.



Lydrik(k): empiriske og teoretiske utgangspunkt

Baruch Spinoza gir oss et utgangspunkt som er viktig for vårt blikk på motstandens didaktiske potensial: Man vet ikke hva man sjøl er i stand til, og man vet ikke hva andre er i stand til (Spinoza, 2009). Har Spinoza rett, vet vi ikke hva en lærerstudent eller en elev er i stand til før de entrer et gitt møte eller situasjon, sjøl om vi ofte på forhånd tror vi gjør det (Deleuze, 1988; Harstad, 2018). I Lydrik(k) innebærer innsikten to ting: For det første kan man ikke, som pedagog, gjøre annet enn å prøve ut noe, se hva som skjer og eksperimentere. For det andre blir man opptatt av å eksperimentere nettopp med hva man er i stand til, altså forsøke å oppsøke og utfordre grensene for hva man er i stand til. Både premisset og konsekvensene av det innebærer risiko for alle involverte, og at man setter seg sjøl i spill.

Denne måten å tenke på er ikke ukjent innafor performative, utøvende sammenhenger, for eksempel innafor kunsten og musikken. I Lydrik(k) lurte vi på om de 130 lærerstudentene var i stand til å lage musikk og

tekst og framføre egne komposisjoner på en konsertscene med hverandre som publikum. Vi lurte også på om de samme studentene var i stand til å veilede 170 ungdomsskoleelever (deriblant Julias gruppe) som også skreiv tekster og laga musikk - om studentene som framtidige lærere var i stand til å veilede i kreative, utøvende låtlagings- og skriveprosesser med et høyst uklart utfall utafør det regulære praksisfeltet. Når vi lurte på slikt som lærerutdannere, handler det ikke bare om å se hva som skjer og prøve ut grenser for hva man er i stand til, det handler også om å prøve å presse grensene - å utfordre elever og framtidige lærere til å gjøre ting de sjøl kan være overbevist om at de ikke er i stand til.

Med bakgrunn i dette var Lydrik(k) tenkt som et undervisningsprosjekt hvor vi ville sette noe i gang og se hva som skjedde, og samtidig samla vi inn mest mulig empiri som seinere kunne bli utgangspunkt for et forskningsprosjekt. Figur 1 gir en oversikt over det varierte tekstmaterialet i prosjektet og viser den empiriske konteksten for skriveprosessen vi skal fokusere på.

Figur 1: Oversikt over empirien i Lydrik(k)

	TEKSTMATERIALE	KONTEKSTDATA OG LYDOPPTAK	INTERVJUER
Materiale fra NTNU-konteksten. To ukers prosjektperiode.	Ei Spotifyliste med 150 nordiskspråklige låter. 30 låter laga av studentgruppene. 30 førsteutkast på låtene, og respons på disse fra profesjonelle utøvere. 30 refleksjonsnotater (første- og andreutkast) skrevet av studentgruppene i etterkant av prosjektet.	Lydopptak av og feltnotater fra undervisningsøkter. Lydopptak fra studentenes konsert Dokkhuset der de framførte låtene live.	Gruppeintervju med en studentgruppe i etterkant av prosjektet (60 minutter) der vi snakker om låten og skriveprosessen.
Materiale fra ungdomsskolen To hele dager satt av til prosjektet.	Tekstutkast og notater laga av elevgruppene underveis i skrivinga. Rapporter skrevet av studentgruppene, der de bl.a. skriver om eventuelle utfordringer i veiledningsarbeidet fra dag én til dag to. 34 låter laga av elevgruppene. 34 podkaster laga av elevgruppene i etterkant av prosjektet (der de snakker om låtene sine og arbeidsprosessen).	Lydopptak av og feltnotater fra undervisningsøkter. Lydopptak av tre elevgruppers skriveprosesser (en hel skoledag).	Gruppeintervju med tre elevgrupper i etterkant av prosjektet (30 - 50 minutter per intervju) der vi snakker om låten og skriveprosessen.

Vi skal se nærmere på skriveprosessen til éi av elevgruppene (Julias gruppe³). Figur 2 (nedenfor) er en oversikt over åssen Lydrik(k) forløp seg for denne elevgruppa, og viser empirien vi bygger på i analysen.

Det er spesielt dag 2 vi vil fokusere på i analyseden, altså den delen av skriveprosessen der elevgruppa blir veileda av studentgruppe 2. Denne dagen er elevgruppene spredt rundt omkring i ulike klasserom. Lærerne og lærerutdannerne er involvert og går rundt mellom elevgruppene og snakker med elever og studenter underveis.

Bakhtins metalingvistikk: empirien som ytringer i dialog med talesjangre

Bakhtins metalingvistikk bidrar med et blikk på åssen vi kan forstå empirien som bakhtinske ytringer i den sosiale konteksten de er henta fra. Det vi spesielt vil trekke fram, er åssen ytringa alltid er ny, men samtidig også alltid skapes i relasjon til noe bestående, som med bakhtinsk terminologi kalles talesjangre (Bakhtin, 2005). Talesjangrene er ytrereens forståelse av de sosiale og kulturelle kontekstene man ytrer seg i (Dagsland, 2018). Det vil si at elevene og studentene har forestillinger om «åssen vi gjør det» når de skal ytre seg i skriveprosessen. Man har andre forestillinger om talesjan-

gre, andre forestillinger om «åssen vi gjør det», når man skal skape en raplåt, enn det man har i mer tradisjonelle skoleskrivingssjangre. Når for eksempel elevene skriver låter, gjør de dette ut fra sin (bevisste eller ubevisste) kunnskap om de talesjangrene de oppfatter som aktuelle i Lydrik(k)-konteksten, som ofte er flere (også ulike og kontrasterende) talesjangre på samme tid. Det samme poenget gjelder studentenes veiledning av elevene, der de i det bakhtinske perspektivet ytrer seg ut fra åssen de oppfatter konteksten for skrivearbeidet, veiledninga og praksissituasjonen i Lydrik(k). De kontrasterende talesjangrene kommer til syne gjennom det vi i analysen kaller et møte mellom skolekonteksten og rapsjangeren. Elevene i materialet posisjonerer seg for eksempel som rapper-jeg i låtene de lager, og låtytringene går i dialog med raplyriske talesjangre (Diesen et al., under publisering). I tillegg skaper elevene låtene i en skolesammenheng: De har fått en oppgave på skolen og er med i et prosjekt. Ytringene går dermed også i dialog med denne prosjekt- og skolekonteksten. Som vi skal komme nærmere inn på i analysen, innebærer talesjangrene knytta til den institusjonelle skolekonteksten på den ene sida, og raplyriske talesjangre på den andre, ikke nødvendigvis det samme.

I vår bruk av talesjangerbegrepet kan man høre

Figur 2: Oversikt over elevgruppas skriveprosess, med tilknytt empiri

	KORT OM DET SOM SKJKER	TILKNYTTA EMPIRI
Dag 1 (fredag) Elever og studenter er på NTNU.	Elever får undervisning av gjesteforelesere om låtskriving og musikkproduksjon. Julias gruppe blir kobla sammen med studentgruppe 1, og skal ut på en «lydvandring» for å bli kjent og for å ta opp lyder ute. Veiledning fra studentgruppe 1	Feltnotater Bilde av tankekort laga på whiteboard av elever og studentgruppe 1. Intervju med studentgruppe 1 om veiledningsarbeidet. Rapport skrevet av studentgruppe 1 (til studentgruppe 2). Rapporten skal forberede studentgruppe 2 på veiledning neste Lyrik(k)dag.
Dag 2 (tirsdagen etter) Elever og studenter er på ungdomsskolen.	Julias gruppe møter studentgruppe 2. Veiledning fra studentgruppe 2. Låten skal spilles inn og ferdigstilles i løpet av dagen.	Lydopptak fra skriveprosessen (hele dagen). Tekstutkast fra prosessen. Elevgruppas endelige låt.
I etterkant av fagdage		Elevgruppas podkast om sin egen låt. Refleksjonsnotat (studentgruppe 2). Intervju med elevgruppa om låten og skriveprosessen som helhet.

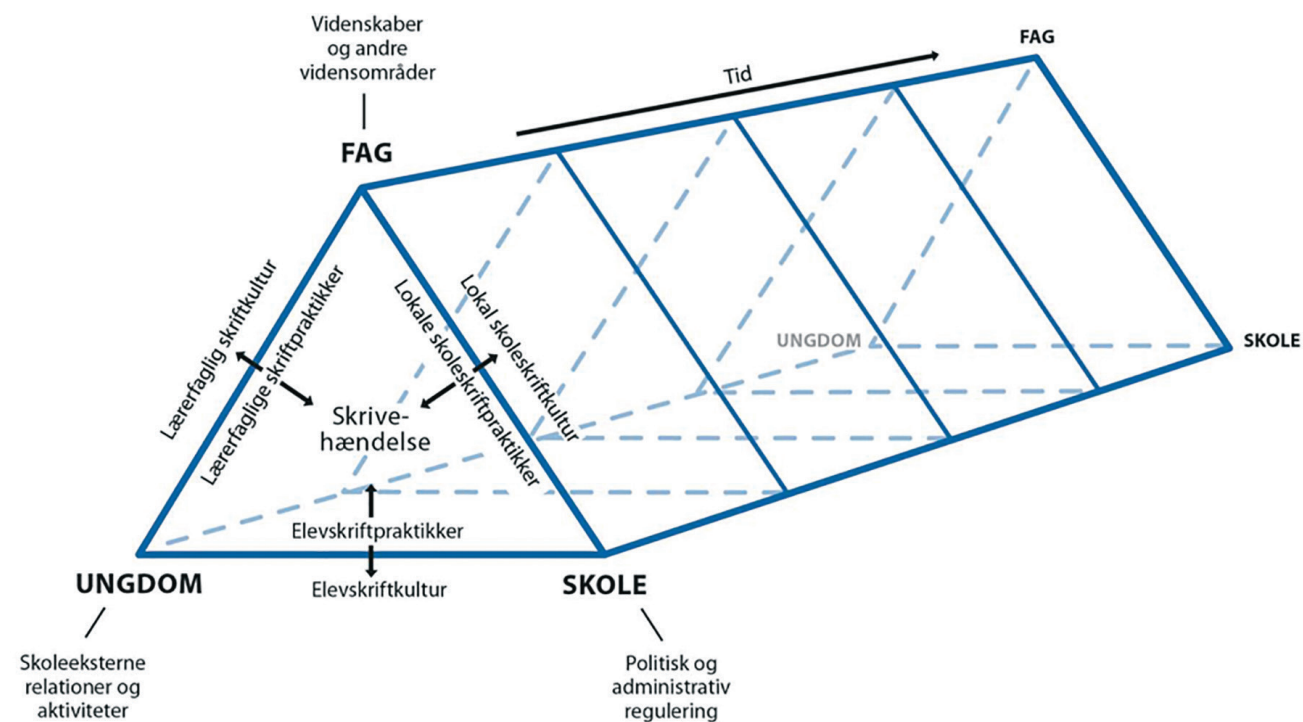
ekko fra det Bakhtin (2003) skriver om vekselvirkninga mellom sentrifugale og sentripetale krefter, som er til stede i all ytringsskaping. De sentripetale kreftene er alt det som virker samlende og sentraliserende, og de sentrifugale er uttrykk for det desentraliserende (Bakhtin, 2003, s. 60). Dette fører med seg at relasjonen mellom ytringa og talesjangrene representerer et møte mellom tradisjon og fornyelse, kontinuitet og brudd, og med vår tilnærming til materialet er det nettopp i ytringa at dette møtet skjer. I det bakhtinske perspektivet vil spenninger for eksempel være uttrykk for samspillet mellom de sentrifugale og sentripetale kreftene (det vil si at det foregår forhandling, oppstår motstand), og det er i ytringa at disse spenningene kommer til syne.

For å konkretisere og operasjonalisere talesjangerbegrepet ytterligere vil vi trekke inn den såkalte «Skriveudviklingsmodellen» fra prosjektet *Faglighet og skriftlighet* (Jakobsen & Krogh, 2016). Vi skal ikke forklare alle dimensjoner ved modellen, men vi skal kort trekke fram åssen den bidrar til å belyse det som skjer i materialet vårt.

Kort sagt kan modellen være et utgangspunkt for å se på skrijving som et spenningsfullt, kontekstuel fenomen. Midten av modellens triade, skrivehendelsen, utgjøres i vårt tilfelle av det å lage en låt, og det skrive-

prosessuelle representeres gjennom tidsdimensjonen i modellen («skriverbanens tid»). Jakobsen og Krogh (2016) bygger på Bakhtins talesjangerbegrep og bruker modellen for å understreke at enhver skrivehendelse på skolen går i dialog med faglige og vitenskapelige («fag»), institusjonelle («skole») og fritidskulturelle/skoleeksterne («ungdoms»)sjangre, praksiser og kulturer. Overført til Lydrik(k) knytter for eksempel ytringene seg til raplyriske talesjangre fra ungdoms- og fritidskultur, men også til norskfaglige talesjangre om arbeid med lyrikk og litteratur (sjøl om dette ikke innebærer det samme). I tillegg inngår skrijvinga som sagt i en skolsk og institusjonell kontekst fordi den foregår «på skolen». Institusjonelle talesjangre kan også kobles til studentenes roller i skrivearbeidet siden de fikk i oppgave å innta roller som veileder/lærere. For studentenes del er det «å være i praksis» kobla til talesjangre om og forståelser av «åssen vi gjør det» når man er i praksis, og hva praksis er for noe. Som vi skal komme inn på seinere, er Lydrik(k) litt annerledes når det kommer til det å være i praksis: Skrivehendelsen er en situasjon utafor den regulære praksisen i lærerutdanninga og har friere, og kanskje også mer risikofylte, rammer enn normalt.

Figur 3: Skriveudviklingsmodellen, henta fra Jakobsen og Krogh (2016)



– Det finnes ulike jam- og improvisasjonsbegrep, og det er som sagt to teoretiske posisjoner om jam og improvisasjon vi spesielt vil trekke fram

Jam, improvisasjon og kreativ skriving som oppløftende eller konkurrerende samspill

Det andre teoretiske perspektivet i artikkelen innebærer å se på det som skjer i den kreative skriveprosessen som jam og improvisasjon (jf. Harstad, 2018). I pedagogisk-filosofisk tenkning om improvisasjon, og forskningsfeltet som gjerne omtales som Critical Improvisation Studies (Lewis & Piekut, 2016), er man opptatt av at improvisasjon fra musikalske sammenhenger kan overføres til, og brukes i, andre sammenhenger. For oss innebærer det at elevene, studentene, lærerne, lærerutdannerne, fagstoff, begreper og litteratur som er involvert, inngår i skriveprosessen som jam. Sjøl om jam- og improvisasjonsbegrepet ofte kan assosieres med et umiddelbart, spontant og uregulert samspill mellom musikere (kanskje spesielt innafor jazz), ser vi ikke på jam som utelukkende knytta til det umiddelbare, uregulerte og frie. Harstad (2018) skriver at «[i]mprovisasjon brukes innenfor en rekke kunstarter, og er dessuten et allmennmenneskelig fenomen som aktualiseres på en rekke ulike måter i det man skal foreta mindre eller større valg» (s. 233), og Steinholt og Sommerro (2006) betrakter improvisasjon «som en metafor for all kreativitet innenfor gitte rammer» (s. 18). Rammer, tradisjoner, kontinuitet osv. har altså plass innafor improvisasjonsmetaforikken fordi det som skjer i en jam, alltid (også) vil «finne sted innenfor bestemte rammer, og all improvisasjon vil i mer eller mindre grad bygge på ferdigsydde motiver og klisjeer som anvendes» (s. 17). I låtlinga må Lydrik(k)-deltakerne eksperimentere med noe nytt ut fra det som allerede eksisterer (noe også det bakhtinske perspektivet hjelper oss med å se). Jam blir i artikkelen forstått som samspillet mellom elevene, lærerne, studentene og lærerutdannerne som er involvert, når de må være kreative (og ta større og mindre valg) innafor rammene av låtlinga i Lydrik(k)-konteksten, en kontekst prega av spenninger mellom det regulerte og uregulerte, mellom tradisjon og fornyelse, kontinuitet og brudd.

Det finnes ulike jam- og improvisasjonsbegrep, og det er som sagt to teoretiske posisjoner om jam og improvisasjon vi spesielt vil trekke fram. Den første posisjonen omtales av Harstad (2018) som «et oppløftende samspill med andre som både virker frigjørende

og nyskapende, uavhengig av det som allerede måtte eksistere; hvor den enkeltes originalitet og autonomi får fritt spillerom» (s. 238). Kobla til den kreative skriveprosessen innebærer dette å se på den som et trygt rom der alle deltar på like vilkår. Pässila, Owens og Pulkki (2016) har for eksempel trygghet som et utgangspunkt for sitt jam-perspektiv, og forstår jammen som «culture of work-based learning founded with equality, engagement and participation» (s. 190). Flere av skriveprosessene i Lydrik(k) minner om dette: I intervjuer (og i podkast-materialet) er det flere elevgrupper som forteller om åssen de har støtta hverandre i ulike deler av arbeidet, de har brukt hverandre til å gi respons på hverandres verselinjer, utvikla hverandres ideer osv. Beskrivelsene av et gruppesamarbeid som flyter godt, som er prega av samhold, og hvor alles stemmer blir hørt, kan man sikkert kjenne igjen fra mange sammenhenger der det skrives om skole og undervisning (for eksempel i Grainger, Gooouch & Lambirth (2005) og Moltubak (2020)). Harstad (2018) skriver at en slik forståelse imidlertid kan sies å være «en relativt romantiserende, idylliserende og kanskje også naiv forestilling» (s. 238) om kreativitet og improvisasjon. For det er ikke alle skriveprosesser som flyter på denne måten.

Den andre posisjonen er spesielt relevant for vår drøfting av motstand som didaktisk potensial. Dette er en posisjon der jammen ses på som et konkurrerende samspill med andre - der kollisjoner, spenninger, uenighet og til og med havari ses på som nødvendige bestanddeler av den kreative prosessen. Jamført med Spinozas innsikt om å sette seg sjøl i spill er dette en forståelse der det konkurrerende samspillet «tvinger frem en utfordring av grensene for hva man er i stand til å gjøre» (Harstad, 2018, s. 261). I slike sammenhenger kan det (og vil det) være tilfeller hvor det går galt, og hvor uenigheten ikke blir fruktbar for prosessen. Jammen stopper opp og havarerer. Havariet er i dette perspektivet en nødvendig midlertidighet fordi den skaper et behov for å begynne på nytt. En jam er dermed ikke å forstå som en kontinuerlig flyt etter at man først har kommet i gang, men en serie av begynnelse (Harstad, 2018; Peters, 2009, s. 126), hvor man hele tiden forsøker å finne nye innganger inn i det som allerede eksisterer. Der den første posisjonen kan kritiseres for å være

idylliserende og romantisk, er det også utfordringer knytta til den andre posisjonen. Harstad (2018) setter ord på disse utfordringene: «Ikke bare fordi det kan bli et utrygt sted hvor man blir redd for fellesskapet, men også fordi fellesskapet blir noe man synes å stå alene innenfor, i konkurranse mot alle andre (som også er alene.)» (s. 261-262). Åssen jammen forstått som et konkurrerende samspill bidrar til å belyse det som skjer i skriveprosessen til Julias gruppe, kommer vi tilbake til underveis i analysen, der vi blant annet skal se nærmere på et havari og en ny begynnelse.

Skriveprosessen bak låten «Wacko Tobacco»

Vårt dypdykk inn i skriveprosessen starter med skriveoppgava⁴ som elevgruppene fikk presentert på sin første dag av Lydrik(k):

Gruppen di skal lage en låt.
Dere skal gjøre følgende:

1. Lag et lydlandskap/en beat/lyder som dere har tatt opp og bearbeidet i Soundtrap.
2. Skriv en norskspråklig tekst.
3. Sett tekst og lyd sammen til en låt.

Dere skal jobbe med låten i to dager, fredag 5.april og tirsdag 9.april. På slutten av tirsdag skal dere levere inn låten deres på Classroom.

Dere vil bli fulgt opp av studenter fra NTNU som skal hjelpe dere med både lyd og tekst.

Skriveoppgava innebærer åpenhet på flere måter. Gjennom formuleringene «lage en låt» og «skriv en (...) tekst» innebærer skriveoppgava mye frihet.⁵ Det er for eksempel relevant å legge merke til at oppgava ikke sier noe om lengde, tematikk, skrive- eller låthandlinger, sjanger, teksttype osv. Friheten handler både om det tekstlige og det lydlige, og det er åpent om man vil lage en tradisjonell låt eller ei opplesning av tekst over eksperimentelle lydlandskap. Arbeidet skulle ende i at hele trinnets låter skulle «bli et album», og låtene skulle ikke vurderes, noe som betyr at elevene i større grad kan tenke på hverandre som mottakere enn for eksempel også å måtte innfri visse vurderingskriterier i tillegg.

Otnes (2015) og Ongstad (1997) skriver om at oppgaver i skolen er «komplekse, dynamiske, uforutsigelige og uberegnelige, mangfoldige og fasetterte» (Ongstad, 1997, s. 279). Veiledningsoppgaven som er innbakt i skriveoppgava («Dere vil bli fulgt opp av studenter»), understreker en slik kompleksitet og potensiell uforutsigbarhet. Åssen studentene velger å løse vei-

ledninga, gi tilbakemeldinger, gi forslag til revisjoner, sette rammer for elevgruppene osv., kan være med på å endre og sette premisser for åssen skriveoppgaven blir forstått av elevene og også hinte om hva studentene/lærerne ser for seg er et «godt» svar på oppgava. Dette åpner for forhandling mellom deltakerne i gruppa, mellom elevgrupper og studentgrupper, og innebærer risiko for de involverte. Dermed kan vi karakterisere oppgava i Lydrik(k) som ei risikooppgave: ei oppgave som åpner for diskusjon, tolkning og forhandling om hva som «egentlig» er meninga at man skal produsere, både når det kommer til form, innhold og formål.

Som svar på skriveoppgava leverer Julias elevgruppe inn låten «Wacko Tobacco». I sin endelige versjon ser den ut som dette:

Wacko Tobacco

Æ våkne te skoleskytingstrussla
Det hær e artig, kanskje vi blir gissla
Brannalarmen ringe høyt, så ofte det e drøyt.
Hvis all [SKOLENAVN]-guttan hadd brukt dong,
hadd det ikke vært klammasesong.
Snart ser æ aldri [SKOLENAVN] igjen,
Da kan dokker alle bare brenn.

Refreng:

Snart e det sommer og da blir vi glad,
Sprit og cider blir så bra.
Vi har det gøy, selv om vi e drøy
Spyr av en sigg, fåkke nå ligg,
nei, det ikke oss,
vi e fette boss.

Men nok om [SKOLENAVN], nå skal vi hold det ekte,
Med sprit, shit og gevær, og husk vi hakke fattigklær
Ta det med ro, vi pulle opp med alko.

Solbrills

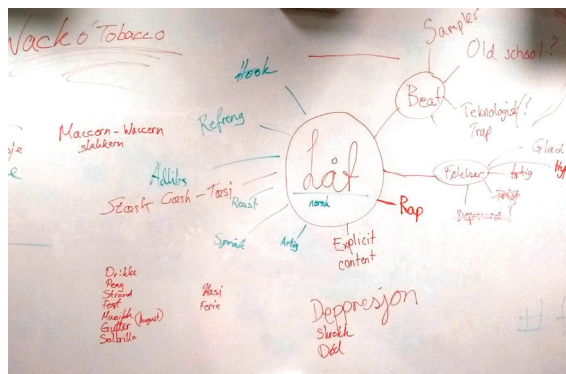
Got them chills
Snart e det sommer og da blir vi glad,
Sprit og cider blir så bra.
Vi har det gøy, selv om vi e drøy
Spyr av en sigg,
fåkke nå ligg,
nei, det ikke oss,
vi e fette boss.

Guttan e så fin, håpe en blir min
Flørten e på topp
når vi får i oss nok.

Låten starter med å tematisere noe av den faktive skolekonteksten: «Æ våkne te skoleskytingstrussla / det her e artig, kanskje vi blir gissla». Dette knytter seg til elevene

nes skolehverdag og er en referanse til at skolen har fått flere negative oppslag i media på grunn av hendelser på skolen. Forholdet mellom virkelighet og fiksjon er helt sentralt i dagens litteraturdebatt. Dette forholdet har også vært behørig behandla i hiphopstudiers interesse for gangster-rap (Diesen, 2018). Forskjellene og forbindelsene mellom rapper-jeget/-viet og elev-jeget/-viet er interessante også i «Wacko Tobacco», spesielt med hensyn til elevenes tekstlige idé. Tekstideen til elevgruppa, som flere andre elevlåter også har elementer av (Diesen et al., under publisering), går blant annet ut på å tematisere, ironisere over og overdrive skolens «dårlige rykte» og andres mistenkeligjøring av skolens elever som problemungdom. Posisjonen til vi-et i teksten går i dialog med en raplyrisk talesjanger som er knytta til det Diesen (2018) kaller *gangster-posisjonen*, oftest kalt gangster-rap eller, enda mer relevant i vårt tilfelle, *reality-rap*. I teksten inntar elevene en posisjon der vi-et (gangsterne i teksten) er tilsynelatende hensynsløse, de puller opp med alko, sprit, shit og gevær, og «husk vi hakke fattigklær». De spyr ikke av sigg, de får seg ligg osv. fordi de er «fette boss». Tittelen, en hasj-referanse, går også i dialog med denne rap-posisjonen, slik den sjølhevende rapperen ofte bruker rusmetaforer for å vise at han eller hun oppholder seg på et annet (og høyere) nivå enn allmuen (Diesen, 2018). Sangteksten er skrevet av to jenter på gruppa, og linjeparet «Hvis alle [skolenavn]-gutta hadd brukt dong / hadd det ikke vært klammasesong» er effektfullt og skaper en dissonans i teksten på den måten at den utfordrer den samme maskuline slå-seg-på-brystet-posisjonen som de også sjøl inntar. Dette framstår sjølbevisst med hensyn til å utfordre stereotypier i rapkulturen, der det ofte kan være kvinner som får et stempel som løsaktige (mens dette linjeparet kan leses motsatt). I tillegg er det både sjølbevisst, sjøllironisk og morsomt at de setter en guttstemme til å rappe det (første strofe rappes av en gutt, mens Julia rapper resten).

I starten av arbeidet med låten (på Lydrik(k)s første dag) får elevgruppa veiledning fra studentgruppe 1. Sammen tegner de opp et tankekart og drodler rundt ulike ideer:



«Låt» står i midten av tankekartet, og i intervju forteller studentene at de sammen med elevene gikk gjennom ord og begreper knytta til det å lage en låt. Noen av orda er utdypa, for eksempel der det står «beat» («sampler», «old school», «teknologisk/trap»), for å signalisere ulike muligheter for elevene. De har også skrevet ulike rim på tavla (maccern, waccern, slakkern, kanskje, bransje, dænse, hanske, sjansje, stæsj, cæsh, tæsj), snakka om ulike måter det går an å rime på, i tillegg til å snakke om mulig tematikk. Øverst til venstre ser vi det som blir den endelige tittelen: «Wacko Tobacco».

Forhandling i mange retninger: rapsjangerens møte med skolekonteksten

Elevgruppa blir veileda av to ulike studentgrupper i løpet av prosessen. Studentgruppe 1 veileder elevene den første dagen, og studentgruppe 2 veileder elevene den andre dagen. Interessant for forhandlinga som oppstår i møte med studentgruppe 2, er at det allerede første dag står «explicit content» i tankekartet på tavla. Dette skriver den første studentgruppa om i rapporten de sender til studentgruppe 2:

*Elevgruppene har valgt veldig forskjellige løsnin-
ger, og i elevgruppe 2 [Julias gruppe] sin tekst er
det noen partier som kan ses på problematisk ifht
tekstens innhold. Her har vi hatt en dialog med
både Even [lærerutdanner på NTNU] og elevenes
faglærer, viktig at det er realiteten som skildres,
overdrivelse er selvfølgelig lov, men ikke glorifise-
ring av typ rusmidler/kriminalitet. (...) begge [elev-
gruppene kom] godt i gang og ligger forholdsvis i
rute til tirsdag.*

(utdrag fra rapport skrevet av studentgruppe 1,
som blei sendt til studentgruppe 2 etter første dag)

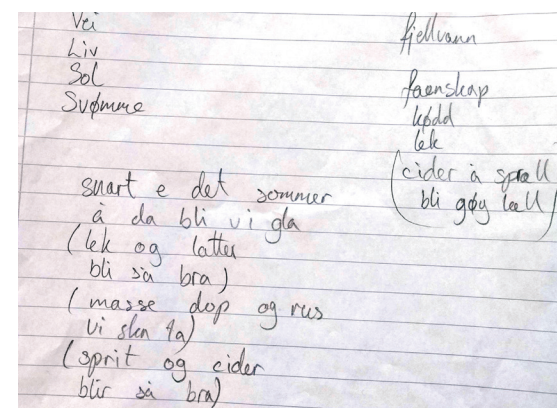
I rapporten kommer det til syne ei spenning mellom talesjangre knytta til rap på den ene sida og skolekon-teksten på den andre: ei spenning mellom det å tolke deler av låten som uttrykk for «lovlige» tekstlige virkemidler («overdrivelse er selvfølgelig lov», «viktig at det er realiteten som skildres») eller som uttrykk for «ulovlig» glorifisering i skolekonteksten låtlinga foregår i («ikke glorifisering typ rusmidler/kriminalitet»), «problematisk innhold».

Studentgruppe 2 biter seg merke i det den første studentgruppa skriver i rapporten om problematisk innhold, og tar det med seg i møte med elevgruppa andre dag av Lydrik(k). Denne formiddagen er prega av forhandling og motstand for både elever og studenter. I skriveprosessen prøver studentene å veilede elevene bort fra det de opplever som rus- og voldsforherliggende tematikk («skoleskytingstrussla», «sprit, shit og gevær», osv.), noe elevene sjøl er sterkt uenige i. Det oppstår diskusjoner både mellom elever og stu-

denter, og innad i elev- og studentgruppene. Diskusjonene mellom elevene handler om tekstideer, rimord osv., men også i hvilken grad de skal ta hensyn til veiledninga de får. I løpet av prosessen veksler elevene mellom ytringer som «Det får bare vær [at studentene blir sinte]» og «Vi prøve å finn ut nå anna da», og disse posisjonene veksler de mellom flere ganger underveis i skrivninga. Denne vekslina er eksempel på ei spenning mellom det sentripetale og det sentrifugale - skolekon-tekstens institusjonelle og «lovregulerte» talesjangre versus rapsjangerens «utafor loven»-brudd med de samme sjangrene.

Studentene prøver å veilede elevene i retning av å skrive en sommersang som tematiserer overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Dette forslaget går i tettere dialog med de mer skolske talesjangrene enn med rapsjangeren. Vi ser spor av denne sommersangen i den endelige teksten («snart e det sommer og da blir vi gla», «solbrills», «Snart ser vi aldri [skole-
navn] igjen» osv.). Samtidig som at elevene integrerer elementer fra studentenes innspill, opponerer de mot innspillene ved å innta en tekstlig posisjon der det vi-et skal gjøre om sommeren, er å drikke seg fulle («sprit og cider blir så bra»). Det at elevene underveis endrer «pulle opp i dyre sko» til «pulle opp med alko», kan være et uttrykk for opposisjon mot lærerstudentene, som vil at teksten skal bli mindre rusforherliggende.

I tekstutkastene har elevene skrevet ulike alternativer til rim på «snart e det sommer og da bli vi gla». Opprinnelig hadde elevene her skrevet «masse dop og rus vi ska ta», men på grunn av studentenes kritiske innspill skisserer de opp tre alternativer:



Alternativene (og spesielt det første) er en konsekvens av motstanden de møter fra studentene. «Lek og latter bli så bra» er mye mer uskyldig enn «masse dop og rus vi ska ta», og passer bedre inn i sommersangforslaget. Elevene sjøl er misfornøyde med «lek og latter», noe de gir uttrykk for underveis og i podkasten de lager i etterkant. Sommersangen studentene ser for seg, tolker vi som uttrykk for talesjangre knytta til en skolekon-

tekst. Sommersangen representerer det ufarlige, trygge og oppbyggende, mens dop, rus og sex representerer det motsatte, det «skolen» gjerne vil skjerme barn og ungdom fra. Når studentgruppa, som går på spesialisering for 1.-7. trinn, møter de rap-elskende 15-åringene på 10. trinn, er forhandlinga også et uttrykk for at talesjangre fra en barneskolekultur møter talesjangre fra en ungdomsskolekultur: den koselige og trygge barneskolen uten motstand, der alle er venner og alt er «lek og latter», versus ungdomstid med sex, rus og opposisjon. Elevene lander til slutt på «sprit og cider blir så bra», og valget er uttrykk for forhandlinga som har foregått, et slags kompromiss. «Cider er jo mer ungdomsaktig» forklarer elevene i intervjuet, og altså nærmere deres egen virkelighet som ungdommer enn hva det opprinnelige «masse dop og rus» representerer. Samtidig mister teksten overdrivelsen som ligger i «masse dop og rus», som kan sies å passe bedre inn i det å ironisere over og overdrive skolens dårlige rykte. Endringa gjør også det nevnte skillet mellom rapper-jeget og elev-jeget mer utydelig enn det kunne ha vært.

La oss gå videre til ytringa vi siterte i starten av artikkelen, der elevene forhandler med læreren sin. Ytringa tar utgangspunkt i endringa fra «masse dop og rus vi skal ta» til «sprit og cider blir så bra»:

*Julia: Kan du [elevens lærer] forklar mæ koss de e
innafor å snakke om skoleskyting og ikke dop
og rus?*

*Lærer: Ja, ja. Samtidig så er det jo, kommer det jo an
på åssen man vinkler det. Det kan jo være litt
sånn forherliggende hvis du skjønner hva jeg
mener. At man kan ... har du lyst til å synge
om dop og rus på fritida så er du hjertelig vel-
kommen til det, men her er det litt sånn...*

Som i forhandlinga mellom elever og studenter er også lærerens ytring et uttrykk for rap-talesjangerens kollisjon med deler av skolekonteksten («har du lyst å synge om dop og rus på fritida så er du hjertelig velkommen til det, men her [i skolesettinga] er det litt sånn»). Ytringa er henta fra en situasjon der Julia er frustrert, men også prøver å få støtte for tekstinholdet fra læreren sin, som står «over» studentene i hierarkiet: Hvis eleven får lov av læreren, så er studentene satt ut av spill. Slik vi i teori-delen beskrev den andre forståelsen av jam-begrepet (jf. Harstad, 2018), trer jammen fram som et konkurrerende samspill med andre, der det handler om å vinne gjennom sine argumenter. Videre fortsetter Julia: «Her sier jeg 'sprit, shit og gevær' og her sier jeg 'masse dop og rus'. Og da er det plutselig ikke innafor?» Læreren går Julia delvis i møte med å svare «Det er dere som må gjøre den vurderinga». I samtalen tematiserer Julia rapperens sjølframstilling og den nevnte forskjellen og forbindelsen mellom det lyriske jeget og forfatter-jeget:

«Min vurdering er at det er innafor. For det er ingen [av de som skal høre låten] som tenker at ’nå oppfordrer disse til at vi skal ta dop og rus, og da MÅ jeg gjøre det?’» (Julia, lydopptak). Med utgangspunkt i overdrivelsene knytta til rus og vold tematiserer altså Julia forholdet mellom tekst og historisk virkelighet. Julia benytter seg også av musikkfaglige sjangerargumenter: «Det kan jo hende at vi vil fremme det rap egentlig er da? Fordi som ... siden vi hadde musikkprøve [for noen uker siden, læreren er musikk lærer], så er jo det noe som er veldig typisk for hiphop». Her henvender hun seg til læreren som musikk lærer og knytter linjer til en musikkprøve de har hatt, for å legitimere at rap-elementene i teksten går i dialog med kunnskapsinnhold fra musikkfaget.

Når studentene snakker med læreren, opplever de også motstand, og dynamikken minner om den mellom læreren og Julia fra i stad. En av studentene ytrer til læreren: «Hva tenker du [om diskusjonen vi står oppe i]?» Videre forløper samtalen som følger:

Lærer: Det er ingen big deal sånn sett, men jeg tror refleksjonen [til elevene] er verdt ganske mye.

Student: Når sangen kun handler om ting som blir drøyt, så blir det kanskje litt sånn [blir avbrutt]

Lærer: Samtidig så er det ikke..ikke sant, jeg tenker sånn: Prøv å veilede bort fra det, men går det ikke, så er det fortsatt noe som skjer her som er interessant [refleksjonen rundt egen tekst].

Studentene inntar argumenterende og forhandlende posisjoner, kanskje med samme håp som Julia: å få læreren med på «sitt» lag. På samme måte som læreren delvis går Julias argumenter i møte, imøtegår læreren også studenten delvis («prøv å veilede bort fra det»). Læreren er inne på hva veiledninga kan bidra med: Han legger vekt på at det kanskje ikke er om å gjøre å overbevise elevene og få dem til å endre teksten, men at refleksjonene som kommer ut av diskusjonene og motstanden, «er verdt ganske mye».

Videre involveres elevene også i samtalen:

Lærer: Jeg er ikke uenig [med studentene], men dere må finne ut av dette sammen [elev og lærerstudent]. Jeg oppfordrer deg [Julia] til å prøve å curb it a little bit.

Julia: Jeg kan godt vurdere det, men det er stor sannsynlighet for at det blir.

Lærer: Tenk at du er på skolen da, og ta [blir avbrutt]

Julia: Ja, og så tenker jeg på at jeg er på den skolen jeg er på.

Student: Jaja, greit.

Det er interessant å legge merke til at Julia her sier at hun tenker «på at jeg er på den skolen jeg er på». For gruppa hennes er det personlig relevant nettopp å tematisere

delers av den faktive skolekonteksten i sin raplyriske sjølfremstilling. Igjen ser vi åssen uttrykk for skolekonteksten («tenk at du er på skolen da») innebærer spenninger i møte med raplyrikken og elevenes skriveprosjekt.

Havariet: rap-autoritets ankomst

I Lydrik(k) må elever og studenter bevege seg i og mellom ulike roller, for eksempel som elev, låtskriver, student, artist, lærer i møte med elever. Dette gjelder også faglærerne fra NTNU, som denne dagen går rundt mellom elevgruppene. Lærerutdannerne beveger seg mellom roller som lærerutdanner/faglærer, teknisk assistent for elever/studenter, veileder for elever/studenter og forsker. Spesielt er ekspertrollen til lærerutdanner Even (Iglannd Diesen) interessant. Even har skrevet doktorgrad om norsk raplyrikk og har undervist både studentene og elevene om rap. Dessuten vet både elever og studenter at han kjenner gjesteforeleser og rapper Jaa9 personlig. Som studentgruppa sjøl uttrykker til elevgruppa da han kommer bort til dem: «Even er jo rap-pro» (fra lydopptak).

Når Even leser teksten til «Wacko Tobacco», blir han umiddelbart begeistra for rap-elementene i den. Mens elever og studenter er til stede, utbryter han entusias-tisk: «Her trengs det noen skyte-ad-libs, så her må noen inn og si brap-ap-ap-ap-ap [maskingeværlyd]! Det veit vi jo!» Sett i lys av en formiddag prega av forhandling, innebærer situasjonen et havari og et slags ansiktstap for studentene. Situasjonen minner om åssen Harstad (2018) skriver om havariet i forbindelse med jam forstått som et konkurrerende samspill: «[F]ellesskapet blir noe man synes å stå alene innenfor, i konkurranse mot alle andre» (s. 262), og nå er det studentene som opplever jammen som et utrygt fellesskap. Som studentene skriver i refleksjonsnotatet sitt: «Dette blei ein til dels ubehageleg oppleving». Even, i kraft av sine ulike roller, legitimerer at raptekster kan være «drøye», legitimerer tekstinholdet som passende og anerkjenner elevenes skriveprosjekt.

I refleksjonsnotatet skriver studentene om motstanden de opplevde og det nevnte ubehaget i praksissituasjonen:

Dette blei ein til dels ubehageleg oppleving, fordi det fikk oss til å verke som vi var dei kjipe ovanfor elevane, samt at det frå nokon blei tydeleg uttrykt framfor elevane at de var sterkt ueinig med oss. Ut i frå erfaring frå praksis tidlegare, samt korleis opplevde det denne dagen, synes vi ikkje det er særleg føremålstenlig at dei vaksne verkar å vere så ueinige om ting, med det ville kanskje ha vore lurt at dei vaksne prata «på tomannshand» (fra studentgruppas refleksjonsnotat)

Man kan klart forstå studentene når de skriver at «dette blei ein til dels ubehageleg oppleving». De er i det de

forstår som en praksissituasjon og har tatt et standpunkt, som veiledere for elever i deres skriveprosess, og opplever å bli møtt med motstand fra elever, faglærere og delvis også læreren til elevene. I loggen går studentene i dialog med institusjonelle talesjangre om «åssen vi gjør det» når man er i praksis, og de forstår situasjonen i Lydrik(k) i sammenheng med andre praksissituasjoner i lærerutdanninga. Sjøl om studentene forstår det som at de «er i praksis», er det en praksissituasjon som ikke er en del av den ordinære praksisen på lærerutdanninga. Den representerer altså noe annerledes, som kanskje kan forstås bedre hvis vi kobler inn rammene for Lydrik(k): *Å se hva som skjer* når elever og studenter setter seg sjøl på spill gjennom å lage låter og utforske forbindelser mellom musikk og lyrikk. Når studentene skriver om å ta praten «på tomannshand», kan dette minne om en talesjanger om og forståelse av praksis der «praksis er noe som skal planlegges og tenkes ut på forhånd med utgangspunkt i predeterminerte læringsmål og kriterier» (Harstad, 2018, s. 237). Det utprøvende utgangspunktet med mye frihet er altså annerledes enn den «vanlige» praksissituasjonen i lærerutdanninga. Målet med å ta en prat på tomannshånd er for studentene at de voksne skal (og bør) framstå som enige, og et ønske om en situasjon der man vil «kontrollere utfall og minimere risiko» (s. 237). Risikoen for motstand og havari hadde for eksempel vært betydelig mindre med en avklarende tomannsprat og enige voksne. Men i et landskap der man vil minimere risiko, påpeker Harstad (2018), «er selvfølgelig ikke det improvisatoriske et ønskelig element» (s. 237). I lys av skriveprosessen og havariet som et møte mellom ulike kontekster og talesjangre ser vi at Lydrik(k)s praksissituasjon representerer noe annet (en annen talesjanger) enn den mer institusjonaliserte, trygge og forhåndsplanlagte praksissituasjonen, nettopp i form av økt fare for motstand og risiko.

Harstad (2018) skriver at «jammen - paradoksalt nok - må havarere for å kunne holdes i gang» (s. 263), noe vi i teoridelen knytter til det å se på jammen som en serie av begynnelse. Jammen mellom elever, studenter, lærere og lærerutdannere stopper nemlig ikke opp etter havariet, men fortsetter. I løpet av samtalene som oppstår, sier Julia:

Jo, men fordi folk tenker jo på skoleskytningstrusler og sånn «å nei, den skolen er skikkelig farlig å gå på, brannalarmer hele tida og sånn». Men jeg mener mer å fremstille det som artige ting som vi tuller med. For det er jo sånn vi gjør det i skoledagen også. Det er mer sånn. Nei, jeg vet ikke. Vi tuller mer med realitetene andre har fått [via media]. (Julia, ytring fra skriveprosessen)

Ytringa er et eksempel på Julias refleksjoner rundt skillet mellom det lyriske og det historiske jeget, og hun

er tydelig på tekstens ironiske mening («Vi tuller mer med realitetene andre har fått»). «Sprit, shit og gevær» og «masse dop og rus vi ska ta» framstår dermed som elementer i en ironiserende tekstlig sjølfremstilling. Sjøl om studentene syntes det var en «til dels ubehageleg oppleving», trekker de fram at diskusjonene og motstanden førte med seg noe «fint» for elevenes del: «Det som var fint med heile situasjonen var jo at eleven dette gjaldt fekk moglegheit til å reflektere rundt si eiga tekst, og tenkje over kvifor ho hadde tatt dei vala ho tok, samt korleis teksta kunne tolkas og/ eller misforståast» (fra refleksjonsnotatet). Studentene trekker fram slike elevrefleksjoner som noe positivt, jf. lærerens ytring tidligere på dagen («jeg tror refleksjonen er verdt ganske mye»). Basert på samtalene som oppstår i etterkant av havariet, vil vi anta at poenget også gjelder for studentene sjøl, i form av refleksjoner over «korleis teksta kunne tolkas og/eller misforståast» også for deres egen del. Kanskje er det nettopp det at prosessen er et konkurrerende samspill prega av motstand, forhandling og havari, som gir behovet for å reflektere over, begrunne og legitimere egne og andres ytringer i den skrive- og litteraturdidaktiske konteksten i Lydrik(k).

Avslutning: motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser

Vi starta artikkelen med å peke på den romantiserende og idylliserende forståelsen av kreativ skriving. Men som vi har vist, passer ikke alle skriveprosesser inn i en slik forståelse, og kanskje bør heller ikke det idylliske være idealet man strekker seg etter når man som lærer eller lærerutdanner legger opp til skriving. Avslutningsvis vil vi argumentere for ei tilnærming til litteraturundervisning og kreativ skriving der det kan være viktige didaktiske potensial i risiko og motstand.

Motstand som didaktisk potensial kommer til syne på ulike måter i skriveprosessen. I analysen ser vi at raplyrikken som litteratur delvis yter motstand mot tekstinholdet elever (og studenter) vanligvis forbinder med skole. Mange skriveprosesser i Lydrik(k) innebærer slike spenninger; det å posisjonere seg som rapper-jeg tilbyr muligheter for utforskning av ulike roller og posisjoneringer, sjøl om disse posisjoneringene ikke alltid passer inn i hva man kanskje kan tenke på som typisk «skoleskriving» (se også Diesen et al., under publisering). Raplyrikkens talesjangre i møte med skolens talesjangre inviterer til en jam hvor man må improvisere. Som vi har sett, kan improvisasjonen innebære risiko, og til og med være ubehagelig, for de involverte. Møtet mellom raplyrikken og skolekonteksten avføder imidlertid muligheter for samtaler og diskusjoner mellom lærere, studenter og elever om sjangre og måter å uttrykke seg på, som vi ser på som særs relevante nettopp i en skolekontekst. Smidt (2018) løfter fram et spørsmål som er sentralt i norskfaglig arbeid



med tekster: «Hvem vil jeg framstå som, her og nå, i denne sammenhengen, i denne sjangeren?» (s. 126). I skriveprosessen til elevgruppa kommer spørsmålets relevans blant annet til syne i det å inngå i diskusjoner og forhandlinger om forholdet mellom tekst og historisk virkelighet, som i vårt eksempel kan knyttes til forbindelser mellom rapper-jeg og elev-jeg.

Det spenningsfylte i skriveprosessen kan også belyses av den nevnte Skriveutviklingsmodellen – triaden mellom fag, skole og ungdom (Jakobsen & Krogh, 2016). I Jakobsens (2016) forskning på kreativ skriving trekkes det fram at «sprogvalg der overskrider givne normer, og netop derigennem opnår virkning» (s. 224), er en viktig del av samspillet mellom konvensjoner og overskridelse av disse. For «Michael», Jakobsens (2016) fokuselev, er hans kreative skriving et laboratorium for å leike med språk og sjangre, noe som ikke alltid passer med skolekonteksten: «I løbet af de tre år bliver relationen mellem ungdom og fag mere og mere central for Michaels udvikling af skriveridentitet, mens skole træder i baggrunden for til sidst næsten at forsvinde» (s. 244). Julia og hennes gruppe kan også sies å la «skole» tre i bakgrunnen under skrivearbeidet, og vi ser heller skrivinga som uttrykk for en relasjon mellom talesjangre knytta til fag og ungdom. Studentene i eksempelet er på sin side mer opptatt av skolen (og det institusjonelle) som kontekst, og veiledningsprosessen fører dermed med seg spenning og motstand.

Skriveprosessen belyser et overordna didaktisk poeng: Kreativ skriving kan, og kanskje også bør, «dreie seg om å skape et læringsmiljø som ikke fokuserer på

det trygge, hvor alle hjelper hverandre» (Harstad, 2018, s. 260). Vi vil påstå at det er viktig å tørre å legge opp til situasjoner som innebærer risiko, ikke bare risiko for elevene, men også for en sjøl som lærer/veileder. Det er nettopp skriveprosessen forstått som et konkurrerende samspill prega av motstand, forhandling og havari, som fører med seg behovet for å starte på nytt, reflektere over, begrunne og legitimere egne og andres ytringer. Vi mener at det kan være viktig i seg sjøl å legge opp til risiko, men dette er på samme tid (og naturlig nok) risikofyllt. For hvem vet når havariet inntreffer, og når det eventuelt blir fruktbart? Hvorfor virker noen oppgaver, spørsmål eller innspill forløsende, mens andre virker hemmende? Hvor mye motstand er nok? Hvor går grensene for det risikofylte og ubehagelige? Det er vanskelige spørsmål å besvare, fordi det å balansere mellom trygghet og utrygghet er risikofyllt i den forstand at når slike grenser først blir utfordra, innebærer en didaktikk basert på kunstens logikk (det uprøvde og utprøvende «se hva som skjer»-utgangspunktet) at grenser også kan bli tråkka over på en måte som kan innebære «for mye» motstand og ubehag for de involverte. Det å våge å sette seg sjøl i spill er en risiko det likevel er verdt å ta, for det er, etter vårt syn, når man setter seg sjøl i spill at man kan få til noe som virkelig betyr noe i en utdanningssammenheng, hvor vi ikke bare gjør noe som nok en gang bekrefter hvem vi er, men hvem vi kan bli – og som påvirker hva vi er stand til.

De samme poengene løfter Smidt (2018) og Thavenius (2004) fram når de skriver om en 'radikal estetikk' som åpner for «kritiske perspektiv på verden,

nye tanker og uttrykksformer» (Smidt, 2018, s. 89) i undervisninga. Dette styrker påstanden om å integrere det risikofylte i en generell skrive- og litteraturredidaktikk. Smidt mener den radikale estetikken bør gjennomsyre norskfaget på en måte der vi må tørre å «ta fram konfliktene og det usikre» (s. 89). Som Thavenius (2004) skriver: «En radikal estetikk skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet» (s. 120). Motstand som didaktisk poeng og prinsipp berøres også av Aase (2005), når hun for eksempel skriver om «norskfagets danning som en motkultur» (s. 45). Relevant for denne artikkelens empiriske kontekst, trekker hun spesielt fram at:

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

I vår sammenheng har vi sett at raplyrikken og elevenes raplyriske språk kan ses på som uttrykk for en utradisjonell sjanger i skolekonteksten, og kan legge opp til brudd med konvensjoner og vante forestillinger om hva som kan kjennetegne skoleskriving. Som analysen og teorigrunnlaget hjelper oss med å se, så skapes det nye alltid gjennom et (noen ganger kontrastfylt) samspill mellom kontinuitet og brudd, tradisjon og fornyelse. Det samme poenget gjelder for Lydrik(k) som praksissituasjon – arbeidsmåten legger opp til et brudd med vante forestillinger om det å være i praksis. I lærerutdanninga gjennomføres ordinære praksisperioder vanligvis ved at studentene følger allerede eksisterende planer – under konstant veiledning fra praksislærer – ved skolen der de er utplassert. Dette er naturlig og hensiktsmessig, men byr også på utfordringer i form av at studentene sjelden må løse større utfordringer hvor de ikke kan henvende seg til noen som har svaret. Da får ikke studentene prøvd ut, erfart og utvikla sin egen praktiske og profesjonsfaglige dømmekraft. Studentenes veiledning av elever i kreative, sosiale og faglige prosesser uten noen klar fasit tvinger studentene til å ta avgjørelser, sette seg sjøl i spill, finne på idéer og diskutere seg fram til løsninger sammen med elevene. Mulighetene ved en slik tilnærming til didaktikk er blant annet diskusjonene som kan komme som følge av den, og kan – paradoksalt nok – også oppfylle viktige mål i en skolsk og institusjonell kontekst: kunnskap og diskusjoner om åssen vi formulerer oss, hvem vi ytrer oss til, hvilken kontekst vi gjør det i, og åssen vi framstår i ulike typer tekster (også utradisjonelle).

Litteratur

- Aase, L. (2010). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen og S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet i romanen* (N. M. Andersen & A. Fryszman, Overs.). København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge pædagoger.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 109-125). Oslo: Pedagogisk Forum
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. San Francisco: City Lights Books.
- Diesen, E. I. (2018). «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»: En studie i norsk raplyrikk. (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Diesen, E. I., Dagsland, S. & Harstad, O. (under publisering). Trøblete tenåringstematik: raplyrisk posisjonering og tekstkompetanse i elev- og studentproduksjoner.
- Grainger, T., Gouch, K. & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing. Developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlæreren bliven* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Jakobsen, K. S. (2016). Kreative skriveoppgaver. Kreativitet i to elevers skrive- og skriverutvikling i fremmedsprogene. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverutviklinger i gymnasiet* (s. 221-244). Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveutvikling og skriverutvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverutviklinger i gymnasiet* (s. 25-56). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Johansen, M.B. (2019). Klasserummets motstand. I M. B. Johansen (Red.), *10 døre til klasserummet* (s. 145-160). Danmark: Akademisk forlag.

- Karlsen, G. (2003). *Møtets etikk og estetikk: betraktninger om et alternativt lærerideal*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Lewis, G. & Piekut, B. (Red.). (2016). *The Oxford handbook of critical improvisation studies*. New York: Oxford University Press.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet: frigjør superkraften*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriverroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Peters, G. (2009). *The philosophy of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pässila, A., Owens, A. & Pulkki, M. (2016). Learning jam: An evaluation of the use of arts based initiatives to generate polyphonic understanding in work based learning. *Higher Education, Skills and work-based learning*, 6(2), 178-192.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spinoza, B. (2009). *Etikk*. Oslo: Pax.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-22). Oslo: Damm.
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97-124). Malmö: Studentlitteratur.

Fotnoter

- 1 Lydrik(k) foregår ved Institutt for lærerutdanning (ILU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). I Lydrik(k) skal studentene og elevene gruppevis «lage en låt og eksperimentere med hva en låt kan være». Studentene inntar veilederroller for elevene. Lydrik(k) innebærer undervisning og veiledning om kreativ skriving, arbeid med lydopptak og lydbehandling, musikkproduksjon, forbindelser mellom lyrikk og musikk og didaktiske perspektiver på kreativitet og læring. Prosjektet er en årlig begivenhet i fordypningsemnet norsk 2, både på studieretninga for 1-7.- og 5-10.-trinns lærere i lærerutdanninga. Denne artikkelen er skrevet med utgangspunkt i gjennomføringa våren 2019.
- 2 I Diesen et al. (under publisering) undersøkes elevens og stu-

- denters raplyriske posisjoneringer i et utvalg låter laga i Lydrik(k). Artiklene kan leses i dialog med hverandre.
- 3 Vi kaller elevgruppa «Julias gruppe» fordi «Julia» er den av elevene som er framtrekkende og involvert i empirien vi trekker fram i artikkelen.
- 4 Denne er formulert og presentert av de to lærerne til elevene (i norsk og musikk), med bakgrunn i møter om Lydrik(k) med faglærere fra NTNU.
- 5 Sjøl om skriveoppgava henter om en slags kronologi for arbeidet (punkt 1, 2 og 3), blei det sagt muntlig at denne kronologien ikke var så viktig. Om man starta med beat eller tekst først, eller begge samtidig, var opp til elevgruppene sjøl å organisere.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN 2020

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk,
avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU.
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.
nina.goga@hvl.no